



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΛΑΡΙΣΑ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

**Διερεύνηση απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά
με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΖΗΣΗΣ ΖΙΚΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΑΛΕΤΣΚΟΣ

ΛΑΡΙΣΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Ο Δηλών
ΖΙΚΟΣ ΖΗΣΗΣ

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία επιχειρήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «ΠΜΣ– ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ» με κατεύθυνση «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πρώτα από όλα θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μαλέτσκο Αθανάσιο, για τη δυνατότητα που μου έδωσε να διαπραγματευτώ ένα τόσο ενδιαφέρον ζήτημα όπως επίσης και για την έμπνευση που απλόχερα μου χάρισε κατά την πορεία της ακαδημαϊκής μου σταδιοδρομίας, ένα μέρος της οποίας αποτελεί η παρούσα εργασία. Άνοιξε δρόμους ο κ. Μαλέτσκος, καθώς ήταν η αιτία και αφορμή να εντρυφήσω στο κομμάτι της Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ακόμη, θέλω να εκφράσω την πιο βαθιά ευγνωμοσύνη μου για την υπομονή του αλλά και τον χρόνο που μου αφιέρωσε να λύνει οποιαδήποτε απορία. Οι παροτρύνσεις του υπήρξαν πάντα πολύτιμες, άνοιξαν νέους ορίζοντες στη σκέψη μου και μου έδιναν κουράγιο να συνεχίσω. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον κ. Σδρόλια και τον κ. Τσιώτα για την εξαιρετική συνεργασία, τις πολύτιμες κατευθύνσεις που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου και τη καθοριστική συμβολή τους στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

Οφείλω μια τεράστια εκτίμηση και ένα μεγάλο «ευχαριστώ» σε όλα τα στελέχη/εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα αλλά και την ανεκτίμητη διάθεσή τους να με βοηθήσουν, παρά τις αντιξοότητες της εποχής μας. Είναι απολύτως σίγουρο, ότι χωρίς τη δική τους συμμετοχή η εργασία αυτή και προσπάθεια δεν θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί.

Επιπλέον, θέλω να εκφράσω τη βαθιά ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους ανθρώπους που πίστεψαν σε μένα και στάθηκαν πλάι μου, ιδιαίτερα εδώ και ένα χρόνο, από τον περασμένο Νοέμβριο. Ωστόσο, νιώθω ότι οφείλω ιδιαίτερες ευχαριστίες από τα βάθη της καρδιάς μου στην οικογένειά μου για την έμπρακτη συμπαράστασή τους, και την υπομονή που κάνουν, όταν στερώ από το χρόνο τους.....

Αφιερώνεται σε όλες/ους τις/τους μαθήτριες/τές μου, για την απεριόριστη έμπνευση που μου χαρίζουν καθημερινά, αλλά και τη λαχτάρα να προσπαθώ συνεχώς να είμαι κοντά στα ταξίδια και στα όνειρά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|------------------------------|---|
| Υπεύθυνη Δήλωση | 2 |
| Πρόλογος – Ευχαριστίες | 3 |
| Περίληψη | 8 |
| Abstract | 9 |

| | |
|-----------------------|-----------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 10 |
|-----------------------|-----------|

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

| | |
|--|----|
| 1.1 Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας..... | 13 |
| 1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας..... | 14 |
| 1.3 Διαφορές πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας..... | 15 |
| 1.4 Συμπερίληψη..... | 16 |
| 1.4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπεριληπτική κουλτούρα..... | 17 |
| 1.4.2 Προϋποθέσεις επιτυχίας για δημιουργία περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής ομάδας-τάξης..... | 20 |

2. ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ – ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....24

| | |
|---|----|
| 2.1 Μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία..... | 26 |
| 2.2 Οι δομές της ειδικής αγωγής..... | 27 |
| 2.3 Ειδική αγωγή και πολυπολιτισμικότητα..... | 28 |
| 2.4 Υποστηρίζοντας μαθητές από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, πολυπολιτισμικότητα..... | 30 |
| 2.5 Εμβάθυνση στο περιεχόμενο των όρων ενσωμάτωση και συμπεριληπτική/ολική εκπαίδευση..... | 32 |
| 2.6 Κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα: βασικά σημεία της κοινωνιολογικής θεώρησης του ζητήματος..... | 34 |
| 2.7 Ειδική αγωγή μέσα από τη νομοθεσία στις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα..... | 36 |

3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....41

| | |
|--|----|
| 3.1 Παιδαγωγικές – ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..... | 45 |
| 3.2 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παιδαγωγική διαμόρφωση του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία..... | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 Η διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα..... | 49 |
| 4. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 53 |
| 4.1 Εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ενίσχυση της ισότητας..... | 56 |
| 4.2 Ο ρόλος του Διευθυντή..... | 65 |
| 4.3 Ο ρόλος του Διευθυντή εκπαίδευσης..... | 67 |
| 4.4 Οι Συντονιστές του Εκπαιδευτικού Έργου..... | 68 |

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Η ΕΡΕΥΝΑ

| | |
|--|----|
| 5.1.Ερευνητικά ερωτήματα –τα κενά που επιδιώκει να καλύψει η έρευνα..... | 70 |
| 5.2.Έρευνες σχετικές..... | 71 |

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

| | |
|--|----|
| 6.1.Η έρευνα γενικά | 76 |
| 6.2.Η προσέγγιση της έρευνας | 76 |
| 6.3.Επιλογή και η διαδικασία του δείγματος των στελεχών..... | 79 |
| 6.4.Δεοντολογία που απορρέει από τις συνεντεύξεις..... | 80 |
| 6.5.Τεχνικές- εργαλεία συλλογής δεδομένων, διαδικασία..... | 80 |

7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ -ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....

| | |
|--|----|
| 7.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων | 83 |
| 7.2 Οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση..... | 88 |
| 7.3 Οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση..... | 91 |
| 7.4 Οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση..... | 94 |
| 7.5 Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση..... | 96 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 7.6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων..... | 100 |
|--------------------------------------|-----|

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 8.1. Συμπεράσματα..... | 107 |
| 8.2. Διαπιστώσεις- Προτάσεις..... | 110 |
| 8.3. Περιορισμοί της έρευνας..... | 111 |

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

| | |
|--------------------------------|-----|
| ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 113 |
| ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 121 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΠΙΣΤΟΛΗ.....125

ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....126

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις διερεύνηση των απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Σχολείων, Υποδιευθυντές Σχολείων) σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ακόμη, διερευνά τους παράγοντες που εμποδίζουν ή συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Επιπλέον, μελετά τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τέλος, επικεντρώνεται στη σημασία ή όχι του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο σχετικά με την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η έρευνα που επιχειρήθηκε, πραγματοποιήθηκε μέσα στο χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2020 και έλαβαν μέρος 11 στελέχη. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ατομικές, ημιδομημένες συνεντεύξεις που αναλύθηκαν ποιοτικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ώστε να επωφεληθούν όλα τα παιδιά από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία. Τα ίδια τα στελέχη θεωρούν το οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και τα στερεότυπα-προκαταλήψεις της κοινωνίας ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, συμφωνώντας με τη διεθνή βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, κρίνουν ως θετικούς παράγοντες για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, τη συνδρομή της πολιτείας και των κρατικών και κοινωνικών φορέων αλλά και τη συνεργασία ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων και την οικογένεια. Τέλος, τα στελέχη που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστηρίζουν ότι εφαρμόζονται ήδη, αλλά επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση καλές πρακτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση. Ωστόσο, παραδέχονται ότι ο έλληνας εκπαιδευτικός έχει μια σχετική επάρκεια για να διαχειριστεί την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, αλλά χρειάζεται επιπλέον υποστήριξη.

Λέξεις-κλειδιά: ένταξη, συνεκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες, στελέχη εκπαίδευσης

ABSTRACT

The present study examines the views of primary education executives (Heads of Departments, Heads of Educational Affairs, Coordinators of Educational Projects, School Principals, Deputy Principals) on the inclusion and education of students with special educational needs and vulnerable social groups. It also investigates the factors that hinder or contribute to the smooth integration and education of students with special educational needs and students of vulnerable social groups. In addition, it studies the good practices that can be applied in the Greek educational system in the direction of developing respect for diversity and alleviating educational inequalities. Finally, it focuses on the importance or not of the role of the modern teacher in the Greek Primary School regarding the smooth integration and education of students with special educational needs and vulnerable social groups. The research that was attempted was carried out in the period September - December 2020 and 11 executives took part. Data were collected through individual, semi-structured interviews that were qualitatively analyzed. The results of the research confirm the necessity of inclusive education in order for all children to benefit from the creation of an inclusive culture in schools. The executives themselves consider the economic-social environment of the students and the stereotypes-prejudices of the society as the most important factors that hinder the smooth integration and education, in accordance with the international literature. At the same time, they judge as positive factors for the smooth integration and education, the assistance of the state and the state and social institutions but also the cooperation between the teachers' association and the family. Finally, the executives who took part in the research claim that they are already applied, but can be further improved by good practices in the Greek education system for smooth integration and education. However, they admit that the Greek teacher has a relative competence to manage smooth integration and education, but needs additional support.

Keywords: inclusion, inclusive education, special educational needs, socially sensitive groups, education executives

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σημερινές μέρες, οι εξελίξεις που υπάρχουν, η τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος καθώς και η ανοδική ετερογένεια που διαπρέπει τις κοινωνίες, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία ολοκλήρωσης, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν αυτά μαζί, υποβοηθώντας παιδιά και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας. Ο κάθε μαθητής με ξεχωριστές ειδικές ανάγκες, μέσα σε αυτό το περιβάλλον αποδοχής, μπορεί να αποτελέσει ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του κανονικού σχολείου στο οποίο ανήκει συμμετέχοντας στο μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που λαμβάνουν εκεί μέρος (Strully& Strully, 1996, p.149).Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι συνεκπαίδευση (inclusion) είναι το αίτημα των καιρών, διαδικασία η οποία δέχεται κάθε ένα μαθητή, ως αξιόλογο και ικανό μέλος της κοινότητας, χωρίς να εξετάζει τη φύση και το βαθμό δυσκολίας του, που έχει τη δυνατότητα να παίρνει μέρος στην κοινωνική ζωή.

Σύμφωνα με δεδομένα διαφόρων ερευνών, αλλά και θεωρητικές απόψεις, οι καθοριστικοί παράγοντες που τονίζουν την επιτυχία, όμως και τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με το διαχωρισμένο ή το συνεκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κυρίως τάξης, εντοπίζονται σε τομείς που συνδέονται με την ίδια τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (Πατσίδου, 2010, σ.27). Ως εκ τούτου η διερεύνηση όλων αυτών των παραγόντων και των πρακτικών που εμποδίζουν ή ενθαρρύνουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων δεν αποτελεί μια αυτόματη και γρήγορη διαδικασία, αλλά προϋποθέτει χρόνο και κατάλληλη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, οι εμπειρίες και αντιλήψεις των οποίων επηρεάζουν ανάλογα την κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Εκπαιδευτικοί όμως που χρειάζονται ενδυνάμωση, έμπνευση αλλά και στήριξη στη θέλησή τους να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ενδυνάμωση, έμπνευση και στήριξη απαραίτητα από τα σχολικά στελέχη-ηγέτες, της σύγχρονης εποχής,(Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Σχολείων, Υποδιευθυντές Σχολείων) που καθορίζουν

σε αρκετά μεγάλο βαθμό με το όραμά τους και τις ιδέες τους τις συνολικές σχολικές καθημερινές λειτουργίες Alexiadou (2011). Λειτουργούν σχεδόν πάντα τα στελέχη, ως συνδεδεμένη αλυσίδα μεταξύ του τομέα της πολιτικής και του τομέα της καθημερινής σχολικής πρακτικής, επειδή αρκετά συχνά θα καλεστούν να τη προσεγγίσουν μέσα από τη στάση τους, μεταμορφώνοντας την πολιτική θεωρία σε πρακτική, και εξελίσσοντας τις εθνικές πολιτικές σε τοπικές και πραγματοποιώντας τις μεταρρυθμίσεις στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής τάξης. Επομένως, η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών, όσον αφορά στην ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κρίνεται αναγκαία. Η αιτία είναι ότι οι στάσεις τους καθορίζουν αρκετά την εκπαιδευτική διαδικασία και άρα επηρεάζουν τη μελλοντική πορεία των μαθητών αυτών.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από ένα κεφάλαιο με πέντε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, προσδιορίζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, αλλά και η σύνδεση τους. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπεριληπτική κουλτούρα και καθορίζονται, μέσα από τη βιβλιογραφία οι προϋποθέσεις επιτυχίας για δημιουργία περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής ομάδας-τάξης.

Ακολούθως, η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Έπειτα, αναλύεται η υποστήριξη μαθητών/τριών που απαιτούν ιδιαίτερη εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία υποστήριξη περιλαμβάνει επίσης παιδιά από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μέσα στο πνεύμα της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια εμβάθυνση στο περιεχόμενο των όρων ενσωμάτωση-ένταξη και συμπεριληπτική/ολική εκπαίδευση και μια προσέγγιση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας, μέσα από τα βασικά σημεία της κοινωνιολογικής θεώρησης του ζητήματος. Τέλος, γίνεται αναφορά στη νομοθεσία που αφορά την Ειδική αγωγή μέσα από τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται μια προσπάθεια ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από παιδαγωγικές-ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις. Μετά, στηριζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία, παρουσιάζεται η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ιδιαίτερη αναφορά στο τέλος της ενότητας γίνεται και για τη διαπολιτισμικότητα στην Ελλάδα.

Συνεχίζοντας, στην τέταρτη ενότητα γίνεται αναφορά, στην ηγεσία και στα στελέχη στην εκπαίδευση. Παρουσιάζονται οι βασικές κατηγορίες των στελεχών της ελληνικής εκπαίδευσης, τα καθήκοντά τους και οι ρόλοι τους. Επίσης, μελετάται ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ενίσχυση της ισότητας μέσα στην εκπαίδευση και τεκμηριώνεται η σπουδαιότητα της διερεύνησης των απόψεων των στελεχών σχετικά με την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έρευνα. Αναλύονται, δηλαδή ο σκοπός και οι στόχοι, αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τα κενά που επιχειρεί να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα και περιγράφεται το δείγμα των εκπαιδευτικών.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας, τη συνέντευξη, καθώς και στις τεχνικές- εργαλεία συλλογής δεδομένων, και στη διαδικασία. Επιπλέον, επιχειρείται μια ανασκόπηση των προϋπαρχουσών ερευνών σχετικών με το ζήτημα και τη σπουδαιότητα της ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παράθεση των αποτελεσμάτων της έρευνας και οι συγκεντρωτικοί πίνακες με τις κατηγορίες και τους κωδικούς ανά θεματικό άξονα. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση, όπου υπάρχουν και τα συμπεράσματα, τα οποία ανέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας ως προς τις απόψεις των στελεχών στα θέματα που προαναφέρθηκαν. Ακόμη, παρουσιάζονται κάποιοι περιορισμοί της έρευνας, ενώ στον επίλογο της εργασίας καταγράφονται μερικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Η εργασία τελειώνει με τη βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη προσπάθεια και με το παράρτημα, όπου παρουσιάζονται οι ερωτήσεις της συνέντευξης και η επιστολή προς τα στελέχη που προηγήθηκε της συνέντευξης.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας περιέχουν τη βαρυσήμαντη έννοια του όρου «πολιτισμός» που απολαμβάνει πολλές ερμηνείες, επειδή έχουν διατυπωθεί ορισμοί ποικίλοι, με πολυποίκιλο περιεχόμενο. Η λέξη «πολιτισμός» (πόλις-πολίτης, αγγλ. Civilization, γαλ. Civilisation, γερμ Kultur), καταδεικνύει την επιστημονική εξέλιξη, το σύνολο των ανθρωπίνων κατορθωμάτων, τη δομή της κοινωνικής συμβίωσης και το επίπεδο διαβίωσης. Κατά κύριο λόγο προσδιορίζει *«το σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη-εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής»* (Μπιτσάνη 2004, 29).

Σύγχυση εννοιολογική διαπιστώνεται μεταξύ των λέξεων «**πολιτισμικός**» και «**πολιτιστικός**». Η λέξη «πολιτιστικός» προσδιορίζει αυτόν που υπηρετεί ενίοτε τον πολιτισμό ή τις εκδηλώσεις που πηγάζουν από αυτόν (λ.χ. πολιτιστικός σύλλογος). Με τη λέξη ταυτότητα πολιτιστική δηλώνουμε την ταυτότητα του συνόλου, τη συνείδηση δηλαδή που διαθέτουν τα μέλη μιας ομάδας του κοινωνικού συνόλου και ότι αυτοπροσδιορίζονται σαν ένα ξεχωριστό σύνολο, διαφορετικό και ξεχωριστό από τα άλλα. Η πολιτιστική ταυτότητα κάθε λαού περιέχει τη γλωσσική διάλεκτο, τις ιδεολογίες, τις αξίες, τα πρότυπα ατομικής και της οικογενειακής συμπεριφοράς όπως επίσης και την επιστημονική και πολιτική κληρονομιά (Κυριάκογλου 2010,12).

Πηγαίνοντας λίγο πιο πέρα, η έννοια της λέξης «πολιτισμικός» φανερώνει την διάσταση του πολιτισμού που είναι αφηρημένη, ως καλλιέργεια πνευματική, και προσδιορίζει την πολιτισμική ταυτότητα, την πολιτισμική κληρονομιά, τις πολιτισμικές ρίζες, ιδιαιτερότητες, χαρακτηριστικά, διαφορές κ.α.

Η **πολυπολιτισμικότητα** αποτελεί μια σχετικά καινούργια έννοια. Είναι μια δημιουργία έκφρασης καταστάσεων πολιτιστικού πλουραλισμού και πραγματώνεται σιγά-σιγά ή στα πλαίσια της συνύπαρξης διαφορετικών κοινωνιών ή στο περιβάλλον σύμπραξης διαφόρων κοινωνιών στοχεύοντας τη δημιουργία ενός ευρύτερου σχηματισμού. Η πολιτισμικότητα δεν ισχύει σαν δημιούργημα κάποιων ευφάνταστων

στοχαστών, όπως δηλώνουν κάποιοι, που έχει ως στόχο το να δημιουργήσει μια κοινωνία πολυπολιτισμική, παρουσιάζεται κυρίως σαν η ίδια πραγματικότητα μέσα στην κάθε κοινωνία. Το να συνειδητοποιήσεις το νόημα του διαπολιτισμού πρέπει να κατανοήσεις τις διάφορες διαδράσεις μεταξύ των ίδιων των πολιτισμών. Σήμερα μπορούμε να παραχωρούμε σε όλους τους πολιτισμούς το δικαίωμα που έχουν να αναπτύσσονται και να υπάρχουν, να είναι ίσοι μεταξύ τους και να ανταλλάσσουν ιδέες (Μπαλατατζής, 2003, Πέτρου, 13).

Με τη λέξη «**πολυπολιτισμική κοινωνία**» φανερώνεται μία κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία ζουν άνθρωποι με εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Μπορεί πολυπολιτισμικότητα σε μία χώρα να ανακύψει: α) από τη **συμβίωση**, μέσα σε αυτή αυτοχθόνων κοινωνικών συνόλων, με ξεχωριστό πολιτισμό, άνθρωποι όμως που μπορεί να έχουν την ίδια εθνική συνείδηση, β) από τη **μετακίνηση** πολιτικών ή οικονομικών μεταναστών, που κουβαλάνε την πολιτιστική τους παράδοση, γ) από την **παλιννόστηση** ατόμων, οι οποίοι κουβαλάνε πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας που είχαν αποδημήσει, και δ) από τη γέννηση **ενδιάμεσου** πολιτισμού, που διαμορφώνεται μέσα από την επίδραση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας που υποδέχεται, επάνω στα πολιτισμικά ιδεώδη της χώρας προέλευσης (Φώτου, 2002).

«Κύριος σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τους σπουδαστές να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, βλέποντας τον εαυτό τους με τα μάτια άλλων πολιτισμών. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί δεδομένο ότι μετά τη γνωριμία και την κατανόηση, θα ακολουθήσει ο σεβασμός»(Ντέλη, 2018, 5).

1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στη σημερινή μας εποχή η λέξη «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει το σύνολο των πρακτικών προβλημάτων και των διλημάτων διαπολιτισμικής φύσεως, τα οποία φανερώνονται μέσα στην κοινωνία. Η έννοια «διαπολιτισμικός» εμπεριέχει ένα ιδεολογικό φορτίο που πραγματώνεται σε διαπολιτισμικές αξίες, πρακτικές και συγκεκριμένους στόχους(Παπαδοπούλου, 2007).

Σύμφωνα πάντα με την ελληνική όμως και την ξένη βιβλιογραφία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι βασικές παράμετροι της διαπολιτισμικής θεωρίας καθορίζονται στις εξής αρχές:

- Παρέχουμε δίκαιες ευκαιρίες στη ζωή και στην εκπαίδευση
- Καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης αλλά και της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των ανθρώπων.
- Ισοτιμία μεταξύ των πολιτισμών και της μορφωτικής αξίας ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας.
- Σεβασμός απόλυτος της ξεχωριστής ατομικότητας του παιδιού.

Συνοψίζοντας, το ποθητό πλαίσιο μιας ιδανικής εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα περιλάμβανε την απαλλαγή από εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές διδακτικές τακτικές, από ρατσιστικές και στερεότυπες εκδηλώσεις, σβήσιμο της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού των ανθρώπων της μειονότητας, κατανόηση και σεβασμό της καταγωγής, των πολιτισμικών αναφορών και των αξιών των μαθητών.

1.3 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η λέξη πολυπολιτισμικότητα δηλώνει κυρίως την κυβερνητική πολιτική, αλλά και την κοινωνική καθημερινότητα της πολυεθνικής ποικιλομορφίας που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον Abu-Laban & Stasiulis(1992:367 όπ. αναφ στο Ζάχος, 2014).

Ως κοινωνική πολιτική μιας κυβέρνησης υποδηλώνει την κρατική προώθηση του εμπλουτισμού της κοινωνίας με την συνύπαρξη όλων των πολιτισμών χωρίς την διαδραστική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, σε αντίθεση με την Διαπολιτισμικότητα, σύμφωνα με την οποία προωθείται μέσω του πολιτισμικού συγκρητισμού οι πολίτες, να αλληλεπιδρούν, να αλληλοεπηρεάζονται δημιουργώντας κοινές πολλαπλές ή υβριδικές ταυτότητες με αποτέλεσμα την κοινωνική αλλαγή (Χατζησωτηρίου, 2013).

Ως όρος που αναφέρεται στη φυσική κατάσταση των κοινωνιών όπου εντοπίζονται γλωσσικές, θρησκευτικές ή εθνοτικές διαφορές (Χατζησωτηρίου, 2015), πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την Αγγελή(2006, σελ 12), ο Μάρκου τονίζει πως η πολυπολιτισμικότητα *«χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της»*. Δεν αναφέρεται στις σχέσεις που διέπουν τα άτομα αυτά ή

σε αυτές που θα έπρεπε να υπάρχουν. Αντιθέτως, η διαπολιτισμικότητα εστιάζει στη διαλεκτική σχέση που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των ατόμων όπως αναλύεται παραπάνω.

Κατά συνέπεια ως βασική διαφορά μεταξύ των δυο εννοιών θα μπορούσε να αναφερθεί το γεγονός πως η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την υπάρχουσα περίπτωση, δηλαδή την πραγματικότητα ενώ η διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την ιδανική κατάσταση όπως αυτή θα έπρεπε να είναι. Επίσης οι δυο έννοιες συνδέονται με μια αιτιώδη σχέση στην οποία η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το αίτιο και η διαπολιτισμικότητα το αποτέλεσμα. Η δεύτερη ισχύει μόνο με την ύπαρξη της πρώτης αλλά δεν προκύπτει αυθόρμητα από αυτή.

1.4 ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις σημερινές μέρες, οι εξελίξεις που υπάρχουν, η τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος καθώς και η ανοδική ετερογένεια που διαπρέπει τις κοινωνίες, δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της τάσης που υπάρχει να αναθεωρηθούν και τα δεδομένα της εκπαίδευσης, περιλαμβάνει και την παρουσία, εκεί γύρω στο ξεκίνημα της δεκαετίας του 90', την έννοια της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (εκφράζει το διεθνή όρο «Inclusive Education»).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ένα πολύπλοκο και αρκετά πολυσυζητημένο θέμα, γεγονός που συχνά προκαλεί έντονες αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους διάφορους ερευνητές. Οι Ainscow, Farrell και Tweddle (2000) τονίζουν πως δεν υπάρχει σαφήνεια αλλά αντιθέτως σύγχυση γύρω από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (βλ. Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006).

Στην ελληνική πραγματικότητα και στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται πολλή συζήτηση γύρω από την εννοιολογική απόδοση του όρου 'inclusive education' στην ελληνική γλώσσα (βλ. Σούλης, 2002). Μερικοί μεταφράζουν τον όρο ως «συνεκπαίδευση» (π.χ. Τάφα, 1998), πολλοί ως «σχολική ενσωμάτωση» (π.χ. Παντελιάδου, 1992) και υπάρχουν ερευνητές που δεν τον μεταφράζουν καθόλου αλλά τον μεταφέρουν στα Αγγλικά (π.χ. Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Μια αρκετά ικανοποιητική μετάφραση του όρου είναι «συμπεριληπτική εκπαίδευση» γιατί προσεγγίζει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον αγγλικό όρο «inclusive education».

Η άποψη της συμπερίληψης θα μπορούσε να επεκταθεί και έξω από το χώρο των σχολείων στην κοινωνική συμπερίληψη, πράγμα που δεν θα μπορούσαν να εκφράσουν οι λέξεις «συνεκπαίδευση» και «σχολική ενσωμάτωση». Ακόμα, η έννοια της συμπερίληψης ταυτίζεται και καλύπτει ένα μεγαλύτερο μέρος τομέων, επίκαιρων κυρίως στις μέρες μας, όπως τομείς αντι-ρατσισμού, ισότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι σύγχρονοι θεωρητικοί της συμπερίληψης προσδιορίζουν ότι πρέπει να αναθεωρηθούν οι εκπαιδευτικές δομές για να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ατομικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα στιλ μάθησης και οι αφετηρίες των μαθητών (King, 2001). Ο χώρος της εκπαίδευσης μετατρέπεται επομένως σε ένα χώρο που συμβάλλει στην επιτυχία όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την εθνική καταγωγή, το φύλο, την κοινωνική τάξη ή την αναπηρία.

Η αναφορά των Ainscow et al. (2006) θα μπορούσε να εκφράσει την μεγαλύτερη διάσταση της έννοιας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τονίζοντας έξι πλαίσια προς ορισμό της συμπερίληψης:

1. τη συμπερίληψη ως χώρο για όλους τους μαθητές που έχουν αναπηρίες, όπως ταυτόχρονα και για όλους τους άλλους που ορίζονται ως να διαθέτουν «ειδικές ανάγκες».
2. τη συμπερίληψη σαν ανταπόκριση στον κάθε αποκλεισμό εξαιτίας της απειθαρχίας.
3. τη συμπερίληψη σε ταύτιση με όλες αυτές τις κατηγορίες που λαμβάνονται ως ευάλωτες στον αποκλεισμό.
4. τη συμπερίληψη σαν προσπάθεια δημιουργίας σχολικού περιβάλλοντος για όλες και όλους.
5. τη συμπερίληψη σαν «εκπαίδευση για όλους».
6. τη συμπερίληψη ως απαραίτητη προϋπόθεση προς την κοινωνία και την εκπαίδευση.

1.4.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπεριληπτική κουλτούρα

Οι εκπαιδευτικές αυτές προσεγγίσεις εκπαίδευσης αρχικά παρουσιάστηκαν ως δύο διαφορετικοί κλάδοι αφού προέκυψαν από τον εντοπισμό διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών που φοιτούσαν στα σχολεία.

Τα παραπάνω υποστηρίζονται και σε περαιτέρω βιβλιογραφία. Έτσι οι Banks & Banks (2004) αναφέρουν στους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την

παροχή δίκαιων ευκαιριών στην εκπαίδευση, σε όλα αυτά τα παιδιά, κυρίως ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά, φυλετικά, εθνικά, κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, με στόχο την ικανότητά τους να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινωνίες. Επίσης κατά την Χατζησωτηρίου (2010) με την διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκεται «*μια ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης, δημοκρατικών αρχών και αξιών.*» Η διαμορφούμενη Διαπολιτισμική αυτή κουλτούρα με βασικά στοιχεία την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα και τον βασιζόμενο σε αυτές κοινωνικό μετασχηματισμό, είναι συναφής με την συμπεριληπτική κουλτούρα. Ομοίως στα χαρακτηριστικά αυτής αναφέρονται η έννοια της κοινότητας που λειτουργεί μέσω του αλληλοσεβασμού, της συνεργασίας, της αποδοχής, των δημοκρατικών αρχών, με αξίες όπως το σέβας στα ανθρώπινα δικαιώματα και του περιβάλλοντος, ο αυτοσεβασμός, η ισότητα, η ειρηνική επίλυση διαφορών κα. (Booth&Ainsow, 2011).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Bronfenbrenner (1979;1992, όπ. αναφ. στο Γεροσίμου, 2014) οι πολιτιστικές/κοινωνικές αξίες, νόρμες και πεποιθήσεις, δηλ η κυρίαρχη κουλτούρα εκφρασμένη μέσα από την σχολική κουλτούρα διαμορφώνει καταλυτικά τις σχολικές πρακτικές και πολιτικές.

Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση αναδύθηκε από την ειδική αγωγή, από την φιλοσοφία της ένταξης των μαθητών που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Λόγω έντονης κριτικής για την μη ενεργή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, μετεξελισσόμενη σε ξεχωριστή κοσμοθεωρία αφορά πλέον στην άρση της περιθωριοποίησης όχι ομάδας παιδιών αλλά όλων των μαθητών (Booth & Ainscow, 2011).

Επιπροσθέτως στο “IndexforInclusion” όπου περιέχονται κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της Συμπερίληψης, την πολιτική, τις πρακτικές και την συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα, αυτή αποτελεί την βάση και διαμορφώνει την θετική ή αρνητική ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και πολιτικής (Booth&Ainscow, 2002).

Σήμερα πλέον συμπορεύονται και αλληλεπικαλύπτονται μέσα από:

A) το όμοιο Φιλοσοφικό υπόστρωμα που σχετίζεται με την αναφορά της διαφορετικότητας σαν πηγή της μάθησης, με στήριξη του κοινωνικού αυτού μοντέλου, εξαιτίας του οποίου η αποκλειστική αιτία των εκπαιδευτικών δυσχερειών που βρίσκουν οι μαθητές, είναι ευθύνη μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, γι’ αυτό και προέχει η συνεχής αλλαγή του.

Β) την αλληλοτεμνόμενη στοχοθεσία που επικεντρώνεται στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την μείωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής περιθωριοποίησης (Banks και Banks, 2004).

Γ) τις κοινές θεμελιώδεις αξίες και αρχές που υιοθετούνται και στα δύο μοντέλα εκπαίδευσης και αφορούν την ισότητα στην πρόσβαση, στη συμμετοχή και στα αποτελέσματα, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τον αλληλοσεβασμό, την κοινωνική δικαιοσύνη και την δημοκρατία και συγκροτούν κοινή συμπεριληπτική κουλτούρα ως αναγκαία προϋπόθεση ανάπτυξής τους (Γεροσίμου, 2014).

Δ) Τις όμοιες πρακτικές που ορίζουν την εργαλειοθήκη για την δημιουργία τους δηλαδή το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου που επικεντρώνεται στη συνεργασία όλων αυτών που εμπλέκονται στη σχολική ζωή, τις διδακτικές κάθε φορά μεθόδους που στοχεύουν στη διαφοροποίηση, στην εξατομίκευση και τη συνεργατική μάθηση, την συνεχή κάθε φορά αξιολόγηση.

Από όλα αυτά που αναφέραμε παραπάνω καταλαβαίνουμε, ότι θα αποτελούσε αναγκαία παράμετρο, για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (σχολικών διαπολιτισμικών πρακτικών και σχολικής διαπολιτισμικής πολιτικής), η παρουσία διαπολιτισμικής/συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, που δημιουργεί μια μεγαλύτερη κοινωνική ανάπτυξη και βασίζεται στις σημαντικές αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας.

Η συνεκπαίδευση είναι μία ολοκληρωμένη διαδικασία, η οποία αναφέρεται σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να εκπαιδεύονται αυτά μαζί, υποβοηθώντας μικρούς και μεγάλους να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα ξεχωριστά πλεονεκτήματα που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος. Το κάθε παιδί με ξεχωριστές ειδικές ανάγκες, ενταγμένο σε αυτό το περιβάλλον αποδοχής, θα μπορέσει να αποτελέσει ενεργό στέλεχος της κανονικής τάξης, ενός κανονικού τυπικού σχολείου στο οποίο ανήκει, αφού θα συμμετέχει στο μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται εκεί (Strully& Strully, 1996, p.149). Η συνεκπαίδευση καταρχήν, θεωρείται σαν μία ξεχωριστή φιλοσοφία που δέχεται κάθε ένα μαθητή, ως αξιόλογο και ικανό στέλεχος της ομάδας, χωρίς να εξετάζει τη φύση και τους βαθμούς δυσκολίας που έχει, αλλά του παρέχει τη δυνατότητα να λαμβάνει μέρος στην κοινωνική ζωή. Είναι τρόπος δράσης και σκέψης (Browm & Shearer, 2004, p.p. 140- 141).

Συνεκπαίδευση (inclusion) είναι η απαίτηση της σύγχρονης εποχής. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις της συνεκπαίδευσης, έχοντας ως βάση τους αρχικούς της θεωρητικούς, η χωριστή ειδική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να καταργηθεί και όλοι αυτοί οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες θα πρέπει να εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση. Πράγμα που σημαίνει βέβαια, πως η γενική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να αναπροσαρμόσει τους στόχους της, ίσως να περιορίσει την έμφαση στην ακαδημαϊκή, αποκλειστικά εμβάθυνση των μαθητών, αναγκαίο είναι να αναθεωρήσει τα αναλυτικά προγράμματα και να εμβαθύνει στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Το σχολείο θα πρέπει να θεωρεί την αναπηρία από ως ένα από τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000, σ.11).

1.4.2 Προϋποθέσεις επιτυχίας για δημιουργία περιβάλλοντος συνεκπαίδευσης στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής ομάδας-τάξης

Σχετίζοντας τις αναφορές στην προγραμματισμένη κάθε φορά αποτίμηση ή την εκτίμηση που ήδη έχει αναφερθεί για τα μέτρα της στήριξης, που προσδιορίζονται στο διπλό στοίχημα των ε.ε.α. και του μεταναστευτικού θέματος, οι πιο πολλές χώρες λένε ότι αν και δεν έχουν διεξαχθεί πολλές επιτόπιες έρευνες σε αυτό το διπλό πρόβλημα, υπάρχουν κάθε φορά μικρής έκτασης μελέτες και εκθέσεις αξιολογημένες σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Οι καθοριστικοί παράγοντες που τονίζουν την επιτυχία, όμως και τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με το διαχωρισμένο ή το συνεκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής κυρίως τάξης, οι οποίοι τονίζονται από τις χώρες, βγαίνουν από αυτές τις μικρής, κυρίως κλίμακας μελέτες και αξιολογικές κάθε φορά εκθέσεις, που παρουσιάζονται παρακάτω.

Στην αρχή, η έναρξη της συνεκπαιδευτικής μάθησης, επιτυγχάνεται σε αρκετά σχολεία, όπου οι μαθητές έχοντας ε.ε.α. και μεταναστευτικό κυρίως υπόβαθρο πηγαίνουν στο τοπικό σχολείο ταυτόχρονα με τους συνομηλίκους τους. Είναι απαραίτητο να τονισθεί ότι αυτό το καθεστώς επιτυχίας απαιτεί το δόσιμο ικανοποιητικών τουλάχιστον πόρων και επιπλέον στήριξης προς τους μαθητές με ε.ε.α. που κατάγονται από οικογένειες μεταναστών (ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ ,Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή).

Αν διαφοροποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν καθιερώσουμε εκπαιδευτικό υλικό όπου περιλαμβάνονται το σύνολο των εμπειριών όλων αυτών των μαθητών με ε.ε.α. και που προέρχονται επίσης από οικογένειες μεταναστών, όλα αυτά θεωρούνται, ακόμα, πολύ σημαντικά. Μεγάλη ωφέλεια φαίνεται ακόμα ότι έχουν και πιο μικρές ομάδες μαθητών κατά τη διδασκαλία κάποιων ακόμα μαθημάτων.

Όταν παρεμβαίνουν οι εκπαιδευτικοί και οι βοηθοί της μητρικής γλώσσας, οι δίγλωσσοι αυτοί εκπαιδευτικοί ή οι ειδικοί κάθε φορά εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, δίπλα στον εκπαιδευτικό του τμήματος, έχει αποδειχτεί σαν μια καλή πρακτική. Από την άλλη πλευρά, όταν στηρίζει η διεύθυνση του σχολείου αλλά και το παράδειγμα της θετικής κυρίως στάσης των λειτουργών του σχολείου, αποτελούν, επιπλέον, πολύ θετικές αιτίες για ένα συνεκπαιδευτικό πλαίσιο μόρφωσης από όλα τα παιδιά. Επίσης η εκπαίδευση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο, όμως και η επιμόρφωση σε όλη τη φάση της σχολικής σταδιοδρομίας τους, κρίνεται καθοριστική για τους εκπαιδευτικούς.

Οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης τονίζουν το ανοιχτό σχολείο, στο οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο, αλλά και με επαγγελματικούς οργανισμούς εκτός εκπαίδευσης. Σε πολλά σχολεία, ισχυρίζονται πως τα προπαρασκευαστικά σχολικά τμήματα θα ήταν καλό να δέχονται πολυπολιτισμικά σύνολα και όχι μόνο σύνολα παιδιών μίας ή δύο διαφορετικών κάθε φορά εθνοτήτων. Καθοριστικό εργαλείο θεωρείται και το να υπάρχει στο σχολείο ένα προσωπικό ενός μεταναστευτικού ενδεχομένως υπόβαθρου.

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιώντας τη συνεχιζόμενη, κατάλληλη επικοινωνιακή, αξιολόγηση, βασισμένη στην καθημερινή πρακτική, - διάφορες παρατηρήσεις λόγου χάρη, και προσεκτική ανάλυση των υλικών που δίνει ο κάθε μαθητής- θα αποτελούσε ένα εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης και για τα σταθμισμένα, ενδεχομένως διαγωνίσματα και αναδεικνύεται ως ιδιαίτερος σημαντική στο κλίμα της συνεκπαίδευσης.

Για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε την συνεκπαίδευση, απαραίτητο είναι ότι πρέπει να κάνουμε αλλαγές που έχουν σχέση με τις συνολικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων πιο γενικά. Έχοντας ως σκοπό, ανάμεσα στα άλλα, στο να αναμορφωθεί συνολικά ο χώρος του σχολείου, για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αναγκών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Σούλης, 2006, σ.330).

Τα συμπεράσματα διαφόρων ερευνών, αλλά και απόψεις θεωρητικές, αποδεικνύουν ότι οι αλλαγές προσδιορίζονται σε πεδία που έχουν σχέση με τον ίδιο το

σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των νέων μεθόδων διδασκαλίας και τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (Πατσίδου, 2010, σ.27).

Αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαιδευτική πολιτική, προϋπόθεση σπουδαία για να προωθήσουμε τη συνεκπαίδευση είναι η αλλαγή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε οργανισμούς πρόθυμους και έτοιμους να αγκαλιάσουν όλα αυτά τα παιδιά ανεξάρτητα από τις κάθε φορά ιδιαιτερότητες τους. Επομένως υποχρεωνόμαστε σε αλλαγές σε τομείς που έχουν να κάνουν με τις υποδομές και τη νομοθεσία. Επιπρόσθετα, μπορεί να εφαρμοστεί πολύ πιο πολύ αποτελεσματικά όταν όλη η κοινωνία στηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Brown & Shearer, 2004, p. 139). Κρίνεται απαραίτητο δηλαδή να υιοθετηθούν τέτοιες τομές σε πεδία όπως η κοινωνική πρόνοια, υγεία, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η κατάρτιση. Μάλιστα, για να εφαρμόσουμε όλα αυτά χρειάζονται επιπλέον οικονομικούς πόρους και όχι ευκαιριακές κάθε φορά χρηματοδοτήσεις (Σούλης, 2006, σ.σ.329-330). Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή στοιχειοθετεί, σε κάποια από τις πολλαπλές εκθέσεις, του ότι η παροχή χρημάτων είναι ίσως, από τους καθοριστικότερους παράγοντες οι οποίοι ορίζουν την επιτυχημένη συνεκπαίδευση.

Επόμενη μεγάλη αλλαγή επικεντρώνεται στην ίδια την αναδιοργάνωση του σχολείου. Γιατί σύμφωνα πάντα με τον Ainscow (2004, p.268), προϋπόθεση θα ήταν να συμμετέχουν ενεργά όλοι αυτοί που εμπλέκονται στη διεργασία της συνεκπαίδευσης. Ξεκινώντας από τον διευθυντή του σχολείου που θα καθοδηγεί αποτελεσματικά και προχωρώντας στη συνεργασία όλου του προσωπικού. Πρέπει να συμμετέχουν όλα τα στελέχη στον σχολικό προγραμματισμό αλλά και να δεσμεύονται ότι θα τον τηρήσουν. Ο συντονισμός και η επικοινωνία του σχολικού προσωπικού, πρέπει να γίνεται με τρόπο που δεν καταπιέζει την αυτενέργεια κατά τη διαδικασία και στο τέλος, η έμφαση στη συνεχή ανατροφοδότηση ως προς τις πρακτικές που θα εφαρμόζονται και τα επακόλουθα οφέλη.

Στη συνέχεια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο σχεδιασμός και η πιστή εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνουν εξατομικευμένους στόχους και να χαρακτηρίζονται από ευελιξία. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος θα μπορέσει να προσαρμόζει την ύλη κάθε φορά κατάλληλα, στις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας των μαθητών (Πατσίδου, 2011, σ.28). Ακόμα να διδάσκονται οι κοινωνικές δεξιότητες ώστε να είναι ικανός ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, να παίρνει ευθύνες, να γίνεται πολίτης που παρεμβαίνει δυναμικά στην κοινωνική ζωή, να ανασχεδιάζει, να διοργανώνει και να υλοποιεί κατάλληλες

σχολικές εργασίες, να συνεργάζεται αλλά και να συμμετέχει μέσα στην τάξη με δημοκρατικό τρόπο (Σούλης, 2006, σ. 328).

Επιπρόσθετα, σπουδαίο θα ήταν να αναπτυχθούν μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες θα αξιοποιούν τις διαφορετικές δυνατότητες, τα ταλέντα και τις έμφυτες κλίσεις του κάθε παιδιού (Πατσίδου, 2011, σ. 29).

Η συμμετοχή τώρα, του εκπαιδευτικού είναι πολύ καθοριστική στην επιτυχία ή αποτυχία. Άρα σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (2011), « *Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και βασικός φορέας κοινωνικοποίησης επηρεάζει και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την διαδικασία δόμησης και εξέλιξης της προσωπικότητας τρόπος λειτουργίας του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού επηρεάζει και καθορίζει την επίδοση, την συμπεριφορά και τη σχολική προσαρμογή των παιδιών. Η στάση του δασκάλου στην παιδαγωγική σχέση και επικοινωνία δεν είναι ουδέτερη. Η καθοριστική επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνητικών εργασιών... τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι έχουν θετικές προκαταλήψεις και προσδοκίες για εκπαιδευτική πρόοδο σημειώνουν πράγματι τις αναμενόμενες σχετικές επιδόσεις. Οι δάσκαλοι προκαλούν μία διανοητική ικανότητα απλώς με το να ελπίζουν ότι θα εμφανιστεί» (Ζωνίου- Σιδέρη, 2011, σ.σ.138-139).*

Επιπλέον, αναγκαία είναι η συνεργασία όλων εκείνων που εμπλέκονται στην καθημερινή πράξη του σχολείου, σαν καθοριστικός παράγοντας για μια επιτυχημένη εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Συνεργασία ανάμεσα στο διευθυντή, το δάσκαλο, και τον ειδικό παιδαγωγό, αλλά και συνεργασία μεταξύ των γονέων, συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικών (Πατσίδου, 2011, σ.σ.32-33).

Τέλος, έχει σημαντική επίδραση το πολύ συνεργατικό, κοινωνικό/πολιτισμικό κλίμα όπως και το ήθος τόσο της καθημερινής σχολικής ζωής αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Πολύ βασικό στοιχείο αποτελεί σε κάθε σχολείο, η θετική στάση όλων έναντι στη διαφορετικότητα, και στην αναγνώριση πως όλα τα άτομα συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με αναπηρία είναι ισότιμα στοιχεία του ίδιου σχολείου και αξιοσέβαστα, η αξία στα ατομικά χαρακτηριστικά όπως η εθνικότητα, η φυλή, η αναπηρία, και τη δημιουργία νοοτροπίας ότι κανένα παιδί δεν παρουσιάζεται «ακατάλληλο για εκπαίδευση» και στο τέλος την εξασφάλιση της ευκαιρίας όλων να έχουν ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης (Ζονίου- Sideri, Vlachou, 2006, p.379).

2. ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ - ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Η εξέταση των απόψεων των διάφορων εκπαιδευτικών, που σχετίζεται με τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών χωρίς και με αναπηρία, αναδεικνύει υποχρεωτικό την εννοιολογική κυρίως, προσέγγιση των λέξεων «αναπηρία» και «συνεκπαίδευση» (Σούλης, 2008). Κατά τον Dederich (2000), για να επιτύχουν όλα αυτά τα προγράμματα που στοχεύουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση εξαρτάται πέρα από όλα τα υπόλοιπα και από το βαθμό ή τη μορφή της αναπηρίας (Σούλης, 2008). Άρα, η αναπηρία καθορίζει μία υπερκείμενη κυρίως έννοια σε σχέση με αυτήν της συνεκπαίδευσης (Σούλης, 2008).

Για να διατυπωθεί ένας καθοριστικός ορισμός αναφορικά με την αναπηρία είναι δύσκολο για όλους εγχείρημα. Αν επιχειρούσαμε να ομαδοποιήσουμε τους ορισμούς που κατά καιρούς διατυπώθηκαν σχετικώς με αυτή, ορίστηκε ως κεντρική και καθοριστική προϋπόθεση η κατανόησή, που έχουμε, ως βιολογική πρωτίστως κατάσταση ή ως κοινωνική μετέπειτα κατάσταση. Στην αρχική περίπτωση προσδιορίζεται ως μια ιατρο-βιολογική περίπτωση αντίληψης αυτής της αναπηρίας και στη δεύτερη για μια κοινωνική-οικοσυστημική περίπτωση (Σούλης, 2008).

Η ιατρική αντίληψη άρχισε να επηρεάζει, πρώτα την ειδική αγωγή από την αρχή της δεκαετίας του '50 δηλώνοντας ως κύρια άποψη την ιδέα ότι η αναπηρία είναι επακόλουθο μιας σωματικής δυσλειτουργίας, οφειλόμενη σε θέματα ιατρικής αιτίας (Johnstone, 2001). Ακολουθώντας την παραπάνω αντίληψη, το άτομο που διαθέτει αναπηρία χρήζει ιατρικής φροντίδας, που στόχο έχει την αποκατάσταση που προσφέρεται μόνο από ειδικούς. Σε αυτή την αντίληψη, η ιατρική προσδιορίζεται ως ο «μοναδικός» επιστημονικός κλάδος που μπορεί να αντιμετωπίσει την αναπηρία (Σούλης, 2008). Η κοινωνική περίπτωση θεωρεί την αναπηρία ως κοινωνικό-πολιτικό θέμα, που συντελείται εξαιτίας των χαρακτηριστικών κάθε φορά της κοινωνίας και των κοινωνικών ή των φυσικών φραγμών που θέτονται μέσα σε αυτή. Σύμφωνα με την κοινωνική περίπτωση, η αναπηρία δεν λογαριάζεται πλέον σαν πρόβλημα του ατόμου αλλά γίνεται επομένως κοινωνικό. Ακόμα, έμφαση αναδεικνύεται στην άρση των κοινωνικοπολιτικών αιτιών που βάζουν φραγμούς στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι τόσο στην προσαρμογή των ανθρώπων αυτών στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες της ζωής αυτών που δεν έχουν κάποια μορφή αναπηρίας (Oliver, 1996).

Μέσα από σύντομη ανασκόπηση της νέας σχετικά βιβλιογραφίας για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, φαίνεται πως οι περισσότεροι, οι οποίοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία διαλέγουν το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο. Άρα η λέξη της αναπηρίας περιέχει κοινωνική προέλευση αφού η κοινωνία από τη μια είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία της και από την άλλη, παρέχει καθορισμένους ρόλους σε αυτούς που τη φέρουν (Σούλης, 2008).

O Goldberg (2011),προσδιορίζει 13 κατηγορίες αναπηρίας:

1. Αυτισμός
2. Κώφωση – Τύφλωση (ταυτόχρονα προβλήματα όρασης και ακοής)
3. Κώφωση
4. Συναισθηματική διαταραχή
5. Προβλήματα ακοής
6. Νοητική αναπηρία
7. Πολλαπλές αναπηρίες
8. Ορθοπεδικά προβλήματα
9. Άλλα προβλήματα υγείας
10. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
11. Προβλήματα λόγου και ομιλίας
12. Τραυματική ή εγκεφαλική βλάβη
13. Οπτικά προβλήματα συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης

Η Warnock το 1979, μέσα από μια έκθεση της πρότεινε να αποφεύγουμε να εστιάζουμε στις αναπηρίες και στα μειονεκτήματα και όλα αυτά να ορίζονται ως εξής: «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» (De Boer et al., 2011). Ο όρος αυτός καθιερώθηκε μέχρι και σήμερα. Προς τα τέλη όμως του 19ου αιώνα, η λέξη «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» καθορίζει όχι απλά τους ανθρώπους που έχουν μια μορφή αναπηρίας, αλλά αφορά και τις εθνικές μειονότητες ή αυτούς τους μαθητές που εντοπίζονται σε κοινωνική μειονεκτική θέση (De Boer et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817/14.3.2000, Άρθρο 1: «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους». Τα παιδιά, τα οποία δεν ανήκουν στις κατηγορίες που παρουσιάζουν κάποιο από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αλλά και αυτοί οι μαθητές στους

οποίους η απόδοση παρουσιάζεται μη προσδοκώμενη, γιατί η κύρια-μητρική γλώσσα που μιλάνε δεν είναι τα ελληνικά, δεν συγκροτούν άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2008).

2.1 ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Καθορίζει ο νόμος 3699/2008 που αφορά την εκπαίδευση και ειδική αγωγή, ότι στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται αυτά που για ορισμένο ή ολόκληρο στάδιο της ζωής τους παρουσιάζουν μεγάλες δυσχέρειες στη μάθηση εξαιτίας αναπτυξιακών, αισθητηριακών, γνωστικών, νοητικών θεμάτων, νευροψυχικών και ψυχικών επιπλοκών οι οποίες δυσκολεύουν την παροχή της σχολικής μάθησης και προσαρμογής στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι μαθητές που χρήζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εμφανίζουν αναπηρία χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα όσοι εμφανίζουν νοητική αναπηρία, αναπηρίες της αίσθησης της όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες έχοντας μειωμένη όραση), διάφορες σημαντικές ή μη αισθητηριακές αναπηρίες, μη ιάσιμα νοσήματα μεγάλης χρονικής διάρκειας, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες λ.χ. δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσγραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, υπερκινητικότητα χωρίς ή με σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής, ψυχικές διαταραχές, φάσμα αυτισμού(διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές), και άλλες αναπηρίες. Στην ομάδα των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υπάρχουν τα παιδιά με μειωμένη σχετικά σχολική επίδοση όπως επίσης και τα παιδιά που επειδή μιλούν διαφορετική μητρική γλώσσα, παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Μαθητές/τριες, ακόμα, με ειδικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες είναι επίσης τα παιδιά που διαθέτουν μία ή πολλαπλές νοητικές δυνατότητες και ταλέντα, τα οποία μάλιστα είναι και ανεπτυγμένα σε σημείο που ξεπερνά κατά πολύ αυτά που αναμένουμε για το ηλικιακό τους στάδιο(N. 3699/2008, ΦΕΚ 199, σ.3500 & Παπάνης, Γιαβρίμης, Βικη, 2007, σ.35).

Η ορολογία «παιδιά με ειδικές ανάγκες» συμπεριλήφθηκε καταρχήν στο νομοσχέδιο του 1983 που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και προσαρτήθηκε μόλις το 1985 στο νόμο 1566/85. Όμως το 2000 αντικαταστάθηκε, από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές (νόμος 2817/2000) ο οποίος το 2008 άλλαξε τελικά από τον εξής όρο: «άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»(νόμος 3699/2008). Η τελευταία αυτή ορολογία θεωρείται ότι δε διαθέτει μεγάλο συναισθηματικό φορτίο, καθώς επίσης

αφήνει μακριά την ετικετοποίηση, επειδή δεν αναφέρονται στο βαθμό ή στο είδος της αναπηρίας ή της ειδικής αγωγής αλλά στοχεύουν στο κοινό υπόβαθρο της ανάγκης για στήριξη και ειδική αγωγή που είναι απαραίτητα ώστε να μεταλλαχτούν οι μαθητές κοινωνικά, μαθησιακά, συναισθηματικά, και να ενισχύσουν την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ.60).

Επίσης οι νόμοι 2817/2000 (Εκπαίδευση αυτών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διάφορες ακόμα διατάξεις) και 3699/2008 (Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), προσπάθησαν να βελτιώσουν πολύ καθοριστικά την αντιμετώπιση των διάφορων θεμάτων που προκύπτουν στα πλαίσια των ανθρώπων με αναπηρία. Καθόρισαν οι διατάξεις αυτές το να φοιτούν υποχρεωτικά οι άνθρωποι με αναπηρία, την διοικητική δόμηση της εκπαίδευσης των ατόμων που έχουν αναπηρία, όπως και τα κέντρα διάγνωσης τα οποία είναι αρμόδια για τη διάγνωση των επιμέρους δυσχερειών, αλλά και για την μαθησιακή και ψυχοκοινωνική τους ένταξη στον εκπαιδευτικό τομέα. Έβαλαν τα όρια εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των δασκάλων και των ειδικών που ασχολούνται στον τομέα αυτό (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2011, σ.5).

2.2 ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ειδικό σχολείο

Το Ειδικό Σχολείο υφίσταται σαν ένα «ειδικό πλαίσιο» της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην καθημερινή δραστηριότητά του αξιοποιεί σχεδόν παρόμοιες διδακτικές μεθόδους, στόχους, προγράμματα σχολικά, μέτρα όπως τα γενικά σχολεία και εντάσσεται στη δικαιοδοσία του Υπουργείου παιδείας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011, σ.132)

Το τμήμα Ένταξης

Προβλέπεται στο νόμο 2817/2000 η σχολική ενσωμάτωση, στοχεύοντας στην στήριξη των παιδιών με αναπηρία στα πλαίσια της κοινής σχολικής τάξης και προσφέρεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη). Εναλλακτικά σε ειδικά κατάλληλα διαμορφωμένα τμήματα, τα ονομαζόμενα και τμήματα ένταξης. Σύμφωνα με την παραπάνω φιλοσοφία, ο μαθητής απομακρύνεται για λίγο από την τάξη του, για να βοηθηθεί σε κάποιο άλλο χώρο, πέντε ή μερικές μειωμένες ώρες κατά τη διάρκεια της εβδομάδας από έναν δάσκαλο ειδικευμένο σε τομείς ειδικής αγωγής. Βασικός

στόχος παραμένει, η συντομότερη και πλήρης ένταξη του μαθητή μέσα στην καθημερινή τάξη (Πολυχρονοπούλου, 2012, σ.106).

Το ΚΕΔΔΥ

Μέσα από το Νόμο 2817/2000 σ.1568 δημιουργούνται τα «Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης», που είναι γνωστά ως ΚΔΔΥ. Όμως το 2008 ο Νόμος 3699/2008 τα ονομάζει «Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης» ΚΕΔΔΥ. Καθίστανται τα ΚΕΔΔΥ ως ο βασικός διαγνωστικός, υποστηρικτικός και αξιολογικός φορέας του Υπουργείου Παιδείας. (Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ 199 σ.3501).

2.3 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Είναι γνωστό πως έχει αυξηθεί πολύ η μετανάστευση ατόμων ή συνόλων ανθρώπων προς την Ευρώπη και άλλες Ηπείρους τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο για πολιτικούς όσο και για οικονομικούς-κοινωνικούς λόγους. Όλοι αυτοί οι μαθητές και μαθήτριες, διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, εκπαιδεύονται στα σχολεία γενικής και ειδικής αγωγής. Ας μη μας διαφεύγει πως τα παιδιά αυτά, είτε γεννηθήκαν σε χώρα άλλη από τη χώρα διαμονής τους είτε έχουν γεννηθεί στη χώρα διαμονής αλλά οι γονείς τους έχουν γεννηθεί σε μια άλλη χώρα.

Αναφορικά με τους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου(2003), ως μετανάστευση λογαριάζεται *«κάθε μετακίνηση πληθυσμού από μία περιοχή σε μία άλλη ή από μία χώρα σε μία άλλη... η μόνιμη μετακίνηση ατόμων ή ομάδων σε σημαντική απόσταση από τον τόπο διαμονής τους και περιλαμβάνει αλλαγές σε διαπροσωπικό, οικογενειακό και πολιτισμικό επίπεδο»* (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.24).

Κάθε κράτος καθορίζει με διαφορετικό τρόπο τον όρο «μετανάστης». Θεωρείται ότι αυτή η διαφορά στους ορισμούς οφείλεται στην ιστορία μιας χώρας αλλά και της οικονομικής και πολιτικής της πραγματικότητας. Πολυπολιτισμικότητα λογαριάζουμε την κατάσταση η οποία αναφέρεται στο πρόσωπο που έχουν αρχίσει να λαμβάνουν οι διάφορες κοινωνίες, εξαιτίας του φαινομένου της μετανάστευσης, που διαμορφώνεται από την παρουσία πολλαπλών ταυτοτήτων πολιτισμικών στη σύνθεσή τους, στοιχεία πολιτισμικής ή εθνικής κουλτούρας, χαρακτηριστικές διαφορές στη γλώσσα, τη θρησκεία

κ.α. (Θεοδοσιάδου, 2015, σ.31). Αποτελεί η Ελλάδα μία πραγματικότητα στην οποία τα διάφορα ρεύματα των μεταναστών των τελευταίων κυρίως δεκαετιών, επηρέασαν πολύ τη δημογραφική της σύνθεση. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη πως μία κοινωνία θεωρείται ως πολυπολιτισμική, όταν διαθέτει περισσότερες της μίας πολιτισμικές ομάδες, είναι λογικό η Ελλάδα να θεωρείται ως τέτοια. Αν και η Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια έχει διαμορφωθεί με τη μορφή που έχει σήμερα, τις τελευταίες δεκαετίες ξεκίνησε να βλέπει την πολυπολιτισμική κοινωνία και μένει μόνο η αποδοχή της κατάστασης αυτής από τον γηγενή πληθυσμό της και ταυτόχρονα από το οργανωμένο κράτος (Θεοδοσιάδου, 2015, σ.36). Το θέμα της μετανάστευσης ενδιαφέρει διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, κρατών, εθνοτήτων και αλληλεπιδρά με όλους αυτούς τους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες που δρουν ατομικά ή συλλογικά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.σ. 25-26).

Σχετικά με το περιβάλλον της ειδικής αγωγής, το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στοιχειοθετεί ένα ζήτημα το οποίο αρκετά έχει προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και επιστημονικούς παράγοντες στο πεδίο του σχεδιασμού κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών, ιδιαίτερα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές/σχολικές ανάγκες που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια ο χώρος της ειδικής αγωγής και συνάμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ελκύουν το ενδιαφέρον των ερευνητών, αλλά επίσης και την έρευνα των εκπαιδευτικών και πολιτικών φορέων και ισχύουν ως δημοφιλή ερευνητικά ζητήματα, το να συνδυάσουμε όμως αυτά τα δύο πεδία είναι πάρα πολύ περιορισμένο το ενδιαφέρον (Γονιδάς, 2014, σ.28).

Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτική προέλευση ή τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες είναι πολύ πιθανά να χαρακτηριστούν ως μαθητές που έχουν ειδικές ανάγκες εκπαιδευτικές, επομένως να καταχωρηθούν σε σχολεία ειδικής αγωγής (OECD, 2007, p.144). Τα αλλοεθνή /αλλόφωνα παιδιά, αυτά με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες κατά το αρχικό ξεκίνημά τους στο σχολικό περιβάλλον της χώρας που τα υποδέχεται, παρουσιάζουν αρκετές δυσχέρειες στην εκπαιδευτική προσαρμογή (Cowen et al. 1989, Παλαιολόγου, 2000, Χατζηχρήστου, 1995, Γεωργιάς & Παπαστυλιανού, 1993, ό.α. στο Παλαιολόγου & Γουδηράς, 2009, σ.2). Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν εντονότερα προβλήματα τόσο στο θέμα της συμπεριφοράς όσο και στο θέμα της επίδοσης (Παλαιολόγου, 2000, Kochenderfer, 1996, Hatzichristou Hopf 1992, 1993a, 1993b, Price, 1987, 1990 ό.α. στο Παλαιολόγου & Γουδηράς, 2009, σ.2). Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει πως υφίσταται μία μεγάλη προκατάληψη, πρώτα στην

εκπαιδευτική αξιολόγηση των παιδιών μεταναστών, γεγονός που ενδυναμώνει τον παράγοντα της δυσανάλογης ένταξης μαθητών και μειονοτικών ομάδων σε σχολεία της ειδικής εκπαίδευσης (OECD, 2007, p.156). Αφού αξιολογηθούν τα δίγλωσσα παιδιά, θεωρούνται αρκετά συχνά σαν μαθητές με κάποιο «θέμα» και για αυτό εντάσσονται με άδικο τρόπο στην ειδική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Γουδήρας, 2009, σ.3). Ακόμα οι μη αρμόζουσες κάθε φορά παρεμβάσεις στις αίθουσες, τόσο στην ειδική όσο και στη γενική εκπαίδευση καταλήγουν στο να υπερεκπροσωπούνται, στο να ταξινομούνται λάθος, αλλά και να ταλαιπωρούνται τα παιδιά των μεταναστών.

Όπου εμπλέκονται μαθησιακές δυσκολίες και νοητικά προβλήματα, παρουσιάζεται και αυτή η δυσανάλογη παρουσία των μεταναστών μαθητών στην ειδική αγωγή (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009 σ.21). Γι αυτό, πιθανώς ευθύνονται τα θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς στην ομάδα των μεταναστών και μειονοτήτων εθνικών, το ότι δεν γίνονται οι κατάλληλες πρώιμες παρεμβάσεις, το ότι δεν υπάρχει φροντίδα υγείας στις συγκεκριμένες αυτές ομάδες, συνήθως η προκατάληψη και τέλος τα προβλήματα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των ικανοτήτων και αναγκών. Η διάκριση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στα προβλήματα της γλώσσας λογαριάζεται ως πρόκληση (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009 σ.21).

Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος δρα πολύ καταλυτικά στην ένταξη των παιδιών μεταναστών σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια είναι η επίσης φτώχεια. Εξαιτίας των ιδιαίτερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζουν πολλοί μετανάστες, μπορεί να ανακύψουν πολλά προβλήματα υγείας που καθορίζουν και την ανάπτυξη αυτών των παιδιών (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή, 2009 σ.21).

2.4 ΥΠΟΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΑΠΟ ΕΥΠΑΘΕΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ, ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Η αντιμετώπιση της ευπάθειας αφενός μεν από τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αφετέρου και την πολυπολιτισμικότητα των μειονοτήτων διαμέσου πρακτικών που αναδεικνύουν την ισότητα αναφέρονται ως προϋποθέσεις αναγκαίες για να επιτύχουμε βελτίωση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευση με όρους ισότητας και αποτελεσματικότητας (European Commission, 2006). Πάνω στην πορεία αυτή, οι προτάσεις του Συμβουλίου (2011) ορίζουν πολλά στοχευμένα μέτρα και αρκετές εκπαιδευτικές στρατηγικές πρόληψης, αντιστάθμισης και παρέμβασης με στόχο πάντα, να

μπορέσουμε να συμβάλουμε στη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης από τα παιδιά. Η σχετική βιβλιογραφία που διαπραγματεύεται το θέμα, αναφέρει πως αν θέλουμε να βελτιώσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση, αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από τη δέσμευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να προσπαθήσουν ενεργά και να υποστηριχθούν από τους γονείς.

Είναι πραγματικότητα ότι για να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε χαρακτήρες με στοιχεία ποιότητας προϋποθέτει σταδιακή αρχή από την ηλικία των νηπίων (με την εποπτεία γονέων - δασκάλων) συνεχιζόμενη μέσα στο χρόνο, με προγραμματισμό, φτάνοντας μέχρι την κορυφή της εκπαιδευτικής μας πυραμίδας (Βιταντζάκης, 2012), επειδή το σχολείο λογαριάζεται ως το επίκεντρο της κοινωνικής ζύμωσης για την ίδια κοινωνία. Επιπρόσθετα, θεωρητικοί όπως ο Πασιαρδής (2006) και ο Freiberg (1999), συνέδεσαν τη σχολική αποτελεσματικότητα με το σχολικό κλίμα, καθώς το θεωρούν σαν καθοριστικό παράγοντα, πάνω στο οποίο στερεώνεται η προσωπική και μαθησιακή ανάπτυξη του κάθε ατόμου. Εκπαιδευμένοι και διδάσκοντες θεωρούν ότι μια θετική αναμεταξύ τους αλληλεπίδραση δημιουργεί ένα ιδιαίτερα θετικό κλίμα στη καθημερινή σχολική ζωή, το οποίο λογαριάζεται ότι συνδέεται άρρηκτα με μια αποτελεσματική και ποιοτική εκπαιδευτική διεργασία (Μπαμπάλης κ.α., 2012).

Μέσα σε αυτήν την προοπτική, ο Τσιούμης (2014) διακρίνει τη σύνδεση μεταξύ των μειονοτήτων και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και ξεχωρίζει ότι συνδέονται η διαχείριση της κοινωνικής ευπάθειας ταυτόχρονα με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Στηρίζεται η ιδέα του αυτή στην αρχή στο ότι *«και οι δύο ομάδες πληθυσμού... για οποιονδήποτε λόγο και αν βρίσκονται σε κατάσταση κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού βιώνουν αντίστοιχες αρνητικές καταστάσεις που σχετίζονται με την αρνητική τους αντιμετώπιση στον εργασιακό και στον κοινωνικό χώρο»* (σελ.245). Ακόμα, έρχονται αντιμέτωποι και με διακρίσεις. Από τη μια μεριά οι μειονότητες αντιμετωπίζουν δομικές διακρίσεις, που στοχεύουν στη γλώσσα και στην ιδιαίτερη και ξεχωριστή κουλτούρα τους, όμως επίσης και ρατσιστικές επιθέσεις. Από την άλλη οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες βγαίνουν έξω από από την κοινωνική πραγμάτωση στην καθημερινή πράξη, λόγω των στερεοτύπων και της ελάχιστης κοινωνικής προστασίας.

Ο Τσιούμης (2014), συνεχίζοντας, αντιτείνει την πολυπολιτισμική θεώρηση της παιδείας σαν την πλέον κατάλληλη να αντιμετωπίσει τόσο την ίδια την κοινωνική ευπάθεια αλλά και όλα αυτά τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο μειονοτικός πληθυσμός, επειδή προωθεί τη θέλησή τους για δικαιώματα και αναγνώριση, μέσα από το έργο

αρκετών εκπαιδευτικών που είναι ευαισθητοποιημένοι, πάνω σε αυτήν. Οι κοινωνικο-οικονομικές διακρίσεις και ανισότητες οι οποίες διαπιστώνονται στο σχολείο, υπάρχει ελπίδα να μειωθούν με αντισταθμιστικές κατάλληλες παρεμβάσεις, διαμέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005).

Οι κύριες συνιστώσες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σκοπό την ενσυναίσθηση, τον διαπολιτισμικό σεβασμό, την αλληλεγγύη και την αντιμετώπιση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, *«αφορούν στην πραγματικότητα την ανάπτυξη αξιών που έχουν στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με υπευθυνότητα απέναντι στον συμπολίτη τους, έτσι ώστε να κατανοούν τα προβλήματα, να δραστηριοποιούνται για την επίλυσή τους»* (Τσιούμης, 2014: 248), την εκπαίδευση, δηλαδή, για τη διαμόρφωση του πολίτη, στόχος της οποίας θα πρέπει να είναι η ένταξη και ενσωμάτωση των ευπαθών ατόμων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι όποιες δυσκολίες τους. *«Η φιλοσοφία που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριληφθεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να επωφεληθεί από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, μιας κι οι δυο έχουν ως απώτερο σκοπό την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού»* (Γεροσίμου, 2014: 102). Ο Τσιούμης (2014) τελειώνει, δηλώνοντας ότι η διαρκής ενημέρωση εκπαιδευτικών πάνω στα κομμάτια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η θέσπιση παρεμβάσεων κοινωνικών και η δημιουργία παιδαγωγικών δράσεων, παρόλο που δεν επέλυσαν τα θέματα των μειονοτήτων και της κοινωνικής ευπάθειας, οδήγησαν στο να διευκολύνουν τα παιδιά όλων αυτών των ομάδων να είναι έτοιμα να τα αντιμετωπίσουν.

2.5 ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ – ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ/ΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη διαδρομή της σταδιακής εξέλιξης του θεσμού της Ειδικής Εκπαίδευσης, οι λέξεις ενσωμάτωση-ένταξη και συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση χαρακτηρίστηκαν σαν κομβικοί σταθμοί της ανάπτυξής της, επειδή καθόρισαν την ίδια την επιστημονική της υπόσταση.

Οι έννοιες της ένταξης και της ενσωμάτωσης έχουν σχέση με την ίδρυση αυτόνομων ειδικών ή επιπλέον παράλληλων τάξεων στον ίδιο σχολικό χώρο με το κανονικό σχολείο, στον οποίο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν σε κάποια μαθήματα δικό τους ειδικά διαμορφωμένο καθημερινό

πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, συμμετέχουν σε κοινές σχολικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι στη διάρκεια του διαλλείματος, οι περίπατοι και οι εκδρομές, έχοντας ως στόχο να μειωθεί η φυσική απόσταση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, βρίσκεται μια λεπτή διαφοροποίηση των όρων ενσωμάτωση και ένταξη καθώς στην ένταξη κυρίαρχο είναι το στοιχείο της διαφοροποίησης, ενώ στην ενσωμάτωση προωθείται κυρίως η συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές και γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί η συνεργασία, με αποτέλεσμα την καθολική αποδοχή τους από τη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, η ενσωμάτωση θέλει αμοιβαίες διαδικασίες προσαρμογής και αναγνώριση των ιδιαίτερων προσόντων όλων των μαθητών που έχουν σαν στόχο την αποφυγή ρατσιστικών συμπεριφορών (Στασινός, 2016).

Από την απέναντι πλευρά, ο όρος της συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία που έχει ως στόχο πρωτίστως την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και στην ισότιμη αντιμετώπισή τους, αποκλείοντας την κατηγοριοποίησή τους, τον στιγματισμό και τον αποκλεισμό από το σχολικό περιβάλλον, τονίζοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους (Αγγελίδης, 2009). Ακόμη αποτελεί θεμελιώδη και καθοριστικό παράγοντα για την βαθιά κατανόηση της χρησιμοποίησης των παραπάνω διαφορών σαν μια ευκαιρία για μάθηση, στην οποία προκύπτουν τόσο κοινωνικές όσο και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Βέβαια, στην συμπεριληπτική εκπαίδευση ιδιαίτερα καταλυτικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Πιο ειδικά, αντιμετωπίζει τους μαθητές με ισοτιμία και ισονομία, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες. Μέσω της κοινής καθημερινής διδασκαλίας αλλά και της κατεύθυνσης προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να παίρνουν μέρος στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων, τους αναγνωρίζεται το δικαίωμά τους για ταυτόχρονες εμπειρίες και έτσι μπορεί να απομακρυνθεί ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης (Στασινός, 2016). Το γεγονός αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών της μειονότητας στο κοινωνικό σύνολο, επειδή αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» και επιδιώκεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ζωή (Αγγελίδης, 2009).

Συμπερασματικά λοιπόν, οι βασικές διαφορές μεταξύ των όρων ενσωμάτωση-ένταξη και συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση περιορίζονται στο γεγονός ότι στην πρώτη περίπτωση φαίνεται λόγος μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δίνεται σημασία στο στοιχείο της διαφοροποίησης που τους ξεχωρίζει από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, δίνεται αναφορά στο σύνολο των

μαθητών και γίνεται βάρος τόσο στην ποιότητα της ζωής και της εκπαίδευσης, όσο και στα διάφορα μαθησιακά αποτελέσματα.

2.6 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ: ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

Αυτό που πραγματώνεται στο χώρο του σχολείου, και έχει να κάνει με την κοινωνικοποίηση, θεωρείται πως διατηρεί σε μεγάλο βαθμό αλλά και αναπαράγει τις κοινωνικές δομές και τύπους που υφίστανται στην κοινωνία, τη διαστρωμάτωση της κοινωνίας, την ιδεολογία που κυριαρχεί κάθε φορά, τις σχέσεις παραγωγής και κατά έναν όρο όλα εκείνα τα στοιχεία που αποδίδουν στα άτομα τις θέσεις τους και τους ρόλους τους μέσα σε μια οργανωμένη κοινωνία (Gewirtz & Gribb, 2011).

Η ανισότητα που υπάρχει μέσα σε μια κοινωνία, έχει ως επακόλουθο να υφίσταται και ανισότητα στην εκπαίδευση, μια και τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών διαθέτουν περισσότερα ποσοστά επιτυχίας για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο. Αυτό γίνεται επειδή έχουν αποκτήσει πιο πολλά γνωστικά προσόντα-πιστοποιητικά σε αντίθεση με τα παιδιά που η προέλευσή τους είναι από κοινωνικά μη προνομιούχες οικογένειες. Μάλιστα, τα παιδιά από κοινωνικά μη προνομιούχες οικογένειες αδυνατούν να ολοκληρώσουν την σχολική πορεία, είτε εγκαταλείπουν το σχολείο πιο νωρίς είτε αργοπορούν να ολοκληρώσουν τον καθιερωμένο κύκλο σπουδών σε μια εκπαιδευτική βαθμίδα, και παραμένουν και στο χώρο της εκπαίδευσης μη προνομιούχοι (Κυρίδης, 2015).

Σύμφωνα με κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, το γνωστικό-πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών, η επάρκεια της γλώσσας και η γεωγραφική προέλευση των εκπαιδευομένων αποτελούν παράγοντες που αιτιολογούν και καθορίζουν τη σχολική επίδοση. Ο Κυρίδης (2015), θέλοντας να αναλύσει την Εκπαιδευτική Ανισότητα και να την οριοθετήσει σε θεωρητικό πλαίσιο, στοιχειοθετεί τη θεωρία του γνωστικού – πολιτιστικού υπόβαθρου ως παράγοντα ανισότητας στην εκπαίδευση, που μπορεί να καταλήξει σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Ανάλογες αναφορές και συμβολές, συναντάμε σε άλλες σχετικές αναλύσεις στην ελληνική βιβλιογραφία, ενδεικτικά του Μυλωνά (1982), της Πατερέκα (1986), της Τζάνη

(1988), σημειώνει «... *Αν το πολιτιστικό κεφάλαιο, του οποίου κάθε μαθητής είναι φορέας, συμβαίνει να ανταποκρίνεται στην κυρίαρχη παιδεία, τότε οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία αυξάνονται αλματωδώς. Σε αντίθετη περίπτωση, εμφανίζονται περισσότερες πιθανότητες για αποτυχία ...*» (Κυρίδης 2015:118).

Ο Μυλωνάς (1998:110) ανάλογα τονίζει πως «...*το επίπεδο του άμεσου κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του στο σχολείο ...*». Επιπρόσθετα, ο Κυρίδης ασχολείται με τη θεωρία των κωδικών της γλώσσας του Bernstein και συμπεράνει πως «... *το σχολείο ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός, μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία, χρησιμοποιώντας τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, που αποτελεί ταυτόχρονα και την επίσημη γλώσσα του (τη γλώσσα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων). Έτσι με τους διάφορους μηχανισμούς επιλογής και ελέγχου απορρίπτει τους χρήστες άλλων γλωσσικών κωδικών, αναπαράγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική δομή...*» (Κυρίδης, 2015:125).

Όσοι γονείς ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη ενδιαφέρονται περισσότερο από εκείνους που ανήκουν στην τάξη των εργατών, όχι μονάχα για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους, για το θέμα δηλαδή που έχει να κάνει κατευθείαν με την απόδοση, την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά καταφεύγουν και σε τεχνάσματα για να επιλέξουν ή να αποφύγουν κάποιο συγκεκριμένο σχολείο, εφόσον τίθεται αυτή δυνατότητα, ώστε να διαφυλάξουν τις συνθήκες αυτές (Kultz, 2015). Ακόμα, η Reay, σε μια αρθρογραφία της το 2010, μας ξανατονίζει τη χαμηλή επίδοση που σημειώνει η εργατική τάξη σε θέματα ακαδημαϊκής επιτυχίας, σαν επακόλουθο της χαμηλής πρόσβασης σε πόρους υλικούς, πολιτιστικούς και ψυχολογικούς, σε σύγκριση με τη μεσαία τάξη, πραγματικότητα που υφίσταται ανεξαρτήτως κράτους. Προσθετικά, συνεχίζει, πως, σε έρευνες στις ΗΠΑ, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην επιλογή των γονέων και η μη ομοιομορφία στην παροχή σχολείων, έχει ευνοϊκό αποτέλεσμα στους γονείς και στα σχολεία της μεσαίας τάξης, και εγκαταλείπει τις εργατικές τάξεις σε ένα περιβάλλον αυξανόμενου διαχωρίσματος το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις επιβαρύνεται από το κόστος στέγασης και τη δυνατότητα μετακόμισης. Παιδιά, τα οποία υστερούν οικονομικά και πολιτισμικά, έχουν αυξημένο κίνδυνο να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και να απομονωθούν κοινωνικά από το ευρύτερο περιβάλλον. Τα μειονεκτήματα αυτά τα καθιστούν ευάλωτα μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Nicaise, 2010) και τα θέτουν υποψήφια για ένταξής τους σε ευπαθείς κοινωνικές κατηγορίες, όπως αυτά που απουσιάζουν από την εκπαίδευση και την εργασία (NEETs) σε κάποια στιγμή της ζωής

τους (Κυρίδης, 2014 Παπαδάκης κα, 2016). Η ηλικιακή φάση, το φύλο του παιδιού (κορίτσια), η φυλετική προέλευση (τσιγγανόπαιδα), η θρησκευτική πεποίθηση των μαθητών (μουσουλμανόπαιδα Θράκης), η εθνική καταγωγή (αλλοδαποί, παιδιά μεταναστών), το οικονομικό περιβάλλον (παιδιά με γονείς άνεργους), η κοινωνική τάξη (εργατική τάξη) καθιστούν χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τους μαθητές/τριες και τα άτομα όλων αυτών των ομάδων (βλ. σχ. Gewirtz & Gribb, 2011). Αν υιοθετήσουμε αντισταθμιστικές πολιτικές στην εκπαίδευση, σαν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να δημιουργήσουμε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, να ιδρύσουμε Τμήματα Ένταξης και Τμήματα Υποδοχής, μπορούμε να στοχεύσουμε στην ομαλοποίηση των ανισοτήτων και να αποφύγουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό γι' αυτές τις μαθητικές ομάδες.

2.7 ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΣΤΙΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΕΣ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σχετικά με τη νομοθεσία η οποία διαμορφώνεται στη χώρα μας, ο αρχικός νόμος ο οποίος ψηφίστηκε για την ειδική αγωγή σχεδιάζόταν και επανασχεδιάζόταν από το 1975 και δημιουργήθηκε ο νόμος 1143 το 1981, «νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Σκοπός του νομοθέτη, επικεντρωνόταν στην *«παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν»*.

Τόσο η ονομασία σε συνδυασμό με το σκοπό του νόμου φανερώνουν τη νοοτροπία που επικρατούσε μέσα στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας κατά τη δεκαετία του '80. Πιο αναλυτικά το άρθρο 3 του Νόμου 1143/1981 προβλέπει πως η Ειδική Αγωγή επιτελείται μόνο σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις και ειδικά ιδρύματα, ενώ παράλληλα δε γίνεται καθόλου αναφορά για τον όρο της ένταξης. Ορίζεται ακόμα ότι η φοίτηση για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν καθίσταται υποχρεωτική και προσδιορίζεται από την ηλικία των 6 έως 17 ετών.

Μια νέα πρόταση νόμου δημοσιεύεται το 1984, μέσα στην οποία αναφέρονται σκέψεις για να μπορέσει να τροποποιηθεί ό,τι το αναχρονιστικό υπάρχει μέσα στη θεώρηση-πλαίσιο του πιο παλαιού νόμου. Ορίζεται με το Νόμο 1566/1985 ότι τα άτομα που έχουν απόκλιση από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό ταυτοποιήθηκαν ως άτομα με

ειδικές ανάγκες, παρόλο που ο ίδιος ο ορισμός εξακολούθησε να θεωρείται κατά τη βάση του ιατρογενής. Σημειώθηκε όμως μία πολύ σημαντική διαφορά και αυτή ήταν πως ίσως για πρώτη φορά η νομοθεσία που αναφέρεται στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, είναι κομμάτι της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, πραγματοποιώντας με τον τρόπο αυτό έμμεσα, αλλά και άμεσα, τη νέα νομοθετική προσπάθεια για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο Νόμος 1566/1985 ξεκαθαρίζει ότι πρωταρχικός στόχος είναι η ένταξη στη διαδικασία της παραγωγής και η αποδοχή από το σύνολο της κοινωνίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες, πετυχαίνοντας έτσι να αντικαταστήσει, το «αντίστοιχος προς τας δυνατότητας των ένταξης» του προηγούμενου νόμου (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Έτσι, η Ελλάδα, δρομολόγησε καινούριες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, ίσως με αυτό τον τρόπο, ακολουθώντας τις εξελίξεις και τις απαιτήσεις του δυτικού μοντέρνου κόσμου, οριοθέτησε νέες νομοθετικές αλλαγές στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης, μόλις ένα βήμα πριν τη νέα χιλιετία και μετά βέβαια από συνεχόμενες δεκαετίες αναπαραγωγής των απαρχαιωμένων απόψεων που επέβλεπαν στην ιδρυματική προσέγγιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές μαθησιακές ανάγκες. Ο Νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή αποφασίστηκε και ψηφίστηκε μέσα από ελάχιστο δημόσιο διάλογο και προβολή και άφησε να αιωρούνται πάρα πολλά κενά και ασάφειες στους εκπαιδευτικούς κύκλους. Ενώ δίνεται θεωρητικά έμφαση στον όρο της ένταξης, δεν προβλέπεται κάποιο συγκεκριμένο μέτρο για τη υποστήριξη των μαθητών και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Αν και υπάρχουν πολλές ασάφειες στο Νόμο 2817/2000, ο Νόμος αυτός για πρώτη φορά προβλέπει την εκπαίδευση κατ' οίκον, πετυχαίνει να ευαισθητοποιήσει έντονα την κοινή γνώμη για την ευρύτερη αναγνώριση και αποδοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες από το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής κοινωνίας και ιδρύονται τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης σε Νομαρχιακό επίπεδο (Κ.Δ.Α.Υ.). Ρόλος των Κ.Δ.Α.Υ. είναι 'η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας' (Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ 78, τεύχ. Α', 14-03- 2000 Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις). Έχει πλέον οργανωθεί το αναπηρικό κίνημα πιο συστηματικά και επιδιώκει να διεκδικήσει πιο δυναμικά την προβολή και τα

δικαιώματά του. Χρονικά είναι παράλληλο με την ίδρυση νέων ξεχωριστών Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή στα Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πατρών και Θεσσαλονίκης, ζήτημα που αποτελεί και από μόνο του ένα πολύ σημαντικό βήμα και επικαλύπτει μια νέα ανάγκη που τώρα αναδύεται και παραμένει πραγματική (Λαμπροπούλου, 2011: Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

Επακόλουθη νομοθετική πράξη που αναφέρεται στην ειδική αγωγή είναι ο Νόμος 3699/2008, ο οποίος θέτει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, για πρώτη φορά το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Ν. 3699/2008 παρέχεται νέα έννοια για τους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παραμερίζοντας την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε 12 ομάδες που είχε προσδιορίσει το νομοσχέδιο του 1981. Σύμφωνα με το άρθρο 3, μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται όσοι για ολόκληρη ή για μια μικρή περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας γνωστικών, αισθητηριακών, νοητικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών δυσκολιών, οι οποίες σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν αρνητικά τη διεργασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχ. Α', 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Ο παραπάνω νόμος εντάσσει στους μαθητές που χαρακτηρίζονται είτε με αναπηρία είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλους εκείνους τους μαθητές που εμφανίζουν κάποια αναπηρία νοητική, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης και αναπηρίες ακοής, αναπηρίες κατά την κίνηση, χρόνια μη θεραπεύσιμα νοσήματα, διαταραχές ποικίλες στην ομιλία αλλά και στο λόγο, μαθητές που χαρακτηρίζονται με παραβατική συμπεριφορά εξαιτίας κάποιας μορφής κακοποίησης ή βίας μέσα στην οικογένεια, ειδικές δυσκολίες μάθησης, διάχυτες αναπτυξιακές διαφορές (ευρύ φάσμα αυτισμού), όπως επίσης και μαθητές με πολύ αυξημένες νοητικές ικανότητες και εξαιρετικά ταλέντα. Το πολύ σημαντικό είναι ότι μετατρέπει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κε.Δδ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης).

Τα νέα πλέον Κε.Δδ.Υ. είναι η καθόλα αρμόδια υπηρεσία για να διαγνωστούν και να αξιολογηθούν τόσο το είδος αλλά και ο βαθμός των δυσκολιών αυτών που χαρακτηρίζουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εισηγούνται αλλά και εγγράφουν, κατατάσσουν και αποφασίζουν τη φοίτησή των παιδιών αυτών στην πλέον κατάλληλο σχολικό κέντρο ειδικής ή γενικής αγωγής. Ακόμη καταρτίζουν εξατομικευμένο κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΕΠ), παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και

πληροφορούν τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς, καθοδηγούν την ειδική παιδαγωγική υποστήριξη, που παρέχεται στο σπίτι και την πρώιμη, όσο αφορά την ηλικία ,παρέμβαση (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχ. Α΄, 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Ο ίδιος νόμος επαναχαράσσει τα νέα αυτά εκπαιδευτικά και μαθησιακά πλαίσια, μέσα στα οποία είναι εφικτό να προσαρμοστούν οι μαθητές με τις παραπάνω ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνοπτικά παρουσιάζονται παρακάτω :

- σχεδιάζεται Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) και αφορά ιδιαίτερα μαθητές με πολύ βαριές αναπηρίες και ξεχωριστές και απαιτητικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις οποίες για να εξυπηρετήσουν και να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, απαιτείται η συμβολή και παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού το οποίο και ιδανικά θα στελεχώσει αυτά τα σχολεία.

- μέσα στο Γενικό Σχολείο ιδρύεται το εκπαιδευτικό εργαλείο της Παράλληλης Στήριξης, με το οποίο ο μαθητής έχοντας την αναπηρία ή τις ειδικές εκπαιδευτικές-μαθησιακές ανάγκες μπορεί και παρακολουθεί το τυπικό σχολικό πρόγραμμα και ταυτόχρονα την τάξη του, ακολουθώντας τους υπόλοιπους συμμαθητές του τμήματος που ανήκει και υποστηρίζεται και εκπαιδευτικά από ένα. Ο ειδικός παιδαγωγός βοηθά το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, και ταυτόχρονα στην αλληλεπίδρασή του με το σύνολο των υπόλοιπων συμμαθητών του.

- καθορίζεται ότι το Τμήμα Ένταξης θα λειτουργεί μέσα στα γενικά σχολεία. Οι μαθητές, αν θέλουν να παρακολουθήσουν το Τμήμα Ένταξης θα αποσυρθούν για μερικές διδακτικές ώρες μέσα από τη γενική, τυπική τάξη και θα αφοσιωθούν στα μαθήματα σε ειδικά διαμορφωμένα αίθουσα διδασκαλίας, έχοντας διδάσκοντα έναν/μια ειδικό παιδαγωγό, που θα τον εκπαιδεύει τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό πεδίο (Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199, τεύχ. Α΄, 02-10-2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες).

Στηριζόμενη στην σύγχρονη ελληνική νομοθεσία, εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση στην Ελλάδα, με τη βοήθεια μιας μεγάλης ποικιλίας ειδικών εκπαιδευτικών μορφών, όπου κυριαρχεί η μορφή της Παράλληλης Στήριξης. Η Παράλληλη Στήριξη αποτελεί μια νέα πρακτική συνδιδασκαλίας - συμπερίληψης, ενώ στις ξενόγλωσσες μελέτες προσδιορίζεται ως εναλλακτική διδασκαλία (Παντελιάδου κ.ά, 2014).

Σχετικά τελευταία νομοθετική πράξη, στην οποία στέκεται η αναφορά για την ειδική αγωγή είναι ο Νόμος 4115/2013, ο οποίος καθορίζει ότι σε κάθε σχολική μονάδα

που ανήκει σε Σ.Δ.Ε.Υ. υφίσταται και η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. Η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. θεωρείται πρωτοβάθμιο όργανο και αποτελεί την Επιτροπή για τη Διαγνωστική Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Υποστήριξη όλων αυτών των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης, που στελεχώνεται από τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης κι έπειτα από εισήγηση του Διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης Ε.Α.Ε. του Σχολικού Δικτύου Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.), μέσα στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα. Λειτουργεί η Ε.Δ.Ε.Α.Υ., μέσα στα πλαίσια των σκοπών του Κέντρου Υποστήριξης Ε.Α.Ε. και του Σ.Δ.Ε.Υ. και αποτελείται από α) το Διευθυντή του σχολικού ιδρύματος που αναλαμβάνει και χρέη Προέδρου, β) τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής της σχολικής μονάδας, γ) τον ψυχολόγο και δ) τον κοινωνικό λειτουργό (Νόμος 4115/2013 – ΦΕΚ 24, τεύχ. Α΄, 30-01-2013 Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις).

3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην ερώτηση τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν μπορεί να δοθεί μια εύκολη ή μια απλή απάντηση. Δεν υπάρχει ένα μονοδιάστατο, θα μπορούσε να θεωρηθεί ,μοντέλο που να εφαρμόζεται με επιτυχία σε μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Επίσης, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τα σχολεία στα οποία υφίστανται «πολιτισμικά διαφοροποιημένοι» μαθητές. Το ερώτημα είναι, αν όλα τα σχολεία, είτε υπηρετούν ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό είτε όχι, να φανερώνουν την πολυπολιτισμική ιδέα της κοινωνίας σε κάθε μία από τις εκπαιδευτικές λειτουργίες τους (Πολίτου Ε., 1999, I-3).

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» παρουσιάζεται περισσότερο για να παραβληθεί με την αντι-ρατσιστική εκπαίδευση. Αποσκοπεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην επικοινωνία αναμεταξύ των παιδιών που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση, έχοντας ως στόχο όχι μόνο να αφομοιωθούν ή να συνυπάρξουν ειρηνικά, αλλά και παράλληλα την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008). *«Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει στη μεταρρύθμιση του συνόλου της σχολικής διαδικασίας προς όφελος όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών»* (Ευαγγέλου & Μουλά, Γκόβαρης 2016, 1-165).

Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσπαθεί να εξασφαλίσει την **ισοτιμία** ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που περιμένουμε, όλων των μαθητριών-τών, χωρίς να λαμβάνεται και να εξαρτάται από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους. Επίσης, την προώθηση ιδανικών συμπεριφορών που καταδεικνύουν την αρμονία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αλλά και κατάλληλων στρατηγικών που έχουν σαν στόχο τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία. Στο να καλλιεργηθούν πρακτικές, οι οποίες στρέφονται απέναντι στις διακρίσεις, οι οποίες βασίζονται στις εθνοπολιτισμικές διαφορές. Στον επίλογο, στη δημιουργία ενός τέτοιου ιδανικού σχολείου που θα ξεχωρίζει για την πολυμορφία αλλά και για την πολυγλωσσία.

Σε μια από τις εκθέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasbourg 1986), η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθορίζεται με επικεντρώνοντας στα παρακάτω τέσσερα κύρια στοιχεία:

- οι κοινωνίες μας, στην πλειονότητά τους, είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
- Κάθε πολιτισμός περιέχει τα δικά του ξεχωριστά χαρακτηριστικά που οφείλουμε να αναγνωρίζουμε και να γίνονται σεβαστά,
- Η πολυπολιτισμικότητα είναι εν δυνάμει προνόμιο,
- Για να μπορέσει να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας οφείλουμε να διασφαλίσουμε ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς –χωρίς να παραγκωνίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και τη μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε άλλη, διαπολιτισμική.

Ως κύρια χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην Έκθεση τα ακόλουθα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Αποτελεί βασική και κύρια αρχή και στόχο που υπάρχει σε κάθε σχολική δραστηριότητα,
- Πεδίο αναφοράς της αποτελεί η άμεση εμπειρία των μικρών παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- μεγαλώνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- Παράγει την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής,
- κατασκευάζει προϋποθέσεις για αποδοχή της καινούργιας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής που διαθέτει, στις χώρες υποδοχής,
- Προκαλεί επανεξέταση, διεύρυνση και αναθεώρηση των κοινωνικο-κεντρικών και εθνοκεντρικών στοιχείων του σχολείου,
- Μεγαλώνει την οπτική μέσα από την οποία παρουσιάζονται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,
- Αποτελεί υλικό για την αξιολόγηση των ευκαιριών μέσα στη ζωή και για την επίτευξη της μεγαλύτερης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου Γ.Π., 1997, 239-240).

Τελικά, φαίνεται πως ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να παράξει ένα σύστημα μεθόδων και αρχών, πάνω στις οποίες προσπαθεί να αναδιοργανώσει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις λειτουργίας της σχολικής ζωής με τρόπο δικαιότερο για τους μαθητές. Το ιδιαίτερο της διαπολιτισμικής παρέμβασης σε σύγκριση με άλλες προσεγγίσεις που προσδοκούν την ισότητα στην εκπαίδευση είναι πως βάζει στο κέντρο

της τις ανισότητες και τις ασυμμετρίες, οι οποίες αναπαράγονται στο βάθρο εθνοπολιτισμικών διαφορών (Πολίτου Ε., 1999, I-3) & (Μάρκου Γ.Π., 1997, 74).

Παρά τις προσπάθειες που έγιναν προκειμένου να εφαρμοστούν κατάλληλα υποστηρικτικά προγράμματα, η εκπαίδευση παρουσιάζεται να μην προσεγγίζει τους στόχους της, στο θέμα των παιδιών που θεωρούνται των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων, κοινωνικές τάξεις που ανήκουν κυρίως τα παιδιά των μεταναστών (Apple, 1979, 1982, Kalekin-Fishman 2004, Whitty 1985, Young & Whitty 1981). Πολλοί θεωρητικοί (Aronowitz & Giroux 1985, Giroux 1992, Giroux & MacLaren 1989, Kalantzis & Cope 1990) στάθηκαν στη δομή της κοινωνίας, ως το μεγαλύτερο αρνητικό παράγοντα για την ένταξη στο σχολείο των παιδιών με διαφορετική εθνική προέλευση. Αυτή η θεωρία εξηγεί γιατί αποτυγχάνει το εκπαιδευτικό σύστημα στο να εξασφαλίσει την κοινωνική κινητικότητα και την ισότητα. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως πρέπει να γίνουν καταρχήν προσπάθειες για να ενθαρρυνθούν οι μειονοτικών ομάδες, ενώ ταυτόχρονα ανάγκη είναι να αποβληθούν τα διάφορα στερεότυπα, και/ή να ισχυροποιηθούν οι σχέσεις αναμεταξύ των ομάδων.

Ο Bernstein (1996) φανέρωσε πως υφίστανται βασικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κωδικών επικοινωνίας που λαμβάνουν από το σπίτι τους τα παιδιά των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, θρησκευτικών ομάδων και εθνοτήτων και στον κώδικα γίνεται δεκτός από το σχολείο. Σύμφωνα με την άποψη του, τα σχολικά ιδρύματα θα μπορούσαν να βρουν τις πηγές δυσκολιών που δημιουργούνται από τις διαφοροποιήσεις στους κώδικες και είναι ικανά να δημιουργήσουν λύσεις ώστε να σταματήσουν να υφίστανται οι δυσκολίες για τα παιδιά. Τρόποι που οργανώνονται η μάθηση και η γνώση, μπορεί να συμβάλουν στη διευκόλυνση της κτήσης του απαιτούμενου κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πράγμα που δεν είναι τόσο εύκολο να πραγματοποιηθεί.

Οι Banks & Banks (1995) ισχυρίστηκαν πως πρέπει να ορίσουμε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχοντας 4 βασικές ομάδες αρχών: Επικεντρώνονται αυτές οι αρχές, στην πολυπλοκότητα καθώς δομούμε τη γνώση, αρχές που υπογραμμίζουν την ελαχιστοποίηση των προκαταλήψεων, αρχές που επικεντρώνονται στην παιδαγωγική της ισότητας και τέλος, αρχές που επιτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να φτιάξουν μια σχολική κουλτούρα ενθαρρυντική για όλα τα παιδιά.

Στην πράξη, πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφαρμόστηκαν οι αρχές αυτές λίγο διαφοροποιημένες μέσα από 3 παιδαγωγικές κυρίως προσεγγίσεις:

- Η θεώρηση της «συνεισφοράς», που επικεντρώνει την προσοχή των παιδιών σε φαγητά, ήρωες και μερικές φορές σε δραστηριότητες της ίδιας της κοινότητας.

- Η «προσθετική» (additive) προσέγγιση, που πραγματοποιούνται παρεμβάσεις /προσθήσεις στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, άρα τα κάθε φορά χαρακτηριστικά των «διαφορετικών» «διδάσκονται» και «εξετάζονται».

- Η «μετασχηματιστική» προσέγγιση, η οποία ορίζεται στο πλαίσιο ενός κόσμου ο οποίος αλλάζει και στον οποίο υπάρχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες να δει κάποιος την ατομικό και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα από διαφορετική προοπτική.

Οι Banks και Banks (1995), ισχυρίζονται ότι η καταλληλότερη ιδεολογικά είναι μία τέταρτη προοπτική, η προσέγγιση της «δράσης», μια ξεχωριστή δηλαδή προσέγγιση, η οποία ενθαρρύνει τα παιδιά, αφού λογαριάσουν τις διαφορετικές απόψεις, να αποφασίσουν τα ίδια για το τι οφείλουν να πράξουν ώστε να (ξανα)δημιουργήσουν τον κόσμο που θέλουν. Αυτή η τέταρτη προοπτική φανερώνει πως είναι αναγκαίο να συνεργάζονται και να συμμετέχουν όλοι στην κοινωνία, επικεντρώνεται στην αντιρατσιστική παιδεία που προέρχεται μέσα από την ισότητα και χρήζει μία εκ βαθέων αναγέννηση της μορφής και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η επίτευξη όλων αυτών των παραπάνω στόχων προϋποθέτει τη δημιουργία στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερων αναδιαρθρώσεων και διορθωτικών παρεμβατικών μέτρων για να αντιμετωπιστούν οι μεγάλες ανισότητες πολλών κοινωνικών ομάδων με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις. Την αντιμετώπιση δύσκολων παραγόντων που είναι επικίνδυνες για την κοινωνική συνοχή, όπως ο ρατσισμός. (Μπαλτατζής, Νταβέλος, 2009, 255).

Προς το τέλος του 20ου αι., δημιουργήθηκαν, πέντε νέα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προερχόμενες από εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων, από τις οποίες τα δύο είναι χαρακτηρισμένα. μονοπολιτισμικά και τα τρία από αυτά πολυπολιτισμικά.

| Μονοπολιτισμικά | Πλουραλιστικά |
|------------------------|----------------------|
| Αφομοίωσης | Πολυπολιτισμικό |
| Ενσωμάτωσης | Αντιρατσιστικό |
| | Διαπολιτισμικό |

3.1 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Είναι γνωστό ότι, ο τομέας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται ένας ειδικός παιδαγωγικός τομέας, ο οποίος στοχεύει στο να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τις «πολιτισμικές διαφορές» και να προετοιμάσουμε τα παιδιά για να συμμετέχουν ενεργά στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, πάντα μέσα σε ένα γενικά πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Θεωρείται μια μέθοδος δυναμικής διαδικασίας αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας και αναγνώρισης ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών εθνικών ομάδων.

Οι χαρακτηριστικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: 1) η προσπάθεια εκπαίδευσης για ενσυναίσθηση (empathy), πως θα καταφέρουμε δηλαδή να κατανοούμε τους άλλους, να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου και να βελτιώνουμε συνεχώς την κατανόησή μας για τους διπλανούς, 2) η εκπαίδευσή μας για την συνεργασία, δηλαδή να αναπτύξουμε μια συλλογική συνείδηση που να ξεπερνά τα όρια των κρατών και φυλών, 3) να εκπαιδευόμαστε στον διαπολιτισμικό σεβασμό, ο οποίος αναγνωρίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα και ξανοίγεται σε άλλα διαφορετικά πολιτισμικά ιδεώδη, 4) η εκπαίδευση αντίθετα στο να σκεφτόμαστε εθνικιστικά, να εξαλείψουμε τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να αποδεχόμαστε την έκκληση για αλληλεγγύη και διάλογο (Essinger, 1990).

Ο Δαμανάκης (2003) όρισε τους παραπάνω παράγοντες σε τρεις κύριες παραμέτρους της διαπολιτισμικής θεωρίας, θέτοντας την παράμετρο της ισοτιμίας των λαών, την παράμετρο της ισοτιμίας του εκπαιδευτικού κεφαλαίου ανθρώπων διαφορετικής εθνικής προέλευσης και, τελικά, την παράμετρο της εξασφάλισης ίσων-δίκαιων ευκαιριών. Οπωσδήποτε, κύρια έγνοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθορίζονται οι μετατροπές των θεσμών που θα πρέπει να πραγματοποιηθούν τόσο στα πλαίσια του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, αλλά και στα πλαίσια διοργάνωσης της καθημερινής σχολικής ιδεολογίας, για να μπορέσουν να αναδειχτούν οι ξεχωριστές ανάγκες και προτεραιότητες των μαθητών των μειονοτήτων, έχοντας ως στόχο να πραγματοποιηθεί η ισότιμη κοινωνική και σχολική ένταξή τους.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Γκόβαρη (2005), κάθε παιδαγωγική διεργασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις όποιες πολιτισμικές διαφορές, στο σημείο που αυτές στηρίζουν την

προσπάθεια ένταξης στο σχολικό περιβάλλον και να παραμερίζει αυτές τις κανονιστικές προσδοκίες και τις λογικές της λειτουργίας των σχολείων, που περιθωριοποιούν τα παιδιά της μειονότητας. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι, από ψυχολογικής άποψης, καθώς διδάσκονται η γλωσσική και πολιτισμική κληρονομιά των μειονοτικών ομάδων, μπορεί να προωθηθεί η ενίσχυση της σχολικής τους επίδοσης και της αυτοαντίληψης και, κατά συνέπεια, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών. Παρέχουν η δίγλωσσία ή η πολυγλωσσία, καλύτερη ευελιξία του νου, εξαιρετικές αφαιρετικές ικανότητες και πλεονέκτημα στην αντιληπτική διεργασία, πάντα συγκρινόμενοι με τα μονόγλωσσα άτομα. Η θετική αυτή επίδραση ανάμεσα στις διαφορετικές γλώσσες του ατόμου ευνοεί πάρα πολύ την πρόοδο της ευφυΐας του και η συμβολική μαθητική ζωή διευρύνεται και ενσωματώνονται νέες έννοιες και όροι που δεν εμπεριέχονται στη μητρική γλώσσα, έχοντας ως επακόλουθο να επηρεάζεται προς το θετικό η σκέψη τους.

Το αρνητικό πάνω στα παραπάνω είναι ότι καθώς υπερτονίζονται όλα αυτά τα δίγλωσσα και πολυπολιτισμικά προγράμματα διαταράσσεται πολύ συχνά, η ενεργητικότητα των μειονοτικών παιδιών με συνέπεια να μην προσαρμόζονται γλωσσικά σε καμιά γλώσσα, ακόμη και στην επίσημη γλώσσα. Αποτέλεσμα αυτού του θέματος είναι να περιθωριοποιούνται τα παιδιά αυτά κοινωνικά, ψυχολογικά και οικονομικά και ο βαθμιαίος αποκλεισμός τους. Οι πληροφορίες δηλαδή, για άλλες διαφορετικές γλώσσες δεν είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσουν στην κατανόηση και την αποδοχή του άλλου, μπορούν όμως να δημιουργήσουν αρνητικές συνέπειες. Τελικά, φαίνεται και η κοινωνική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πολιτισμική ελευθερία εκφράζεται πρώτα από όλα, καθώς αλλάζει ριζικά ο τρόπος της σχολικής διδασκαλίας και αποκτιέται η σχολική γνώση. Εξαρτάται βέβαια αυτό, από το μέγεθος που η γνώση αντανακλάται μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο πραγματώνεται.

Εξάλλου, όσες κοινωνικές ομάδες συντελούν στη μετάδοση της γνώσης και στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιούν εκείνες τις μεθόδους και νομιμοποιούν εκείνες τις αξίες που στηρίζουν τα συμφέροντά τους, διαιωνίζουν και νομιμοποιούν την πραγματικότητα που τους αρμόζει. Έτσι τα εθνοπολιτισμικά σύνολα και οι μειονοτικές ομάδες παραμένουν παθητικά στην κοινωνία και αποδέχονται την περιορισμένη κοινωνική τους υπόσταση. Έτσι, όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν τα μέσα στα οποία χρησιμοποιούνται πολύ συχνά οι γνωστικές δεξιότητες για να διατηρηθεί αυτός ο αποκλεισμός των αδύνατων μειονοτήτων, εφόσον επιθυμούν να καταστούν όργανα αλλαγής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης.

3.2 Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Χωρίς αμφισβήτηση ότι, στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης, το πολυπολιτισμικό περιβάλλον που διαμορφώθηκε σήμερα, επηρεάζει πολύ τόσο τους γηγενείς μαθητές αλλά και αυτούς που κατάγονται από διαφορετικούς πολυπολιτισμικούς χώρους. Εξαιτίας όμως και της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική εκπαίδευση και την πραγματικότητα, η έκδοση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Σεπτέμβριος 2002), τονίζει τόσο χαρακτηριστικά για πρώτη φορά ότι: *«επιβάλλεται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία»*. Η ιδανική συνύπαρξη των ομάδων των παιδιών στη μικρή σχολική κοινωνία, θεωρείται οiwνός ανάλογης κοινωνικής τους συμπεριφοράς στο μέλλον και αναγνωρίζει πως, καθώς διαμορφώνεται η εθνική πολιτική για την παιδεία, παίρνονται υπόψη οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές προτεραιότητες τόσο της κυρίαρχης αφενός πολιτισμικής ομάδας όσο αφετέρου και της πολιτισμικής ετερότητας.

Για αυτό, στους στόχους των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών καθορίζεται βεβαίως το καθεστώς της διατήρησης και καλλιέργειας από την εθνική μας ταυτότητα και της εθνικής πολιτισμικής κληρονομιάς. Όλα αυτά διαμορφώνονται μέσα από την εθνική, γλωσσική, πολιτιστική και θρησκευτική αγωγή, προωθούνται όμως και τακτικές οι οποίες εξασφαλίζουν ταυτόχρονα την ισότητα των διάφορων ευκαιριών σε σύνολα με ξεχωριστές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες, στοχοποιώντας την αντιμετώπιση κάθε στοιχείου κοινωνικού ρατσισμού. Εξάλλου, ένα κοινωνικό πλαίσιο που διαμορφώνεται πολυποίκιλα, έχοντας δηλαδή σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, φανερώνει αυτό ακριβώς, την ανάγκη δηλαδή : α) να περιοριστούν φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας, όμως και β) να αποφευχθεί η δημιουργία ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου.

Το παραπάνω όμως, με κανένα τρόπο δεν τονίζει και την απαγκίστρωση από τις κυρίαρχες σήμερα παραδόσεις. Επιπρόσθετα, σε ένα σημείο του άρθρου 16 παρ. 2 του Ελληνικού Συντάγματος ξεκαθαρίζεται πως *«η παιδεία ... έχει σκοπό την ανάπτυξη της*

εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων...». Στα πλαίσια όμως των εκπαιδευτικών σκοπών, και όπως αυτό ανακύπτει από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, *«η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές και αυριανοί πολίτες ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς».* Άρα, εισάγεται σαν γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, εκτός από τα άλλα, και *«η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας».* Κάτι τέτοιο, σε καθημερινό επίπεδο, φανερώνει έμμεσα πως όταν κάποιος, είτε είναι στο κυρίαρχο πολιτισμικό κοινωνικό σύνολο είτε όχι, αφού συνειδητοποιήσει επαρκώς τον εαυτό του και αναγνωρίσει όλες αυτές τις πολιτισμικές αξίες που του έχουν μείνει κληρονομιά, διαμορφώνει εκείνη την κατάλληλη κριτική σκέψη που του είναι αναγκαία στη συνέχεια, να μπορέσει να αναγνωρίσει και να σεβαστεί τις πολιτισμικές διαφορές και να προσαρμόσει τον εαυτό του, σε ένα καινούριο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Τολούδη, 2007).

Όσα σχολεία στοχεύουν να ετοιμάσουν άτομα για την πραγματικότητα του 21ου αιώνα, είναι απαραίτητο να έχουν υπόψη τους το ότι οι πολιτισμικές διαφορές θα είναι ο κανόνας, αφενός μεν στην εκάστοτε τοπική κοινωνία αφετέρου στο διεθνές κοινωνικό περιβάλλον. Άρα, η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης θα έχει πολύ σημαντικά επακόλουθα για τις σχολικές μας μονάδες. Αρχικά φανερώνει πως η μεταφορά μιας πολιτισμικής μυωπίας εντός ή έξω των σχολείων αποτελεί προοίμιο κοινωνικής καταστροφής. Όσοι εκπαιδευτικοί στοχεύουν να ετοιμάσουν τα παιδιά για την κοινωνική πραγματικότητα στον 21ο αιώνα θα πρέπει να τους έχουν εκπαιδεύσει για να μπορέσουν να είναι πολίτες όλης της γης. Η πιθανότητα να πραγματοποιηθεί αυτός ο σκοπός είναι καθοριστικά μεγαλύτερη εντός μιας σχολικής τάξης, στην οποία οι πολιτισμικές διαφορές αναγνωρίζονται ως στοιχεία ενθαρρυντικά, απ' ό,τι σε κάποια άλλη τάξη στην οποία είτε αγνοούνται είτε καταπιέζονται (Cummins, 1999).

Άρα το σχολείο δεν θα πρέπει να επικεντρώνεται μόνο στο πως θα παρέχει εκπαίδευση στους μαθητές ενός μόνο τόπου αλλά μαθητές με ανομοιογένεια, με εντελώς διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχοντας κύριο στόχο να προετοιμάσει τα παιδιά για την επιβίωση τους σε ένα διεθνές διαφορετικό περιβάλλον. Έτσι το πρόγραμμα σπουδών και η εκπαιδευτική πολιτική στις σχολικές μονάδες, θα πρέπει να δημιουργούν μια θετική γνώμη για τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών πολιτισμών και φυλών που εδώ και χρόνια στελεγχώνουν τα σχολεία, αλλά και την κοινωνία στην Ελλάδα. Τα άτομα,

οι μαθητές με μεταναστευτική προέλευση (καθώς επίσης και τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών του Εξωτερικού) μπορούν μετέχοντας σε αυτήν την παιδαγωγική διεργασία να αντιληφθούν την οικουμενική άποψη της Ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας, να αποκτήσουν δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις για να ζήσουν με αρμονικό τρόπο σε μια δημοκρατική ανοιχτή κοινωνία, να γίνουν ευαίσθητοι και να δεχθούν την ετερότητα ως κοινωνική αναγκαιότητα (Γεωργογιάννης, 1997).

Για έναν επιπλέον λόγο, ο «πολιτισμικά μη μορφωμένος» και μη σωστά εφοδιασμένος για να επιβιώσει στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι είναι αυτός που κατέχει μόνο μια γλώσσα/πολιτισμός. Τα παιδιά που εκπαιδεύονται και μεγαλώνουν σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο, έχουν μεγάλες πιθανότητες να μετατραπούν κοινωνικά εντελώς απροσάρμοστα, καθόλα απροετοίμαστα για το εργασιακό περιβάλλον και του ελεύθερου χρόνου του 21ου αιώνα. Τονίζουν άλλωστε οι Cummins & Sayers, και ο Hirsch το οξύμωρο: *«οι μαθητές δεν χρειάζονται απλά έναν πολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαριθμητισμό, αλλά ένα διαπολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαριθμητισμό»*. Σε μια σχετικά πρόσφατη μελέτη, από οχτώ Οργανισμούς με έδρα τις ΗΠΑ ξεκαθαρίζεται πως οι Οργανισμοί αυτοί αξιολογούν θετικότερα όσους απόφοιτους Πανεπιστημίων διαθέτουν δίγλωσσες ικανότητες. Ακόμα, ο Robert Hughes, Αυστραλός Ιστορικός Τέχνης στο περιοδικό TIME, εξήρε τη θέση αυτή στο δημοφιλές βιβλίο του Culture of Complaint (Πολιτισμός Παραπόνων) : *«Στον κόσμο που έρχεται, αν δε μπορείς να βρεις το δρόμο σου μέσα στη διαφορετικότητα, είσαι χαμένος»* (Cummins, 1999).

3.3 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στη χώρα μας προσδιορίζεται η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση μέσα από μια σειρά ακόλουθων πολιτικών και νομικών μέτρων όπως νόμοι, προεδρικά διατάγματα καθώς και υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι. Καταρχήν, από όλα το ίδιο το Σύνταγμα με το άρθρο 5 καθορίζει τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας και την προσωπική ελευθερία.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 έγιναν τα πρώτα βήματα με ευθύνη του κράτους, για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας. Σημειωτέον ότι το 1980 – 1996 έλαβε χώρα το φαινόμενο της ραγδαίας δημογραφικής μεταβολής στην Ελλάδα, καθώς ήρθαν οι μετανάστες και οι ομογενείς Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες.

Οι νόμοι που θεσπίστηκαν είναι: Νόμος 1404/83, άρθρο 45, (ΦΕΚ 173/24-11-83) Ίδρυση τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούτων,

Προεδρικό Διάταγμα 494, (Φ.Ε.Κ. Α' 186/27.12.1983) Ίδρυση Τ.Υ. για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπ. Κοινοτήτων ,

Νόμος 1894/90, άρθρο 2, παρ. 3, (ΦΕΚ 110 τ. Α'/27-8-1990) Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.,

Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α'/17.6.1996) Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις,

Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818-2/4139 (Φ.Ε.Κ. 1105 τ.Β'/4-11-1980 - Ίδρυση πρώτων Τ.Υ., Υπουργική απόφαση, αρ. Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 - Λειτουργία πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων στην Ελλάδα,

Υπουργική απόφαση, αρ. Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.Β'/14-12-1994) - Ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. & Φ.Τ.,

Υπουργική Απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99) - Διαπολιτισμική Εκπ/ση-Ίδρυση-λειτουργία Τ.Υ-Φ.Τ.

Από το 1996 ως σήμερα δημιουργήθηκε νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 2413/96). *Παρά τις χωρίς συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό δράσεις, ιδιαίτερα μέχρι το 1996, έγιναν ειλικρινείς προσπάθειες για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονταν από τη μετανάστευση στην Ελλάδα (Νικολάου 2000).*

Έγινε εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών μαθημάτων (Φ.Τ.) (1339 / 100642 /Γ1/14-9-2007) , ιδρύθηκε το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. που αφορά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα με διαπολιτισμικές ιδιαιτερότητες καθώς και η ενισχυτική διδασκαλία (ΦΕΚ 171/91, τ.Α'). Ένα ακόμη σημαντικό μέτρο που εφαρμόστηκε στα σχολεία με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσχέρειες, να καλύψουν ελλείψεις ή να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, είναι η Ενισχυτική Διδασκαλία.

Επίσης εκδόθηκαν και στάλθηκαν στα σχολεία οι εξής εγκύκλιοι που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. ΖΕΠ & Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ (τάξεων Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας):

Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. Φ.1 ΤΥ/814/103114/Γ1/9.9.2011 Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ - Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ.,

Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 125211/Γ1/1.11.2011 Ενημέρωση και κατευθύνσεις για τη διαδικασία ίδρυσης και λειτουργίας Τ.Υ. & Φ.Τ. ΖΕΠ.,

Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 16023/Γ1/15-2-2012 Διεξαγωγή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων σε σχολικές μονάδες της Π.Ε.

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159 Α/6.9.16) Ρυθμίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (κεφάλαιο Β, άρθρα 20 ως 26). Σύμφωνα με τον Νόμο 4415/2016 στο άρθρο 20 καθορίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως η σχέση ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες με σκοπό την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το άρθρο 21 αναφέρεται στους σκοπούς της που είναι:

- α. η εγγραφή των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία στα σχολεία που φοιτούν παιδιά γηγενών,
- β. ο σεβασμός των δημοκρατικών αξιών και δικαιωμάτων του παιδιού,
- γ. η πραγματοποίηση σχολικών προγραμμάτων και η έκδοση βιβλίων και σχολικών εγχειριδίων,
- δ. η αντιμετώπιση των διακρίσεων των παιδιών,
- ε. η ύπαρξη μέτρων όσων αφορά την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών μεταναστών και
- στ. η ύπαρξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Το άρθρο 22 αναφέρεται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ιδρύθηκαν με τις διατάξεις των άρθρων 3,4,5,6, του ν.1566/1985 (Α' 167) και λειτουργούν ως Πειραματικά με σκοπό τη συνεργασία τους με τα Α.Ε.Ι. της χώρας, την πραγματοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τον αποκλεισμό των μαθητών που έχουν διαφορετική πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα. Τα Πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και του Υπουργού Οικονομικών της χώρας. Επίσης με απόφαση των Υπουργών μπορούν να χαρακτηριστούν και να αποχαρακτηριστούν ως πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ιδρυθούν τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακές ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και τον αριθμό των εισερχομένων

μαθητών. Επιπρόσθετα δίνεται η δυνατότητα να συνδεθούν τα Πειραματικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με άλλα σχολεία γενικής εκπαίδευσης ακόμη και με σχολεία άλλων χωρών με σκοπό τη συνεργασία, την ανταλλαγή απόψεων όσων αφορά θέματα καινοτομίας και εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 23 καθορίζονται θέματα σχετικά με την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (π.χ. ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών), τα προσόντα τους, το πλαίσιο που αφορά την μετάθεσή τους στα διαπολιτισμικά σχολεία.

Στο άρθρο 24 με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων καθορίζεται η σύσταση ειδική επιτροπής επιστημόνων του Υπουργείου για τη συγκέντρωση εκπαιδευτικών υλικών και εγχώριων και διεθνών πρακτικών για την εκπαιδευτική ενημέρωση του προσωπικού καθώς και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που πρέπει να ακολουθηθούν, τα μέτρα υποστήριξης που πρέπει να παρθούν, το πλαίσιο και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που συστήνονται με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα παιδιά καθώς και οι δομές εκτός τυπικής εκπαίδευσης όπως είναι για παράδειγμα τα καλοκαιρινά σχολεία και οι κατασκηνώσεις.

Το άρθρο 25 αναφέρεται στη διοίκηση των Διαπολιτισμικών σχολείων που ασκείται από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα καθώς και για τον τρόπο επιλογής των Διευθυντών των σχολείων.

Το άρθρο 26 αφορά μεταβατικές διατάξεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.

Μέσα στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ είχε ενταχθεί και η «Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών ήταν η καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες μέσα από μεθόδους και δράσεις ομαδοσυνεργατικές, όπου τα παιδιά αναδείκνυαν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, αντάλλασαν τις απόψεις τους, συμμετείχαν ενεργά.

Στα δημόσια σχολεία ως γλώσσα διδασκαλίας ορίζεται η ελληνική αλλά προβλέπεται και η διδασκαλία άλλης γλώσσας (άρθρο 21 παρ.9, ν. 4251/2014) όταν το απαιτούν οι γλωσσικές ανάγκες των μαθητών.

Τέλος μέσα από προγράμματα όπως το «Erasmus+», και το etwinning τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν δραστηριότητες και να έρθουν σε επαφή με άλλους λαούς και πολιτισμούς και να γνωρίσουν την κουλτούρα τους και τα έθιμά τους.

4. ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κοινή συνάντηση των διαφορετικών ορισμών για την ηγεσία, θεωρείται η ταύτισή της με τη διαδικασία άσκησης επιρροής. Σαν επιρροή, προσδιορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στο πλαίσιο της συμπεριφορά των άλλων ατόμων και αντλεί την σημασία της από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Χαρακτηριστικά, που μπορεί να την διαμορφώνουν οι πολιτικές ικανότητες, η ρητορική και επικοινωνιακή ικανότητα, η ικανότητα ανάπτυξης συμμαχιών και έκφρασης οράματος, αντικατοπτρίζουν τον σεβασμό και την αφοσίωση στο χαρακτηριστικό του ηγέτη και τον ορίζουν ως προσωπικότητα χαρισματική και πρότυπο μίμησης. Επιπλέον, πηγή δύναμης για την πραγματοποίηση επιρροής λαμβάνεται και η εξειδικευμένη γνώση, που κατέχουν πολλά στελέχη ή εκπαιδευτικοί εξαιτίας των σπουδών που έχουν κάνει ή της εμπειρίας που έχουν αποκομίσει. Με την πρόσθεση τέτοιων γνώσεων, προβλέπεται αξιοπιστία, αξιοκρατία και νομιμοποιείται στα μάτια των άλλων ανθρώπων/μελών η ηγετική δράση. Ακόμα, πηγάζει δύναμη επιρροής και μέσα από την εξουσία της κατέχουσας θέσης και του θεσμικού ρόλου του κάθε ατόμου. Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητο, να επισημανθεί η διαφορά ανάμεσα στην ισχύ λόγω θέσης, στη ισχύ που προέρχεται από τον έλεγχο των επιβραβεύσεων, σε αυτή που υπάρχει από τον έλεγχο του καταναγκασμού και των ποινών και στην ισχύ που επιβάλλεται από τον έλεγχο των πόρων. Με την ισχύ λόγω θέσης, αναγνωρίζεται και νομιμοποιείται στα στελέχη το ζήτημα άσκησης ηγετικής δράσης και καθολικού επηρεασμού των υφισταμένων τους. Στην περίπτωση της ισχύος που υπάρχει από τον έλεγχο του καταναγκασμού και των ποινών, δημιουργούνται αντιδράσεις, όχι θετικά συναισθήματα και έντονο προβληματισμό για τη νομιμοποίησή της στα πλαίσια της εκπαίδευσης, στην οποία η στάση των εκπαιδευτικών καλείται να εκφράζεται ως ενεργητική, θετική και πρόθυμη. Η δύναμη που προέρχεται, τέλος, από τον έλεγχο των πόρων, υλικών ή ανθρώπινων, αποτελεί σπουδαία παράμετρο στην προώθηση της αυτοδιοίκησης και της αποκέντρωσης των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μπουραντάς, 2003).

Είναι καταφανής η καθοριστική αξία της στελέχωση της εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση των στόχων της. Πιο συγκεκριμένα, η διεργασία αυτή στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας. Η διαδικασία της επιλογής και επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντών – Υποδιευθυντών, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Σχολικών Συμβούλων) πραγματοποιείται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία καθορίζονται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και αλλάζουν ανάλογα με τους σκοπούς και την εκπαιδευτική της πολιτική της κυβέρνησης (Παπαναούμ, 1995).

Αναφορικά με την ηγεσία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είναι γνωστή η απαίτηση για πιο πολλά στελέχη-ηγέτες, με ανώτερο επίπεδο δεξιοτήτων, το οποίο συνδέεται και με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Οφείλουν ακόμα να διαθέτουν αρκετά υψηλό στάδιο συναισθηματικής νοημοσύνης (ικανότητες διαχείρισης σχέσεων, αυτοδιαχείρισης και αυτεπίγνωσης) και εξαιρετικές επικοινωνιακές δεξιότητες, τη βάση όλων των κοινωνικών ικανοτήτων και προϋπόθεση της ικανότητας έμπνευσης. Ο προβληματισμός που ανακύπτει σε πρώτο επίπεδο σχετικά με την ηγετική ικανότητα, συνοψίζεται (εδώ και αιώνες) με το αν ο ηγέτης έχει γεννηθεί ή γίνεται. Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν πως η ηγετική ικανότητα θεωρείται μια δεξιότητα που κατακτείται με την πετυχημένη εκπαίδευση και επιμόρφωση και άρα, δεν μπορεί να είναι επίκτητη (Στραβάκου, Π, 2003). Η αντίθετη άποψη όμως υπάρχει, και σύμφωνα με την οποία, παρόλο που μπορεί το ηγετικό χάρισμα να διδαχθεί σχετικώς, αποτελεί επιπλέον προϋπόθεση για την άσκησή της να υφίσταται στο άτομο αυτό το φυσικό χάρισμα.

Σύμφωνα με όλα αυτά που προηγήθηκαν, οι χαρισματικοί ηγέτες εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες των υφισταμένων τους στο μεγαλύτερο βαθμό και επιπλέον, τους παρακινούν να τους ακολουθούν με δική τους θέληση, με την στάση τους. Οι σύγχρονες θεωρίες για την ηγεσία μέσα στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, εμφανίζονται ποικίλες. Από αυτές η πιο γνωστή είναι η θεωρία των Leithwood & Duke (1999), από την οποία προέρχονται έξι τύποι ηγεσίας: η εκπαιδευτική (instructional), η διοικητική ή διαχειριστική (managerial), η μετασχηματιστική (transformational), η ηθική (moral), η συμμετοχική (participative) και η ενδεχομενική (contingent) ηγεσία. Ακόμα, τα τελευταία χρόνια, εμφανίστηκε ένας νέος τύπος σχολικής ηγεσίας, η κατανεμημένη ή διαμοιραζόμενη ηγεσία (distributed leadership) (Bush, 2006).

Χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευτικός τύπος ηγεσίας επικεντρώνεται «στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999). Εστιάζει με άλλα λόγια, στην κατεύθυνση που έχει η επιρροή και η δύναμη και η εξουσία επιρροής

των ηγετών αυτού του συγκεκριμένου τύπου αντλείται τόσο από το διοικητικό υπόβαθρο όσο και από την εξειδικευμένη γνώση τους. Εκδηλώνεται η εκπαιδευτική ηγεσία μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές κάθε φορά, όπως τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την καλυτέρευση του σχολικού κλίματος. Οποσδήποτε, αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση, όμως η περιορισμένη προσοχή της στην αίθουσα διδασκαλίας έχει ως επακόλουθο να μένουν ακάλυπτες διάφορες, άλλες οργανωτικές πτυχές.

Η διοικητική ηγεσία, επικεντρώνεται «στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και υποθέτει ότι, αν αυτές οι λειτουργίες διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί» (Leithwood & Duke, 1999). Η ισχύς της εξουσίας ενέχεται στην διοικητική θέση του ηγέτη και θεωρείται ανάλογη με τη θέση στην ιεραρχική κλίμακά της. Στις διάφορες παραλλαγές αυτής της προσέγγισης, η ηγεσία πολλές φορές ταυτίζεται με τη διοίκηση. Στους εκπαιδευτικούς κόλπους, οι ηγέτες αυτής της θεωρίας χρειάζεται να ανταπεξέρχονται σε επτά συγκεκριμένες αρμοδιότητες, που είναι ο εντοπισμός αναγκών, ο καθορισμός στόχων, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, η χρηματοδότηση, ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση.

Σχετικά με τη μετασχηματιστική θεωρία της ηγεσίας, αυτή προσεγγίζει στην επιρροή ως προς «τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού». Δηλαδή τα ίδια τα μέλη, είναι η πηγή της δύναμης επιρροής των ηγετών και όχι τόσο βέβαια, η διοικητική θέση. Είναι δηλαδή ένας τύπος ηγεσίας που ανταποκρίνεται καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι αναζητούν την καινοτομία και διαθέτουν την ανάλογη διοικητική αυτονομία.

Η ηθική ηγεσία επικεντρώνεται «στις αξίες και τον ηθικό κώδικα του ηγέτη, και έτσι εξουσία και επιρροή πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος» (Leithwood & Duke, 1999). Από τις χαρακτηριστικές αξίες αυτού του τύπου ηγεσίας μέσα στα εκπαιδευτικά συγκροτήματα, είναι η προσήλωση των ηγετών στις δημοκρατικές αρχές, ξεχωριστά στις αρχές της συμμετοχής και της συνεργασίας, ο δωρεάν και δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η ισότητα των δικαιωμάτων πρόσβασης στην εκπαίδευση, η αλληλεγγύη στην αντιμετώπιση κοινωνικών και επαγγελματικών προβλημάτων.

Αρκετά κοντά με τον ηθικό τύπο ηγεσίας, θεωρείται και η συμμετοχική ηγεσία, η οποία έχει τις βάσεις της στην προώθηση της συνεργατικής λήψης αποφάσεων. Με αυτό

τον συγκεκριμένο τύπο, τα βάρη που αναλογούν στην ηγεσία μειώνονται αν και ο ρόλος και οι λειτουργίες της μοιραστούν. Είναι όμως, αποδεδειγμένη ανύψωση της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας αυτών των σχολικών μονάδων, όταν η ηγεσία ενθαρρύνει και προάγει το κλίμα συνεργασίας και τη συμμετοχή των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων.

Η ενδεχομενική προσέγγιση της ηγεσίας προσδιορίζεται στην «ανταπόκριση των ηγετών στις ιδιαίτερες οργανωτικές συνθήκες ή στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ως συνέπεια των συνθηκών εργασίας και των σκοπών που επιδιώκονται». Χαρακτηριστικό αξίωμα αποτελεί ότι κανένα από τα στιλ ηγεσίας δε μπορεί να είναι εξίσου αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις και ότι οι εκάστοτε ηγέτες μπορούν να εναλλάσσουν στιλ ηγεσίας και να διαχειρίζονται ένα μεγάλο εύρος ηγετικών πρακτικών, καθώς προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες καταστάσεις (Leithwood & Duke, 1999).

4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ

Αφορά το πλαίσιο της διαπολιτισμικής διοίκησης της εκπαίδευσης, τα διαφορετικά στάδια της διοικητικής οργάνωσης, που ξεκινούν από τον/την υπουργό, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τον διευθυντή, που αναλαμβάνει να διοικεί τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς, που διοικούν τις τάξεις, και συνεχίζει με αυτόν τον τρόπο ιεραρχικά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία ενίσχυσης πολιτικών αλλά και ενεργειών επιτελικότητας, ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας παίρνει τις ευθύνες για την προώθηση των αξιολογήσεων οργανωτικών και διοικητικών, συνάμα όμως και για την αξιολόγηση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επομένως, *«ο τρόπος της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή έχει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπικότητα και τα ηγετικά του χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τις γνώσεις του θα πρέπει να υποστηρίζουν την κάθε προσπάθεια»* (Καρατζά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:1, σ.28).

Σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπου συμβιώνουν ομάδες και άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθίσταται

απαραίτητη για να υπάρχει ισότητα στην ετερότητα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, μετάδοση αρχών στην ιδέα της διαπολιτισμικότητας, ισότιμη συμπεριφορά και ισότιμη εξίσου εκπαίδευση, ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση (Παπαναούμ, 2004). Σε μία ανάλογη πραγματικότητα, η παρουσία της σχολικής ηγεσίας, του διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας, είναι ξεχωριστά σημαντική για την επιτυχημένη εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να επιδώξει ο διευθυντής μέσα στη σχολική μονάδα να προάγει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, πρέπει να έχει εφόδια τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις που προϋποθέτει η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με διαφοροποιημένο περιβάλλον ακολουθώντας μια σειρά στρατηγικών.

Οφείλουν ηγέτες των σχολείων να ωθούν την πλειοψηφία, αν είναι δυνατόν, των εκπαιδευτικών της μονάδας τους, να θεωρήσουν ρόλους ηγετικούς και να αναλαμβάνουν δράσεις. Εκείνος που θα διαμορφώσει το ιδανικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ τους, είναι ο διευθυντής, αφού θα αναλάβει το συντονισμό, θα ενισχύει και θα διατηρεί την ομοιογένεια του συλλόγου του σχολείου, θα παραμένει ανοιχτός σε καινοτόμα προγράμματα που θα προσπερνούν τη «στερεότυπη» σχολική λειτουργικότητα και θετικός σε καινοτόμες δράσεις των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου, 2008) όπως επίσης και θα τους παρέχει θετικά κίνητρα και θα τους ενθαρρύνει. Καθήκον του να ενδυναμώσει και να εμπνεύσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών που στοχεύουν να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση, να αναπτύσσει δημοκρατικό κλίμα στην ιεραρχική κλίμακα της σχολικής μονάδας με απώτερη επιδίωξη το κλίμα αυτό να διαχέεται και εντός της ίδιας της τάξης (Αγγελίδου, 2013).

Μέσα στο σχολείο και μέσα στην τάξη, επικρατούν αρκετές φορές, ανισότητες και η παρουσία του Διευθυντή εξασφαλίζει τη μεσολάβηση για να τη διαχειρίσει. Αναφέρει ο Evans (2002) ότι οφείλει να εξασφαλίζει την ομαλή, όσο το δυνατόν μετάβαση των παιδιών από διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό –γλωσσικό πλαίσιο, σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, να εφαρμόζει κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους που δημιουργούν ενσυναίσθηση και αποδοχή. Παράλληλα, και την εξασφάλιση ενός κατάλληλου σχολικού κλίματος ασφαλείας, στα πλαίσια του οποίου τα παιδιά ενθαρρύνονται να διηγηθούν τις εμπειρίες τους, είναι ικανά να ανταλλάσσουν πληροφορίες για τον πολιτισμό που πρεσβεύουν και να παίρνουν βιώματα από τον πολιτισμό των φίλων τους, μακριά από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Είναι επίσης σπουδαίο να προάγει και να φροντίζει της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής έννοιας και συμπερίληψης των μαθητών.

Πολύ χαρακτηριστικά η Χατζησωτηρίου (2013) τονίζει πως στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των ηγετών κάθε σχολείου ορίζεται η διαρκής επιμόρφωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, προτρέπουν τη διαρκή διαπολιτισμική τους κατάρτιση και την παρουσία τους σε ανάλογα σεμινάρια, αλλά και βοηθούν στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων του κάθε δασκάλου στη σχολική καθημερινότητα(Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013).

Έτσι, ο διευθυντής, δεν είναι μόνο ένα χαμηλόβαθμο όργανο εκτελεστικό στη μοντέρνα έμφανση της εκπαιδευτικής διοίκησης, όμως ένας ιδανικός μετασηματιστικός Ηγέτης που παρασέρνει στο σχέδιό του εκπαιδευτικούς και μαθητές, προωθώντας μια ισχυρή ποιοτικότερη παιδεία, ιδιαίτερα σε φτωχά οικονομικά δημόσια σχολεία, όπως τονίστηκε στο No Child Left Behind Act (Γκόλια & Κουστέλιος, 2012). Πηγαίνοντας πιο πέρα αυτόν τον ισχυρισμό, η Alexiadiou (2011) τονίζει ότι ο καθορισμός της ηγεσίας αλλάζει καθώς εξελίσσονται και οι συνιστώσες που καθορίζουν τις σχέσεις μέσα την κοινωνία, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στην οικονομία. Ένας ιδανικός σχολικός ηγέτης, της σύγχρονης εποχής, καθορίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το όραμά του, αναφορικά με τη σχολική καθημερινή λειτουργία όπως ταυτόχρονα και από τις πρωτότυπες ιδέες για το πώς αυτή η λειτουργία συνδέει τον σχολικό θεσμό με τις δομές της κοινωνίας και της οικονομίας. Ακολούθως, στο άρθρο στοχεύεται η σχέση της ηγεσίας της εκπαίδευσης και μειονεκτήματος. Οι σκέψεις σχετικά με το ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος των σύγχρονων σχολικών διευθυντών/ηγετών καταδεικνύουν τα μέσα με τα οποία αντιμετωπίζεται το μειονέκτημα, μέσα στην πρακτική της ηγεσίας του σχολείου. Οι διαφοροποιήσεις στις πρακτικές σχετικά με την εκπαίδευση και το μειονέκτημα σχετίστηκαν ιδιαίτερα με την ανάδειξη μοντέλων σχολικής ηγεσίας τα οποία παρουσιάζονται να κυριαρχούν σε ορισμένες, κάθε φορά σχολικές ιστορικές περιόδους. Λειτουργεί πάντα η ηγεσία, ως συνδετική αλυσίδα μεταξύ του πεδίου της πολιτικής και του πεδίου της σχολικής πρακτικής επειδή αρκετά συχνά θα καλεστεί να τις προσεγγίσει μέσω της στάσης των διευθυντών των σχολείων, μεταλλάσσοντας την πολιτική θεωρία σε πρακτική, και υλοποιώντας τις κεντρικές εθνικές πολιτικές σε τοπικές και βάζοντας τις αλλαγές στο περιβάλλον της καθημερινής σχολικής τάξης.

Αν πάμε πίσω στην ιστορία των σχολείων, με οδηγό τη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε πως κατά την περίοδο 1944 έως και περίπου τη δεκαετία του 1960, οι διευθυντές των σχολείων στην Αγγλία είχαν αυτονομία στο πεδίο του σχολείου όμως πάρα πολύ μικρό έλεγχο ή δύναμη μέσα στην επαγγελματική τους ομάδα. Σχεδόν την ίδια

χρονική περίοδο ξεκίνησε να γίνεται αναφορά για το πώς τα κοινωνικά μειονεκτήματα και προνόμια φαίνονταν και στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Η μελέτη Plowden (ως ισχύει στο Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002, 1:21) φανέρωσε, το 1967 στην Αγγλία «την ιδέα της πολιτιστικής αποστέρησης που προκαλείται από τη φτώχεια σε συνδυασμό με κακή μητρική φροντίδα και κακή γλωσσική στήριξη». Τη θεώρησαν αυτή την αναφορά πολύ σημαντική (α) καθώς επαναπροσδιόριζε τη σπουδαιότητα της ισότητας πολλών ευκαιριών εκφράζοντάς τη ως θετικό βήμα, αφού ευνοούσε σχολεία και παιδιά σε περιοχές κοινωνικά μειονεκτικές, (β) για την ριζική επανοργάνωση όχι μόνο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και όλων αυτών των σχέσεων μεταξύ των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων και (γ) για να οριστεί ιεραρχικά ως η προτεραιότητα του κοινωνικού στόχου σαν ο σημαντικότερος εκπαιδευτικός στόχος (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002).

Στην Αγγλία επικράτησαν κατά την περίοδο του 1970 και 1980, οι απόψεις ανθρώπινου κεφαλαίου στην πολιτική της εκπαίδευσης και στα ζητήματα συντονισμού της θεσμικής ηγεσίας και του συστήματος. Η εκπαίδευση ως αγαθό όλων των ανθρώπων καλέστηκε να συμμετέχει πιο φανερά και άμεσα στον οικονομικό τομέα. Οι Μαύρες Βίβλοι μέσα στη δεκαετία του 1970 κατέδειξαν μια λίστα για εκπαίδευση κατευθυνόμενη στην οικονομικό παράγοντα (Alexiadou, 2011), η οποία ελάττωνε την επαγγελματική ισχύ και αυτονομία, τον μεγαλύτερο κάθε φορά, έλεγχο του κράτους στις απολήξεις του συστήματος και την επικράτηση της δύναμης των καταναλωτών και των πελατών αυτών των υπηρεσιών (μπαθητές, γονείς, βιομηχανία).

Κατά τη διάρκεια, συνεχίζοντας, στη δεκαετία του 1980, η όλο και μεγαλύτερη ιδιωτικοποίηση, η οικονομία που μεταβάλλεται, η ελαχιστοποίηση της κοινωνικής προστασίας και η θέληση να τεθεί το κράτος πρόνοιας κάτω από τον αυστηρό έλεγχο των αρχών της αγοράς, σχημάτισαν βαθιά κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. Ήδη μετά το 1988, τα σχολεία στην Αγγλία, είναι υποχρεωμένα να κάνουν γνωστά τα επακόλουθα των εξετάσεων του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών και στη συνέχεια να εντάσσονται σε πίνακες έχοντας ως βάση τις επιδόσεις τους. Οι γονείς προωθούνται να διαλέξουν σχολική μονάδα για το παιδί τους βασισμένοι πάνω σε αυτές τις πληροφορίες.

Η οικονομική αυτονομία η οποία προσφέρθηκε στα σχολεία σήμαινε ότι τα έσοδά τους ήταν ανάλογα με το πλήθος των παιδιών που τελικά προσέλκυαν, άρα η θεωρία του ανταγωνισμού έγινε ο πιο καθοριστικός παράγοντας της συμπεριφοράς των γονιών αλλά και των σχολείων (Alexiadou, 2011, Giddens, 2002). Οι σχολικές μονάδες χαμηλής

επίδοσης, υποτίθετο, ότι ήταν αποτέλεσμα κακής διεύθυνσης, κακής ποιότητας ήταν και η διδασκαλία, ενώ απουσίαζε και η λογοδοσία απέναντι στους κηδεμόνες και στα παιδιά. Εργάζονταν οι σχολικοί διευθυντές, σε μια αγορά αρκετά γραφειοκρατική και κεντρικά διαμορφωμένη, στην οποία οι όροι όσο αφορά τη λογοδοσία μεταμορφώθηκαν και η επίδοση αποτιμήθηκε με εντελώς ξεχωριστούς δείκτες. Αλλά οι σχολικές μονάδες διέφεραν, στην απόδοσή τους, όχι εξαιτίας αποκλειστικά από τους ξεχωριστούς τρόπους που επέλεγαν τους μαθητές αλλά και εξαιτίας από τα χαρακτηριστικά τους σαν κοινωνικοί φορείς.

Όπως αναφέρεται στους Ball και Youdell (2008:95), «...Στην εκπαίδευση, η δυναμική του ανταγωνισμού κινητοποιείται από τη γονική και τη μαθητική επιλογή, παράλληλα με την αποκεντρωμένη κατά κεφαλή χρηματοδότηση. Όμως η σχέση μεταξύ γονικής επιλογής και σχολικής ποιότητας δεν είναι απλή. Τα σχολεία δεν ανταγωνίζονται για νέες εγγραφές σε ισόπεδο έδαφος». Φαίνεται ότι η διαδικασία με την οποία προωθείται η διεύθυνση, οργάνωση, και καθοδήγηση των σχολείων έγινε ουσιαστικός παράγοντας που συμβάλει σε πετυχημένους εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι, η υπο-επίδοση είναι ευθύνη της κακής διδασκαλίας και ηγεσίας που στοχοποιήθηκε ότι ήταν απασχολημένη με λάθος ζητήματα αντί να ασχοληθεί με σημαντικά παραδοσιακά και αποδεκτά πρότυπα. Αλλάζοντας τον όρο και τη χρήση της λέξης «ηγέτης» στη θέση της λέξης «διευθυντής» οριοθετεί μια καθοριστική μετατροπή τόσο σε θέματα ρόλων όσο και ευθυνών.

Από το να επιβλέπουν την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών και την κατεύθυνση του τρόπου διδασκαλίας, ήταν αρμόδιοι οι καινούριοι ηγέτες για θεσμούς που θα έπρεπε να ανταπεξέλθουν στην αγορά, στα πολιτικά πρόσωπα και στους πελάτες τους. Διάφορες πηγές εκείνης της εποχής, που χρησιμοποιεί η αρθρογραφία της Alexiadou (2011), στήριζαν την αξία από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες για την παραγωγή των Αυτό-Διαχειριζόμενων Σχολείων στο μέλλον. Τώρα οι ηγέτες φανερώνονται μέσα από τις καινούριες συνιστώσες οργάνωσης της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα συμμετείχαν στην εκπαιδευτική αγορά και στον μεγάλο συναγωνισμό, επειδή ο ουσιαστικός ρόλος τους επικεντρώνεται στο να προσβλέπουν στους άριστους και να καθοδηγούν τα ιδρύματά τους για να δημιουργήσουν τις υψηλότερες ποιοτικές εκροές – πράξεις σχεδόν πάντοτε σε βάρος των ανταγωνιζόμενων σχολικών μονάδων.

Εφαρμόζοντας συμπερίληψη «ιδιαίτερων» μαθητών υπό τον όρο του μετρίου κοινωνικοοικονομικού παράγοντα, της αναπηρίας ή της εθνικότητας, η οποία θα προϋπόθετε περισσότερους πόρους από τη σχολική μονάδα, είναι ολοφάνερο πως δεν

οδηγεί σε ένα πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην πραγμάτωση καλών αποτελεσμάτων. Οι σχετικές θεωρίες της ηγεσίας βαδίζουν απέναντι των κινήτρων της αγοράς και αρκετά συχνά αρνητικά της επιτυχίας των σχολείων στους πίνακες κατατάξεως και ταυτόχρονα επιβαρύνονται όλων των συνεπειών των πόρων. Κατά τη χρονική περίοδο 1997-2010 ευνοήθηκε πολύ το εξισωτικό πρόγραμμα, καθώς υπήρχε σαν δεδομένο το θέμα για την σταθερή οικονομική ανάπτυξη, τη σπουδαία ανάπτυξη των πραγματικών εισοδημάτων του συνόλου του πληθυσμού και υφίστατο η πολιτική δέσμευση της νέας εκλεγμένης κυβέρνησης έχοντας σκοπό την ισότητα (Alexiadou, 2011).

Ωφελήθηκαν πολύ οι μειονεκτικές ομάδες, σαν αποτέλεσμα των οικονομικών και φορολογικών πολιτικών της δεκαετίας, όμως όχι τόσο πολύ ώστε να ελαχιστοποιηθεί στην πράξη οι εισοδηματικές διαφορές της κορυφής και της βάσης, πράγμα βέβαια, που σχεδόν αμέσως παρουσιάστηκε στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής επίδοσης των διάφορων κοινωνικοοικονομικών συνόλων. Συνδέθηκε έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική κατευθείαν με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ανάπτυξης οικονομικής. Ο πολιτικός σκοπός δεν αποτελούσε πια το ίσο των αποτελεσμάτων αλλά το ίσο των ευκαιριών, τα οποία θεωρούνται μακροχρόνια, εκτενή και στενά συνδεδεμένα με την ανάπτυξη της οικονομίας. Πιο σπουδαίο στο νέο οικονομικό γίγνεσθαι αποτελεί η δημιουργία από δεξιότητες όλου του εργατικού δυναμικού γιατί *«όταν προτεραιότητα είναι η μέσω ελευθερίας ατομική ευημερία, οι προσεγγίσεις προτείνουν ισότητα ευκαιριών για δικαιοσύνη μέσω των μηχανισμών της αγοράς»* (Βενιέρης, 2015).

Το επόμενο σημαντικό σημείο της ισότητας στις κυβερνητικές προσπάθειες των Νέων Εργατικών, πάντα κατά την Alexiadou (2011), αναδείχτηκε, καθώς υιοθετήθηκαν οι απόψεις για την κοινωνική συμπερίληψη με σημασία στην ομάδα σαν απάντηση απέναντι στον αποκλεισμό από την κοινωνία, στην έλλειψη ενσωμάτωσης και στη δημιουργία απασχολησιμότητας σαν εργαλείο για την κοινωνική συμπερίληψη. Σημαντική σημασία δίνεται στις ευκαιρίες που παρέχει η εκπαίδευση για υψηλή απόδοση των μειονεκτικών ομάδων και ατόμων, μέσα σε κανόνες εκπαιδευτικής και κοινωνικής διαφοροποίησης με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της αγοράς. Νέα προγράμματα και νέοι τύποι σχολείων σαν το Education Action Zones, αναδείχθηκαν για να μεγαλώσουν οι ιδανικές εκπαιδευτικές πρακτικές σε μειονεκτικές περιοχές δημιουργώντας αρκετούς παραπάνω πόρους σε φτωχότερες γειτονίες και, σε αρκετές περιπτώσεις, φέρνοντας σπουδαίες θετικές αλλαγές σε σχολεία και μαθητές.

Βέβαια, οι κύριοι παράγοντες της αγοράς, της δομής και της επιλεξιμότητας, που διαμορφώνονται μέσα στα σχολεία, διαφοροποιούν ακόμα περισσότερο τα παιδιά, αφού η περίπτωση να έρθουν αντιμέτωποι με την περιθωριοποίηση είναι ελάχιστη.

Σε μελέτη της Alexiadou (2011) παρουσιάζεται πως κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας του 2000, στο προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη ολοκληρωνόταν καθώς δημιουργούσε υψηλά πρότυπα στο εκπαιδευτικό πεδίο, στήριζε τους εκπαιδευτικούς και αντλούσε από την εμπειρία τους, ενώ μετά το 2010, που απαιτείται μεταστροφή στην κουλτούρα και στη συμπεριφορά μέσα στο σχολείο, ο ρόλος του μετασχηματιστικού ηγέτη μεταλλάσσεται σε διανεμητικό ηγέτη, ο οποίος έχει σκοπό να καλλιεργήσει την αμέσως επόμενη γενιά των ηγετών του μέλλοντος, που θα επιλεγθούν αναμεταξύ των πιο νέων υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών. Η Alexiadou (2011) συμπεράνει πως, στην κοινωνική συμπερίληψη που συνάγει με το χαρακτηριστικό του πολίτη και τις υποχρεώσεις-δικαιώματα που πηγάζουν απ' αυτό, σε ένα ανταγωνιστικό και αξιοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αρμοδιότητα για επιτυχημένη πορεία περνά στα παιδιά και στις οικογένειες τους. Η συμμετοχή του κράτους περιορίζεται σε ένα γενικό εκπαιδευτικό επίπεδο και στα ανάλογα κίνητρα για συναγωνισμό, μέσα στην εκπαιδευτική αγορά, ενώ ο σχολικός ηγέτης έχει σαν ρόλο να επιλέγει τα εργαλεία που έχει στη φαρέτρα του, προκειμένου να ανυψώσει το σχολείο του στην βέλτιστη δυνατή κατηγορία των σχολείων. Στα πλαίσια αυτά, ο «τέλειος ηγέτης» χαρακτηρίζεται όποιος θα καταφέρει να επιτύχει να αξιοποιήσει αυτές τις πλεονεκτικές παραμέτρους ώστε να ξεπεραστούν τα μειονεκτικά προβλήματα και να βελτιωθεί πέρα από τις προσδοκίες.

Επικεντρωμένοι στην ελληνική πραγματικότητα, το θέμα του χαρακτηριστικού του ηγέτη και της συμμετοχής του στην σχολική επιτυχία, σχετικά με τις μαθητικές επιδόσεις, αναλύθηκε σχετικά προσφάτως στη δημοσιοποίηση της έκθεσης της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2016:10). Τονίζει αναφορικά πως *«στα σχολικά συστήματα όπου οι διευθυντές ανέφεραν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση, οι επιδόσεις των μαθητών ήταν υψηλότερες, αναδεικνύοντας την ανάγκη για υιοθέτηση κατανεμητικών μοντέλων ηγεσίας»*. Η ιδέα που επικρατεί είναι πως, στα καινούρια και περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά που αναμένουμε για τις σχολικές μονάδες, οι ηγέτες των σχολείων προσκαλούνται να ανταπεξέλθουν με τέτοιες μεθόδους που να αναδεικνύουν αυτές τις πρακτικές οι οποίες θα διαθέτουν μεν έναν χαρακτήρα τοπικό, ενώ παράλληλα θα έχουν προσανατολισμό και σε μια πορεία δικαιοσύνης κοινωνικής.

Παράλληλα φαίνεται, πως η σημασία της καλλιέργειας από τις τοπικές πρακτικές των ηγετών βαρύνει την περίπτωση που θέλουμε να βελτιώσουμε τα μειονεκτικά σχολεία. Σχολεία που διαθέτουν λιγότες οικονομικές πηγές για να αποδώσουν σε πάρα πολλά προγράμματα, που έχουν χαρακτηριστικό τοπικό ή γενικό. Σε αντίστοιχα παραδείγματα, οι ηγέτες των σχολείων προσπαθούν να συνδυάσουν την επιτυχία μέσα στο οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο της αγοράς, με την συμπερίληψη όλων των παιδιών και τη συνεργασία με πολλούς οργανισμούς και φορείς, διαδικασία που περιορίζει την καθημερινή προσφορά τους στα μειονεκτικά σύνολα.

Τις τελευταίες δεκαετίες, σαν επακόλουθο της σημασίας που έχει η εκπαιδευτική πολιτική στη σχολική απόδοση, οι ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον στους σχολικούς ηγέτες και το πώς επιδρούν αυτοί στη μαθησιακή αποτελεσματικότητα (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010· Brauckmann & Pashiardis, 2010). Διαπιστώνονται διάφορα είδη συμπεριφοράς ηγετών, τα οποία, εάν ακολουθήσει η διεύθυνση του σχολείου, μπορεί να υπάρξει θετική επίδραση στην προσπάθεια να διαχειριστούμε τη γλωσσική ετερότητα. Μέσα στα χρόνια της δεκαετίας του '80 οι μελετητές της ηγεσίας των σχολείων, καθόρισαν νέα πλαίσια στο πεδίο της ηγεσίας και έβαλαν τα θεμέλια, μεταξύ άλλων, των θεωριών της πολυπολιτισμικότητας, και ταυτόχρονα αναπροσδιόρισαν την κοινωνική δικαιοσύνη (Brooks & Miles, 2008, Αρσινόη Κυριάκου & Παρασκευή Χατσηπαναγιώτου, 2013). Αποτελεί γεγονός όμως, πως έχει ερευνηθεί σε μικρό ποσοστό το θέμα της σχέσης που διέπει τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας και από την άλλη πλευρά των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας. Πιο ειδικά, η μόνη σχεδόν μελετητής, η οποία φαίνεται στο χώρο της διεθνούς βιβλιογραφίας να εξετάζει την σχέση πολυπολιτισμικότητας σε συνδυασμό με τον τύπο της ηγεσίας ο οποίος κάθε φορά επιλέγεται, είναι η McGlynn (2008), έχοντας στην έρευνά της παράδειγμα έξι διευθυντών ενιαίων σχολικών μονάδων (κυρίως Καθολικών και Προτεσταντών μαθητών) από τη Βόρειο Ιρλανδία. Έδειξε η ερευνητική προσπάθεια πως οι πιο πολλοί οι σχολικοί ηγέτες, προσεγγίζουν τη φιλελεύθερη προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας και μερικοί την πλουραλιστική, δίχως να υφίστανται δείγματα διευθυντών οι οποίοι αποδέχονταν την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Αν και στους διευθυντές φάνηκαν στρατηγικές συναλλακτικής ηγεσίας, μια που εκτελούσαν και εκτενείς διοικητικές υποχρεώσεις, αλλά και μερικά στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, επειδή τόνιζαν τη σημασία της ανάπτυξης του ανθρώπινου παράγοντα, σε πιο γενικό περιβάλλον, όλοι σχεδόν πλαισίωσαν το

παράδειγμα της εναλλακτικής ηγεσίας που στηρίζεται σε αξίες. (Ιάσονος Σωτηρούλα, & Ζεμπύλας Μιχαλίνος, 2008).

Καταδεικνύεται λοιπόν πως, κατά κύριο λόγο οι σχολικοί διευθυντές ευθύνονται για να διαμορφώσουν διαπολιτισμικά τις σύγχρονες σχολικές μονάδες μια που, αν οι ηγέτες ενός σχολείου παραμένουν σταθεροί στο πλαίσιο των νόμων και ακολουθούν κατά γράμμα όλους αυτούς τους θεσμοθετημένους κανόνες της γραφειοκρατικής διοίκησης και δεν υπολογίζουν τις νέες κοινωνικές συνθήκες και το ότι συνεχώς μεταβάλλεται η σύνθεση του ανθρώπινου δυναμικού, δεν μπορεί σε αυτά τα πλαίσια να δημιουργηθεί πρόοδος. Σε αυτές τις περιπτώσεις συνθλίβεται η σημασία από έναν χαρισματικό ηγέτη και γενικότερα η έννοια της ηγεσίας (Καντάς, 1998). Αν αναλογιστούμε ότι ο σχολικός ηγέτης παρουσιάζει πολύ σημαντική επίδραση στις περιπτώσεις που αφορούν αποφάσεις στο πως θα διαχειριστούν τη διαπολιτισμική αγωγή τα σχολικά ιδρύματα, αποδεικνύεται ότι η εφαρμογή της διαδικασίας που επιλέγεται, αν συνδυάζεται κιόλας με το αντίστοιχο μοντέλο ηγεσίας, θα μπορούσε να επιδράσει και στο να κατανοηθούν καλύτερα οι διάφορες μορφές από τη διαπολιτισμική αγωγή (και της επιβίωσης τους ή μη) που εφαρμόζονται στα σχολεία της χώρας.

Άλλωστε σ' ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα προσανατολισμένο να προάγει τη διαπολιτισμικότητα, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός μια που ο ίδιος αποτελεί τη σύνδεση ανάμεσα στο σχολείο και τις εκπαιδευτικές διοικητικές αρχές. Αυτός ο διευθυντής, που έχει ευαισθητοποιηθεί σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατέχεται από ενσυναίσθηση και αντιλαμβάνεται συνεχώς τις αλληπάλληλες μεταβολές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία μας. Προσέχει δηλαδή, όχι απλά να πληροφορείται το άτομό του, αλλά και να είναι σε συνεχή επαγρύπνηση και να προσφέρει αυτές τις πληροφορίες και στους υπόλοιπους του συλλόγου Διδασκόντων, στους γονείς και στους μαθητές. Ο ίδιος καθίσταται επίσης αρμόδιος και για τους συναδέλφους που διευθύνει για να τους μεταλλάξει σαν στοιχεία της μεταρρύθμισης που ενσωματώνει στη σχολική μονάδα, έχοντας εξασφαλίσει κατά συνέπεια όχι μόνο την ανοχή τους αλλά και τη συμπαράστασή τους. Θα πετύχει μ' αυτή τη διαδικασία να τους κάνει να κινητοποιηθούν και να τους μεταδώσει τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη σχετικά με το σύνολο των μεθόδων και των πρακτικών που πρέπει να εφαρμόζονται στην καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου. Με άλλη έννοια μπορεί ο σχολικός διευθυντής, να καταστεί ενισχυτής του επαγγελματισμού των υφισταμένων του (Δημητριάδου-Ευσταθίου, 2008) και της αυτοαξιολόγησής τους. Όμως, μέσα από την εφαρμογή

διαπολιτισμικών δράσεων και καινοτόμων προγραμμάτων μπορεί και ο ίδιος να επιδοκιμάζει τους/τις συναδέλφους του, καθώς θα επιβλέπει με διακριτικότητα τα έργα τους και παρέχοντάς τους την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξή του.

Υπεύθυνος κατά βάση είναι ο διευθυντής και για το καθημερινό κλίμα του σχολείου που σχηματίζεται εκεί και για να συμβάλει στο να αποφύγει ο σύλλογος συγκρουσιακές και δυσάρεστες καταστάσεις. Μία εξάλλου, από τις πολλές αρμοδιότητές του είναι να προωθεί την αποδοχή της κάθε προσωπικότητας, την καθολικότητα και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ανθρώπων με τέτοιον τρόπο, που τα παιδιά να αντιλαμβάνονται όχι μόνο ότι έχουν δικαιώματα, αλλά αναλαμβάνουν και ευρύ φάσμα υποχρεώσεων, σε σχέση με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο μαζί με το οποίο συνυπάρχουν. Κάτι τέτοιο λειτουργεί ενισχυτικά, μέσα από ερευνητικές μελέτες (Leeman, 2003, Muijs & Harris, 2003, Χαβρεδάκη Α .- Καρούντζου Γ . -Γιαπαπά Ε , 2006),κατά κύριο λόγο στην ανοχή, την κατανόηση και τη φιλία αναμεταξύ των εθνοτήτων στα σχολεία και στη συνέχεια στο κοινωνικό σύνολο. Καθήκον του επίσης είναι να αντιλαμβάνεται και να προλαμβάνει όλο το φάσμα τυχόν αρνητικών φαινομένων, να αποτελεί γέφυρα σε χάσματα και να παραμένει σε συνεχή ετοιμότητα. Όμως επειδή ο διευθυντής είναι και αρμόδιος για τις προσπάθειες των παιδιών στο σχολείο, οφείλει να αντιλαμβάνεται και ακούσια ή εκούσια εθνοκεντρικά στοιχεία συμπεριφοράς εκπαιδευτικών που ενδεχομένως θα ωθήσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές σε μεγάλη σχολική αποτυχία με σημαντική αρνητική επίδραση και για το μέλλον το επαγγελματικό τους.

4.2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Ορίζεται με το άρθρο 27 «Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων», (άρθ. 11 περιπτ. Δ Ν.1566/85) ότι ο Διευθυντής είναι στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και αποτελεί διοικητικό αλλά και επιστημονικό – παιδαγωγικό κορυφαίο παράγοντα στο χώρο αυτό. Πιο αναλυτικά:

- *Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.*
- *Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.*

- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης (*primus inter pares*). Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους σκοπούς οι οποίοι περιγράφονται στο άρθρο 8 παρ.4 του παρόντος.

Ο ρόλος τους διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας είναι ένας ιδιαίτερος πολυδιάστατος ρόλος, επειδή καθίσταται υπόλογος για τον συντονισμό πολλών δράσεων, για την εκπροσώπηση του σχολείου, για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Αυτή η σημαντικότητα του ρόλου, προϋποθέτει την επιλογή κατάλληλων προσώπων με ανάλογα προσόντα, με όραμα και ακεραιότητα, για την πλήρωση αυτής της θέσης (Σαΐτης, 2008).

Αναγνωρίζεται ο κομβικός και πολυσύνθετος ρόλος του διευθυντή μέσα στη διεθνή βιβλιογραφία και μάλιστα, τονίζεται η καθοριστική συμβολή του στη διαμόρφωση ενός σχολείου με αποτελεσματικότητα, μια που μέσα από την πετυχημένη εκπαιδευτική διοίκηση διαχέονται παράμετροι που επηρεάζουν καθοριστικά την πρόοδο των μαθητών - το σχολικό κλίμα, η οργάνωση, η εκπαιδευτική ηγεσία, η σταθερότητα του προσωπικού (Στραβάκου, 2003). Στην ελληνική τώρα, εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο ρόλος των σχολικών διευθυντών αναγνωρίζεται με τις εκάστοτε σχετικές νομοθετικές τροποποιήσεις.

Πιο ειδικά, τα νομοσχέδια που έχουν ψηφιστεί, τα τελευταία έτη, συμφωνούν με τα διεθνή πρότυπα σχετικά με τα μόρια των υποψηφίων, καθορίζουν το επιστημονικό και παιδαγωγικό τους υπόβαθρο, τη διοικητικής τους εμπειρία, και την προσωπικότητά τους. Ακόμα τα κριτήρια επιλογής εξακολουθούν να παραμένουν σταθερά, όμως αλλάζει τώρα ο τρόπος της κατανομής της μοριοδότησής τους. Επίσης, είναι αποδεκτές διάφορες άλλες πρακτικές για τη διενέργεια της επιλογής, όπως η συνέντευξη των υποψηφίων στα συμβούλια επιλογής. Αλλά, με την εφαρμογή ανάλογων πρακτικών αμφισβητείται τόσο η αξιοπιστία, όσο η αξιοκρατία των συστημάτων επιλογής αλλά και η ικανότητα των στελεχών. Έχουν πραγματοποιηθεί ενέργειες από τις κάθε φορά κυβερνήσεις μέσα από τον καθορισμό νομοθετικών πλαισίων, αλλά εξακολουθεί να κυριαρχεί η μη παρουσία

διοικητικής επάρκειας των υποψηφίων διευθυντών που δε διαθέτουν επιστημονική επάρκεια σε θέματα διοίκησης (Σαΐτης, 2008).

Η σύνδεση ανάμεσα στον όρο της διεύθυνσης με την ηγεσία είναι αρκετά στενή και στο προβλεπόμενο έργο της περιλαμβάνεται η λήψη και εφαρμογή αποφάσεων ,η επικοινωνία καθώς και η αξιολόγηση των υφισταμένων. Πιο συγκεκριμένα, η διεργασία της διεύθυνσης στο χώρο της εκπαίδευσης προσδιορίζεται σε μια σειρά από απαραίτητες ενέργειες, όπως για παράδειγμα η στελέχωση, η στόχευση δηλαδή των κατάλληλων προσώπων για να στελεχώσουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Επίσης, η συστηματική εκπαίδευση ή η επιμόρφωση των εργαζομένων ορίζεται ως ευθύνη της διεύθυνσης, για να μπορέσουν οι γνώσεις και ικανότητές τους να μεγαλώνουν και να συμβάλλουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναγκαία και εξίσου σημαντική για την αποτελεσματική ,ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι και η παρακίνηση προς τους εργαζομένους, η αποτελεσματική ανταλλαγή επικοινωνίας μεταξύ των διοικούντων και των διοικούμενων, ο συντονισμός όλων των διαδικασιών και η επίβλεψη, η εποπτεία του έργου των υφισταμένων (Κωτσίκης, 2003).

4.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι καθορισμένοι Διευθυντές στην Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν την καθολική αρμοδιότητα του ελέγχου, λειτουργίας και της διοίκησης των σχολικών συγκροτημάτων στην περιοχή της ευθύνης τους. Ακόμα ασκούν εποπτεία, έλεγχο, συντονισμό και καθοδηγία στη λειτουργία των Γραφείων της Εκπαίδευσης, των Γραφείων Φυσικής Αγωγής και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, όπως επίσης και στη λειτουργία των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους. Επιπλέον στα επιπρόσθετα καθήκοντά τους είναι μαζί με όλα τα άλλα και να εποπτεύουν και να οργανώνουν την Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, την Ενισχυτική Διδασκαλία, τη μόρφωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και τις διάφορες καινοτόμες δράσεις που πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση, πάντα συνεργαζόμενοι με τους ΠΕΚΕΣ (πρώην Σχολικούς Συμβούλους) και τους σχολικούς Διευθυντές. Στο πεδίο μάλιστα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποφασίζουν για τη ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής αλλά και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και προετοιμάζουν τους σχολικούς

λειτουργούς για να διδάξουν σε αυτά. Συνεργάζονται και συναποφασίζουν σε όλες τους τις πράξεις με το Σχολικό Σύμβουλο, για όλα τα θέματα που σχετίζονται με την πορεία της δημόσιας εκπαίδευσης, ώστε να προκύψει διοικητική, παιδαγωγική και επιστημονική στήριξη στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Με τον εκάστοτε περιφερειακό διευθυντή, βρίσκονται σε άμεση επαφή και ο οποίος επικυρώνει τελικά τις αποφάσεις.

Καθορίζει ο Νόμος 1893 του 2006, που καθορίζει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης ορίζονται υπόλογοι για να δρομολογηθούν ενέργειες, για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών στόχων, που υπάρχουν στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Ανάμεσα στα καθήκοντά τους περιλαμβάνονται η πληροφόρηση των εκπαιδευτικών και η άμεση συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους για την πραγματοποίησή τους. Οι ίδιοι αναλαμβάνουν την άμεση εποπτεία και την επίβλεψη για το συντονισμό και την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην περιοχή τους και εκπροσωπούν τους φορείς της επίσημης διαπολιτισμικής αγωγής. Οι στόχοι οι οποίοι αναφέρθηκαν πιο πάνω εντοπίζονται σε πέντε επιμέρους πεδία: 1. Το πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2. Το πεδίο του Σχολικού Προγράμματος 3. Το πεδίο του Σχολικού Περιγύρου – κοινότητας 4. Το πεδίο της Ενημέρωσης, Ευαισθητοποίησης και Επιμόρφωσης όπως και Τεκμηρίωσης, Υποστήριξης και Πληροφόρησης, 5. το πεδίο της Αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, από αυτά που αναφέρθηκαν, είναι ολοφάνερη η ανάγκη συνεχούς και αρμονικής συνεργασίας με όλα τα υφιστάμενα στελέχη της εκπαίδευσης ώστε, όλες αυτές οι κατευθυνόμενες ενέργειες της διαπολιτισμικής αγωγής να υλοποιηθούν αποτελεσματικά. Εξάλλου μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται, η ελληνική σχολική μονάδα θα κινδυνέψει να χαρακτηριστεί ως αναχρονιστική και παρωχημένη. Στην αντίπερα όψη, ένα σύγχρονο ελληνικό σχολείο, πρέπει να στελεχώνεται από προοδευτική σε ιδέες και έργα διοίκηση, μακριά από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Ένα σχολείο που θα μπορεί να κυριαρχεί στις εξελίξεις μέσα στη σύγχρονη πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κοινωνία.

4.4 ΟΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Οι Συντονιστές του Εκπαιδευτικού Έργου, είναι ένας νέος σχετικά θεσμός στην ιεραρχία της περιφερειακής εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους ορίζεται μέσα από το ΦΕΚ 4299/2018.

Ειδικότερα καθήκοντα, αρμοδιότητες και Έργο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) είναι «η προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διευκόλυνση της εφαρμογής της, μέσω της επιστημονικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε.). Παράλληλα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο των ετήσιων εκθέσεων αποτίμησης του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ή/και εισηγούνται προς τα αρμόδια όργανα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές για τα θέματα εκπαίδευσης που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους»(ΦΕΚ 4299/2018).

Μέσα από επίσκεψης στις σχολικές μονάδες και τα Ε.Κ., έχουν συνεργασία με το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, ανά τομέα περιοχής ή Ομάδας Σχολείων ή/και σχολικού συγκροτήματος, και τους εφοδιάζουν με όλα αυτά τα επιστημονικά και συμβουλευτικά εργαλεία πάνω σε θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής πρακτικής.

Ακόμα ενθαρρύνουν όλους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν καινοτόμες δράσεις και συνεργασίες, έτσι ώστε να πετύχουν το βέλτιον της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και να επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Η ΕΡΕΥΝΑ

5.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΤΑ ΚΕΝΑ ΠΟΥ ΕΠΙΔΙΩΚΕΙ ΝΑ ΚΑΛΥΨΕΙ Η ΕΡΕΥΝΑ

Η αναγκαιότητα και σπουδαιότητα αυτής της ποιοτικής έρευνας, πηγάζει καταρχήν από την αναγκαιότητα που υπάρχει για να επαληθευτούν ή να συγκριθούν τα αποτελέσματα διαφόρων ταυτόσημων ερευνών στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Κατά δεύτερο λόγο θα ήταν καλό είναι να γίνονται όλο και πιο συχνά επίκαιρα αυτά τα αποτελέσματα, εξαιτίας των καθημερινών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στην εποχή μας, σε συνδυασμό με το όλο και μεγαλύτερο μέρος των παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ που υποστηρίζονται από τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία. Επιχειρείται, επομένως, με την παρούσα προσπάθεια, μια προσθήκη που θα συμπληρώσει την ελληνική βιβλιογραφία και επικεντρώνεται στην διερεύνηση της σχέσης στελεχών εκπαίδευσης και της ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων μέσα στις σχολικές μονάδες. Προσθήκη, που φιλοδοξεί να καταστήσει ορατό το αν και με ποια διαδικασία οι σχολικοί ηγέτες έχουν συμβολή στην προώθηση της ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών αυτών των ειδικών κατηγοριών. Η συμπλήρωση αυτού του κενού επιδιώκεται να συμπληρωθεί, εν μέρει, από την παρούσα έρευνα επικεντρώνοντας το γενικότερο προβληματισμό της μέσα από μια σειρά από τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

4. Ποιες είναι οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

5. Ποιος είναι ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο σχετικά με την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, σύμφωνα με τα στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

5.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ

Γεγονός είναι ότι, στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η βαρύτητα της υλοποίησης και της σχεδίασης ενός εκπαιδευτικού πλαισίου ικανού που θα παρουσιάζεται πιο φιλικό σε όλα τα παιδιά και που θα προωθεί την αλληλοβοήθεια και την ουσιαστική συμμετοχή όλων των παιδιών, ισοδύναμα στα σχολικά θέματα, εντάσσεται κυρίως στο χώρο των στελεχών της εκπαίδευσης.

Έρευνα αναφορικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά από αλλόφωνους μαθητές και ιδιαίτερα μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές αλλά και μαθητών με ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες εκπαιδευτικές, των Παλαιολόγου & Γουδήρα (2009) κατέδειξε τα ακόλουθα: οι 326 λειτουργοί οι οποίοι πήραν μέρος ερωτήθηκαν εκτός των δημογραφικών τους στοιχείων και για:

- Τις μορφές συμπεριφοράς (αποκλίνουσας) των παιδιών (σχέσεις διαπροσωπικές, μη πρέπουσα συμπεριφορά, αλλοεθνείς ή μαθητές αλλόφωνοι)
- Για την σημασία του εκπαιδευτικού ρόλου
- Όσο αφορά τις τεχνικές βελτίωσης, και τρόπους, στρατηγικές για έλεγχο της συμπεριφοράς
- επαγγελματική κατάρτιση και επαγγελματική εκπαίδευση

Σχετικά, στο θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, και μετά, στην κατάρτιση την επαγγελματική όσον αφορά τη διάγνωση και αξιολόγηση όλων αυτών των δυσχερειών που ενδεχομένως παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες τους όπως και στον τύπο της ιδιαίτερης Παιδαγωγικής, ο οποίος δοκιμάζεται στο σχολικό χώρο για τους 'ξεχωριστούς μαθητές, δείγματα των αποτελεσμάτων κατέδειξαν ότι όσο αφορά την υπάρχουσα εκπαίδευσή τους, το πιο μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων κατείχαν ένα βασικό πτυχίο ΑΕΙ τετραετής φοιτήσεως 203 (62,3%), 2 (0,6%) ενός έτους φοιτήσεως, 19 (5,8%) διετούς φοίτησης, οι

99 (30,4%) συμμετείχαν στην εξομοίωση (3 δεν είχαν απαντήσει). Στο υπόλοιπο ποσοστό αυτών που συμμετείχαν, ένας σχετικά μικρός αριθμός κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο (37 περιπτώσεις, 11,3%), ή διδακτορικό τίτλο (9 εκπαιδευτικοί, 3,4%). Συνεχίζοντας, πηγαίνοντας στη διαδικασία της επιμόρφωσης, από τους 326 ερωτηθέντες οι 105 (32,2%) ήταν απόφοιτοι του διδασκαλείου, οι 7 (2,1%) σε ΣΕΛΔΕ, οι 17 (5,2%) σε ΣΕΛΜΕ, οι 143 (43,9%) κατείχαν πιστοποιήσεις σεμιναρίων ΠΕΚ και οι 189 (58%) κατείχαν πιστοποιήσεις διάφορων άλλων επιμορφωτικών σεμιναρίων. Ακόμα, με βάση τις καταγεγραμμένες απόψεις των συμμετεχόντων, «η σχολική επίδοση των αλλοεθνών/αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους». Αποδεικνύεται, πως στους λειτουργούς ισχυρότερη άποψη είναι πως οι μη ικανοποιητικές επιδόσεις στο σχολείο, των αλλόφωνων παιδιών, καταλήγουν σε παραβατικούς ή αποκλίνοντες τύπους συμπεριφοράς. Ακόμα, οι λειτουργοί της εκπαίδευσης φαίνονται να έχουν συνδέσει την υπο-επίδοση των ξενόγλωσσων παιδιών στο σχολείο, με τις δυσχέρειες συμπεριφοράς (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007 όπ. α. στο Παλαιολόγου & Γουδήρας, 2009, σ. 5-6). Επακόλουθο των παραπάνω είναι η αφετηρία ενός φαύλου κύκλου και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται και οι μικρότερες απαιτήσεις που έχουν αρκετά πλέον για τα αλλόφωνα /αλλοεθνή παιδιά τους.

Εξάλλου, τα δεδομένα της έρευνας που έχουμε, Χάλιος & Παντάζης (2012), σχετικά με τις μαθησιακές δυσχέρειες των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό χώρο και τις διάφορες αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, συμμετείχαν απαντώντας τις ερωτήσεις 110 λειτουργοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έδειξε πως: Οι δάσκαλοι καλέστηκαν να πάρουν θέση σε ερωτήσεις που διερευνούσαν τα προσόντα τους, την αποδοχή και την υποστήριξη, το όφελος της ένταξης σε μια τυπική σχολική τάξη. Έτσι αποδείχτηκε ότι οι δάσκαλοι, δασκάλες, αισθάνονται ότι κατέχουν τις ικανότητες να διευκολύνουν αλλοεθνή παιδιά με δυσχέρειες μαθησιακές και ότι πιστεύουν ότι η διαδικασία της ένταξης στην τυπική σχολική τάξη επωφελούνται οι μαθητές οι αλλοδαποί, που έχουν υψηλό βαθμό μαθησιακών δυσκολιών. Συνεχίζοντας με τα δεδομένα της μελέτης, οι αλλοεθνείς μαθητές με σημαντικές σχολικές δυσχέρειες, παρουσιάζονται μέτρια αποδεκτοί και αρεστοί στα μάτια των εκπαιδευτικών. Κλείνοντας, το θέμα της υποστήριξης έδειξε την πιο ψηλή μέση προτίμηση (αρνητικής στάσης). Οι δάσκαλοι πιστεύουν πως δεν τους παρέχεται αρκετά σημαντική βοήθεια των αρμόδιων φορέων (ΚΕ44Υ, ΠΕΚΕΣ, Υλικοτεχνική υποδομή) για να διαχειριστούν τα αλλοδαπά παιδιά με ιδιαίτερες σχολικές ανάγκες (Χάλιος & Πανταζής, 2012, σ.4).

Ακόμα, σε ερευνητική προσπάθεια των Βαπορίδη, Κοκαρίδα & Κρομμύδα (2005) η οποία αναφέρεται στις αντιλήψεις των δασκάλων φυσικής αγωγής προκειμένου να ενσωματωθούν αυτοί οι μαθητές με αναπηρίες στα κανονικά σχολικά τμήματα, παρουσιάζονται τα ακόλουθα συμπεράσματα: οι ιδέες των υπεύθυνων της φυσικής αγωγής της έρευνας που αναφέρονται στις απαραίτητες δεξιότητες που θεωρούν πως κατέχουν για να καθοδηγήσουν τα παιδιά με αναπηρίες και την πετυχημένη ένταξή τους στο κανονικό τμήμα, είναι ανάλογη από τη μορφή της έλλειψης του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Το μεγάλο μέρος των καθηγητών φυσικής αγωγής της έρευνας, βλέπει πολύ θετικά την προοπτική της ενσωμάτωσης των παιδιών με ενδεχόμενες αναπηρίες. Η θέληση των ερωτηθέντων καθηγητριών/τών να συν-περιλάβουν παιδιά με ιδιαιτερότητες σε τυπικά σχολικά τμήματα δεν έχει να κάνει μόνο με τις δεξιότητες που θεωρούν ότι κατέχουν πάνω σε ζητήματα παιδιών με αναπηρία αλλά επαφίεται και στον κοινωνικό παράγοντα. Τα δεδομένα καταδεικνύουν πως η μοναδική καταγεγραμμένη διαφοροποίηση αναμεταξύ καθηγητριών και καθηγητών φυσικής αγωγής προσδιορίζεται στην παρουσία της μιας εκ των τεσσάρων διαφορετικών παραγόντων, την αποδοχή. Πιο πολύ θετικά κρίνουν οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής την παρουσία και την αποδοχή στο κανονικό σχολικό τμήματα παιδιά με αναπηρία, συγκριτικά με τους άντρες συνάδελφους της φυσικής αγωγής. Παρουσιάστηκε, καθώς συγκρίνονται οι λειτουργοί της φυσικής αγωγής σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαφοροποιήσεις πάνω στην υποστήριξη. Οι καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεωρούσαν σε πιο μεγάλο ποσοστό πως κατέχουν την ανάλογη στήριξη από τη σχολική τους μονάδα, σε ζητήματα υλικών, διάθεσης οικονομικών παραγόντων και έμψυχου υλικού, συγκρινόμενοι με τους λειτουργούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τελικά, καθώς δεν διαπιστώνονται έγκαιρα πιθανές αναπηρίες των παιδιών που αρκετά πιο τακτικά διαπιστώνεται στις πρώτες κυρίως τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φανερώνει μάλλον την ουσιαστική αιτία που συναντάμε αναντιστοιχία για να εξασφαλιστεί η υλικοτεχνική υποδομή, τα κεφάλαια και οι υπηρεσίες για υποστήριξη οι οποίες θα διευκόλυναν τις προτεραιότητες στην εκπαίδευση του κάθε παιδιού με αναπηρία, να διευκολύνουν τον δάσκαλο φυσικής αγωγής στο καθημερινό λειτούργημά του και να βοηθήσουν τελικά τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών (Βαπορίδη, Κοκαρίδα & Κρομμύδα ,2005, σ.44-45).

Σχετικές έρευνες που διαπραγματεύτηκαν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των σημερινών εκπαιδευτικών έχουν καταδείξει τα τεράστια προβλήματα και τις μεγάλες ελλείψεις που έχουν οι λειτουργοί της ελληνικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά τονίζονται

οι ερευνητικές προσπάθειες των Δαμανάκη, 1997, Μάρκου, 1997, Νικολάου, 2000, Φραγκουδάκη, 1997 Γκόβαρη κα.,2004.Οι πιο πάνω αναζητήσεις, φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σε πιο μεγάλο ή πιο μικρό σημείο, ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις, παραδέχονται πως υπάρχουν διακρίσεις απέναντι στα πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, δεν μπορούν να διδάξουν ικανοποιητικά την ελληνική ως επιπλέον ξένη γλώσσα, και αισθάνονται τη δεύτερη γλώσσα σαν παρακώληση για τη μαθησιακή διαδικασία και την αξιολογούν τελικά, με αρνητικό τρόπο.

Είναι γεγονός όμως, ότι οι πιο σύγχρονες διδακτικές αναφορές, καταδεικνύουν έμμεσα ή άμεσα την πολυπολιτισμική κατάσταση της σημερινής κοινωνίας στην Ελλάδα και δίνουν μεγάλη σημασία σε θεωρίες που προέρχονται και αφορούν το μοντέλο της διαπολιτισμικότητας (Πρίντεζη-Παυλόπουλος, 2010). Ακόμα πιο νέες προσπάθειες παρουσιάζουν πως τα σχολικά εγχειρίδια, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, συνάμα με τις μεθόδους διδασκαλίας, δεν θα έπρεπε να προωθούν τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης του παλαιών ετών, να ωθούν όμως ένα πλαίσιο από-εθνοποίησης παρακινώντας τα παιδιά να καλλιεργούν το σεβασμό και την κατανόηση των πολιτισμικών και άλλων διαφοροποιήσεων (Βερτσέτης, 2003, Ευαγγέλου – Κάντζου,2005).

Αποδεικνύεται επίσης, ότι οι ίδιοι οι μαθητές με μεταναστευτική καταγωγή ζουν με αρκετές δυσκολίες σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική και γι' αυτό θα έπρεπε να εξασφαλιστεί για αυτά ένα μοντέλο εκπαίδευσης βασισμένο στη διαπολιτισμικότητα (Κεσίδου,2008). Στον καιρό μας καθορίζεται ως υποχρεωτική μια εκπαιδευτική κεντρική πολιτική που αναγνωρίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μεταναστών (Horst,2004, GitzJohansen,2004). Η υποστήριξη στη μητρική γλώσσα του μαθητή και το να κατανοήσουμε την πολιτισμική του αφετηρία, αναδεικνύονται ως πολύ σπουδαίοι παράγοντες για την εξύψωση του επιπέδου μόρφωσης. Περισσότερες μελέτες αναδεικνύουν ακόμα, την μεγάλη σημασία που πρέπει να αποδοθεί στις επιπλέον γλώσσες (Γρίβα-Στάμου, 2014) ενώ μερικές, τονίζουν τη σημασία και την αξία όχι των διαφορών, αλλά των ομοιοτήτων (Κεσίδου, 2007, Γεωργογιάννης, 2008).

Σημαντικά σπουδαία αναφέρονται και τα καινοτόμα προγράμματα και η ενσωμάτωσή τους στις καθημερινές δραστηριότητες του κάθε σχολείου, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ενεργά και οι μετανάστες γονείς ελαχιστοποιώντας έτσι τις παρεξηγήσεις που ενδεχομένως παρουσιάζονται μέσα από διαφορετικές πολιτιστικές κληρονομίες και τις γλωσσικές διαφορές (Γκόβαρης 2002).

Έρευνες ακόμα, που ανά καιρούς δημοσιεύονται (Μυλωνά, 2005, Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου-Λοναράκη, 2001), φανέρωσαν ότι για να υπάρξει ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον στη σχολική πραγματικότητα, απαραίτητο είναι να υφίσταται μια «ποικίλη» σχολική καθημερινότητα με αρκετά προγράμματα, στα οποία όλοι οι μαθητές και ιδιαίτερα οι ετερόγλωσσοι θα μετέχουν ουσιαστικά ή επιπλέον θα είναι πρωταγωνιστές για να μπορέσει να ισοσκελιστεί το γλωσσικό και μαθησιακό τους μειονέκτημα. Καθώς ισχυριζόμαστε «ποικίλη» σχολική καθημερινότητα προσδιορίζουμε τα πολιτιστικά και καλλιτεχνικά δρώμενα, όπως είναι ουσιαστικά το θέατρο, η παρουσία σε ζωγραφικούς διαγωνισμούς, η επίσκεψη σε χώρους πολιτισμού και μουσεία, οι καθιερωμένες σχολικές επισκέψεις, οι σχολικές ορχήστρες και χορωδίες και οι σχολικές ετήσιες επετειακές εκδηλώσεις που καλυτερεύουν τη σχολική ζωή και προωθούν την πιο ομαλή συνεκπαίδευση των ετερόγλωσσων παιδιών.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΕΝΙΚΑ

Η συστηματική και προγραμματισμένη αναζήτηση της γνώσης ονομάζεται έρευνα. Από πολύ παλιά ο άνθρωπος αναγνώριζε την ανάγκη –ταυτόχρονα και την περιέργεια -, να εξ-ερευνήσει και να ανα-γνωρίσει τον κόσμο που τον περιέβαλλε. Πολλοί είναι οι στόχοι μιας έρευνας, αλλά ένας από τους πιο βασικούς στόχους της σύγχρονης έρευνας καθορίζεται ως *«η σύνδεση του εμπειρικού υλικού που συλλέγεται με τις θεωρητικές ιδέες για το κοινωνικό γίγνεσθαι»* (Κυριαζή, 1999, σ. 17).

Σύμφωνα με πολλές θεωρίες, η παρουσία και δράση του τομέα της έρευνας στην εκπαίδευση, βασίζεται στην πεποίθηση πως ότι η έρευνα πάντα αποτελούσε ίσως τον πιο βασικό και καθοριστικό πυλώνα βελτίωσης της εκπαίδευσης. Η έρευνα που στόχο και περιεχόμενο έχει, την εκπαιδευτική διαδικασία, προσπαθεί να βελτιώσει τη διδασκαλία, να οργανώσει την αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική προετοιμασία, διδακτικών-εποπτικών υλικών και αναλυτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικές έρευνες , που ανά δεκαετίες εκπονούνται, μπορούν να μας χρησιμεύσουν στην κατανόηση των εκπαιδευτικών φαινομένων και στο να μάθουμε να λειτουργούμε πιο στοχευόμενα και αποτελεσματικά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Shulman, 1986).

6.2 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση που στόχο έχει να διερευνήσει και να κατανοήσει σε βάθος τα εξεταζόμενα κοινωνικά φαινόμενα. Καθώς η ποιοτική έρευνα παρέχει στον ερευνητή το ενδεχόμενο να αντλήσει αρκετές πληροφορίες και απαντήσεις για το θέμα που εξετάζεται, αποτελεί η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας την πιο αξιόπιστη μέθοδο προκειμένου να λάβουν απάντηση ερωτήσεις που αναφέρονται στο "Γιατί;" και το "Πώς;" από τα φαινόμενα που εξετάζονται (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Η έρευνα αυτή έχει ποιοτική διάσταση και στοχεύει σε μια διερευνητική ματιά στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην προώθηση της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση και των

δράσεων που πραγματοποιούνται για την ένταξη των μαθητών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και με ανομοιογενή εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η προσέγγιση αυτή επιλέχθηκε για το λόγο του ότι η ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο πιο πολύ την ανάδειξη καινούριων θεωρητικών προτύπων και τυποποιήσεων παρά στο να επαληθεύσει υποθέσεις ή να γενικεύσει σε ένα πιο μεγάλο πληθυσμό. Παράλληλα, αποδεικνύεται ο τρόπος της πιο κατάλληλης μεθοδολογικής επιλογής για να εξεταστούν σε βάθος οι στάσεις, οι αναπαραστάσεις, τα κίνητρα, οι αντιλήψεις καθώς και τα δεδομένα της συναισθηματικής στάσης των υποκειμένων. Ο στόχος από μια ποιοτική διερεύνηση δεν περιλαμβάνει μόνο μια περιγραφική στάση και συμπεριφορά, αλλά την προσπάθεια ολιστικής κατανόησης τους. Διερευνούν οι ποιοτικές έρευνες, τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει τα άτομα αλλά και τις υποκειμενικές έννοιες που την αποτελούν. Εστιάζουν δε, συνήθως, στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο εγγράφονται.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τις ποιοτικές μεθόδους είναι πως αυτές διαθέτουν μια φυσιολογική ροή και σε ένα εξίσου σημαντικό βαθμό δεν είναι τόσο κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Οι Lincoln και Guba, ακόμα, σημείωναν το 1985 ότι «οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές» (Lincoln και Guba, 1985). Με αυτό τον τρόπο ο ερευνητής μπορεί να εισέρθει στην προσωπικότητα των ερωτηθέντων και να μπορέσει να κατανοήσει και τις κοινωνικές επιρροές που οι συμμετέχοντες έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10).

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων η συνέντευξη, και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης παρέχει την ευκαιρία στον ερευνητή να παραθέσει στόχους προκαθορισμένους και ερωτήματα τα οποία θα ενεργοποιήσουν τη συζήτηση-διάλογο με τους ερωτηθέντες στο επίπεδο που ο ερευνητής επιθυμεί. Κύριος στόχος των συνεντεύξεων, όπως τονίστηκε, είναι να καταγραφούν συναισθήματα και απόψεις, εμπειρίες και συμπεριφορές, ιδέες και πρακτικές. Κατά την εξέλιξη της ημιδομημένης συνέντευξης ο κάθε ερευνητής μπορεί να αναλύσει και να αλλάξει ερωτήματα που παράγουν απαντήσεις ασαφείς, ενώ ο ερωτηθείς έχει τη δυνατότητα να περιγράψει υποκειμενικά την προσωπική του άποψη κινούμενος φυσικά στα πλαίσια που έχουν οριστεί από τον ερευνητή (Bell., 2007, σ. 206).

Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, ένας τύπος συνέντευξης που προτιμάται τις περισσότερες φορές από τους ερευνητές που διαλέγουν την συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο λόγω της ευέλικτης και παράλληλα οριοθετημένης δομής της, αναφερόμαστε σε μια ευέλικτη μορφή συνέντευξης που συναντάται σε πιλοτικές συνήθως έρευνες (Ιωσηφίδης, 2003, σ.40).Ο συγκεκριμένος τύπος περιλαμβάνει συνήθως προκαθορισμένες κλειστού τύπου ερωτήσεις, ενώ σε περιπτώσεις ασάφειας δύναται η δυνατότητα ανοιχτών ερωτήσεων ή η αφαίρεση αυτών που μπερδεύουν και δυσκολεύουν τη διατύπωση των συμπερασμάτων. Η σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα τον ερωτούμενο κάθε φορά, ενώ ο ερευνητής πολλές φορές καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ερωτούμενου (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο Tuckman, παρατήρησε πως οι συνεντεύξεις είναι μια δυνατότητα «εισόδου» μέσα σε κάθε τι που επεξεργάζεται το μυαλό του ερωτηθέντος (Tuckman, 1972). Η συνέντευξη απεικονίζει τις απόψεις και ιδέες που ο ερωτηθείς θεωρεί (γνώσεις και πληροφορίες), σε τι αρέσκεται και τι όχι (προτιμήσεις και αξίες) και ιδιαίτερα τι σκέφτεται (αντιλήψεις και απόψεις).

Γενικότερα, η συνέντευξη σαν εργαλείο μεθοδολογικό, είναι κατάλληλο για μια ουσιαστική και πολυεπίπεδη προσέγγιση κάθε θέματος (Mischler, 1996:29). Πιο ειδικά, η ημι-δομημένη συνέντευξη προτρέπει τους /τις ερωτώμενους/ες να ξεδιαλύνουν με ακρίβεια μια κατάσταση και ταυτόχρονα εξασφαλίζει ένα υψηλό βαθμό πρωτοβουλίας στις καταχωρημένες απαντήσεις εξαιτίας της ευέλικτης διάταξης των ερωτήσεων (Βάμβουκας, 2007:232). Στη συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο αναδεικνύεται ένας ευέλικτος και αρκετά προσαρμοστικός τρόπος που παρέχει την ευκαιρία να υπάρξει πλούσιο και σημαντικό διαφωτιστικό υλικό (Robson, 2010:323). Εκτός από την αμεσότητα και την ευελιξία που παρέχει, δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να εμβαθύνει στις θέσεις, απόψεις και κίνητρα των υποκειμένων (Γρίβα & Στάμου, 2014:146).

Γι αυτό και στην παρούσα έρευνα πρόθεση του ερευνητή στάθηκε η αναζήτηση και η κατανόηση σε βάθος των προσωπικών απόψεων, ιδεών και εμπειριών των στελεχών της εκπαίδευσης, πάνω σε θέματα διαχείρισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σκοπό την παραγωγή μιας πιο βαθιάς, αρτιότερης και πιο επεξεργασμένης γνώσης για θέμα που βρίσκεται σε διερεύνηση.

6.3 ΕΠΙΛΟΓΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Η έρευνα που επιχειρήθηκε πραγματοποιήθηκε μέσα στο χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος 2020 στην πόλη της Λάρισας. Όλα τα στοιχεία που συλλέξαμε είχαν ποιοτική βάση και προέρχονται από ημιδομημένες συνεντεύξεις (που η μέγιστη διάρκεια τους διήρκεσε έως μία ώρα περίπου) και οι οποίες ήταν βασισμένες σ' ένα φάσμα 15 ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Για να συγκεντρωθούν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μαγνητοφώνησης. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αντιπροσωπεύτηκε από 11 υποκείμενα , όλα στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας. Το δείγμα ήταν ένας συντονιστής ΠΕΚΕΣ πρωτοβάθμιας Ν. Λάρισας, ένας προϊστάμενος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μια προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων, πέντε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δύο υποδιευθυντές. Έγινε μάλιστα προσπάθεια να υπάρξει εξίσου εκπροσώπηση στο φύλο των εκπαιδευτικών (6 γυναίκες, 5 άντρες).

Ακολουθήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας, η χαρακτηρισμένη "βολική" ή τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1997:130), κατά την οποία προτιμούνται τα πλησιέστερα άτομα για να καθοριστούν ως υποκείμενα. Ένα μικρό μόνο ποσοστό ερωτηθέντων (3), στελέχωναν σχολικές μονάδες που έχουν στον μαθητικό πληθυσμό τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ρομά). Πιο αναλυτικά τα στελέχη αυτά ισχυρίστηκαν πως στα συγκεκριμένα σχολεία οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση είναι πάνω από 50% στο σύνολο των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Οι μαθητές Ρομά παρακολουθούν τα σχολεία που είναι κοντά στον κάθε φορά τόπο κατοικίας τους, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι πιο πολλοί ζουν συγκεντρωμένα σε μια συγκεκριμένη συνοικία της Λάρισας. Μάλιστα, ενώ στο δημοτικό σχολείο η φοίτησή τους θεωρείται συνεχής και διαρκής, χωρίς να παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό μαθητικής διαρροής, στη δευτεροβάθμια το φαινόμενο της διαρροής είναι εντονότερο.

Αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα προαναφερθέντα στελέχη είναι άτομα με αρκετά χρόνια υπηρεσίας και πολυσχιδή δράση στα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης. Τα μισά σχεδόν απ' αυτά είναι εξειδικευμένα σε θέματα διαπολιτισμικής και διαχείρισης παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αφού διαθέτουν συναφείς ανώτατους τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα).

6.4 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΡΡΕΙ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι συνεντεύξεις πρέπει να υπακούουν σε μια επιστημονική δεοντολογία η οποία πηγάζει από ένα σύνολο κανόνων. Καθορίζουν αυτοί οι κανόνες, το πεδίο μέσα στο οποίο οργανώνονται και πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις, θέτονται οι ερωτήσεις και γενικότερα επιτελείται η επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ο ερευνητής, έχει υποχρέωση να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του προγράμματος του ερωτώμενου. Γι αυτό, οι συναντήσεις που θα προγραμματιστούν θα πρέπει να γίνουν με την συγκατάθεση των υποκειμένων, στον τόπο και το χρόνο που εκείνους διευκολύνει. Πιο πέρα, αλλά και πιο πριν από αυτό τον πρώτο «άγραφο» κανόνα δεοντολογίας, ο ερευνητής πρέπει να συστήνεται και να αναφέρει είτε αναλυτικά, είτε περιληπτικά το σκοπό της έρευνάς του -παρόλο που πολλές φορές, έχει μαζί του κάποια συστατική επιστολή (Bell, 1997:151). Ακόμα πρέπει να πληροφορεί για την εκτιμώμενη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και να φροντίζει να είναι στα χρονικά πλαίσια αυτά. Ο Johnson επισημαίνει ότι «ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τον τρόπο με τον οποίο θα φέρει σε πέρας τη συνέντευξη» (Johnson, 1984).

Αναμφίβολα υπάρχουν πολλά αρνητικά στοιχεία καθώς προσπαθεί ο ερευνητής να συλλέξει πληροφορίες από συνεντεύξεις. Αρχικά το να καταγράφει κάποιος συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες διατρέχει τον κίνδυνο να «εισβάλλει» στη ζωή τους, στο πεδίο των προσωπικών τους δεδομένων, εφόσον ο ζήλος του ερευνητή είναι υπερβολικός (Talbot και Edwards, 1994) -γεγονός το οποίο συνδέεται με τα ηθικά ζητήματα που ανακύπτουν σε μια συνέντευξη. Γεγονός είναι ότι υπάρχουν μερικά θέματα που λογαριάζονται ως ταμπού. Επομένως και η «τετ-α-τετ» συνέντευξη δε βοηθάει στο να συζητηθούν. Από ηθικής πλευράς πιο πολύ εγκλωβίζονται οι ερωτηθέντες, όταν θα βρεθούν σε μια άμεση συνομιλία με τον ερευνητή, παρά είναι έτοιμοι/ες να μιλήσουν άνετα και να προβληματιστούν πάνω στο υπό διερεύνηση αντικείμενο.

6.5 ΤΕΧΝΙΚΕΣ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν μέσα από προγραμματισμένη και προκαθορισμένη συνάντηση με τον/την υποψήφιο/α και συνάμα προηγήθηκε επικοινωνία με τηλεφωνικό

και ηλεκτρονικό τρόπο, για μια σύντομη ενημέρωση για το περιεχόμενο και τους σκοπούς-στόχους της έρευνας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, οι περισσότερες στο χώρο εργασίας των στελεχών, μέσα στο εργασιακό ωράριο ή και μετά το πέρας της σχολικής ημέρας. Ένα μικρό ποσοστό πραγματοποιήθηκε μέσω απόστασης (skype-zoom-messenger), λόγω των μέτρων κατά του COVID 19. Υπάρχει συνοδευτικό ημερολόγιο που συνοδεύει κάθε συνέντευξη και το οποίο χρησιμοποίησε ο ερευνητής. Χρησιμεύει αυτό στο να καταγραφούν κάποιες σημειώσεις υπενθύμισης ή άλλων σημαντικών λεπτομερειών που σχετίζονται με το κλίμα που διαμορφωνόταν καθώς διαρκούσε η συνέντευξη.

Πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη (pilot study), πριν τη διεξαγωγή της έρευνας για τη δοκιμασία του ερωτηματολογίου και των μέσων μαγνητοφώνησης και στη συνέχεια προχώρησε η διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί πως η συνεργασία και η επαφή με τα στελέχη της έρευνας ήταν μια χαλαρή διαδικασία εξαιτίας της οικειότητας, της προθυμίας και της συναδελφικότητας που αναδείχτηκε. Επίσης προκάλεσαν αίσθηση οι τεκμηριωμένες απόψεις τους, καθώς και η ολική και βαθιά γνώση του ρόλου τους.

7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μέσα από ερευνητικά ερωτήματα, προέκυψαν 5 θεματικοί άξονες, ως ακολούθως:

1. Οι απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση
2. Οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση
3. Οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση
4. Οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση
5. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση

Έχοντας ως βάση τους προαναφερθέντες θεματικούς άξονες και την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, προκύπτουν και οι εξής κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται ως εξής: κανονικά σχολεία, κανονική τάξη, επιπλέον υποστήριξη, υποστηρικτικές δομές ειδικά σχολεία, συνεκπαίδευση, δράσεις των στελεχών, διαπολιτισμική διδασκαλία, εμπόδια-δυσκολίες ένταξης, στερεότυπα-προκαταλήψεις κοινωνίας, πολιτισμικές αρχές, οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον, γραφειοκρατία, υλικοτεχνική υποδομή, ενισχυτικοί παράγοντες ένταξης, ρόλος πολιτείας-οικογένειας-στελεχών εκπαίδευσης, συνδρομή πολιτείας, συνεργασία οικογένειας, υποστήριξη - κατεύθυνση από τα στελέχη, καλές πρακτικές, χρήση Η-Υ, εξατομικευμένη διδασκαλία, ενημέρωση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλαγή, αναζήτηση προγραμμάτων, θετική συνεισφορά νέων τεχνολογιών, καθοριστική η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων, ρόλος σύγχρονου έλληνα εκπαιδευτικού, καταρτισμένος έλληνας εκπαιδευτικός, μέτρα-αλλαγές-βελτιώσεις προς υλοποίηση.

Ακόμα, έγινε προσπάθεια να υπάρξουν πίνακες, στο τέλος του κάθε θεματικού άξονα, όπου παρουσιάζεται μια μορφή ποσοτικής παρουσίασης των κατηγοριών θεματοποίησης.

7.1 ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα, λοιπόν, τα στελέχη κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις απόψεις τους σχετικά με την παρουσία ή όχι των μαθητών αυτών σε κανονικά σχολεία. Για την παρουσία ή όχι των παιδιών αυτών σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικού τύπου σχολεία. Για τη δημιουργία ή όχι ειδικών τάξεων ή την παρουσία των παιδιών μέσα στην κανονική τάξη. Για την τυχόν επιπλέον υποστήριξη των παιδιών αυτών που τα ίδια τα στελέχη θα έκριναν σκόπιμη και εφικτή μέσα στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου.

Αξιοσημείωτο ότι όλα τα στελέχη δηλώνουν ευθύς εξαρχής ότι είναι υπέρ της παρουσίας των παιδιών αυτών σε κανονικά σχολεία. Μάλιστα «.....η εκπαίδευση των παιδιών αυτών μπορεί να πραγματοποιείται στα κανονικά σχολεία...» (συν. 1), «.....το καλύτερο θα ήταν η εκπαίδευση των παιδιών αυτών μπορεί να γίνεται στα κανονικά σχολεία, και να μην υπάρχουν ιδιαίτερα σχολεία για τα παιδιά αυτά..»(συν. 3). Ζητούμενο μάλιστα είναι η συνύπαρξη των παιδιών «.....η ίδια η πολυπολιτισμική κοινωνία μας καλεί να λειτουργήσουμε όλοι μαζί μέσα σε ένα πλαίσιο κοινόκαι να μη διαχωρίζουμε τα πάντα με με διαχωριστικές γραμμές...»(συν. 4). Η αναγκαιότητα της παρουσίας όλων των παιδιών σε κανονικά σχολεία επισημαίνεται μάλιστα σαν υποχρεωτική, ίσως μάλιστα επιτακτικά «...η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να πραγματοποιείται στα κανονικά σχολεία...»,(συν. 8),«.....πρέπει η εκπαίδευση των παιδιών αυτών να πραγματοποιείται στα κανονικά σχολεία και να αποφεύγουμε να διαχωρίζουμε τα παιδιά σε Ρομά και μπαλαμά...»(συν. 5). Καθώς μάλιστα τα παιδιά αυτά φοιτούν σε κανονικά σχολεία «...έτσι σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να απομονώνονται ή να περιθωριοποιούνται...»,(συν. 9). Τονίζεται δε ότι «...τα στελέχη της εκπαίδευσης θεωρώ ότι συμφωνούν με τη φιλοσοφία του μη αποκλεισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων από το κοινό σχολείο, το σχολείο για όλους. Η ένταξή τους στο κοινό σχολείο και η συνεκπαίδευση με τους συνομηλίκους μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες, διεθνώς, (σύμφωνα με τον ΟΗΕ και την Ουνέσκο) αποτελούν την βάση

όλων των προοδευτικών τάσεων για αλλαγές στην εκπαίδευση. ...»(συν. 10),«...σίγουρα σε κανονικά σχολεία... στην παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς... και να δοθεί τέλος στην ανισότητα...»(συν. 11).

Ακολουθως τα στελέχη επικεντρώνονται στη σπουδαία σημασία που έχει η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους «.....η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης σε κανονικές τάξεις ... και της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους συμμαθητές προς όφελος όλων των παιδιών, μια που το ένα παιδί μπορεί να μάθει από το άλλο συμπεριφορές...»(συν. 2). Αυτή η συνύπαρξη παιδιών, μαθητών θα λειτουργεί, σύμφωνα με τα στελέχη, σε όφελος και των δύο ομάδων τονίζοντας και το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης «.....είναι ζητούμενο η συνύπαρξη μαθητών με τον άλλο, σε ένα αντιφασιστικό κλίμα, κλίμα πολιτιστικής διαφοράς και ετερότητας ...»(συν. 4).

Όσο αφορά τα ειδικά σχολεία, τα στελέχη δεν αποκλείουν την ύπαρξη τους, σαν δομές παράλληλες «.....θα πρέπει να υπάρχουν και οι δύο τύποι σχολείων, ειδικά και κανονικά ...αλλά και μειονοτικά για τους πρόσφυγες...»(συν. 4). Σαν επιπλέον υποστήριξη ανάλογα με τη βαρύτητα των περιστατικών, τα στελέχη δεν αποκλείουν τα ειδικά σχολεία, «.....μόνο οι βαριές περιπτώσεις των παιδιών θα πρέπει να πηγαίνουν σε ειδικά σχολεία...»(συν. 2), «.....ανάλογα με τη βαρύτητα των μορφών, μόνο οι πιο βαριές μορφές θα πρέπει να στέλνονται σε ειδικά σχολεία...» (συν. 5). Γίνεται αναφορά στην παρουσία των ειδικών σχολείων που δεν πρέπει να καταργηθούν «.....δεν καταργούνται τα ειδικά σχολεία, αλλά δε θα πρέπει να υφίστανται για το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που πηγαίνουν ήδη...»(συν. 6),«...ωστόσο, μόνο σε ιδιαίτερες περιπτώσεις και συνθήκες να πηγαίνουν στα ειδικά σχολεία...»(συν. 11).

Αξιοσημείωτο είναι πως στέλεχος εκπαίδευσης εξέφρασε την άποψη πως «.....η ερώτηση είναι πολύ γενική και θα πρέπει να διαχωρίσουμε τις ανάγκες των παιδιών. Είναι ξεχωριστές οι ανάγκες και να μην μπερδεύουμε τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και τα παιδιά των προσφύγων.... και εμείς μπερδεύομαστε, αλλά και τα παιδιά μπερδεύουμε ...»(συν. 7). Συνεχίζοντας, διευκρινίζει πως όλα τα παιδιά είναι ίδια καθώς «.....τα παιδιά των μεταναστών δεν είναι κάτι το ιδιαίτερο, αλλά θα πρέπει να είναι στα κανονικά σχολεία...»(συν. 7).

Στη συνέχεια τα στελέχη στο σύνολό τους αποδέχονται την τάξη, σαν το μοναδικό και φυσιολογικό χώρο να εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά «.....ναι, θα πρέπει τα παιδιά αυτά να βρίσκονται μέσα στην τάξη τους...»(συν. 3), «.....οποσδήποτε τα παιδιά αυτά θα πρέπει να διδάσκονται μέσα στην τάξη τους...»(συν. 5), «.....να σου πω... από την εμπειρία μου,

κάθε περίπτωση είναι ειδική, αλλά κάθε παιδί σίγουρα μένει μέσα στην τάξη του και παρακολουθεί υποστηρικτικά...»(συν. 2), «...στην ίδια τάξη, σκόπιμο κατά βάση και στο σύνολο στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας...»(συν. 11). Η σχολική τάξη θεωρείται, μάλιστα, το βασικό σκαλοπάτι της ένταξης, «.....θα πρέπει να γίνεται μέσα στην τάξη, ώστε να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο και κατά περίπτωση να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης ή υποδοχής...»(συν. 1).

Η παρουσία και λειτουργία παράλληλων υποστηρικτικών δομών, δεν αποκλείεται από τα στελέχη «.....μείζον να γνωρίζουμε την ενταξιακή πορεία των μαθητών μας... μπορεί να συντελεστεί με διαφορετική πρόληψη κάθε φορά και για να ενταχθούν στην κανονική τάξη, σημαίνει πως πρέπει να υπάρχουν οι δομές αυτές προς την κατεύθυνση αυτή, το συντομότερο δυνατόν, για να μη δεσμεύεται ολόκληρη η τάξη...»(συν. 6). Η παράλληλη λειτουργία καθίσταται μάλιστα ίσως το ιδανικότερο μοντέλο για την ολοκλήρωση της ενταξιακής διαδικασίας «.....ένα μικτό μοντέλο, θα ήταν το καλύτερο.... σίγουρα μέσα στις τάξεις και ταυτόχρονα, παράλληλα ένα τμήμα ένταξης, ή υποδοχής θα ήταν το ιδανικό...»(συν. 7).

Μόνο η παρουσία και λειτουργία παράλληλων υποστηρικτικών δομών, αποκλείεται, καθότι «.....είναι αφομοιωτική πολιτική να γίνεται η προετοιμασία μόνο μέσα στις παράλληλες δομές, γιατί η σχολική τάξη καλείται να συμπληρώσει τις ειδικές δομές...»(συν. 4). Επιπλέον ο συνδυασμός και των δυο, κανονική τάξη και υποστηρικτικών δομών, θα είναι ιδανικός «.....επίσης βοηθά να προσφέρει ρυθμό κανονικότητας μέσα στην τάξη... θα πρέπει να μεταφέρουμε τα παιδιά μέσα στην τάξη για να βλέπουν και να βοηθούνται...»(συν. 3).

Καθώς καλούνται τα στελέχη να κάνουν πιο συγκεκριμένη αυτή την επιπλέον υποστήριξη δηλώνουν πως είναι σίγουρα πολυποίκιλη «.....πρέπει να γίνεται και μέσα στην τάξη, αλλά και παράλληλες ενισχυτικές δομές, όπως T.E., T.Y., και ενισχυτική διδασκαλία...» (συν. 8). Εξαρτάται μάλιστα και από τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν μέσα στην τάξη, προκειμένου να πραγματοποιηθεί «.....μακάρι να μπορούσε (η εξατομικευμένη διδασκαλία), να πραγματοποιηθεί, δυσκολεύει όμως από τον αριθμό των μαθητών...»(συν. 5). Εξάλλου, όλη αυτή η υποστήριξη, θα ευνοούσε όλα τα παιδιά της τάξης «.....όπως και στα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης, οι νέες τεχνολογίες και η εξατομικευμένη διδασκαλία, ευνοούν τη διαδικασία της μάθησης, όσο αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.... είναι αναγκαία...»(συν. 1).

Είναι απαραίτητο όμως, σύμφωνα με τα στελέχη, να υπάρχει προσαρμογή της κάθε διαφορετικής ενίσχυσης στις ανάγκες των μαθητών «...θα πρέπει να γίνει προσαρμογή στις ανάγκες του κάθε μαθητή για να γίνει η μάθηση εφικτή και να αμβλυνθούν οι μαθησιακές διαφορές... η εξατομικευμένη διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή... είναι σημαντικό ότι υπάρχουν διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα για να προσαρμοστούν στον κάθε μαθητή ξεχωριστά ...»(συν. 4). Κάθε παιδί θα πρέπει να υποστηρίζεται από την ενίσχυση που του ταιριάζει «... τι ταιριάζει στο κάθε παιδί, εξαρτάται από το σημείο που βρίσκεται το κάθε παιδί... και οτιδήποτε διευκολύνει την ένταξή του, αλλά και το υπόλοιπο τμήμα που παρίσταται...» (συν. 7),«...η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι και παιδαγωγικά ορθό και αν δεν καλύψουμε τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δε θα έχουνε την ίδια υποστήριξη...»(συν. 11). Διαφορετικά παιδιά, έχουν διαφορετικές ανάγκες, αλλά η ταυτόχρονη λειτουργία των ενισχυτικών δομών είναι αδιαπραγμάτευτη«... κάθε φορά, υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες και είναι ό,τι καλό μέσα στην κανονική τάξη να υποστηριχθεί από παράλληλη στήριξη με διδασκαλία, μέσα όμως στην κανονική τάξη...»(συν. 6).

Για να μπορέσει όμως η εκπαίδευση να πραγματοποιηθεί στα κανονικά σχολεία, «...μπορεί και πρέπει να πραγματοποιείται στα κανονικά σχολεία, όμως πρέπει να είναι στελεχωμένα με το κατάλληλο προσωπικό και την υλικοτεχνική υποδομή...στελέχωση έγκαιρη με το κατάλληλο προσωπικό και τον κατάλληλο εξοπλισμό...»(συν. 9). Θα πρέπει τα στελέχη «...να παρέχουν στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς όλα όσα χρειάζονται για το έργο τους...»(συν. 8). Οι παρεμβάσεις αυτές μάλιστα «...θα πρέπει να γίνονται σε δυο επίπεδα... των υλικών εποπτικών μέσων, να παράσχουν τα απαραίτητα, και την παροχή του ανθρώπινου δυναμικού, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι...»(συν. 3).

Οι παρεμβάσεις και οι δράσεις αυτές καθορίζονται ως «...δράσεις για τη διαφορετικότητα, εξατομικευμένη διδασκαλία ,διδασκαλία σε ομάδες, μαθητοκεντρική διδασκαλία...»(συν. 6). Τα στελέχη επίσης επισημαίνουν ότι «...είναι σημαντικό το κομμάτι της επιμόρφωσης, όπου έχουν σημαντική συμμετοχή, επιμόρφωση πάνω στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στη διαπολιτισμική διδασκαλία...»(συν. 6). Ακόμα, «...παρόλο που άλλαξε η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, να τους βοηθήσουν ακόμα πιο πολύ να δουν τους μαθητές αυτούς σαν ένα μέρος της κοινωνίας ...αλλά να εμφυσησουν και στα παιδιά την ανάγκη αυτή...»(συν. 2).Και επιπλέον «...να αναπτύξουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ...η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με

αναπηρίες, κ.ά.) καθώς και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, κ.ά.) όταν πραγματοποιείται στην κανονική τάξη χρειάζεται να υπάρχει επιπλέον υποστήριξη (π.χ. ΖΕΠ, παράλληλη στήριξη, εξατομίκευση της διδασκαλίας, χρήση των νέων τεχνολογιών, ενισχυτική διδασκαλία, κ.) »(συν. 10). Θα πρέπει όμως «...τα στελέχη εκπαίδευσης με συνέπεια στους στόχους να επιμένουν στην εφαρμογή και ολοκλήρωση των προγραμμάτων ένταξης των ομάδων αυτών στη σχολική κοινότητα...»(συν. 9).

| 1) ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΓΙΑ ΕΝΤΑΞΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | | |
|--|---------------------------|-----------------|
| Θεματικοί Άξονες/Κατηγορίες | Λειτουργικοί Ορισμοί | Σύνολο Αναφορών |
| Προσδιορισμός των απόψεων | κανονικά σχολεία | 10 |
| | κανονική τάξη | 10 |
| | επιπλέον υποστήριξη | 10 |
| | δράσεις των στελεχών | 10 |
| | ειδικά σχολεία | 3 |
| | υποστηρικτικές δομές | 3 |
| | Συνεκπαίδευση | 5 |
| | Διαπολιτισμική διδασκαλία | 5 |

(Πίνακας 1, απόψεις των στελεχών για την ένταξη)

7.2 ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ευθύς εξαρχής γίνεται αναφορά στο ότι ένας καθοριστικός αρνητικός παράγοντας είναι «...το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνουν τα παιδιά αυτά... φτωχό οικονομικά και φτωχό σε εμπειρίες που επιδεινώνει την όλη κατάσταση ...»(συν. 7). Ακόμα «...η κοινωνική κατάσταση των οικογενειών αυτών π.χ θα μπορούσα να πω οι δυσκολίες που έχουν οι Ρομά μαθητές στο να παρακολουθήσουν συνεχώς το σχολείο...και οδηγούνται στη διαρροή...»(συν. 6). Οι δυσκολίες «...είναι πολύ μεγάλες οι οικονομικές, για πρόσφυγες, μετανάστες, Ρομά και για αυτό χρειάζονται βοήθεια στην πράξη ...»(συν. 2).

Οι ίδιες οι κοινωνίες αποτελούν ένα εμπόδιο «...όχι μόνο τα σχολεία ,αλλά ιδιαίτερα τα κοινωνικά χαρακτηριστικά κάθε φορά, ρατσισμός, προκαταλήψεις, εμποδίζουν την ένταξη αυτών των μαθητών...»(συν. 4), «...οι προκαταλήψεις της ίδιας της κοινωνίας είναι εμπόδιο...»(συν. 9).Επιπρόσθετα, τονίζουν τα στελέχη ότι «...η κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί στην κοινωνία για την αρνητική αποδοχή της διαφορετικότητας, λειτουργεί αρνητικά ...είναι εμπόδιο η κυρίαρχη κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί σε ένα σχολείο»(συν. 6), «...κοίταξε να δεις, η αλήθεια είναι πως υπάρχουν συνεχώς στερεότυπα στην κοινωνία που δεν αφήνουν την ομαλή ένταξη ...»(συν. 2), «...ας μη γελιόμαστε, όλα τα παιδιά αυτά βιώνουν πρώτα έναν αποκλεισμό από την κοινωνία και μετά από το σχολείο...»(συν. 7), «...υπάρχει αφαιρετική διγλωσσία ...δε δίνεται βάση στη δεύτερη γλώσσα, τη βλέπουν σαν κατωτερότητα... δε δίνεται ευκαιρία να αναπτυχτεί...»(συν. 4). Η ίδια η κοινωνία με τη σειρά της λοιπόν είναι αρνητικός παράγοντας για την ένταξη «...μη αναγνώριση της διαφορετικότητας από το σύνολο της κοινωνίας...»(συν. 10),«...φοβάμαι ότι θα είναι δύσκολο να τα ακούσει κανείς αυτά, υπάρχει ρατσισμός ακόμα και μέσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, εκτός από την κοινωνία και απουσία διαπολιτισμικής συνείδησης... νομίζω αυτά είναι υπαρκτά εμπόδια...»(συν. 11).

Οι πολιτισμικές αρχές των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές-πολιτισμικές ομάδες προσδιορίζονται σαν ένα επίσης εμπόδιο στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, «...μία από τις δυσκολίες είναι επίσης οι σχέσεις με τους γονείς, με την έννοια της ελλιπούς συνεργασίας και επικοινωνίας και της έλλειψης ανταπόκρισης σε σχολικές προσκλήσεις...» (συν. 10),«...οι πολιτισμικές τους αρχές τους εμποδίζουν να αποδεχτούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αρχές ...»(συν. 8),«...οι ίδιες οι ομάδες αυτές δημιουργούν εμπόδια π.χ. Ρομά, μια που έχουν δική τους κουλτούρακαι αρνούνται να προσαρμοστούν...»(συν. 5), «...όλα αυτά που έχουν μέσα τους, είναι εμπόδιο να συνεχίσουν...»(συν. 6). Εμπόδιο λοιπόν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση ορίζεται «...οι ιδιαιτερότητές της κουλτούρας τους, οι μεγάλες διαφορές της ως προς τον τρόπο ζωής, το σύστημα αξιών, τη γλώσσα, τη μορφή της οικογένειας και την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση...»(συν. 10).

Η γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης, ορίζεται επίσης σαν εμπόδιο, «...η ίδια η γραφειοκρατική δομή της εκπαίδευσης είναι εμπόδιο, αφού δεν επιτρέπει τις πρωτοβουλίες που είναι αναγκαίες και προτείνουμε...»(συν. 3), «...γραφειοκρατικά εμπόδια στη διοίκηση, δεν επιτρέπουν να υπάρξουν κινήσεις προς τη θετική κατεύθυνση ...»(συν. 9).

Τέλος η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, των τάξεων προσδιορίζεται σαν εμπόδιο στην ομαλή διαδικασία της ένταξης, «...βασικός παράγοντας είναι η υλικοτεχνική

υποδομή της τάξης π.χ. μαθητές με κινητικά προβλήματα σε αίθουσες με σκάλεςεπίσης ο αριθμός παιδιών ανά τάξη... τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια για αυτά τα παιδιά... (συν. 1), «...δεν υπάρχουν οι υποδομές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για αναπηρίες για παράδειγμα...» (συν. 8).

| 2) ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | | |
|--|------------------------------------|------------------------|
| Θεματικοί Άξονες/Κατηγορίες | Λειτουργικοί Ορισμοί | Σύνολο Αναφορών |
| Προσδιορισμός των απόψεων | στερεότυπα-προκαταλήψεις κοινωνίας | 9 |
| | πολιτισμικές αρχές | 9 |
| | οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον | 10 |
| | γραφειοκρατία | 4 |
| | υλικοτεχνική υποδομή | 4 |

(Πίνακας 2, Οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση)

7.3 ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΕΙΣΦΕΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι παράγοντες αυτοί ορίζονται από τα στελέχη, γενικά ως «...κρατικοί και κοινωνικοί φορείς, δημοτικές αρχές πρέπει να μεριμνήσουν για την εξεύρεση κατάλληλων χώρων...»(συν. 9), «...την ευθύνη της πολιτείας και της κοινωνίας για τη συνδιαμόρφωση της κουλτούρας, να γίνονται ως ισότιμοι πολίτες...»(συν. 6), «...επικαλύπτονται οι παράγοντες, αλλά θα έλεγα ότι ο δήμος, η πολιτεία πρέπει να κάνει παρεμβάσεις...»(συν. 3),«...η εκπαιδευτική πολιτική τάση που έχει το κράτος, ο τρόπος που προσεγγίζει το όλο θέμα... νομίζω ότι παίζει καθοριστικό ρόλο...» (συν.11). Επίσης η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού αναφέρεται ως θετικός παράγοντας «...να δείξουμε αποδοχή, φροντίδα... να γνωρίσουμε την κουλτούρα τους...»(συν. 5),«...αλλά και η μεταστροφή και θετική στάση των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και άλλων κοινωνικών φορέων απέναντι στο διαφορετικό...»(συν. 9),«...τα σχολεία να αποδέχονται και να καλωσορίζουν τη διαφορετικότητα...»(συν. 6).

Γίνεται αναφορά για το ρόλο της πολιτείας, «...έχει σημαντικό ρόλο σε ιεραρχικά δομημένο σύστημα, άρα όλες οι δομές της θα πρέπει να προσθέσουν και κάτι... πρέπει να υπάρχει συνεργασία με διπλανούς φορείς...»(συν. 4),«...ο ρόλος της είναι σημαντικότερος, να επιχορηγεί τα δέοντα για το καλύτερο θεμιτό αποτέλεσμα...»(συν. 8), «...είναι κομβικός ο ρόλος της στο ζήτημα της ενίσχυσης στο κοινωνικό-οικονομικό κομμάτι, να δίνει το καλό παράδειγμα, να δείξει στην πράξη ότι, μπορεί να είναι διαπολιτισμικά τα σχολεία ...»(συν. 6). Συνεχίζοντας, «...ο ρόλος της πολιτείας έγκειται στη διαμόρφωση του απαραίτητου νομοθετικού πλαισίου, στο αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό, τη στελέχωση με ψυχολόγους... καθώς και άλλες ειδικότητες...»(συν. 9). Τονίζεται ότι «...αν θέλει για τομέες και να αναδιοργανώσει το σύστημα και να βάζει σε ενιαίο σχολείο... να μην αφήνει απροστάτευτα τα παιδιά και να διορίζει περιστασιακά εκπαιδευτικούς... να έχει πιο χαλαρό πρόγραμμα με βάση εξατομικευμένους στόχους... ΕΔΕΑΥ, βοήθεια περισσότερες ώρες την ημέρα... »(συν. 3).Εκτός του ότι θα πρέπει η πολιτεία «...να δείξει ευαισθησία σε θέματα παιδείας, θα πρέπει να διορίσει ειδικούς εκπαιδευτικούς να βοηθούν και τους άλλους μαθητές ...» (συν. 2),αλλά και «...χορήγηση κονδυλίων, παροχή ευκαιριών για συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παροχή κατάλληλων σχολικών μονάδων, πρόσληψη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και ειδικού βοηθητικού προσωπικού...»(συν. 1), «...να υποστηρίξει υλικοτεχνικά τα σχολεία, να προβεί σε κατάρτιση των εκπαιδευτικών

και να κάνει διορισμούς ...έγκαιρα βέβαια και όχι όπως τους κάνει τώρα...»(συν. 5), «...να προσθέσω και να πω ότι ο ρόλος της (πολιτεία) πρέπει είναι υποστηρικτικός, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα... η αναμόρφωσή τους θα βοηθούσε στην κατεύθυνση που αναφέρεστε...»(συν. 11), «...τι κάνει η πολιτεία με την οικογένεια;, τίποτα !...»(συν. 7).

Όσον αφορά στο ρόλο της οικογένειας, αρχικά, «...υποστηρικτικός, βοηθητικός και συμπληρωματικός της δουλειάς στο σχολείο...»(συν. 1), «...η οικογένεια να εμπιστεύονται το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς...»(συν. 8) και «...καθοριστικός είναι ο ρόλος της οικογένειας, γιατί από εκεί ξεκινάνε όλα, για το πώς θα φερθούν τα παιδιά...»(συν. 5),«...απαιτείται στενή συνεργασία με το σχολείο που και αυτό εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση της ένταξης...»(συν. 9), «...είναι καθοριστικός ...ωστόσο θα έλεγα να είναι ανοιχτή η οικογένεια στο σχολείο και το σχολείο να ανακτήσει την εμπιστοσύνη... να είναι ανοιχτή στη συνεργασία η οικογένεια...»(συν. 11).

Συνεχίζοντας τα στελέχη, αναφέρονται ξεχωριστά στις οικογένειες που δεν έχουν μέλη με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, «...η οικογένεια έχει μεγάλο ρόλο γιατί δημιουργεί αντίληψη στα παιδιά της, για την εκπαιδευτική διαδικασία..... κατευθύνει τα παιδιά στην εκπαίδευση γενικά με χίλιους τρόπους...»(συν. 7) και «...είναι σημαντικός ο ρόλος.... προφανώς έχουμε ευθύνη πως μεγαλώνουμε τα παιδιά να αποδέχονται τη διαφορετικότητα... αλλά το βάρος της οικογένειας δεν είναι το βάρος που θα σηκώσουν οι άλλοι... η οικογένεια να σηκώσει το βάρος της, αλλά όχι και τις ευθύνες της πολιτείας και της κοινωνίας... η οικογένεια είναι σημαντικός συνεργάτης...»(συν. 6).

Όσον αφορά στις οικογένειες που έχουν μέλη με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, «...είναι καθοριστικός ο ρόλος, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν μέλη με εκπαιδευτικές ανάγκες... επιδίωξη η συνεργασία, ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα... συνήθως προσπαθεί να αποκρύψει, έτσι όμως δυσκολεύονται όλοι... ενώ θα πρέπει να σκύψουν όλοι πάνω στο πρόβλημα...»(συν. 4),«...πρέπει να πάνε κοντά, π.χ. εκπαιδευτικοί να βοηθούν ψυχολογικά, κοινωνικά για να αντιληφθούν ότι είναι κοντά τους... ο δάσκαλος κοντά στην οικογένεια...»(συν. 3) και «...σίγουρα πρέπει να συνειδητοποιήσει τι παιδί έχει... να πειστεί για το πρόβλημα...»(συν. 2), σίγουρα όμως «...η οικογένεια χρειάζεται στήριξη και ενθάρρυνση στον καθημερινό αγώνα για την προώθηση των παιδιών στην ομαλή ένταξη...»(συν. 9).

Ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ομαλής ένταξης των μαθητών, «...πρέπει να είναι ευέλικτος, να λύνει προβλήματα ...να μην είναι άκαμπτος και τυπικός ...να παρατυπήσει παίρνοντας τις ευθύνες, όχι μόνο τους τύπους

...να συμβάλει στην οικονομική ενίσχυση για το υλικό κομμάτι ...στήριξη, να εμπυχώνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς... να έχει ανοιχτούς ορίζοντες...»(συν. 3), «...να παροτρύνει για καινοτόμα προγράμματα με τα οποία οι μαθητές να αξιοποιούν την προηγούμενη γλώσσα... να φέρει ξανά στο προσκήνιο τη διαπολιτισμική προσέγγιση...»(συν. 4), «...να ενισχύουν τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς με οποιοδήποτε τρόπο, θα βοηθά στο έργο τους...»(συν. 8),«...πίεση στο υπουργείο για την επάνδρωση των δομών με εκπαιδευτικό προσωπικό και φυσικά επιμόρφωση για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου ...»(συν.10), «...εμείς είμαστε υλοποιητές της πολιτικής του υπουργείου... βέβαια όσο πιο ψηλά βρίσκονται τα στελέχη, τόσο πιο πολύ καθορίζουν με τις αποφάσεις τους τη συνέχιση ...»(συν. 7),«...να είναι υποστηρικτικός ως προς τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στη διαδικασία και να γεφυρώνει τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειακού περιβάλλοντος...»(συν. 1).

Επιπλέον θα πρέπει τα στελέχη της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ομαλής ένταξης των μαθητών,«... να φροντίζουν ώστε να τίθενται οι αναγκαίοι εκπαιδευτικοί στόχοι, να υλοποιούνται στη συνέχεια από το σχολείο και συνεχώς να εργάζονται προς τη συνεχή βελτίωση των συνθηκών ένταξης των μαθητών αυτών...»(συν. 9), «...να είναι καθοδηγητές στο πλαίσιο στρατηγικού σχεδιασμού... τα στελέχη παιδαγωγικής κατεύθυνσης να προσφέρουν κατεύθυνση στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία... συνεπώς θα έλεγα ότι είναι κοινή προσπάθεια και υποστηρικτική η θέση τους...»(συν. 11).

| 3) ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΕΙΣΦΕΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | | |
|---|---------------------------------------|-----------------|
| Θεματικοί Άξονες/Κατηγορίες | Λειτουργικοί Ορισμοί | Σύνολο Αναφορών |
| Προσδιορισμός των απόψεων | Κρατικοί και κοινωνικοί φορείς | 10 |
| | Συνδρομή πολιτείας | 9 |
| | Συνεργασία οικογένειας | 8 |
| | Υποστήριξη, κατεύθυνση από τα στελέχη | 7 |

(Πίνακας 3, οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση)

7.4 ΟΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι καλές πρακτικές ορίζονται ως, «... συνδιδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, διαφοροποίηση εκπαιδευτικού υλικού, συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και διεξαγωγή δράσεων και προγραμμάτων για ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και ένταξη...»(συν.1), «...προγράμματα σε κάθε τάξη διαφορετικότητας ...κομβικό σημείο η ευαισθητοποίηση των παιδιών πάνω σε αυτό, επειδή θα είναι ένα χτύπημα του ρατσισμού και θα συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών...»(συν. 3), «...αρχή και βάση είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, ιδιαίτερα αν προέρχονται από φτωχά περιβάλλοντα ...»(συν. 4), «...συνεχής ενημέρωση των εκπαιδευτικών, επιμορφώσεις και κοινές δράσεις φορέων...»(συν. 5), «...δημοκρατική στάση για τα παιδάκια όλου του κόσμου, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, ώστε να μηδενίζονται οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες...»(συν. 8), «...σκοπός μας είναι στα πλαίσια του νέου σχολείου και του σχολείου για όλους να έχουμε τις αναγκαίες τομές στην εκπαιδευτική διαδικασία, με επίκεντρο το μαθητή ώστε κανένας μαθητής με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μην στερείται του αγαθού της εκπαίδευσης και να αναπτύξουμε ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσαρμοσμένου στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή...»(συν. 10) «...σε 2^ο επίπεδο να εντοπίσουμε τα εκείνα τα σημεία από τα προγράμματα που θέλουν αλλαγή ...να το πω πιο απλά... σχεδιασμός, αναζήτηση προγραμμάτων και δραστηριοτήτων για να εξασφαλιστεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, η ένταξη των παιδιών αυτών...»(συν. 11).

Για τη συνεισφορά των νέων τεχνολογιών στην ομαλή ένταξη των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, «...σίγουρα ναι, στις νέες τεχνολογίες στο βαθμό που επιτρέπει η κατάσταση των παιδιών... με μεγάλη έκπληξη είδα πόσο εγγράμματοι είναι οι Ρομά και πόσο τους ενδιαφέρουν οι υπολογιστές...»(συν. 2), «...προσφέρουν θετικά ...νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, ανάλογα με τη χρήση θα αποτελέσουν λύση... είναι εκπαιδευτικό εργαλείο για αξιοποίηση μια που αναπτύσσει επάλληλες γνώσεις, πολλαπλές αναπαραστάσεις ...»(συν. 4), «...ναι, επειδή η εικόνα λειτουργεί εποικοδομητικά ακόμα και σε μικρότερα παιδιά... προάγουν τον τρόπο επικοινωνίας με τη χρήση της εικόνας...»(συν. 7), «...φυσικά και μπορούν να συνεισφέρουν με τη σωστή πάντα χρήση...»(συν. 8), «...είναι βέβαιο ότι οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών, τόσο στο σχολικό

σύστημα, όσο και στον εργασιακό βίο ...το παράδειγμα των σκανδιναβικών χωρών, όπου έχουμε πλήρη ένταξη, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών...»(συν. 3),«...σαφώς, σαφώς, κυρίως σε μαθητές πρόσφυγες που υπολείπονται σε γλώσσα, με εξοπλισμό, ώστε να βρουν τη δυνατότητα να βρουν τη σύνδεση με την πραγματικότητα ...θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται σαν μέσο διδασκαλίας...»(συν. 11).

Με χρήση όμως των νέων τεχνολογιών, «...να τεθεί ένα πλαίσιο μαθησιακό σε σειριακή αντίληψη, που υποστηρίζει την αλληλεπίδραση των παιδιών...»(συν. 3),«...είναι το εργαλείο, όχι ο σκοπός αλλά το μέσο, πρέπει να έχουμε μια ολιστική προσέγγιση και αυτή θα είναι οι ΤΠΕ να διευρύνουν τις προσπάθειες μας ...»(συν. 6).

Στην ερώτηση εάν ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να υποστηρίξει την ομαλή ένταξη των μαθητών, «...ναι, με δράσεις που πραγματοποιούνται για την ευαισθητοποίηση της κοινότητας και με υποστήριξη της οικογένειας...»(συν. 1),«...βεβαίως μπορεί να υποστηρίξει, μέσα από συζητήσεις να ενημερωθούν για τη βοήθεια που χρειάζονται οι μαθητές...»(συν. 2),«...ναι φυσικά , να είναι ευαίσθητος κάθε επιμέρους τάξης... με ψυχολογική υποστήριξη των συναδέλφων και συνεργασία μεταξύ τους σε θέματα που τους αφορούν ...αξιολόγηση καλών πρακτικών για να βγουν συμπεράσματα...»(συν. 3),«...ναι, επειδή ο σύλλογος είναι κυρίαρχο όργανο στο σχεδιασμό και οργάνωση σχολικού περιβάλλοντος ...να οργανώσει επιμορφωτικές δράσεις και μεθόδους project...»(συν. 4),«...οπιαδήποτε μπορεί να βοηθήσει...με κοινές δράσεις που μπορεί να αναδείξει...»(συν. 5),«...ναι, γιατί καθορίζει αρκετά πράγματα, να οργανώσει εκδηλώσεις για πολιτισμούς άλλων χωρών...»(συν. 7) και «...φυσικά και μπορεί, είναι το ανώτατο διοικητικό όργανο της σχολικής μονάδας και με τις αποφάσεις του μπορεί να ρυθμίσει πολλά πράγματα...»(συν. 8).

Επιπρόσθετα ο σύλλογος διδασκόντων «...είναι καθοριστικός ο ρόλος, καθότι νομοθετεί, εντός του σχολικού πλαισίου...να επιδείξει όμως ευρύτητα πνεύματος, όχι προκαταλήψεις, να αποφύγει τα στερεότυπα...»(συν. 9)«...σαφώς, έχει υποχρέωση θεσμική να το κάνει και μπορεί να το κάνει με πολλούς τρόπους...με κανονισμό λειτουργίας...με συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, με την αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων για ενισχυτική διδασκαλία...δηλαδή ο σύλλογος είναι αυτός που θα διεκπεραιώσει την εκπαιδευτική πολιτική...»(συν. 11).

| 4)ΟΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | | |
|--|--|------------------------|
| Θεματικοί Άξονες/Κατηγορίες | Λειτουργικοί Ορισμοί | Σύνολο Αναφορών |
| Προσδιορισμός των απόψεων | Εξατομικευμένη διδασκαλία | 10 |
| | Ενημέρωση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών | 10 |
| | Αλλαγή, αναζήτηση προγραμμάτων | 8 |
| | Θετική συνεισφορά νέων τεχνολογιών | 11 |
| | Καθοριστική η συμβολή του συλλόγου διδασκόντων | 11 |
| | Μικρός αριθμός μαθητών στο κάθε τμήμα | 3 |

(Πίνακας 4, οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση)

7.5 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στην ερώτηση για το ρόλο και τη σημαντικότητά του, τα στελέχη υποστήριξαν ότι «...είναι αυτός του εφαρμογέα οποιασδήποτε παιδαγωγικής πρακτικής και ο στρατιώτης της πρώτης γραμμής...ναι, σημαντικός ο ρόλος, καθώς είναι ο στυλοβάτης της εκπαίδευσης και ο ενορχηστρωτής όλων των δρώμενων και ενεργειών που γίνονται μέσα στη σχολική

τάξη...»(συν. 9),«...είναι πάντα αναγκαίος ...και βαθιά ευαισθητοποιημένος στα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια...»(συν. 2) και «...πολυποίκιλος, ευτυχώς ή δυστυχώς εμπυχωτής ...ψυχολόγος, ευαίσθητος, ανοιχτός...να αμφισβητεί και να κριτικάρει πάντα ...να βοηθήσει ένα τέτοιο παιδί με δυσκολίες να ανοίξει το μυαλό του...είναι το πρώτο κομμάτι σχέσης αγάπης-εμπιστοσύνης...»(συν. 3). Ακόμα, «...μόνο ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος, μπορεί να κάνει κάτι...ό,τι μπορεί να γίνει το κάνει μόνο ο δάσκαλος, οι άλλοι θεσμοί ακολουθούν...μένει πάνω του όλη η ευθύνη της ένταξης ...»(συν. 7).

Επιπρόσθετα, «...τρομερά σημαντικός , έχει στα χέρια του τα παιδιά, είτε σαν δάσκαλος τμήματος, είτε σαν ενισχυτικός...βαρύ φορτίο του αναλογεί, άρα και για την υποστήριξη που πρέπει να του δοθεί...ο δάσκαλος δεν είναι απλά σημαντικός, είναι ένας από τους ένα, δυο σημαντικότερους παράγοντες ένταξης...»(συν. 6),«...φυσικά και είναι ο σημαντικότερος παράγοντας, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός ο οποίος κοινωνεί με το μαθητή και την τάξη, είναι ο λειτουργικός μοχλός όλων ...»(συν. 8) και τέλος «...ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επιτελεί σημαντικό ρόλο , πρέπει να διαπνέεται από πνεύμα αλληλεγγύης, κατανόησης και οικουμενικότητας. Προάγει επίσης την ειρηνική συνύπαρξη των κοινωνικών ομάδων, ενάντια στο ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις διακρίσεις...»(συν. 9), «...πιστεύω ότι όχι απλά σημαντικός, αλλά καθοριστικός για όλους τους μαθητές, ειδικά όμως για αυτούς τους μαθητές...»(συν. 11).

Στην ερώτηση εάν είναι κατάλληλα καταρτισμένος ένα μέρος των στελεχών δήλωσε πως «...είναι καταρτισμένος, επειδή τα νέα δεδομένα αλλάζουν συνεχώς, θέλει υποστήριξη... στη γνώση και στις δεξιότητες ταυτόχρονα ...»(συν. 2),«...πιστεύω πως ναι, αλλά όχι να μείνει στάσιμος...»(συν. 5) «...είναι καταρτισμένος, αλλά ξέρουμε ότι γηράσκω αεί διδασκόμενος...»(συν. 6), «...ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι αρκετά έμπειρος, υπεύθυνος και λειτουργικός στη δουλειά του, όμως πάντα πρέπει να εμπλουτίζουμε τις γνώσεις και τις πρακτικές μας...»(συν. 8) και «...είναι περισσότερο καταρτισμένος από παλιότερα...»(συν. 9), «...είναι καταρτισμένος αλλά σαφώς και απαιτείται και γενικότερη κατάρτιση...»(συν. 11).

Ένα μέρος όμως των στελεχών στην παραπάνω ερώτηση υποστήριξε πως «...ακόμα δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένος για το σύνολο των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν, παρόλο που γίνονται ενέργειες προς αυτήν την κατεύθυνση ...»(συν.1), «...όχι κατάλληλα γιατί ποτέ όλες οι επιμορφώσεις δεν ήταν κατάλληλες...»(συν. 3),«...δεν είναι γιατί δεν υπάρχει πρόθεση από την πολιτεία να εντάξει τα παιδιά...και οι επιμορφώσεις τύποις γίνονται ...»(συν. 7) και τέλος «...αυτό που θέλω να μοιραστώ μαζί σας είναι ότι οι

περισσότεροι αναπληρωτές που προσλαμβάνονται για τις παραπάνω θέσεις κι εμείς τους τοποθετούμε δεν είναι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι ν ανταποκριθούν. Άλλωστε πλήθος ερευνών συγκλίνουν στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά θέματα διγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας που αναδύονται στις τάξεις των σημερινών σχολείων, θέτοντας επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και ετοιμότητάς τους...»(συν. 10).

Όσον αφορά για τις προτάσεις που έχουν για να θωρακισθεί και να εφοδιαστεί με τις κατάλληλες δεξιότητες ο εκπαιδευτικός, «...σεμινάρια, συνεργασία με άλλες ειδικότητες, υποστήριξη από άλλες ειδικότητες και συναδέλφους και παροχή ευκαιριών για πρακτική εφαρμογή των νέων γνώσεων...»(συν. 1), «...επιμορφώσεις συνεχώς...πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς με βιβλία ...δεν μπορεί στο σύγχρονο σχολείο, εάν έχει μόνο εφόδιο το πτυχίο του...»(συν. 3), «...συνεχόμενες επιμορφώσεις...μεγάλη ανάγκη η διαφοροποιημένη τακτική στη μάθηση...αν θέλουμε να πετύχουμε ,το πρώτο πράγμα είναι η επιμόρφωση, να κατανοήσουν τις αλλαγές ...»(συν. 4) και «...να συνεχιστεί η κατάρτιση...δε φτάνει μόνο η ενσυναισθηματική στάση, αλλά πρέπει να έρθουν και νέες γνώσεις...»(συν. 6).

Συνεχίζοντας τις προτάσεις, «...απαιτείται όμως συνεχής επιμόρφωση, ημερίδες, εκδηλώσεις, ενημέρωση, απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων ...»(συν. 9),«...όμως, εκτός από τα προπτυχιακά θεωρητικά και πρακτικά μαθήματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κρίνεται εξίσου αναγκαία η τακτική επιμόρφωση των εν ενεργεία δασκάλων είτε είναι αναπληρωτές είτε μόνιμοι, είτε διδάσκουν σε τάξεις με παιδιά από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες είτε όχι, ή σε τάξεις με παιδιά με ειδικές εκπ/κές ανάγκες σε ζητήματα τόσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και ειδικής αγωγής...»(συν. 10)και τέλος «...θα πρότεινα επιμόρφωση , κατάρτιση ...ενδεχομένως να είναι προαπαιτούμενο και υποχρεωτικό σε όλους τους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται ή σε αυτούς που στελεχώνουν...»(συν. 11).

Στην τελευταία ερώτηση για τα μέτρα, τις αλλαγές και τις βελτιώσεις που προτείνουν να υλοποιηθούν στην εκπαίδευση, ώστε να μειωθεί η εκπαιδευτική περιθωριοποίηση και η σχολική διαρροή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα στελέχη απάντησαν «...στελέχωση σχολικών μονάδων, κατάρτιση, δημιουργία κατάλληλων υποδομών, ευελιξία και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα...»(συν. 1),«...αλλαγή νοοτροπίας εκπαιδευτικών και εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση...θα πρέπει να αλλάξουν οι κοινωνικές δομές ...»(συν. 2),«...το είπα ότι είναι κοινωνικό θέμα, αν υπάρχουν πρωτοβουλίες τότε σε τοπικό επίπεδο...σταθεροί

θεσμοί.....»(συν. 3),«...προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στην ανάγκη του κάθε μαθητή...»(συν. 4) και «...συνεργασία με όλες οι άλλες υπηρεσίες δήμος, διεύθυνση εκπ/σης...»(συν. 5).

Τελειώνοντας για τα μέτρα, τις αλλαγές και τις βελτιώσεις «...η εκπαίδευση δεν είναι υπόθεση χώρου, δεν είναι απλά στο γενικό σχολείο...είναι υπόθεση σχεδιασμού και εφαρμογής συγκεκριμένων πραγμάτων...πρέπει η πολιτεία να κάνει όλα αυτά, πρέπει να αξιοποιήσουμε όλα τα επίπεδα, υλικοτεχνικά και επίπεδα συνεργασίας με τοπικούς φορείς.....»(συν. 6), «...είναι ευθύνη η λήψη αποφάσεων του κράτους...απαιτείται κοινωνική παρέμβαση για κοινωνικές συνθήκες ...»(συν. 7),«...στελέχωση των σχολείων...αρκεί να υπάρχει πολιτική βούληση για ουσιαστική βελτίωση και πρόοδο στα σχολεία και όχι πειραματισμοί με πρόχειρες διατάξεις νόμων...»(συν. 9) και «...επιτακτική λοιπόν ανάγκη η ένταξη του πεδίου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, με μια πληθώρα μαθημάτων που άπτονται του πεδίου, τα οποία θα προσφέρουν τόσο γνώσεις θεωρητικές περί των αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης...»(συν. 10), «...εκείνο που θεωρώ την κορωνίδα, είναι η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αποδοχή της ετερότητας...σταδιακά να πάμε με συνεκπαίδευση σε ένα και μοναδικό σχολείο...στελέχωση με εκπαιδευτικούς που διαθέτουν εμπειρία ...υποστήριξη από το κράτος ...»(συν. 11).

| 5)Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | | |
|--|---|------------------------|
| Θεματικοί Άξονες/Κατηγορίες | Λειτουργικοί Ορισμοί | Σύνολο Αναφορών |
| Προσδιορισμός των απόψεων | Σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την ένταξη | 10 |
| | Είναι κατάλληλα καταρτισμένος | 6 |
| | Επιμόρφωση-υποστήριξη | 11 |

| | | |
|--|--------------------|---|
| | Στελέχωση | 8 |
| | Κρατική υποστήριξη | 8 |

(Πίνακας 5, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση)

7.6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η φιλοσοφία που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριληφθεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να επωφεληθεί από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, μιας κι οι δυο έχουν ως απώτερο σκοπό την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού» (Γεροσίμου, 2014: 102). Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών της μειονότητας στο κοινωνικό σύνολο, επειδή αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» και επιδιώκεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ζωή (Αγγελίδης, 2009). Ο όρος της συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία που έχει ως στόχο πρωτίστως την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και στην ισότιμη αντιμετώπισή τους, αποκλείοντας την κατηγοριοποίησή τους, τον στιγματισμό και τον αποκλεισμό από το σχολικό περιβάλλον, τονίζοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους (Αγγελίδης, 2009).

Εξετάζοντας τις απόψεις των στελεχών, για τη φοίτηση των παιδιών αυτών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες σε κανονικά σχολεία, σχεδόν όλα τα στελέχη υποστήριξαν ότι ο φυσιολογικός χώρος των παιδιών αυτών είναι μέσα στο κανονικά σχολεία. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία τονίζει ότι η συνεκπαίδευση είναι μία ολοκληρωτική διαδικασία, η οποία προσεγγίζει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές για να αλληλεπιδρούν, υποβοηθώντας μαθητές και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα ξεχωριστά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας. Το κάθε παιδί με ξεχωριστές ειδικές προτεραιότητες, ενταγμένο σε ένα περιβάλλον αποδοχής, θα μπορέσει να αποτελέσει ενεργό στοιχείο σε μια κανονική τάξη, σε ένα κανονικό σχολείο στο οποίο φοιτά, καθώς θα συμμετέχει στο μεγαλύτερο

βαθμό στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που γίνονται εκεί (Strully & Strully, 1996, p.149).

Στη συντριπτική τους μάλιστα πλειοψηφία υποστηρίζουν ότι ο κατεξοχήν φυσιολογικός χώρος για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις είναι η κανονική τους τάξη, ανάμεσα σε όλα τα παιδιά τυπικής ή μη ανάπτυξης, ενώ το γεγονός αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο, επειδή αποκτούν το αίσθημα του «ανήκειν» και επιδιώκεται να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ζωή (Αγγελίδης, 2009). Τα οφέλη γενικότερα από τη φοίτηση όλων των παιδιών σε μία τάξη, σε ένα σχολείο, σε ένα ανοιχτό σχολείο, φαίνεται ότι αναγνωρίζονται από τα στελέχη, καθώς η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης αποδεικνύεται ότι μπορεί να προσφέρει μεγάλη βοήθεια σε όλους τους μαθητές και σε διαφορετικούς κάθε φορά τομείς, όπως στον τομέα της απόκτησης νοητικών δεξιοτήτων και κοινωνικής προσαρμογής, στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Crockett, Myers, Griffen & Hollandsworth, 2007).

Αναφέρονται επίσης, σε μεγάλο βαθμό τα στελέχη στην έρευνά μας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχοντας στο μυαλό τους το πολύ μεγάλο ποσοστό παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη διάδραση αναμεταξύ των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, έχοντας ως στόχο όχι την αφομοίωση ή μόνο την ειρηνική συνύπαρξη, παράλληλα όμως την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008) και το ιδιαίτερο της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε σύγκριση με διαφορετικές διορθωτικές μεθόδους που προσδοκούν την ισότητα στην εκπαίδευση, είναι πως τοποθετεί στο επίκεντρο της τις ανισότητες και τις ασυμμετρίες, που αναδύονται στο βάθρο εθνοπολιτιστικών διαφορών (Πολίτου Ε., 1999, I-3) & (Μάρκου Γ.Π., 1997, 74).

Μέσα από την εμπειρία τους τα στελέχη, αλλά και τη δράση τους, καθώς σχεδόν όλα έχουν πάνω από 20 χρόνια στην εκπαίδευση, αναφέρονται στη μεγάλη σημασία την επιπλέον στήριξης που πρέπει να έχουν τα παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην κανονική τάξη, υποστήριξη η οποία προσδιορίζεται στους νόμους 2817/2000 (Εκπαίδευση αυτών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διάφορες άλλες διατάξεις) και 3699/2008 (Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι νόμοι αυτοί βελτίωσαν πολύ σημαντικά την αντιμετώπιση των διάφορων ζητημάτων που τίθενται στα πλαίσια των ατόμων με αναπηρία και καθόρισαν οι νόμοι αυτοί την υποχρεωτική φοίτηση των ανθρώπων με αναπηρία, την ιεραρχική δόμηση

της εκπαίδευσης των ατόμων που έχουν αναπηρία, όπως και τα διαγνωστικά κέντρα τα οποία είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση των επιμέρους δυσκολιών όσο και για την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό τομέα, οριοθέτησαν την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων που διαπραγματεύονται τον τομέα αυτό (Παπάνης, Γιαβρίμης, Βίκη, 2011, σ.5). Τόσο το εκπαιδευτικό εργαλείο της Παράλληλης Στήριξης, όσο και το Τμήμα Ένταξης που λειτουργεί μέσα στα γενικά σχολεία, αλλά και τα υπόλοιπα μέτρα στήριξης, (ΖΕΠ, εξατομίκευση της διδασκαλίας, χρήση των νέων τεχνολογιών, ενισχυτική διδασκαλία) θεωρούνται πολύ σπουδαία στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών αυτών.

Όπως προκύπτει μέσα από τις συνεντεύξεις των στελεχών, το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών αυτών, είναι ανασταλτικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευσή τους. Η φτώχεια και ανέχεια, οι συνθήκες στις οποίες είναι αναγκασμένα να ζουν αυτά τα παιδιά, αποτελούν τροχοπέδη στην καθημερινή και απρόσκοπτη φοίτησή τους, καθώς και ηλικιακή φάση, το φύλο του παιδιού (κορίτσια), η φυλετική προέλευση (τσιγγανόπαιδα), η θρησκευτική πεποίθηση των μαθητών (μουσουλμανόπαιδα Θράκης), η εθνική καταγωγή (αλλοδαποί, παιδιά μεταναστών), το οικονομικό περιβάλλον (παιδιά με γονείς άνεργους), η κοινωνική τάξη (εργατική τάξη) καθιστούν χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τους μαθητές/τριες και τα άτομα όλων αυτών των ομάδων (βλ. σχ. Gewirtz & Gribb, 2011) και τα χαρακτηριστικά αυτά τα θέτουν αντιμέτωπα με τον κύκλο του κοινωνικού μειονεκτήματος (Nicaise, 2010) και τα καθιστούν ευάλωτα απέναντι στον κίνδυνο ένταξής τους σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι απόντες από την εκπαίδευση και την απασχόληση (NEETs) σε κάποια φάση της ζωής τους (Κυρίδης, 2014 Παπαδάκης κα, 2016).

Τα στερεότυπα της ίδιας της κοινωνίας, είναι σύμφωνα με τα στελέχη ένας ακόμα καθοριστικός ανασταλτικός παράγοντας στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση. Η ίδια η οργανωμένη κοινωνία με την κοινωνική ανισότητα που τη διακρίνει δεν μπορεί παρά να συνεπάγεται και εκπαιδευτική ανισότητα, αφού τα παιδιά των προνομιούχων οικογενειών έχουν σαφώς περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν και να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο αποκτώντας μορφωτικά προσόντα-πιστοποιητικά σε αντίθεση με εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά μη προνομιούχα στρώματα, τα οποία αδυνατώντας να ολοκληρώσουν την σχολική πορεία, είτε εγκαταλείπουν το σχολείο πρόωρα είτε αργοπορούν να ολοκληρώσουν συγκεκριμένο κύκλο σπουδών για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, παραμένουν και εκπαιδευτικά μη προνομιούχοι (Κυρίδης, 2015). Παρά τις

προσπάθειες που έγιναν για την εφαρμογή κατάλληλων υποστηρικτικών προγραμμάτων, η εκπαίδευση παρουσιάζεται να μην πετυχαίνει το στόχο της, όσον αφορά τα παιδιά που θεωρούνται των χαμηλότερων τάξεων, στις οποίες κυρίως ανήκουν τα παιδιά των μεταναστών (Apple, 1979, 1982, Kalekin-Fishman 2004, Whitty 1985, Young&Whitty 1981). Διάφοροι θεωρητικοί (Aronowitz & Giroux 1985, Giroux 1992, Giroux & MacLaren 1989, Kalantzis & Cope 1990) στάθηκαν στην κοινωνική δομή ως κύριο εμπόδιο για την ένταξη των μαθητικών παιδικών ομάδων με διαφορετική προέλευση. Αυτή η θεώρηση εξηγεί την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να εξασφαλίσει την κοινωνική κινητικότητα και την ισότητα.

Αναφορικά με τους παράγοντες που μπορεί να συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών αυτών, η συντριπτική πλειοψηφία των στελεχών επικεντρώνεται στην υποστήριξη από κοινωνικούς και κρατικούς φορείς, μια που η εφαρμογή αυτή της εκπαίδευσης και ένταξης μπορεί να γίνει πιο πολύ αποτελεσματική όταν όλη η κοινωνία στηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Brown & Shearer, 2004, p. 139). Μάλιστα το να εφαρμοστούν όλα αυτά προϋποθέτουν επιπλέον οικονομικούς πόρους και όχι τυχαίες κάθε φορά χρηματοδοτήσεις (Σούλης,2006, σ.σ.329-330).Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή στοιχειοθετεί, με πολλές εκθέσεις του ότι, η παροχή οικονομικών πόρων είναι ίσως, από τους καθοριστικότερους παράγοντες που ορίζουν την αποτελεσματική συνεκπαίδευση. Καθορίζεται και στα ευρήματά μας πως η συνδρομή της οργανωμένης πολιτείας, είναι βασικός θετικός παράγοντας μιας επιτυχημένης ένταξης, επιβεβαιώνοντας τα δεδομένα διαφόρων ερευνών, αλλά και θεωρητικές απόψεις, αφού οι αλλαγές που εντοπίζονται, αναφέρονται σε τομείς που είναι υποχρέωση της πολιτείας και συνδέονται με την ίδια τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (Πατσίδου, 2010, σ.27).

Η συνεργασία με την οικογένεια, αποτελεί επίσης, καθοριστικό παράγοντα επιτυχημένης ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Όσο η οικογένεια είναι κοντά στο σχολείο, αλλά και το σχολείο κοντά στην οικογένεια, μπορούμε να μιλάμε για ένα ιδανικό περιβάλλον ένταξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης. Η συνεργασία, όλων αυτών που εμπλέκονται στην καθημερινή σχολική πρακτική κρίνεται ως απαραίτητη και ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για να εφαρμοστεί επιτυχημένα η συνεκπαίδευση. Ο διευθυντής συνεργάζεται τόσο με το δάσκαλο, και το ειδικό παιδαγωγό, αλλά και

σύμπλευση με τους γονείς, συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων (Πατσίδου, 2011, σ.σ.32-33).

Σχετικά με τις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, η πλειονότητα των στελεχών επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη διδασκαλία, αφού πρέπει να παρέχονται στους μαθητές όσα χρειάζονται για ν' αναπτυχθούν με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες (Rose & Meyer, 2002). Σύμφωνα με τις απόψεις των στελεχών, όπως καταγράφηκαν στην έρευνά μας, για να είναι η ένταξη ομαλή και αποτελεσματική, απαιτείται η εναλλακτική της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Επιτυγχάνεται η προσαρμοστικότητα αυτή με την προοπτική ότι όλα τα παιδιά δε μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, ούτε είναι κατάλληλο το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα για όλους, καθώς είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί και να τεθεί ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα για το σύνολο των μαθητών της τάξης. Άρα, στο Σχολείο για Όλους θα πρέπει να βρεθεί μια «ισορροπία» μεταξύ της κοινωνικοποίησης, που επιπρόσθετα η κοινωνία περιμένει, και τις ατομικές διαφορές (Amstrong & Moore, 2004). Μια τέτοια ισορροπία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από τη διαφοροποιημένη εκπαίδευση.

Ακόμα, όλα τα στελέχη υποστηρίζουν την καθοριστική ή συμβολή του συλλόγου διδασκόντων για μια ομαλή και επιτυχημένη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Ο σύλλογος διδασκόντων, σαν συλλογικό όργανο, είναι υπεύθυνος και μπορεί να μετατρέψει το σχολείο, σε ένα ανοιχτό σχολείο, να το συνδέσει με το πλησίον και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αφού μια σημαντικότερη παράμετρο αφορά στην ίδια τη σχολική αναδιοργάνωση. Γι' αυτό, κατά τον Ainscow (2004, p.268), προϋπόθεση θα ήταν να συμμετέχουν ενεργά όλοι αυτοί που εμπλέκονται στη διεργασία της συνεκπαίδευσης. Ξεκινώντας από την καθοριστική κατεύθυνση από τη σχολική διεύθυνση και τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων. Η συμβολή όλων των στελεχών στον προγραμματισμό του σχολείου και η υπόσχεση για να τηρηθεί. Το να συντονιστεί και να επικοινωνήσει το σχολικό προσωπικό πρέπει να γίνεται με τρόπο που δεν καταπιέζει την ελευθερία κατά τη συμμετοχή και στο τέλος, η σημασία στον συνεχή αναστοχασμό όσον αφορά τις εφαρμόσιμες πρακτικές και τα επακόλουθα οφέλη.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι επιμορφώσεις που γίνονται και ταυτόχρονα απαιτούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, έχουν ως στόχο να ευαισθητοποιηθούν και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί (οι λειτουργοί της εκπαίδευσης) σε πολυπολιτισμικά

θέματα και να δουν την επιμόρφωσή τους πάνω σε αυτά τα θέματα, ως ζήτημα της εκπαιδευτικής τους ευθύνης (Banks, 2002). Επιβεβαιώνουν οι απόψεις των στελεχών, στην έρευνά μας ότι η ενημέρωση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης ένταξης των παιδιών αυτών. Μάλιστα δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω στα κομμάτια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η θέσπιση κοινωνικών παρεμβάσεων και η δημιουργία παιδαγωγικών δράσεων, παρόλο που δεν έλυσαν τα θέματα των μειονοτήτων και της κοινωνικής ευπάθειας, οδήγησαν στο να βοηθήσουν τους μαθητές όλων αυτών των ομάδων να είναι έτοιμοι για την αντιμετώπισή τους (Τσιούμης, 2014:248).

Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο για την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, πάρα πολύ σημαντικός, καθοριστικός, στο σύνολο σχεδόν των απόψεων-απαντήσεων. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει καθοριστική συμβολή μόνο στην εκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά και στα παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη υποστήριξη και στήριξη, γιατί ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ καθοριστικός στο θέμα της επιτυχίας ή αποτυχίας. Τα ευρήματά μας, συμφωνούν απόλυτα με τη θεωρία αφού στάση των δασκάλων στο ζήτημα της παιδαγωγικής σχέσης - επικοινωνίας είναι σημαντική. Έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνητικών εργασιών, το θέμα της καθοριστικής επίδρασης των προσδοκιών των δασκάλων πάνω στο πλέγμα της σχολικής επίδοσης - συμπεριφοράς των μαθητών ... όταν οι δάσκαλοι έχουν θετική προκατάληψη και προσδοκίες για τα παιδιά, αυτά σημειώνουν πραγματικά τις προσδοκώμενες σχετικές αποδόσεις. Προκαλούν δηλαδή οι δάσκαλοι, διανοητικές ικανότητες απλά καθώς εύχονται πως θα εμφανιστούν (Ζωνίου- Σιδέρη, 2011, σ.σ.138-139) και επιπλέον, σπουδαίο καθίσταται να αναπτύσσονται μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες θα αξιοποιήσουν τις ιδιαίτερες ικανότητες, τα ταλέντα και την έμφυτη κλίση του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Πατσίδου, 2011, σ. 29).

Στην ερώτηση όμως εάν είναι κατάλληλα καταρτισμένος ο έλληνας εκπαιδευτικός για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις της ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών, οι απόψεις των στελεχών μοιράζονται, ανάμεσα στα στελέχη που υποστηρίζουν ότι δεν είναι επαρκείς και σε αυτά που δηλώνουν πως είναι. Επιβεβαιώνουν από τη μια πλευρά τις έρευνες που διαπραγματεύτηκαν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των σημερινών εκπαιδευτικών και έχουν καταδείξει τα τεράστια προβλήματα και τις μεγάλες ελλείψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι έρευνες των Δαμανάκη, 1997, Μάρκου, 1997, Νικολάου, 2000, Φραγκουδάκη, 1997 Γκόβαρη

κα.,2004. Στον αντίποδα σε έρευνα που έχουμε, Χάλιος & Παντάζης (2012) σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσχέρειες στο σχολείο και τις διάφορες στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας βαθμίδας, έχουν την αίσθηση πως διαθέτουν τις ικανότητες να διευκολύνουν αλλοδαπούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε κάθε περίπτωση όμως, τα στελέχη υποστηρίζουν – όπως προαναφέρθηκε- ότι η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Επιμόρφωση και επιμορφώσεις όμως που είναι υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει. Ταυτόχρονα με την έγκαιρη στελέχωση των σχολείων από την πολιτεία, με όλες αυτές τις ειδικότητες που μπορεί να ενισχύσουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση, τονίζουν τα στελέχη για ακόμη μια φορά την ανάγκη να προχωρήσουμε σε αλλαγές και στελέχωση σε επίπεδο υποδομών. Μάλιστα η εφαρμογή αυτών προϋποθέτει επιπλέον οικονομικούς πόρους και όχι περιστασιακές κάθε φορά χρηματοδοτήσεις(Σούλης,2006,σ.σ.329-330). Επιβεβαιώνουν τα ευρήματα μας, αυτό που ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή στοιχειοθετεί, σύμφωνα με έκθεσή του, ότι η χρηματοδότηση είναι ίσως, από τους σημαντικότερους παράγοντες που ορίζουν την επιτυχημένη συνεκπαίδευση.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Σχολείων, Υποδιευθυντές Σχολείων) σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνιών ομάδων. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η εξέταση πτυχών, διαστάσεων και ζητημάτων πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας και ειδικής αγωγής και η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην πραγματοποίησή της ομαλής ένταξης και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητών ευάλωτων κοινωνιών ομάδων όπως αναδεικνύονται στον λόγο των Στελεχών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αφού

μελετήθηκαν σε βάθος τα αποτελέσματα που βγήκαν και επιχειρήθηκε να παρουσιαστούν με αναλυτικό τρόπο παραπάνω, εξάγονται μερικά συμπεράσματα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια της εργασίας.

8.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, διαπιστώνονται ποικίλα συμπεράσματα. Αρχικά στο λόγο των στελεχών ανιχνεύεται ένας προβληματισμός, σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κάτι που υφίσταται για όλες τις δυτικές κοινωνίες. Προβληματισμός ο οποίος αρκετές φορές παρουσιάζεται ως έντονη κριτική για την μη ενεργή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών, και αφορά πλέον στην άρση της περιθωριοποίησης όχι ομάδας παιδιών αλλά όλων των μαθητών (Booth&Ainscow, 2011). Οι απαντήσεις τους αναδεικνύουν πως η παρουσία μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελεί για πολλά από τα στελέχη πρόκληση με θετικό πρόσημο ενώ μερικά είναι επιφυλακτικά κυρίως στην παρουσία των παιδιών με πολύ σοβαρά μαθησιακά ζητήματα, που έχουν να κάνουν με τη σοβαρότητα της αναπηρίας. Επιδεινώνεται όμως η κατάσταση και εξαιτίας του παρατεταμένου δυσμενούς οικονομικού κλίματος το οποίο αντιμετωπίζει η χώρα μας, αλλά και εξαιτίας της γενικευμένης κρίσης θεσμών και αξιών, θεσμός που αποτελεί και το ίδιο το σχολικό πλαίσιο, μια που η γενικότερη συμβολή του στην ελληνική πραγματικότητα τίθεται υπό αμφισβήτηση.

Όπως υποστηρίζουν και τα στελέχη, η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία ολοκλήρωσης, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν αυτά μαζί, υποβοηθώντας παιδιά και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας. Ο κάθε μαθητής με ξεχωριστές ειδικές ανάγκες, μέσα σε αυτό το περιβάλλον αποδοχής, μπορεί να αποτελέσει ενεργό μέλος της κανονικής τάξης, του κανονικού σχολείου στο οποίο ανήκει συμμετέχοντας στο μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που λαμβάνουν εκεί μέρος. Μάλιστα τα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, θα βοηθήσουν και τα υπόλοιπα παιδιά να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και τον αλληλοσεβασμό, να αποδοθεί κοινωνική δικαιοσύνη και δημοκρατία και όλα μαζί να συγκροτήσουν την κοινή συμπεριληπτική κουλτούρα ως αναγκαία προϋπόθεση ανάπτυξής τους (Γεροσίμου, 2014). Αφορά η κατεύθυνση αυτή προς

τη συνεκπαίδευση στην εκπαιδευτική διοίκηση, στη διοικητική οργάνωση, που ξεκινά από τη θέση του υπουργείου, των στελεχών της εκπαίδευσης, τους διευθυντές, οι οποίοι αναλαμβάνουν την υποχρέωση της διοίκησης των σχολικών μονάδων, τους εκπαιδευτικούς, που διοικούν τις τάξεις, και συνεχίζει με αυτό τον ιεραρχικό τρόπο σ' όλη την εκπαιδευτική διοικητική κλίμακα. Σε μία ανάλογη πραγματικότητα, η παρουσία των σχολικών στελεχών, είναι ξεχωριστά σημαντική για την επιτυχημένη εφαρμογή της ισότιμης-δίκαιας-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι καθοριστικοί παράγοντες, που τονίζουν τα εμπόδια τα οποία σχετίζονται με το διαχωρισμένο ή το συνεκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής τάξης, έχουν να κάνουν με τα στερεότυπα της ίδιας της κοινωνίας, αλλά και την κουλτούρα και τις ιδιαίτερες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες στις οποίες ζουν οι μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Στους παράγοντες αυτούς επικεντρώθηκαν τα στελέχη, τονίζοντας και την αρνητική τους επίδραση αλλά και την υποχρέωση της πολιτείας-κοινωνίας να συνδράμει προς την κατεύθυνση της άρσης αυτών των παραγόντων. Έτσι, οι αλλαγές σίγουρα αφορούν σίγουρα τις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις (Πατσίδου, 2010, σ.27) και το συμπέρασμα είναι πως πρέπει να γίνουν προσπάθειες για την ενθάρρυνση των μειονοτικών ομάδων, ενώ παράλληλα είναι ανάγκη να ξεριζωθούν τα διάφορα στερεότυπα, και/ή να προωθηθούν οι σχέσεις αναμεταξύ των ομάδων.

Όπως αποδεικνύεται απ' την έρευνα τα στελέχη δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία αφενός μεν με τους συναδέλφους (όπως ονομάζουν τους εκπαιδευτικούς της τάξης), αφετέρου με τις οικογένειες των μαθητών/τριών. Τα στελέχη υποστηρίζουν το ανοιχτό σχολείο, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ο ένας με τον άλλο αλλά και με επαγγελματίες ειδικούς πάνω σε θέματα διάγνωσης και ένταξης. Ειδικοί αλλά και το σύνολο των εκπαιδευτικών της τάξης θα πρέπει να είναι πάντα κοντά στην οικογένεια, αφουγκραζόμενοι τις ξεχωριστές ανάγκες και δικαιώματά της. Η επικοινωνία και συνεργασία του σχολικού συνόλου με τρόπο που δεν καταπιέζει την οικογένεια κατά τη διαδικασία και βέβαια, η σημασία στον συνεχή αναστοχασμό ως προς τις πρακτικές που θα εφαρμόζονται και τα επακόλουθα οφέλη και για τις δυο πλευρές, σχολείο και οικογένεια.

Σε μια προσπάθεια να ξανατονίσουν τη συμβολή της πολιτείας πάνω σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, τα στελέχη, στο σύνολο των απόψεων, δηλώνουν πως αυτό είναι ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης των παιδιών

αυτών. Πολιτεία που θα ήταν χρήσιμο,(συμφώνα με τα στελέχη) να υποχρεωθεί σε αλλαγές και συμπλήρωση σε επίπεδο υποδομών και νομοθεσίας. Φυσικά η εφαρμογή μιας ιδανικής διαπολιτισμικής και κοινωνικά ίσης εκπαίδευσης προϋποθέτει επιπλέον οικονομικούς πόρους και έκτακτες κάθε φορά χρηματοδοτήσεις, τόσο για την πρόσληψη ειδικοτήτων απαραίτητων για την ομαλή ένταξη, όσο και για υποδομές που θα στηρίζουν την καθημερινή πρόσβαση στη σχολική ζωή.

Προκύπτει επίσης, μέσα από τις απόψεις των στελεχών, ότι, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με βάση την εμπειρία και το φιλότιμό τους, αλλά έχουν επίσης ανάγκη τη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση. Οι αλλαγές στο κοινωνικό γίνεσθαι είναι συνεχόμενες και όποιοι εκπαιδευτικοί έχουν ενδιαφέρον να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για την κοινωνική ζωή στον 21ο αιώνα θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτεί και οι ίδιοι κατάλληλα ώστε να μπορέσουν να είναι μέρος των πολιτών όλης της γης. Επιμόρφωση και συστηματική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναπτυχθούν δεξιότητες που έχουν σχέση με το θέμα της συστηματικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης των γνωστικών και κοινωνικών δεδομένων, που αφορούν τη σχολική ένταξη των παιδιών και τη διαδικασία διαμόρφωσης εξατομικευμένου προγράμματος για την κοινωνική - μαθησιακή ένταξη.

Εν κατακλείδι, αποδεικνύει για ακόμη μια φορά η έρευνά μας ότι, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, η ίση και δίκαιη απάντηση στην απαίτηση για εκπαίδευση για όλους, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, αποτελεί προσπάθεια πρόκλησης αφενός μεν στο πεδίο της οργάνωσης των σχολείων, στην αλληλοσυνεργασία των εκπαιδευτικών αναμεταξύ τους αλλά και μεταξύ των ειδικοτήτων υποστήριξης, αφετέρου και στον τομέα των διδακτικών μεθόδων στη σχολική τάξη και καταδεικνύει ένα σημαντικό ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος και γενικά του κοινωνικού κράτους. Απομένει να σταθούμε αντάξιοι και αντάξιες, όλοι και όλες που είμαστε στην εκπαίδευση, αυτής της πρόκλησης – πρόσκλησης. Τέλος, η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία ολοκλήρωσης, η οποία φέρνει κοντά όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά ώστε να μαθαίνουν αυτά μαζί, υποβοηθώντας παιδιά και ενήλικες να εκτιμήσουν και να αναγνωρίσουν τα μοναδικά πλεονεκτήματα που έχει ο καθένας.

8.2 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προβάλλεται η ανάγκη, μέσα από την έρευνα, να διερευνήσουμε και να επεξεργαστούμε μερικά θέματα. Πρωταρχικό ίσως, να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ανοιχτά σχολεία για όλα τα παιδιά, σχολεία που θα μπορούν να υποδέχονται και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ένα σχολείο όπου θα ανήκουν όλα τα παιδιά. Μια σχολική τάξη όπου θα μπορούν ταυτόχρονα να συνυπάρχουν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Οι υποστηρικτικές δομές (ΖΕΠ, παράλληλη στήριξη, εξατομίκευση της διδασκαλίας, χρήση των νέων τεχνολογιών, ενισχυτική διδασκαλία, κ.) όχι απλά αποτελούν πολύτιμα εργαλεία στα στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών που αναφέραμε, αλλά θα πρέπει να προστεθούν επιπλέον δομές, αλλά και έγκαιρη στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό, εκτός από εκπαιδευτικούς, αλλά και κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους. Η οικονομική, υλικοτεχνική στήριξη από την πλευρά της πολιτείας, είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην προσπάθεια αυτή.

Επειδή το σχολείο είναι και πρέπει να είναι ένα κομμάτι της κοινωνίας, θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες και η ίδια η κοινωνία να ξεπεράσει στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την παρουσία και ένταξη ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Από τα δεδομένα της έρευνας επίσης, προέκυψε το ζήτημα ενός ακόμη ανασταλτικού παράγοντα το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών αυτών, που εμποδίζει αρκετές φορές την πρόσβαση και συνέχιση της ένταξης και εκπαίδευσή τους. Η επίσημη πολιτεία και φορείς θα πρέπει να καταβάλλουν προσπάθειες για την άρση αυτών των δυσχερειών.

Θα πρέπει να λειτουργεί το δίπτυχο σχολείο-οικογένεια, σε απόλυτα αρμονική συνεργασία μια που η οικογένεια συμβάλλει τόσο στη διαμόρφωση ανεκτικότητας και αντιρατσιστικού κλίματος στα μέλη της, αλλά και στην έγκαιρη και στοχευόμενη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ακόμα, όλες αυτές οι καλές πρακτικές που κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί με καλά αποτελέσματα, κρίνεται ωφέλιμο να επαναληφθούν και να καταχωρηθούν στις καθημερινές πρακτικές των σχολείων, προκειμένου να εφαρμοστούν και σε άλλα παιδιά τα οφέλη τους. Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των στελεχών, προέκυψε επίσης ότι

είναι σημαντικό να σταθούμε στην πρακτική της εξατομικευμένης διδασκαλίας, αφού πρέπει να παρέχονται στους μαθητές όσα χρειάζονται για ν' αναπτυχθούν με βάση τις ατομικές τους ανάγκες και ικανότητες.

Τελειώνοντας, ένα ζήτημα είναι η έμφαση που πρέπει να δοθεί στο θέμα της επιμόρφωσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πέρα από την προσωπική θέληση του κάθε εκπαιδευτικού για επιμόρφωση, θα πρέπει το επίσημο κράτος να οργανώσει συστηματικό πρόγραμμα επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, το οποίο όμως κάθε φορά θα πρέπει να αξιολογείται για τα αποτελέσματά του. Επιπρόσθετα, θα ήταν ωφέλιμο και πρακτικό, εκπαιδευτικοί που ήδη επιμορφώθηκαν και επομένως καθίστανται και πιο ειδικευμένοι, να προηγούνται και άρα θα μπορέσουν να σταθούν σαν καθοδηγητές έναντι των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Η επίτευξη της ομαλής ένταξης και εκπαίδευσης προϋποθέτουν την πρόκληση στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερων αναδιαρθρώσεων και διορθωτικών πρακτικών για την εξισορρόπηση των μεγάλων ανισοτήτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με πολιτισμικές, γλωσσικές και άλλες ιδιαιτερότητες.

8.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως ειπώθηκε και πιο πάνω, σκοπός της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Σχολείων, Υποδιευθυντές Σχολείων) σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Είναι γνωστό όμως ότι σε οποιαδήποτε επιστημονική έρευνα, υπόκεινται τα συμπεράσματα σε κάποιους περιορισμούς, περιορισμοί που έχουν να κάνουν τόσο με το είδος της έρευνας αλλά και με τα επιμέρους ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα δεδομένα.

Λόγω του περιορισμένου δείγματος των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (N=11), δεν επιτρέπεται να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρείται μία πρώτη καταγραφή των απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Διεύθυνσης, Προϊστάμενοι Εκπαιδευτικών

Θεμάτων, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Διευθυντές Σχολείων, Υποδιευθυντές Σχολείων) για το συγκεκριμένο θέμα. Παρόλο που ο αρχικός σχεδιασμός αποσκοπούσε στην αναλογική συμμετοχή ανδρών και γυναικών, η αντιπροσώπευση των δύο φύλων είναι ίδια, μια που ενώ το ποσοστό των γυναικών που έλαβαν μέρος είναι το ίδιο με το ποσοστό των ανδρών, η εκπροσώπηση όμως των γυναικών στο χώρο των στελεχών, είναι πολύ μικρή και υπολείπεται των ανδρών.

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία η διενέργεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων και μερικά στελέχη είχαν «φορτωμένο» πρόγραμμα, οπότε αφιέρωσαν και λιγότερο χρόνο για την έρευνα. Όλο αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, να δίνουν σύντομες απαντήσεις, προκειμένου να τελειώσουν, όσο το δυνατό συντομότερα.

Τέλος, η καταγραφή των απόψεων των στελεχών σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, βασίστηκε στην υποκειμενική άποψη των ερωτηθέντων και μπορεί να εμπεριέχει κάθε είδους μεροληψίες. Ας μην ξεχνάμε επίσης πως, οι ποιοτικές μέθοδοι επηρεάζονται αρκετά και από την κουλτούρα του ερευνητή, που πρέπει μετά να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, πάντα σύμφωνα με την προσωπική του κρίση. Κάτι τέτοιο-φυσικά- δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί και στην παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελή, Η. (2006), *Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση - πραγματικότητα ή ουτοπία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, Αθήνα.

Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χρ. (2013), *Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: απόψεις Κυπρίων επιθεωρητών, διευθυντών και εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Αγγελίδης & Χρ. Χατζησωτηρίου (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. (2009), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων. Σχέση αμφίδρομη*. Αθήνα: Ατραπός

Αγγελίδου, Κάκια. (2013), *Επιτυχημένη ηγεσία και παροχή ίσων ευκαιριών μέσω των δημοκρατικών διαδικασιών*. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση

Ανδρούσου, Α., Μάγος, Κ. (2001), *Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*. Στο: Ανδρούτσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιονταράκη, Σ., *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σ. 113-163). τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ball, St. & Youdell, D. (2008), (επιμέλεια Γρόλλιος Γώργιος), *Η ΚΡΥΦΗ ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Ι.ΠΕ.Μ.-Δ.Ο.Ε Εκπαιδευτική Διεθνής.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαπορίδη Ι., Κοκαρίδα Δ. & Κρομμύδα Χ. . *Απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μάρτιος 2005.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. & Βεργίδης, Δ. (2002), 1:21, *προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Βενιέρης, Δ. (2015), *κοινωνική πολιτική Έννοιες και Σχέσεις*, Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Βερτσέτης, Α. (2003), *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμα

Βιταντζάκης, Ν. (2012), Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*, β' τόμος.

Cummins, J. (2003), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Σ. Αργυρή (μτφρ.). Ε. Σκούρτου (επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γεροσίμου, Ε. (2014), Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας, Στο Χατζησωτηρίου, Χ., Ξενοφώντος, Χ. (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Εκδόσεις Σαΐτα

Γεωργιάδης, Φ., & Ζήσιμος, Α. (2008), « Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής και προσχολικής αγωγής μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο και την κοινωνική δικαιοσύνη: Μια κριτική επισκόπηση του θέματος». Στο: Δ. Κακανά & Γ. Σιμούλη, (Επιμ.). *«Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές»*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης, Π. (1997), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη, *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 8*

Γκόβαρης, Χ. (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός (1η έκδοση 2001).

Γκόβαρης, Χ. (2005), Επιμ. *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό σχολείο*. Στο Rentini A.A, *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό Περιβάλλον* . Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ., (2002), Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών γονιών στο περιβάλλον του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, (σ.18-25).

Γκόλια, Αι. & Κουστέλιος, Α. (2012), Ο «Μετασχηματιστικός» Ηγέτης στην Εκπαίδευση στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές*, β' τόμος

Γκουντούλα Νικολέτα, *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Φλώρινα, Ιούνιος 2017

Γονιδάς, Σ. (2014), *Έλληνες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο ίδιο σχολείο επαγγελματικής κατάρτισης. Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη, 2014, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τμήμα μεταπτυχιακών σπουδών.

Γρίβα Ε. & Στάμου Α.Γ. (2014), *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2003), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου,Κ. & Ευσταθίου, Μ.(2008), Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. (σσ. 67-85) Θεσσαλονίκη, 2008 .ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο).

Ευαγγέλου Ο, Μουλά Ε, Έρευνα. (2016), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*», Τεύχος 10ο, 1-165, «Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης», 3, αναφερόμενοι στον Γκόβαρη, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός – Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2009), *Πολυπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή: Συνοπτική Έκθεση*: Odense Denmark: European Agency for Development in Special Need Education στο https://www.european-agency.org/sites/default/files/multiculturaldiversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-EL.pdf

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1981). Νόμος 1143. Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων. Φ.Ε.Κ. 80, τεύχος Α', 31 Μαρτίου 1981.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1985). Νόμος 1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167, τεύχος Α΄, 30 Νοεμβρίου 1985.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000). Νόμος 2817. Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 78, τεύχος Α΄, 14 Μαρτίου 2000.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2008). Νόμος 3699. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 199, τεύχος Α΄, 2 Οκτωβρίου 2008.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2013). Νόμος 4115. Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24, τεύχος Α΄, 30 Ιανουαρίου 2013.

Ζάχος, Δ. (2014), Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης "*Ν Ε Ο Σ Π Α Ι Δ Α Γ Ω Γ Ο Σ*" (No 3), 148-157

Ζεμπύλας, Μ. (2008), Κριτική Διαπολιτισμική Προσέγγιση: Προκλήσεις και προοπτικές στην Κύπρο του σήμερα και του χτες. Παρουσίαση στο συνέδριο του ΖΕΠ Παναγίας Θεοσκεπάστης Πάφου. Πολιτιστικό Κέντρο Λαϊκής Τράπεζας Πάφου. Πάφος

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011), ΕΝΤΑΞΗ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ; στο <http://www.pek.org.cy>

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015), *Διδασκαλία και ετερότητα, οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: εκδ. Μπατσιούλας

Κάντας, Α. (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατζιά – Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Αθήνα, Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή (σσ. 21-36) στο «*Οδηγός Επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*», ΥΠ.Ε.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Αρ. (2014), Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 7-16Α.

Κυριαζή ,Ν. (1999), *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα

Κυριάκου, Α. & Χατζηπαναγιώτου ,Π.(2013), Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικές μονάδες . στο : Συνέδριο Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας. Πανεπιστήμιο Frederick, (Σχολή Επιστημών της Αγωγής) , Κύπρος - Λευκωσία 20 & 21 Απριλίου 2013.

Κωτσίκης, Β. (2003), *Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών συστημάτων και συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Εκδόσεις Έλλην.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000), Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική θεώρηση στο Α. Κυπριωτάκη. Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής ‘Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα’. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μάρκου Γ.Π. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Mischler, E. G. (1996), *Συνέντευξη έρευνας – Νοηματικό Πλαίσιο και αφήγημα (Ν. Ρώντα, μεταφρ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαλτατζής Δ. - Νταβέλος Π. (2009), «Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της», 12ο, Διεθνές Συνέδριο - Πάτρα 19-21 Ιουνίου 2009, σελ. 255)

Μπαλτατζής Δ. (2003), «Η Διαπολιτισμικότητα της εκπαίδευσης σε σχέση με την θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο», αναφερόμενος στον Πέτρου Ι.,13: *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Μπαμπάλης, Θ. (2012), *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση

Μπιτσάνη Ε, (2004), «*Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*». Εκδόσεις Διόνικος, Αθήνα 2004.

Μπουραντάς, Δ, & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα. Εκδόσεις Μπένος

Μυλωνά, Ζ.(2005), *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

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

Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νόμος 1566 ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Ντέλη, Ν. (2018), «Διπλωματική Εργασία «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Μάρτιος 2018, σελ. 5.

Παιολόγου, Ν. & Γουδήρας Δ. (2008-2009), Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες; στο <http://www.diaapolis.auth.gr/diaapolis>

Παιολόγου, Ν.& Ευαγγέλου Ο. (2003), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. εκδ. Άτροπος.

Πανταζής, Β. & Χαλιός Η. (2012), «Αλλοδαποί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών» .Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012 ISSN 1790-8574 1

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β.(2000), Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. στο <http://www.dyslexia-goneis.gr/>

Παντελιάδου, Σ. (1992, Νοέμβρης), Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Περιεχόμενο και προοπτικές. Μελέτη που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συμπόσιο, Κομοτηνή, Ελλάδα.

Παπαγεωργίου Γ. (1998), *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παπακωνσταντίνου, Γ., (2008), Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, *Οδηγός επιμόρφωσης: διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, σ.231- 240,

Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση σχολείου: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη*. Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2004), Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Στα: Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το σχολείο μπροστά στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», Κοζάνη.

Παπαναστασίου & Παπαναστασίου .(2016), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιδιωτική, Νοέμβριος 2016

Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2007), *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα.: εκδόσεις Σιδεράς

Παπάνης, Ε. Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2011), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια Ευφροσύνη-Άλκηστη (2008), *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*, *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 4, Number 1, 2008.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Πατσίδου, Μ. (2010), *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) στο <http://thesis.ekt.gr>

Πολίτου Ε. (1999), «Από τη μη αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς», *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 45-53

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ, (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή)

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα : αυτοέκδοση

Πρίντζης, Α. & Παυλόπουλος, Β. (2010), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες, μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου*. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστευση, διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας* (Τ. 1, σσ. 560-574).

Robson, C. (2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτης, Χ. (2008), *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σούλης, Σ. (2002), *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ., (2008), *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης. τ. Β΄*. Αθήνα : Gutenberg.

Σούλης, Σ-Γ.(2006), *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α, Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος

Στασινός, Δ. (2016), (αναθεωρημένη έκδοση). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στραβάκου, Π. (2003), *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Τάφα, Ε. (Επιμ.) (1998), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τολούδη, Φ. (2007), Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια: Πρόταση για την ελληνική σχολική διδακτική πράξη. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις κι εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά Ημερίδας, 10 & 11 Δεκεμβρίου, Θεσσαλονίκη.

Τσιούμης, Κ. (2014), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση Ευπαθών Κοινωνικών Ομάδων στο Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*, Κυρίδης Α. (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ 4299/2018 Κανονισμός Λειτουργίας ΠΕΚΕΣ - Καθήκοντα Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χαβρεδάκη, Α., Καρούντζου, Γ. & Γιαπαπά, Ε .(2006), Οι σκοποί της εκπαίδευσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Στο: Π. Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου 14- 16 Ιουλίου 2006, Τόμος 3, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών, 45-58.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013), Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας : Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο. Αγγελίδης, Π & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση : Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σ. 25-62). Εκδόσεις : Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2015). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σημειώσεις Μαθήματος «EDUC-504 DL: Συγκριτική Παιδαγωγική»*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Κύπρος.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abu-Laban, Y. & Stasiulis, D. (1992), Ethnic Pluralism under Siege: Popular and Partisan Op-position to Multiculturalism. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 18(4), 365 – 386.

Ainscow, M. (2004), Special needs through school improvement: school improvement through special need ό.α. στο Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006), Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 296-308.

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000), Developing policies for inclusive education: A study of the role of local educational authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.

Alexiadou, N. (2011), “Social inclusion and leadership in education: An evolution of roles and values in the English education system over the last 60 years”, *Education Inquiry* 2:4, 581-600.

Amstrong , F., & Moore, M. (2004), *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006), Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.

Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004), *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (eds) (1995), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis

Booth, T. and Ainscow, M. (2011), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*(3rded). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2010), A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*. (25)1, 11 – 32.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2008), From scientific management to social justice...and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. In A. H. Normore, (Ed.), *Leadership for social justice: Promoting equity and excellence through inquiry and reflective practice* (pp. 99-114). Charlotte, NC: Information Age.

Brown, P.I. & Shearer, J. (2004), *Challenges For Inclusion Within Quality of Life Model for the 21st Century* ό. α. Στο Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με ή χωρίς Ειδικές Ανάγκες : Στάσεις Εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Bush, T. (2006), *Theories of Educational Management*. Virginia, USA. NCPEA Connexions

Clay, J. and George, R. (2000), Intercultural education: A code of practice for the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 23(2), 203-210.

Cohen, L., & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (4^η εκδ.). Αθήνα: Έκφραση.

Crockett, J. B., Myers, S. T., Griffin, A., & Hollandsworth, B. (2007), The unintended side effects of inclusion for students with learning disabilities: The perspectives of school administrators. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 14,155-166.

Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg

De Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011), Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3), 331-353.

Essinger, H. (1990). *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*, in Die Bruecke

Evans, L. (2002), What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, vol. 28, no. 1, p. 122-137.

Giroux, H. A. (1992), *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Albany: State University of New York Press.

Giroux, H. A. and MacLaren, P. L. (eds) (1989), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle*. Albany: State University of New York Press.

Gitz-Johansen, T. (2004), *The Incompetent Child: The Representation of Ethnic Minority Children. In: Beyond the competent child: Exploring contemporary childhood in the Nordic welfare societies.* Brebeck , H., Johansson, B., og Kapmann, J.,(eds). Frederiksberg, Roskilde University Press.

Hajisoteriou, C. (2009), 'Europeanising' Cypriot intercultural education: A policy process of simulation?. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 4(4), 1-14.

Horst, C. (2004), Kultumodet: Norm og acceptabilitet. Kan det flerkulturelle inkorporeres I dem nationale dannelse? In: Norm og acceptabilitet-Sproglige og kulturelle forskelligheder I det flerkulturelle samfund. Horst, Christian & Lund, Karen (eds). København: Danmarks Paedagogiske Universitets Forlag.

Jessica Kingsley (2000),*Child Development. Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues.* London: Taylor and Francis.

Johnson, D. (1984), Planning Small-scale Research. Στο J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management.* (σελ. 177-197). London: Harper and Row.

Johnstone, D. (2001), *An introduction to disability studies.* London, UK: Fulton.

Kalantzis, M. and Cope, B. (1990), The experience of multicultural education in Australia: Six case studies. Wollongong, NSW: Centre for multilingual studies, University of Wollongong.

Kalekin-Fishman, D. (2004), *Ideology, policy and practice: Education for immigrants and minorities in Israel today.* Norwell, MA: Kluwer

King, K. L. (2001), From numerical to comprehensive inclusion: utilizing experiences in the USA and South Africa to conceptualize a multicultural environment. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 67-84.

Kythreotis, A. ,Pashiardis, P. & Kyriakides, L.(2010), The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48, 218-240.

Leeman, Y. (2003), School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999), *Changing leadership for changing times.* London. Open University Press.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985), *Naturalistic Inquiry.* SAGE: Beverly Hills.

McGlynn, C. (2008), Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5, (1), 3 – 16.

Muijs, D. & Harris, A. (2003), Teacher leadership: Improvement through empowerment. *Educational Management and Administration*, 31 (4), 437-449.

OECD. (2007), Groups at risk: The special case of migrants and minorities. In OECD, no more failures: ten steps to equity education. Paris : organization for economic cooperation and development

Oliver, M. (1996), *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock, UK: Macmillan

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Shulman, L. S. (1986), Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14

Strully, J. L. & Strully, C. (1996), Friendships as an Educational Goal, What We Have Learned and Where We are Headed at Anderson, D. (2012). *Toward a Theology of Special Education*. London: Integrating Faith and Practice .

Talbot, R. and Edwards, A. (1994), *Hard-pressed researcher. A research hand book for the caring professions*. Essex: Longman Group Limited.

Tuckman, B. W. (1972), *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000), Greek Policy practices in the area of special/inclusive education. In: F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds) *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Fulton.

Zoniou- Sideri, A. & Vlachou, A. (2006), Greek teachers' belief system about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 10(4/5), 379-394

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Συνάδελφε / Συναδέλφισσα,

ονομάζομαι Ζίκος Ζήσης και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής του ΜΠΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας. Προσπαθώ να εκπονήσω διπλωματική εργασία με τίτλο "Διερεύνηση απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων".

Σκοπός της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας και αυτής της ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Τα αποτελέσματα δε της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Πρόκειται να τηρηθεί ανωνυμία και εχεμύθεια, ενώ τα στοιχεία και οι απαντήσεις σας δεν θα χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέραν της έρευνας. Θα ήθελα την συγκατάθεσή για την καταγραφή της συνομιλίας μας, για την καλύτερη δυνατή επεξεργασία των απαντήσεων. Η ποιοτική έρευνα αυτή, δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί χωρίς τη δική σας πολύτιμη βοήθεια και συμβολή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη πολύτιμη συμβολή σας στην έρευνα!

Με εκτίμηση

Ζίκος Ζήσης

ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ποιες είναι οι απόψεις των στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
2. Θεωρείτε πως η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με αναπηρίες, κ.ά.) καθώς και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, κ.ά.) μπορεί να πραγματοποιείται στα κανονικά σχολεία ή καλύτερα να υπάρχουν ειδικά σχολεία για αυτά τα παιδιά;
- Θεωρείτε πως η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με αναπηρίες, κ.ά.) καθώς και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, κ.ά.) όταν πραγματοποιείται στα κανονικά σχολεία είναι καλύτερα να γίνεται με μέσα στην τάξη τους ή να υπάρχουν –παράλληλα- ειδικές ενισχυτικές δομές για αυτά τα παιδιά (π.χ. τμήμα ένταξης, τάξη υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία, κ.ά.);
- Θεωρείτε πως η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με αναπηρίες, κ.ά.) καθώς και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (παιδιά μεταναστών, παιδιά Ρομά, κ.ά.) όταν πραγματοποιείται στην κανονική τάξη χρειάζεται να υπάρχει επιπλέον υποστήριξη και ποια θεωρείς πως πρέπει να είναι αυτή (π.χ. παράλληλη στήριξη, εξατομικευση της διδασκαλίας, χρήση των νέων τεχνολογιών, ενισχυτική διδασκαλία, κ.ά.)
- Τι είδους πρακτικές, δράσεις και παρεμβάσεις μπορούν να εφαρμόσουν τα στελέχη εκπαίδευσης ώστε να προάγουν τη ομαλή ένταξη των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στη σχολική κοινότητα και να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους;
3. Ποιοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
- Ποια είναι τα εμπόδια και οι δυσκολίες που κατά τη γνώμη σας εμποδίζουν και δυσκολεύουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες που συνεισφέρουν στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που κατά τη γνώμη σας βοηθούν και ενισχύουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
 - Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της πολιτείας στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ομαλής ένταξης των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
 - Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος της οικογένειας στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ομαλής ένταξης των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
 - Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ομαλής ένταξης των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
5. Ποιες είναι οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
- Ποιες είναι οι καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
 - Θεωρείτε ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν θετική συνεισφορά στην ομαλή ένταξη των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες;
 - Θεωρείτε ότι ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί - ως συλλογικό όργανο - να υποστηρίξει την ομαλή ένταξη των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες; Με ποιο τρόπο;
6. Ποιος είναι ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο σχετικά με την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, σύμφωνα με τα στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
- Θεωρείτε σημαντικό τον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο σχετικά με την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων; Γιατί;

- Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο Δημοτικό σχολείο είναι κατάλληλα καταρτισμένος για να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων; Ποιες είναι οι προτάσεις σας για να θωρακισθεί και να εφοδιαστεί με τις κατάλληλες δεξιότητες ο εκπαιδευτικός;
- Ποια μέτρα, αλλαγές και βελτιώσεις προτείνετε να υλοποιηθούν στην εκπαίδευση ώστε να μειωθεί η εκπαιδευτική περιθωριοποίηση και η σχολική διαρροή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ