



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

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΡΟΜΑ: Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΡΟΜΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Όνομα μεταπτυχιακής φοιτήτριας: ΧΑΜΟΥ ΦΑΝΗ

Επιβλέπων καθηγητής: ΜΑΛΕΤΣΚΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΛΑΡΙΣΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 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».

Η δηλούσα

Χάμου Φανή

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην ευόδωση αυτού του εγχειρήματος. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Αθανάσιο Μαλέτσκο, για την καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια της εργασίας και προπαντός για το γεγονός ότι ήταν πάντα διαθέσιμος με τις πολύτιμες συμβουλές του, όποτε τις χρειάστηκα. Ευχαριστώ, βεβαίως, τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, Σδρόλια Λάμπρο και Τσιώτα Δημήτριο, για τη συμμετοχή τους στην υποστήριξη της εργασίας μου. Θα ήταν μεγάλη παράλειψη από την πλευρά μου να ξεχάσω να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους, που αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους και με καλοδέχτηκαν στο χώρο εργασίας τους, για να μου μεταφέρουν την πολύτιμη εμπειρία τους σχετικά με τη σχολική διαρροή των Ρομά. Δίχως τη συμβολή τους δε θα μπορούσε να εκπονηθεί αυτή η έρευνα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου, που με στήριξαν όλα τα χρόνια των σπουδών μου και συνεχίζουν ακόμη. Τέλος, θέλω να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ στο σύζυγό μου και στα τρία μας παιδιά, για την αμέριστη υπομονή τους, την κατανόηση και τη στήριξή τους σε όλο αυτό το ταξίδι μου μέχρι να φτάσω στην «Ιθάκη μου».

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση	2
Πρόλογος – Ευχαριστίες	3
Περίληψη	6
Abstract	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	
1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.1 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ	11
1.2 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1.2.1 Στόχοι και αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	12
1.2.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στο σχολείο	14
1.3 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	18
1.4 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ	
1.4.1 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών	21
1.4.2. Προγενέστερες έρευνες για διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα	23
2. ΗΓΕΣΙΑ	
2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ	
2.1.1 Θεωρητική προσέγγιση της ηγεσίας	26
2.1.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας	27
2.1.3. Διοίκηση και Ηγεσία	29
2.2 ΡΟΛΟΣ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	30
2.3 ΡΟΛΟΣ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	33

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΡΟΜΑ

3.1 Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ	38
3.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ	
3.2.1 Η αντίληψη των Ρομά για την εκπαίδευση	41
3.2.2 Αιτίες σχολικής διαρροής των Ρομά	42
3.2.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση για σχολική διαρροή των Ρομά	45
3.3 ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	48

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ	54
4.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	55
4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	58

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

60

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	87
6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..	96

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	109

Γ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ - ΠΗΓΕΣ.....	113
ΕΠΙΣΤΟΛΗ	116
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	117

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται το θέμα της σχολικής διαρροής των Ρομά και την άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής σε περιοχή, όπου φοιτά μεγάλος αριθμός Ρομά μαθητών. Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της σχολικής διαρροής υπό τη σκοπιά των διευθυντών και των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων που συμμετέχουν στην έρευνα. Τα σχολικά συγκροτήματα, στα οποία διερευνάται η σχολική διαρροή, αποτελούν μελέτη περίπτωσης, καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικές μονάδες όπου φοιτούν κυρίως μαθητές Ρομά σε μεγάλο ποσοστό, δεν τίθεται θέμα ρατσισμού για την εγκατάλειψη του σχολείου, και οι εκπαιδευτικοί που διοικούν τα σχολεία αυτά, όπως και πολλοί από το εκπαιδευτικό προσωπικό, υπηρετούν πολλά χρόνια εκεί και έχουν αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους Ρομά της περιοχής. Παρά το θετικό, όμως, πλαίσιο που διέπει τα σχολεία, δεν παύει να υφίσταται σχολική διαρροή και αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για τη διερεύνηση του φαινομένου, προκειμένου να φωτιστούν τα αίτια. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας, με ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊσταμένες των σχολικών μονάδων της υπό μελέτη περιοχής. Τα σχολεία ανήκουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δέκα. Από την έρευνα προέκυψε πως η σχολική διαρροή και η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι πολυπαραγοντική, με βασικότερες αιτίες τις μετακινήσεις για επαγγελματική ενασχόληση της οικογένειας Ρομά, η νοοτροπία τους που κατατάσσει χαμηλά την εκπαίδευση στον αξιακό τους κώδικα και ο πρόωρος σχηματισμός οικογένειας. Παρόλο που το φαινόμενο της σχολικής διαρροής απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, εν τούτοις η πολιτεία δε φαίνεται να είναι αρωγός στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Οι ίδιοι προτείνουν αντισταθμιστικά μέτρα για να αμβλυνθεί αυτή η προβληματική κατάσταση, όπως διαπολιτισμική επιμόρφωση, θεσμοθέτηση μικρού αριθμού μαθητών στα τμήματα των πολυπολιτισμικών μονάδων, σταθερή παρουσία εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων, διαμεσολαβητών που δε θα εναλλάσσονται συχνά, ώστε να εξασφαλίζεται το αίσθημα εμπιστοσύνης των γονιών Ρομά προς όλους αυτούς που εκπροσωπούν το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική διαρροή, διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική επιμόρφωση, πολυπολιτισμικές μονάδες, Ρομά μαθητές.

ABSTRACT

The present study deals with the issue of Roma school dropout and the intercultural education in an area where a large number of Roma students study. The purpose of the study is to investigate school dropout from the perspective of principals and deputy principals of the school units participating in the research. The school complexes, in which the school dropout is investigated, are a case study, as these are educational units where mainly Roma students attend a large percentage, there is no question of racism for dropping out of school, and the teachers who run these schools, as well as many of the teaching staff have served there for many years and have developed relationships of trust with the Roma in the area. However, despite the positive context that governs the schools, there is still a school dropout and this was the trigger for the investigation of the phenomenon, in order to shed light on the causes. For this reason, a qualitative methodology research was conducted, with semi-structured interviews with the principals, deputy principals and heads of school units of the study area. The schools belong to the primary and secondary education and the participants in the research were ten. The research showed that school dropout and dropping out of compulsory education are multifactorial, with the main reasons being the Roma family moving to work, their mentality that lowers education to the value code and the early formation of a family. Although the school dropout phenomenon is of particular concern to the educational community, the state does not appear to be assisting teachers in their efforts to address the problem. They themselves propose compensatory measures to alleviate this problematic situation, such as intercultural education, institutionalization of a small number of students in the departments of multicultural units, constant presence of teaching staff, but also social workers, psychologists, mediators who will not change often, to ensure Roma parents' sense of trust in all those who represent the school.

Key words:

School dropout, intercultural education, multicultural units, Roma students.

«Αν σκέφτεσαι για ένα χρόνο, φύτεψε ένα σπόρο. Αν σκέφτεσαι για δέκα χρόνια φύτεψε, ένα δέντρο. Αν σκέφτεσαι για 100 χρόνια, δίδαξε ανθρώπους». **Κομφούκιος**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό, καθώς αποτελείται από διάφορες ομάδες με διαφορετική πολιτισμική προέλευση η κάθε μια. Μια τέτοια ομάδα είναι και οι Ρομά. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αποτυπώνεται και στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των σχολικών μονάδων (Δαμανάκης, 2002). Ο εκπαιδευτικός επιτελεί έναν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς πρέπει να συγκεράσει όλα τα διαφορετικά στοιχεία προέλευσης και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα δεδομένα του πολυπολιτισμικού σχολείου (Νικολάου, 2005). Σύμφωνα με το Χατζησαββίδη (1996), οι Ρομά ηθελημένα διαφοροποιούνται από την υπόλοιπη κοινωνία. Ο πληθυσμός αυτός χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα στοιχεία ως προς τον αξιακό τους κώδικα, τη γλώσσα, την ιδεολογία τους όσον αφορά στην εκπαίδευση (Νόβα-Καλτσούνη, 2004, Χατζησαββίδη, 1996).

Η συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη διακεκομμένη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Οι Ρομά μαθητές είναι παιδιά εποχικά μετακινούμενων οικογενειών, με αυθαίρετες διαρροές από την παρακολούθηση των μαθημάτων και την απαξίωση των ίδιων προς το σχολικό θεσμό, χαρακτηριστικά που μοιραία οδηγούν σε αναλφαβητισμό με ό,τι αυτό συνεπάγεται, σε περιθωριοποίηση της κοινωνικής τους ομάδας και σε κοινωνικό αποκλεισμό (Γκότοβος, 2003). Η σχολική διαρροή των Ρομά αποτελεί ένα πολύπλοκο ζήτημα, με πολλές αιτίες, που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα που δραστηριοποιείται σε πολυπολιτισμικές μονάδες. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων μιας περιοχής με μεγάλο ποσοστό Ρομά, σχετικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής αγωγής και την αντιμετώπιση της διαρροής των Ρομά.

Η επαφή της ερευνήτριας με την προβληματική και αποσπασματική φοίτηση των Ρομά, κατά την περίοδο που εργάστηκε κατά το παρελθόν, σε δυο από τις σχολικές μονάδες που συμμετέχουν στην έρευνα, αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Η πρόκληση του εκπαιδευτικού που καλείται να ανταπεξέλθει σε

μια τόσο προβληματική κατάσταση, όπως η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, είναι αρκετή ώστε να θελήσει να αναζητήσει τις αιτίες αυτού του προβλήματος. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι παρόλο που οι σχολικές μονάδες πληρούν κάποιες πολύ καλές προδιαγραφές, εν τούτοις το πρόβλημα υφίσταται. Τα σχολεία, όπου διεξάγεται η έρευνα έχουν σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, που έχει αναπτύξει κάποια σχέση εμπιστοσύνης με τους Ρομά, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν εναλλάσσονται κάθε χρόνο. Εκπονούν προγράμματα κατά της σχολικής διαρροής συστηματικά, έχουν αποκτήσει μεγάλη εμπειρία κατά τη δραστηριοποίησή τους στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες, εφαρμόζουν ποικίλες πρακτικές για να ενισχύσουν τη φοίτηση των Ρομά, έχουν καταφέρει να εξαλείψουν κάθε προκατάληψη σε βάρος των Ρομά μαθητών, και όμως η αποσπασματική φοίτηση υφίσταται.

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε σε πέντε ερευνητικά ερωτήματα, που απορρέουν από το στόχο της εργασίας να αναδείξει τις πτυχές του φαινομένου της σχολικής διαρροής των Ρομά σε συγκεκριμένη περιοχή του νομού Λάρισας. Ποιοι είναι οι λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση; Ποιες είναι οι στάσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική μονάδα που εργάζονται; Ποιες πρακτικές ακολουθεί το σχολείο για τη μείωση της σχολικής διαρροής; Υπάρχει σχολικό δίκτυο επικοινωνίας με γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), στα πλαίσια συντονισμένης προσπάθειας για τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών; Ποια μέτρα προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να λάβει η πολιτεία για ενθάρρυνση της φοίτησης των μαθητών Ρομά στο σχολείο που εργάζονται; Για την αποτελεσματικότερη και σε βάθος προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής, διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα, με ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η διπλωματική εργασία απαρτίζεται από κεφάλαια με υποενότητες. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί μία θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναφέρονται οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναλύονται οι έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ο καθοριστικός ρόλος του ηγέτη στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στην σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση. Αναφέρονται στοιχεία για την κουλτούρα των Ρομά, αποτυπώνεται η αντίληψή τους για την εκπαίδευση, αναλύονται οι αιτίες της σχολικής διαρροής κατά

τη βιβλιογραφία και παρατίθεται το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση των Ρομά. Ακολουθεί το ερευνητικό σκέλος της εργασίας. Συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης. Περιγράφεται η επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και η διαδικασία εκπόνησης της έρευνας. Έπονται τα αποτελέσματα της έρευνας στο πέμπτο κεφάλαιο. Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο, όπου καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις προς εφαρμογή για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στους περιορισμούς και στις μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.

Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των Ρομά αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. Παρόλο που έχουν γίνει μεγάλα άλματα σε βάθος χρόνου, δεδομένου ότι οι προηγούμενες γενιές Ρομά μαστίζονταν από αναλφαβητισμό, εν τούτοις ακόμη υφίσταται το πρόβλημα της άτακτης φοίτησης και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Πολύ υποστηρικτικά στην άμβλυνση του προβλήματος έχουν λειτουργήσει τα προγράμματα που υλοποιούνται ενάντια στη σχολική διαρροή. Ο θεσμός του διαμεσολαβητή, ο κοινωνικός λειτουργός και η παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία, αποτελούν πρακτικές που αποδίδουν θετικά αποτελέσματα μακροπρόθεσμα. Ωστόσο, το πρόβλημα εμμένει και η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα ερευνητικό εγχείρημα να φωτιστούν τα αίτια αυτού του προβλήματος, μέσα από την οπτική ματιά των εκπαιδευτικών που ηγούνται των σχολικών μονάδων της έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Στο διάβα του 21^{ου} αιώνα, που οι μεταναστευτικές ροές είναι ιδιαίτερα έντονες, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μονόδρομο κι ασφαλή οδηγό για να συμπορευτούν τα «έτερα» όσο γίνεται πιο αρμονικά μεταξύ τους. Η ύπαρξη «ξένου», ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού χρήζει αλλαγών στις παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε το σχολικό πλαίσιο να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών με τον καλύτερο τρόπο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνιστά αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Όπως επισημαίνει η Κεσίδου, η ενίσχυση της πολιτισμικής ετερογένειας, λόγω της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης, επιτάσσουν ολοένα και περισσότερο τη διαμόρφωση εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Κεσίδου, 2010).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2007), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται *«στην ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών»*. Κατά τον Γκόβαρη (2001), η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως *«μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών»*. Κατά τον Liddicoat (2007), η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το *«συναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στο εγώ και στον Άλλο»*. Ουσιαστικά η διαπολιτισμικότητα υφίσταται με την αρμονική αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που σμίγουν. Σύμφωνα με το Μάρκου (1996), ο όρος «διαπολιτισμικότητα» δηλώνει *«μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων και στην περίπτωση μας, στα άτομα και στις ομάδες του μικρόκοσμου του σχολείου»*.

Συχνά γίνονται παρερμηνείες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002), οι όροι αυτοί δεν ταυτίζονται. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια κατάσταση, όπως αυτή είναι, ενώ η

διαπολιτισμικότητα στο πώς θα πρέπει να είναι. Η πολυπολιτισμικότητα υφίσταται, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι ο σκοπός. (Parekh, 2000·Δαμανάκης, 2005). «Προϋπόθεση της διαπολιτισμικότητας είναι ο σεβασμός της ταυτότητας του άλλου, η αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και η επαφή μεταξύ των ανθρώπων. Συνεπώς, οι προϋποθέσεις για μια διαπολιτισμικότητα εντοπίζονται στην ανοιχτότητα του εαυτού και των κοινωνιών για τη γνωριμία και την αποδοχή του άλλου ως μέρος του όλου» (Πορτελάνος, 2015:173).

Η διαπολιτισμικότητα συνιστά αρμονική συνύπαρξη κι αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών. Ενέχει στον όρο της τον πολιτισμό. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία συνυπάρχουν, αποτελεί αναγκαιότητα να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή συμβίωση κι αλληλεπίδραση. Αυτή η πολιτισμική αλληλεπίδραση δε θα μπορούσε να είναι ασύνδετη με την εκπαίδευση της κοινωνίας, καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της.

1.2 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.2.1 Στόχοι και αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96) όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 34 ορίζεται πως: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γαργαλιάνος, Ι., 2007:169)

«Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης, η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία». (όπ. αναφ. στο Μάρκου 1996:25). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους. Δεν διαχωρίζει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρέχει σε όλους πολύτιμα εφόδια για τη ζωή (Παλαιολόγου *et al.*, 2005).

Σύμφωνα με τη Τζίμα (2011), στο πεδίο του σχολείου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο:

1. Την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο.
2. Την ενίσχυση της πολυμορφίας και της πολυγλωσσίας από την πλευρά του σχολείου, καθώς αυτές χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες.
3. Την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας με πρακτικές, προκειμένου να επιτευχθούν η διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία.
4. Την προώθηση στάσεων, που θα προάγουν την ομαλή συμπόρευση των ετερογενών πολιτισμικών ομάδων.
5. Την ενθάρρυνση συμπεριφορών, που στηλιτεύουν τις προκαταλήψεις, λόγω εθνοπολιτισμικής ετερογένειας.

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2004:14). Είναι σημαντικό, επομένως, να αναφερθούν οι αρχές που προσδίδουν διαπολιτισμικό χρώμα στην εκπαίδευση.

Ο Helmut Essinger (1988 & 1990) προτείνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική λύση για όλες τις διαπολιτισμικές δυσκολίες, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο Essinger διακρίνει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Με βάση το στόχο αυτό, οι άνθρωποι θα πρέπει να θέτουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, προκειμένου να δουν μέσα από τα δικά τους μάτια, ώστε να μπορέσουν να τους καταλάβουν. Τότε θα μπορέσουν να δουν τα προβλήματα που εκείνοι αντιμετωπίζουν και θα ευαισθητοποιηθούν. Μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να ωθούνται τα νέα άτομα να ενδιαφέρονται έμπρακτα για το συνάνθρωπο, που αντιμετωπίζει προβλήματα, λόγω της διαφορετικότητάς του.

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Πρόκειται για έναν βασικό στόχο της εκπαίδευσης. Ο όρος «αλληλεγγύη» αναφέρεται στην ανάγκη καλλιέργειας μιας οικουμενικής συνείδησης από τα νέα άτομα, που θα υπερβαίνει τα στενά όρια των κρατών, των

φυλών και των ομάδων, αλλά και στην ανάγκη για παραγκωνισμό της αδικίας και της ανισότητας. Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και θα πρέπει να αγωνίζονται για την ισότητα όλων.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η εν λόγω αρχή είναι σημαντική, κυρίως, για κοινωνίες όπου δεν επιδεικνύεται σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας. Ακόμη κι ο τρόπος με τον οποίο σημειώνεται η ανάπτυξη, έχει συντελέσει στην καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και του ανθρώπινου πολιτισμού. Για να επιτευχθεί ο σεβασμός του άλλου πολιτισμού, απαιτείται το άνοιγμα της γηγενούς ομάδας στους άλλους πολιτισμούς, αλλά και πρόσκληση των κοινωνικών ομάδων, που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών, για συμμετοχή στο δικό της.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, προκειμένου να υπάρξει διάλογος κι επικοινωνία των λαών, αποτελεί προαπαιτούμενο να έχουν εξαλείψει εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει τον παραμερισμό της εμμονής στην εθνική καταγωγή, ώστε να προαχθεί η αλληλεγγύη, η επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους, ανεξαιρέτως εθνικής ή πολιτισμικής προέλευσης (Essinger, 1988, 1990 & 1991).

1.2.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στο σχολείο

Η ανάγκη εύρεσης τρόπων ένταξης ετερογενών μαθητών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ανέδειξε πρακτικές διαχείρισης της ετερότητας που αξίζει να αναφερθούν. Παρατίθενται με χρονολογική σειρά, όπως προέκυψαν από διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Κατά τον Γκόβαρη (2004), υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας:

- το αφομοιωτικό μοντέλο
- το μοντέλο ενσωμάτωσης
- το πολυπολιτισμικό μοντέλο
- το αντιρατσιστικό μοντέλο
- το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Ο όρος «αφομοίωση» αναφέρεται στη διαδικασία μέσα από την οποία άνθρωποι διαφορετικής εθνικής προέλευσης, απαρνιούνται τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, ώστε να συμμετέχουν στην καθημερινότητα μιας ευρύτερης κοινωνίας. Η αφομοίωση σηματοδοτεί αλλαγές που καθιστούν δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στο υποκείμενο που αφομοιώνεται και στη συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται (Γκότοβος, 2002).

Η άποψη αυτή, εφαρμοζόμενη στο πεδίο της εκπαίδευσης, σημαίνει πως οι ετερογενείς μαθητές πρέπει να αλλάξουν και να ομογενοποιηθούν με το σχολικό πληθυσμό της κυρίαρχης ομάδας, προκειμένου να ενσωματωθούν. Δεν προβλέπονται αλλαγές ως προς τη δομή και το περιεχόμενο του σχολείου. Για να επιτευχθεί η ομογενοποίηση, θα πρέπει να προηγηθεί η εκμάθηση της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, παραμερίζοντας, ταυτόχρονα, τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία. (Γεωργογιάννης, 2007)

Οι μαθητές με ετερόκλητα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, οφείλουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης που λαμβάνει η κυρίαρχη γηγενής κοινωνική ομάδα, με μια γλώσσα, μια θρησκεία, μια ιδεολογία. Η παραδοσιακή παιδαγωγική προσέγγιση είναι μια, κοινή προς όλους τους μαθητές. Αν αυτοί δεν ενταχθούν στην επικρατούσα σχολική κουλτούρα, τότε επέρχεται η περιθωριοποίηση, η σχολική αποτυχία κι η διαρροή.

Μοντέλο ενσωμάτωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο δέχτηκε μεγάλη κριτική, καθώς δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στη συνέχεια, στα τέλη της δεκαετίας του '60, αναπτύχθηκε ένα νέο μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ο κάθε άνθρωπος φέρει τα δικά του μοναδικά πολιτισμικά στοιχεία και είναι σεβαστά, αρκεί να μην αντιτίθενται στην κουλτούρα της γηγενούς κυρίαρχης ομάδας της χώρας υποδοχής. Όπως αναφέρουν οι Κατσίκας και Πολίτου (1999), στα τέλη του 1960, αναγνωρίστηκε η πολιτισμική ετερότητα, λόγω της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών κι έπειτα από αντιδράσεις ομάδων μεταναστών, οι οποίοι διέμεναν πολλά χρόνια στις χώρες υποδοχής. Υπήρχε, επίσης, και η ανάγκη βελτίωσης της αξιοποίησης των εργαζομένων.

Εν τούτοις, ο βασικός σκοπός του σχολείου, είναι να ενσωματώσει τους ετερογενείς μαθητές στις χώρες υποδοχής, προκειμένου να εξασφαλιστεί η γλωσσική και

πολιτισμική ομοιογένεια αυτών των χωρών. Βέβαια, με την προσέγγιση αυτή, η πολιτισμική ετερότητα είναι σεβαστή στο βαθμό που δεν απειλεί τις πολιτισμικές αρχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. (Νικολάου, 2000)

Ουσιαστικά, οι γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές καλούνται να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, χωρίς να υπάρχει πρόνοια για αναδιαμόρφωση των αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος και επανακαθορισμός στόχων με επίκεντρο αυτά τα παιδιά. (Τζίμα, 2011)

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έκανε την εμφάνιση του το 1970 στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, καθώς διαπιστώθηκε ότι τα μοντέλα της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης δεν προσέφεραν λύση στα σχολικά προβλήματα των μη γηγενών μαθητών/τριών. Εν τούτοις παρατηρήθηκε διαιώνιση του εθνικού διαχωρισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής ανισότητας. Έτσι, πραγματοποιήθηκε στροφή με κατεύθυνση τον πολιτισμικό πλουραλισμό ή την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. (Νικολάου, 2000)

Ο όρος Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μια *«ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα»* (Banks, 1997, όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2004, σελ.56). Συγκεκριμένα, παράγονται εκπαιδευτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στα γλωσσικά και στα πολιτισμικά στοιχεία των ετερογενών παιδιών με στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής προς άτομα, που εντάσσονται σε διαφορετικές ομάδες λόγω έθνους, πολιτισμού και θρησκείας. (Νικολάου, 2000)

«Το μοντέλο αυτό, το οποίο δεν θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό, βασίζεται στη λογική ότι η προσδοκώμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθει, εάν δοθεί σε όλους τους πολιτισμούς που διαβιούν σε μια κοινωνία η δυνατότητα να αναπτύσσονται ισότιμα. Συγκεκριμένα, τονίζεται η αναγκαιότητα για σεβασμό της ελευθερίας που θα πρέπει να έχει το κάθε παιδί να μορφώνεται στη μητρική του γλώσσα και με βάση το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να αναπτύσσονται ξεχωριστά σχολεία ή προγράμματα για κάθε ομάδα του σχολικού πληθυσμού. Το μοντέλο αυτό, παρόλο που ενέχει το θετικό στοιχείο ότι λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, μπορεί να δημιουργήσει ένα σημαντικό πρόβλημα: ότι οι πολιτισμοί με τον τρόπο αυτόν αναπτύσσονται

παράλληλα, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση. Το γεγονός αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο, οι διάφοροι πολιτισμοί να αναπτύσσονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε γκετοποίηση. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται παράλληλες κοινωνίες μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία, με αποτέλεσμα τελικά να μην επιτυγχάνεται το βασικό αίτημα για κοινωνική συνοχή» (Κεσίδου, 2008:26)

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Παρά τις καινοτομίες που έφερε στο χώρο της εκπαίδευσης το πολυπολιτισμικό μοντέλο περί σεβασμού της διαφορετικότητας, εν τούτοις, όπως αναφέρει ο Μάγος, (2006:77) «δεν αρκεί η απλή ευαισθητοποίηση για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά χρειάζεται και η ανάληψη ενεργών δράσεων εναντίον του ρατσισμού».

Έπειτα αναπτύχθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο, με σκοπό την καταπολέμηση του ρατσισμού στην κοινωνία γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση. «Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ανάγκη πρόληψης και εξάλειψης του ρατσισμού, τόσο από το σχολείο, όσο και από την κοινωνία. Επιχειρεί να προβληματίσει την κυρίαρχη ομάδα σχετικά με τους λόγους, που τα παιδιά των μειονεκτούντων ομάδων καταλήγουν να αποτυγχάνουν στο σχολείο, και προσπαθεί να παρέχει σε αυτές τις ομάδες ότι έχουν ανάγκη, προκειμένου να υπάρξει ισότητα και να επιτύχουν στο σχολείο. Η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στην αποδοχή και θετική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, στο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για επίκαιρα και μείζονος σημασίας κοινωνικά θέματα. Τέλος, δίνει μεγάλη έμφαση στο θεσμικό ρατσισμό». (Κεσίδου, 2008:26)

«Ως τρεις θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης αναφέρονται οι εξής:

- **Ισότητα.** Στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική φυλετική τους προέλευση που επιτυγχάνεται με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα.

- **Δικαιοσύνη.** Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά.

- **Χειραφέτηση.** Απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού» (Μάρκου, 1996:23· Γεωργογιάννης, 2008:212).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Λόγω αδυναμιών των μοντέλων εκπαίδευσης που προηγήθηκαν, να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα, το 1980 εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε το διαπολιτισμικό μοντέλο στην Ευρώπη (Τζίμα, 2011). Στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με το νόμο 2413/96. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1997:271 · Γεωργογιάννης, 1999:50).

Όπως σημειώνει ο Μάγος, (2006) ο κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως πολύπλευρη προσωπικότητα και όλοι μαζί οι συμμαθητές συνθέτουν το πολύχρωμο παζλ της τάξης, όπου όλες οι αντιλήψεις κι οι ανάγκες θεωρούνται σημαντικές και αντιμετωπίζεται με τη δέουσα ευαισθησία.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας. Πρεσβεύει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' όλα τα παιδιά. Βασική αρχή, αυτού του μοντέλου, αποτελεί η αναγνώριση ως ισάξιας της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και ότι η διδακτική πράξη οικοδομείται πάνω σ' αυτές. Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί την ασφαλή λύση για κάθε σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με ετερογενή πληθυσμό, που είναι φορέας διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου (Γκόβαρης, 2004)

1.3 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σεβασμός στο διαφορετικό αποτελεί προαπαιτούμενο για την ομαλή συμβίωση διαφορετικών ομάδων σε μια κοινωνία, είτε οι ομάδες αυτές διαφέρουν ως προς την εθνικότητα, είτε ως προς το θρήσκευμα, την ιδεολογία ή το χρώμα. Η εκπαίδευση για την καλλιέργεια του σεβασμού αυτού πρέπει να γίνει από την πρώτη σχολική ηλικία του παιδιού, ώστε να οικοδομηθεί σωστά, πατώντας σε γερά θεμέλια.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στη Γερμανία, έγινε λόγος πρώτη φορά για διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική ηλικία. Αργότερα, στη δεκαετία 1980, ο όρος άρχισε να χρησιμοποιείται σε ευρύτερη κλίμακα (Ζωγράφου, 2003). Κατά τον Γκότοβο (2002:1), «όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μια ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική,

τότε μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν το ίδιο πράγμα συμβαίνει στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Ο ορισμός που προσδιορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πως πρόκειται για «*μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών, μεταναστευτικών ομάδων και των γηγενών πολιτών*» (Γεωργογιάννης, 1999:50). Η εκπαιδευτική διαδικασία στη διαπολιτισμική της διάσταση βασίζεται στη γεφύρωση των διαφορών και την αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτά υπόσταση, όταν η ατομικότητα ανάγεται σε συλλογικότητα, που στηρίζεται στην αμοιβαία αποδοχή, την επικοινωνία, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την εμπιστοσύνη.

Όπως αναφέρεται στον Dietrich, υφίσταται χάσμα μεταξύ κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος, από τη στιγμή που οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές, όμως η εκπαίδευση δεν είναι προσανατολισμένη προς αυτήν την αντίστοιχη κατεύθυνση. Μια μονοπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν προετοιμάζει την αναγωγή του μαθητή σε μελλοντικό ενεργό πολίτη, καθώς δεν του ενεργοποίησε τα αντίστοιχα αισθητήρια, ώστε να προσαρμοστεί στις νέες, κοινωνικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, το ελληνικό σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με την αναντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών απαιτήσεων, που συνεπάγεται η πολυπολιτισμικότητα, και της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στις κοινωνίες, που αποτελούνται από κράμα πολιτισμών, χρειάζονται ιδεολογικές και θεσμικές αλλαγές (Dietrich, 2006).

Η Συμπεριληπτική εκπαίδευση πρωτοσυναντάται στην ειδική αγωγή, όπου αποσκοπεί στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην παιδαγωγική αυτή προσέγγιση ασκήθηκε έντονη κριτική για την αποτυχία ενεργούς ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών. Έπειτα, μετεξελέχθηκε σε ξεχωριστή κοσμοθεωρία, που δίνει έμφαση σε όλους τους μαθητές, όχι σε συγκεκριμένες ομάδες, και φιλοδοξεί να άρει την περιθωριοποίησή τους (Booth & Ainscow, 2011). Όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2011), η συμπερίληψη περικλείει σαν έννοια όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ύπαρξη διαταραχής, με στόχο την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να επικεντρώνεται στις ανάγκες του συνόλου των παιδιών, προκειμένου να ανταποκριθεί σ' αυτές.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποδέχεται τον διαφορετικό. Κάθε παιδί δικαιούται να μαθαίνει στο σχολείο της γειτονιάς του, ανεξάρτητα από το αν εμφανίζει κάποια διαταραχή. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης απευθύνεται σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα, γονείς κ.λπ.). Κάθε φωνή και κάθε άποψη δικαιούται να εισακούγεται. Το σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Αξίζει να αναφερθεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αποτελεί στάδιο το οποίο κατακτάται στο χρόνο, αλλά μια αέναη διαδικασία (Αγγελίδης *et al.*, 2013)

Η συμπερίληψη όλων των μαθητών οφείλει να αποτελεί το θεμέλιο λίθο όπου θα οικοδομηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταλύοντας διαχωριστικές γραμμές, ταμπέλες και στιγματισμούς. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί την εκπαιδευτική προσέγγιση διαχείρισης της ετερότητας και εντοπισμού των αιτιών που συντελούν στην περιθωριοποίηση μαθητών ή ομάδων μαθητών από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα (Ainscow *et al.*, 2004). Στόχος της είναι η δημιουργία ενός σχολείου που επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση του κάθε μαθητή την παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους (Κυπριωτάκης, 2001).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η συμπερίληψη προσβλέπουν στην παροχή όλων των εφοδίων στα παιδιά, που είναι πιθανότερο να περιθωριοποιηθούν, να στιγματιστούν ή να αποτύχουν ακαδημαϊκά (Bennett, 2007). Η ανομοιογένεια των παιδιών δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά ως πηγή μάθησης και δημιουργικότητας. Δεν επιβάλλεται η κουλτούρα της πλειοψηφίας και δεν περιθωριοποιείται ο διαφορετικός (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Αντίθετα, στόχο αποτελεί η αναγνώριση της μοναδικότητας του ατόμου, η αλληλεπίδραση των μαθητών, η ανθρώπινη ευαισθησία, η αλληλεγγύη και τη συνεργασία (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014)

Η ασφαλιστική δικλείδα για την αποτελεσματικότητα των στόχων της συμπερίληψης αποτελεί ο εκπαιδευτικός, που καλείται να υπερκεράσει όλα τα εμπόδια της διαφορετικότητας και να ενώσει τους μαθητές του, μέσα από μια συλλογική

κουλτούρα, που θα έχει ως βάση την αναγνώριση της αξίας και της ισότητας όλων των μελών της μαθητικής κοινότητας. Όπως επισημαίνουν οι Leithwood, Harris και Hopkins, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το βασικότερο παράγοντα για τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Leithwood *et al.*, 2008). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εντάξει στη διδασκαλία του την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, προκειμένου να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και τη σύσφιξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Εκείνος θα πρέπει να αφουγκράζεται τα μηνύματα που εκπέμπει το κάθε παιδί, είτε με τη σιωπή του, είτε με την ενεργητική του αντίδραση, ώστε να τα αποκωδικοποιεί και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Ο ίδιος θα πρέπει να λειτουργήσει ως μέντορας που θα μυθήσει τους μαθητές του στη συμπεριληπτική κουλτούρα και θα τους εμψυχήσει αξίες και ιδανικά, αναλλοίωτα στο χρόνο.

Η διαπολιτισμική και συμπεριληπτική εκπαίδευση σχετίζονται άμεσα, καθώς οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές φιλοσοφίες επικεντρώνονται στη μάθηση όλων των παιδιών (Χατζηαγγελή *et al.*, 2011). Επιπλέον, και οι δύο αυτές παιδαγωγικές φιλοσοφίες χρησιμοποιούν παρόμοιες τεχνικές και μεθόδους, όπως για παράδειγμα η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας, η εμπλοκή παιδιών και γονέων στα σχολικά δρώμενα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η προώθηση φιλικών σχέσεων μέσα στις σχολικές μονάδες (Χατζηαγγελή *et al.*, 2011) και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

1.4 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

1.4.1 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Η διαπολιτισμική επάρκεια είναι «κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λ.π. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας μας» (Γεωργογιάννης, 2006:51). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα «*αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης, αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία*». Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως «*η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης*» (Γεωργογιάννης, 2006:52). Ουσιαστικά, η επάρκεια αφορά στη θεωρητική κατάρτιση του

εκπαιδευτικού, ενώ η ετοιμότητα στην ικανότητά του να εφαρμόζει τις γνώσεις του. Η πολιτισμική επάρκεια, σε συνδυασμό με την πολιτισμική ετοιμότητα, αποτελούν απαραίτητα εφόδια για τον εκπαιδευτικό που απευθύνεται σε πλουραλιστικό μαθητικό δυναμικό, καθώς ο ίδιος ανάγεται σε διάλογο επικοινωνίας μεταξύ των ετερογενών μαθητών του.

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο, η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα έχουν να κάνουν με τη θεωρητική κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας σε παιδαγωγικά θέματα διαπολιτισμικής υπόστασης. Σχετίζονται, επίσης, και με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαποτίζουν τη διδασκαλία τους με διαπολιτισμικές αρχές, τις οποίες θα πρέπει και οι ίδιοι να εφαρμόζουν. Πιο συγκεκριμένα, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να χειρίζεται, με άνεση, ζητήματα που άπτονται των κοινωνικών διαφορών, αλλά και θέματα που παρουσιάζονται από τη συναναστροφή ετερογενών κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα, σύμφωνα με την ελληνόγλωσση αλλά και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι παιδαγωγοί για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πολιτισμική ποικιλομορφία της τάξης, χρειάζεται να διακατέχονται από δημοκρατικά αισθήματα (Παπαχρήστος, 2009).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει σάρκα και οστά στις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, πρέπει α) να διαποτίζει τη διδασκαλία με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, φέρνοντας παραδείγματα από την κουλτούρα των χωρών προέλευσης των μαθητών β) να κατανοήσουν οι μαθητές τις μεθόδους οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών προσεγγίσεών τους, μακριά από προκαταλήψεις και διακρίσεις γ) να τροποποιηθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ώστε να εκλείψουν οι προκαταλήψεις και να στραφούν οι εκπαιδευτικοί σε εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που προάγουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το σεβασμό του άλλου δ) να καλλιεργηθεί μια νέα συλλογική σχολικής κουλτούρα που θα εντάσσει ουσιαστικά τη συμμετοχή όλων των μαθητών στα σχολικά δρώμενα, άσχετα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο ε) να διαφοροποιείται η διδασκαλία, προκειμένου να διευκολυνθεί η επίδοση των μαθητών που διαφέρουν (Banks, 2001).

Οι Goncalves et al (2006) χρησιμοποιούν επίσης τον όρο *intercultural competence* (διαπολιτισμική ικανότητα), ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν πέρα από τη δική τους κουλτούρα. «Η διαπολιτισμική

ικανότητα δεν αναπτύσσεται υποχρεωτικά μέσα από ειδικά μαθήματα ή από μόνο μία εμπειρία. Μπορεί να είναι αποτέλεσμα πλήθους ευκαιριών της ζωής, όπου όλες μαζί, συμβάλλουν σε μια νέα άποψη της διαφορετικότητας, της θέλησης για μάθηση και της ευχαρίστησης μέσα από τη συναναστροφή με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το Π.Σ. μπορεί να συμβάλλει σε αυτό μέσα από την πειθαρχημένη μάθηση με βάση τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας, αλλά και την επεξεργασία πληροφοριών μέσα από διαφορετικές απόψεις. Επίσης μια επιτυχημένη διαπολιτισμική ικανότητα προκύπτει όταν οι άνθρωποι έχουν θετικά συναισθήματα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επαφή τους με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Goncalves *et al.*, 2006, σελ.6-8).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατακτήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, θεωρείται απαραίτητη η επαρκής επιμόρφωσή τους μέσα από αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα (Assaf *et al.*, 2010, Coelho *et al.*, 2011). Πολύ σημαντική είναι και η εμπειρία που αποκτούν, υπηρετώντας σε σχολεία πολυπολιτισμικά. Το λειτούργημα που θα πρέπει να επιτελέσουν μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη εξαρτάται τόσο από την ποιότητα και την πληρότητα της κατάρτισής τους, αλλά και σε απόλυτη συνάρτηση με τη δια βίου εξέλιξη κι επιμόρφωση που θα πρέπει να λαμβάνουν.

1.4.2. Προγενέστερες έρευνες για διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Έχουν διεξαχθεί έρευνες που αποτυπώνουν τόσο τη διαπολιτισμική προετοιμασία φοιτητών, δηλαδή μελλοντικών εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και το βαθμό διαπολιτισμικής κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Η Χριστοφόρου (2019) διερεύνησε τις επιμορφωτικές ανάγκες διαπολιτισμικού χαρακτήρα 128 εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας, μέσα από έρευνα που διενήργησε το 2019. Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση διαπολιτισμικού χαρακτήρα, καθώς αισθάνονταν ανεπαρκείς. Κάλυπταν οι ίδιοι κατά καιρούς αποσπασματικά τα κενά τους μέσα από βιβλία ή το διαδίκτυο, παρά από επιμόρφωση. Το δείγμα ηλικίας άνω των 40, δεν είχε λάβει καμία σχετική κατάρτιση κατά τη διάρκεια των σπουδών, όμως αναγνώρισε την ανάγκη για επιμόρφωση, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ανάγκες που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, κάτω των 40 φάνηκαν πιο ενημερωμένοι

διαπολιτισμικά. Σε αντίθεση με όσους είχαν τη βασική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετες σπουδές είχαν λάβει διαπολιτισμική κατάρτιση μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα.

Η Χαρμαντζή (2018) διεξήγαγε το Νοέμβριο του 2017 ποιοτική έρευνα σε 30 τεταρτοετείς φοιτητές του του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η συγκεκριμένη έρευνα διερευνά τις απόψεις και τις στάσεις των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, με στόχο να μελετήσει τη πολυπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των τελειόφοιτων υποψηφίων εκπαιδευτικών, αλλά και τη συμβολή του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών του τμήματος στην κατάλληλη διαπολιτισμική προετοιμασία τους. Από τα ευρήματα προκύπτει μια ανασφάλεια των ερωτώμενων να διαχειριστούν στο μέλλον τις πολυπολιτισμικές προκλήσεις του σχολείου, καθώς έχουν λάβει θεωρητική κατάρτιση διαπολιτισμικού περιεχομένου από το πρόγραμμα σπουδών της σχολής τους, αλλά χωρίς πρακτική διάσταση.

Κατόπιν έρευνας, που υλοποίησε η Σαμαρά το Νοέμβριο 2018, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός ετοιμότητας 100 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να διαχειριστούν πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι ανέτοιμοι, να διαχειριστούν τάξεις μεικτής σύνθεσης, λόγω έλλειψης θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης διαπολιτισμικού περιεχομένου.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Κύπρου, με σκοπό τη διερεύνηση της θεωρητικής και της πρακτικής τους επάρκειας ως προς την εκπαιδευτική διαχείριση δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, κατέληξε σε αρνητικά συμπεράσματα. Οι μισοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν τεκμηριωμένη άποψη στις ερωτήσεις σχετικά με τη διαχείριση του συγκεκριμένου μαθητικού δυναμικού, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής (Χατζησωτηρίου *et al.*, 2014).

Ο Χαρίτος (2011) διεξήγαγε μια μεγάλη έρευνα σε 608 τεταρτοετείς φοιτητές όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, το 2010, προκειμένου να διερευνήσει το βαθμό προετοιμασίας των φοιτητών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το διαπολιτισμικό περιεχόμενο της κάθε σχολής, αλλά και την ευαισθησία τους σε θέματα διαφορετικότητας. Οι συμμετέχοντες φοιτητές στην έρευνα εμφανίζονται αρκετά ευαισθητοποιημένοι, αλλά όχι αρκετά εφοδιασμένοι να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις

διαπολιτισμικές απαιτήσεις ενός πολυπολιτισμικού σχολείου. Υπάρχουν μαθήματα διαπολιτισμικού προσανατολισμού κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά κυρίως μαθήματα επιλογής, ενώ απουσιάζει η πρακτική εμπειρία.

Ο Δαμανάκης (2004), μέσα από έρευνα σε 540 εκπαιδευτικούς διαπιστώνει μεγάλες ελλείψεις διαπολιτισμικής κατάρτισης κι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της ετερότητας στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας. Μόνο το 7% των ερωτηθέντων ήταν ικανοποιημένο από τη διαπολιτισμική επιμόρφωσή του. Ο Γεωργογιάννης (2009) κάνει λόγο για ελάχιστη διαπολιτισμική επάρκεια και καθόλου διαπολιτισμική ετοιμότητα Ελλήνων εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζει, η επιμόρφωση αποτελεί το μοναδικό μέσο για την καλλιέργεια σεβασμού και αλληλεγγύης απέναντι στο διαφορετικό.

Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζεται και η έρευνα της διδακτορικής διατριβής του Μάγου (2004). Σκοπός της έρευνάς του ήταν να μελετήσει την αλλαγή των στάσεων κι αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικής ετερότητας, έπειτα από τη διετή συμμετοχή τους σε επιμορφωτική δράση του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1997-2000. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 78 εκπαιδευτικοί Μειονοτικών Σχολείων της Θράκης, κατά την περίοδο 1997-1999. Η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επιμόρφωσης συντέλεσε στη βελτίωση της επάρκειας κι ικανοποίησής τους, καθώς και στην αλλαγή στάσεων κι αντιλήψεων, προς όφελος των ετερογενών μαθητών, με αποτέλεσμα τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας με γόνιμο τρόπο. Η έρευνα επιβεβαιώνει περίτρανα την αξία της επιμόρφωσης, ώστε να εξασφαλίζει ο εκπαιδευτικός στη φαρέτρα του τα απαραίτητα εφόδια για να ανταποκρίνεται επάξια στις ανάγκες όλων των μαθητών του, ανεξαιρέτως.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας», αλλά και της «διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας», η οποία σηματοδοτεί την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ανομοιογένειας του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Κεσίδου *et al.*, 2008)

2. ΗΓΕΣΙΑ

2.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

2.1.1 Θεωρητική προσέγγιση της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης. Πολλοί πιστεύουν ότι αποτελεί τον σημαντικότερο συντελεστή επιτυχίας ή αποτυχίας ενός οργανισμού (Bass, 1990). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ηγεσίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με κάποιους ορισμούς που έχουν δοθεί, έχει υποστηριχθεί ότι ηγεσία είναι: *«Μια διαδικασία επηρεασμού των στάσεων και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να προσπαθούν να υλοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα»* (Μπουραντάς, 2002:197).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014:71), με τον όρο «ηγεσία» εννοείται το *«πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά»*. Κατά τον ορισμό του Σαϊτή (2005:240), *«η ηγεσία είναι διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος»*.

Με τον όρο «ηγέτης» εννοείται *«αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει»* (Πασιαρδής, 2014:71). Επιπλέον, ένας ηγέτης αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αποτελεί μοχλό αλλαγής, προάγει καινοτομίες, επιδιώκει την επικοινωνία με τους υφιστάμενους, συνεργάζεται μαζί τους στην εύρεση, κοινώς αποδεκτών, λύσεων σε προβλήματα που ανακύπτουν. Ο ηγέτης προσπαθεί να ενδυναμώνει τα μέλη του οργανισμού, με σκοπό να προάγει την αποτελεσματικότητά τους και ο ίδιος στέκεται ως συμπαραστάτης και συνεργάτης τους (Drucker, 2002). Σύμφωνα με τον Dean (1999), ο επιτυχημένος ηγέτης είναι αυτός, που ευνοεί συνθήκες και φιλοσοφία καλής συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού του, αλλά και ενθαρρύνει μια κουλτούρα διαμοιρασμού απόψεων και ιδεών για πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Υπάρχουν τρεις διαστάσεις της ηγεσίας που μπορούν να χαρακτηριστούν ως θεμέλιο: «α) η ηγεσία αφορά μια διαδικασία επιρροής από ένα πρόσωπο ή μια ομάδα

πάνω σε άλλους ανθρώπους ή ομάδες για να δομηθούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία θα πρέπει να βασίζεται σε σταθερές προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία έχει σχέση με την ανάπτυξη και την έκφραση ενός οράματος για τον οργανισμό» (Ράπτης *et al.*, 2007:27).

Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση σχολικών μονάδων είναι έννοιες που σχετίζονται (Κουτούζης *et al.*, 2010). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική ηγεσία εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο και άπτεται οργανωτικών και διοικητικών θεμάτων του σχολείου, ώστε αυτό να λειτουργεί εύρυθμα και να υλοποιούνται οι προκαθορισμένοι στόχοι του (Κατσαρός, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός ηγέτης συντονίζει το σχολικό οργανισμό, ώστε να προάγει την αποτελεσματικότητά του και να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και μαθητικές ανάγκες. Από τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η επιρροή του ηγέτη είναι καταλυτική για την εξέλιξη μιας σχολικής μονάδας (Κουτούζης *et al.*, 2010).

2.1.2 Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία αποτελεί μια δυναμική διαδικασία και ποικίλλει αναφορικά με τους στόχους, την κουλτούρα και τον τρόπο που διοικείται ο κάθε σχολικός οργανισμός. Ο τρόπος διεκπεραίωσης των εκπαιδευτικών θεμάτων από τους σχολικούς ηγέτες παραπέμπει σε ένα ή και παραπάνω μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κουτούζης *et al.*, 2010). Οι αξίες, οι παραδοχές, οι πεποιθήσεις είναι καθοριστικής σημασίας για όποιο στυλ ηγεσίας κι αν ακολουθούν. Κάθε στυλ διαφοροποιείται από τα δικά του θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και από τον τρόπο που χρησιμοποιεί την ηγεσία (Daft, 2004, Hellriegel *et al.*, 2004). Πιο συγκεκριμένα, τα βασικότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας (Πασιαρδής, 2014, Χαραλάμπους *et al.*, 2017-2018, Χατζησωτηρίου *et al.*, 2018) είναι τα εξής:

Συναλλακτική ηγεσία (*transactional leadership*). Ο όρος της *συναλλακτικής ηγεσίας* (*transactional leadership*) χρησιμοποιήθηκε από τον Burns (1978), ο οποίος όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες που ανταλλάσσουν υποσχέσεις για αμοιβές με τα μέλη του οργανισμού, ως κίνητρο, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Σε ένα πλαίσιο ανταλλαγής, δημιουργείται ένα είδος συμφωνίας και με βάση αυτήν, προϊστάμενοι και υφιστάμενοι στοχεύουν στην εξέλιξη του οργανισμού. Όπως αναφέρουν οι Ράπτης και Βιτιλάκη (2007), υφίσταται μια κρυφή ή φανερή συναλλαγή

μεταξύ τους, προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι που τέθηκαν από τους ηγέτες και να προαχθεί η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι γνώστης των αναγκών του προσωπικού του και προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις ανάγκες αυτές, σε αντάλλαγμα της εργασιακής τους απόδοσης.

Μετασχηματιστική ηγεσία (*transformational leadership*). Όπως ορίζει ο Sergiovanni (2001) η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η μορφή ηγεσίας που επικεντρώνεται στην βαθύτερη αλλαγή των ηγετών, αλλά και των οργανισμών, όπου είναι επικεφαλής. Όπως επισημαίνουν οι Ράπτης και Βιτιλάκη (2007), κατά την μετασχηματιστική διαδικασία υπάρχει ταύτιση κινήτρων του ηγέτη και του υφισταμένου. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, εκτός από τη διαχείριση της δομής, πρέπει να γίνουν φορείς καινοτομιών στον οργανισμό, να γίνουν κοινωνοί ενός σχολικού οράματος, να θέτουν μακρόπνοους στόχους, να προσφέρουν κίνητρα για γνώση, να δημιουργούν ισχυρή σχολική κουλτούρα, να υιοθετούν καλές πρακτικές, να συνεργάζονται με τους υφισταμένους τους και να τους καθοδηγούν, σε πνεύμα συλλογικότητας (Ράπτης *et al.*, 2007). Στο μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ο σχολικός ηγέτης ασκεί ισχυρή επιρροή, αποτελώντας ταυτόχρονα πρότυπο για την εκπαιδευτική και μαθητική κοινότητα. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Mumford *et al.*, 2002), οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν ευκαιρίες στην εκπαιδευτική κοινότητα να εφαρμόσει ιδέες και να αλληλεπιδράσει δημιουργικά, μέσα σε ένα πλαίσιο στήριξης.

Επιμεριστική ηγεσία (*shared or distributed leadership*). Αντιβαίνει στις παραδοσιακές μορφές ηγεσίας, καθώς οι σχολικοί ηγέτες δεν λειτουργούν συγκεντρωτικά, αλλά επιμερίζουν καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς, συναποφασίζουν και συνθέτουν κοινότητες μάθησης (Πασιαρδής, 2014, Χαραλάμπους *et al.*, 2017-2018, Χατζησωτηρίου *et al.*, 2018). Σύμφωνα με έρευνες, η επιτυχία της ηγεσίας συντελείται όταν η άσκηση εξουσίας δεν περιορίζεται μόνο στο διευθυντή, αλλά κατανέμεται ανάμεσα στις συνιστώσες της σχολικής κοινότητας (Harris & Muijs, 2002). Η κάθε μια συνεισφέρει, ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα να επιτύχουν τους κοινούς στόχους που έχουν θέσει. Η συμμετοχική ηγεσία είναι, σύμφωνα με τους Harris και Lambert (2003), η άσκηση εξουσίας εκ μέρους των πολλών, έναντι των λίγων.

Ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη (*leadership for social justice*). Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας επικεντρώνεται στην ηθική του ηγέτη (Leithwood *et al.*, 1999). Κύριος άξονας της ηθικής ηγεσίας είναι ο ηθικός κώδικας του ηγέτη. Στον ηθικό ηγέτη

διακρίνεται η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια και η αξιοπιστία. Ο ηθικός ηγέτης κατέχει επικοινωνιακές ικανότητες και νοιάζεται για τους άλλους. Ενεργεί με γνώμονα τις ηθικές αξίες, τις οποίες επιδιώκει να εμφυσήσει στο ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. «Αυτό το μοντέλο ηγεσίας εστιάζεται πάνω στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και στις συμπεριφορές που αναμένονται από τους ηγέτες που λειτουργούν μέσα στην ηθική επικράτεια, στο ηθικό πεδίο» (Ράπτης *et al.*, 2007:65).

Η ηθική του ηγέτη επιβάλλεται να χαρακτηρίζει την καθημερινότητά του μέσα και έξω από το σχολείο. Η συμπεριφορά του οφείλει να είναι ηθική και νόμιμη. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, επιβάλλεται η αφοσίωση των ηγετών στις δημοκρατικές αρχές, κυρίως στις αρχές της συνεργασίας και της συμμετοχής (Leithwood & Duke, 1999). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι μαθητές αποτελούν ισότιμα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, μέσα σε ένα πλαίσιο ελεύθερης διάδρασης. Οι σχολικοί ηγέτες ενεργούν με σκοπό να προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη, τη δημοκρατία, τη συμπερίληψη, το σεβασμό, την ισότητα κ.λπ. προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ελεύθερο δημοκρατικό σχολικό κλίμα. Μετριάζουν τις διαφορές και δρουν κατασταλτικά σε κάθε μορφής καταπίεση (Πασιαρδής, 2014, Χαραλάμπους *et al.*, 2017-2018, Χατζησωτηρίου *et al.*, 2018).

2.1.3. Διοίκηση και Ηγεσία

Αρχικά, έχει σημασία να αναφερθεί ότι η ηγεσία και η διοίκηση δεν είναι ταυτόσημες έννοιες, καθώς έχουν διαφορετικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Η ηγεσία περικλείει σαν έννοια την τέχνη ή την ικανότητα να επιτυγχάνεται η αφοσίωση και η εμπιστοσύνη των εργαζομένων προς τον ηγέτη. Η διοίκηση αναφέρεται στη διαδικασία που υλοποιείται και στα διαθέσιμα μέσα που χρησιμοποιεί ο ηγέτης, προκειμένου να κινητοποιήσει τους υφισταμένους ή οπαδούς του. Ο ηγέτης δεν διευθύνει μόνο, αλλά και επηρεάζει, εμπνέει, πείθει, δίνει κατευθύνσεις (Daft, 2003).

Κατά τον Burns (1978), η διαφορά ανάμεσα στην ηγεσία και στη διοίκηση έγκειται στο σκοπό. Συγκεκριμένα, ο σκοπός της ομάδας και η θέσπιση στρατηγικών για ουσιαστική αλλαγή, αποτελούν οδηγό για τον ηγέτη. Σύμφωνα με άλλους μελετητές, η διαφορά διοίκησης από την ηγεσία περιορίζεται στη στάση απέναντι στην αλλαγή. Η διοίκηση ασχολείται με διεκπεραιωτικά ζητήματα της οργάνωσης, ενώ η

ηγεσία μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης των εργαζομένων, ώστε να επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005, Harris, 2005).

Κατά τον Πασιαρδή (2004), η ηγεσία και η διοίκηση αλληλοσυμπληρώνονται. Η διοίκηση οφείλει να διαχειριστεί αποτελεσματικά την καθημερινότητα του οργανισμού, ενώ η ηγεσία επιπροσθέτως εμπνέει και κατευθύνει τους εργαζόμενους στον οργανισμό. Συγκεκριμένα, ο Πασιαρδής (2004:210) σημειώνει πως «ο διευθυντής σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου», ενώ ο ηγέτης «είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες».

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), ο ηγέτης αναδεικνύεται λόγω της προσωπικότητάς του, ενώ ένα διοικητικό στέλεχος διορίζεται και ασκεί την εξουσία που του παρέχει η θέση του. Επιπλέον, ο ηγέτης δίνει μεγάλη σημασία στους ανθρώπινους πόρους, κατακτά την εμπιστοσύνη τους και τους συνυπολογίζει στο όραμά του, εμπνέοντάς τους. Ένας ηγέτης θέτει μακρόπνοους στόχους, αυτενεργεί, εισάγει καινοτομίες και κινείται προς νέους ορίζοντες. Αντιθέτως, το διοικητικό στέλεχος κυρίως ελέγχει, κινούμενο σε ένα τυπικό, γραφειοκρατικό πλαίσιο, και διεκπεραιώνει θέματα ακολουθώντας τυπικές διαδικασίες. Κατά τους Matthews και Crow (2003), παρά το ότι οι όροι «ηγέτης» και «διοικητικό στέλεχος» συσχετίζονται, είναι διαφορετικές έννοιες. Ένα διοικητικό στέλεχος δεν είναι απαραίτητα ηγέτης. Οι ηγέτες δεν διοικούν μόνο, αλλά κάνουν πολλά περισσότερα.

Η ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας, αλλά η απουσία διεύθυνσης μπορεί να επιφέρει δυσλειτουργίες στον οργανισμό, δεδομένων των ανταγωνιστικών συνθηκών του περιβάλλοντος. Η ισχυρή ηγεσία που διαθέτει όραμα, μαζί με την αποτελεσματική διεύθυνση, είναι ο ιδανικός συνδυασμός για έναν οργανισμό. Οι αλλαγές που συμβαίνουν συνεχώς στην κοινωνία, και στους οργανισμούς πιο συγκεκριμένα, επιβάλλουν την αναγκαιότητα της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της ευελιξίας από την πλευρά του ηγέτη. Ο άσκησης εξουσίας πρέπει να εμπνέει τους εργαζομένους, ώστε να αποδίδουν τα μέγιστα των ικανοτήτων τους (Marquis *et al.*, 2011, Πασιαρδής, 2004).

2.2 ΡΟΛΟΣ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η σχολική ηγεσία συνιστά θεμέλιο λίθο στην οικοδόμηση ενός επιτυχημένου σχολείου. Σύμφωνα με τους Leithwood και Riehl (2003), αυτό συμβαίνει καθώς οι

επιτυχημένοι ηγέτες συντελούν σημαντικά στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι αποδεκτό πως η επιτυχημένη ηγεσία αποτελεί το «κλειδί» για την πρόοδο μιας σχολικής μονάδας (Harris *et al.*, 2002).

Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής, «ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος που μπορεί να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου τόσο στους εκπαιδευτικούς του όσο και στους γονείς, στην κοινότητα και στους μαθητές. Για να το επιτύχει αυτό καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, κάνει τις απαιτούμενες κινήσεις για να ανανεώνει την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αλλά και την γενικότερη αναβάθμισή του με συμμετοχή σε προγράμματα, επιμορφωτικά σεμινάρια και άλλες εκδηλώσεις» (Πασιαρδής, Π., 2004:215-216).

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη είναι καθοριστικός για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Η αποτελεσματικότητα είναι μια σύνθετη έννοια και δεν υπάρχει ένας σταθερός ορισμός, καθώς η σχολική αποτελεσματικότητα είναι συνυφασμένη με εξελισσόμενες ανάγκες και προτιμήσεις που μεταβάλλονται στο χρόνο. Επομένως, αυτό που θεωρείται ζητούμενο σε μια χρονική περίοδο, είναι πιθανό να μην είναι στο μέλλον (Hoy & Miskel, 2001).

Το όραμα, η επιρροή και οι αξίες αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2003). «Οι ηγέτες εμπνέουν τα μέλη της ομάδας ή του οργανισμού προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κοινό όραμα και να συνεργαστούν για την υλοποίησή του» (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007:26). Το όραμα αυτό πρέπει να είναι «ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής» (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008:220).

Οι διευθυντές - ηγέτες είναι αρμόδιοι για τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος, σύμφωνα με το οποίο ευνοείται η μάθηση, η εξέλιξη και όχι η σταθερότητα, ενθαρρύνεται η καινοτομία, αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ράπτης & Ψαράς, 2015). Επιπλέον, ο διευθυντής - ηγέτης οφείλει να έχει θεωρητικό υπόβαθρο και να το αξιοποιεί με στόχο την καθοδήγηση, το συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων των υφισταμένων του. Είναι απαραίτητο να εμπνέει το διδακτικό προσωπικό και να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μελών του. Επιπλέον, επιβάλλεται να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, που ενδέχεται να προκύψουν, να τις

αποτρέπει, αν είναι δυνατόν, προωθώντας ένα πλαίσιο αποτελεσματικής επικοινωνίας (Κατσαρός, 2008).

Ο Κατσαρός (2006) τονίζει ότι ο διευθυντής - ηγέτης οφείλει:

- Να έχει όραμα με σαφείς στόχους, που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας που διευθύνει.
- Να παίρνει πρωτοβουλίες, αλλά και να ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Να καταβάλλει προσπάθειες για την περάτωση των στόχων του σχολείου και να μην περιορίζεται στην τυπική τέλεση των καθηκόντων του.
- Να μην λειτουργεί ως απλός εκτελεστής των αποφάσεων της διοίκησης ή ως μέσο επιβολής αυτών των αποφάσεων, αλλά να εμπιστεύεται τις ηγετικές του ικανότητες.
- Να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου, σε συνάρτηση με τις πεποιθήσεις και τις ανάγκες των γονέων και της τοπικής κοινωνίας.
- Να είναι κοινωνικά αποδεκτός, με κύρος στην τοπική κοινωνία. Να ευνοεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία σχολείου και τοπικής κοινωνίας.
- Να προάγει την καλή συνεργασία και επικοινωνία.
- Να διαθέτει επιστημονική επάρκεια γνώσεων ως παιδαγωγός και ως διοικητικό στέλεχος.
- Να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός, ανάλογα με τις καταστάσεις που έχει να διαχειριστεί .
- Να αξιοποιεί πλήρως τους πόρους του περιβάλλοντος για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2006).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1992:312-315), ο διευθυντής – ηγέτης πρέπει να εστιάσει στα παρακάτω σημεία που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα:

α) «Τη συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό». Κύριο μέλημα του διευθυντή θα πρέπει να είναι η αρμονική συνεργασία με τους υφισταμένους του. Θα πρέπει να σέβεται τους συναδέλφους του, να επιδεικνύει κατανόηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος μέσα σε ένα πλαίσιο ειλικρινούς συνεργασίας. Είναι υποχρέωσή του κάνει διάλογο με το σύλλογο

διδασκόντων για διδακτικά και εξωδιδασκτικά θέματα που προκύπτουν. Οφείλει να είναι δίκαιος και να διατηρεί ένα καλό σχολικό κλίμα. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι καλός γνώστης της νομοθεσίας, να είναι συνετός, προσεκτικός και διακριτικός. Είναι, επίσης, στην αρμοδιότητά του διευθυντή, ο έλεγχος των υφισταμένων του.

β) «Την ενδοσχολική επικοινωνία με το μαθητικό δυναμικό». Το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλουν να μεταδίδουν γνώσεις και να προάγουν την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Ο διευθυντής του σχολείου έχει την κύρια αρμοδιότητα για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον και κατανόηση για τον ψυχισμό των παιδιών, σεβασμό για την προσωπικότητα των μαθητών και να είναι δίκαιος.

γ) «Τη διεύθυνση των εργασιών του συλλόγου διδασκόντων». Ο πρόεδρος του συλλόγου διδασκόντων προσκαλεί τα μέλη σε συνεδριάσεις για να χαράξουν από κοινού εκπαιδευτική πολιτική για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Ο διευθυντής – ηγέτης είναι εκείνος που καλείται να αναλάβει τα ηνία και να οδηγήσει την σχολική μονάδα στη βελτίωση της ποιότητάς της και της αποτελεσματικότητας, αλλά και στην καλλιέργεια κουλτούρας, ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν κοινό όραμα και στόχους (Πασιαρδή, 2016).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη είναι πολυδιάστατος, καθώς η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια μεγάλη ευθύνη. Η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, ο συντονισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού, η αναβάθμιση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας, αποτελούν υποχρέωση του διευθυντή. (Στραβάκου, 2003). Ο ρόλος του είναι καθοριστικός στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, καθώς μπορεί να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των υφισταμένων του, δημιουργώντας συνεργατικό κλίμα στο εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτης, 2008, Pont *et al.*, 2008).

2.3 ΡΟΛΟΣ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

«Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και λειτουργεί μέσα από μια αμφίδρομη σχέση με αυτήν. Η εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών και η ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών σε ένα πολύπλοκο πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύουν αυτή την ανοιχτή λειτουργία του σχολείου» (Γεωργογιάννης Π., επιμ,

2006:101-102). Σύμφωνα, επομένως, με το κοινωνικό πρόσταγμα αλλά και τις κανονιστικές ρυθμίσεις, ο Διευθυντής έχει την ευθύνη για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας του, καθώς εκπροσωπεί τη μονάδα αυτή. Στο πρόσωπό του αντανακλάται η εικόνα του σχολείου και εισπράττει τα μηνύματα που σχετίζονται μ'αυτήν (Γούγα *et al.*, 2006). Ως διαχειριστής των θεμάτων της σχολικής μονάδας που διευθύνει, ο Διευθυντής είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για την εξωστρέφεια του σχολείου του και για τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Jones (1987), ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί την κινητήρια δύναμή της και κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, η οποία συνιστά την ταυτότητα της σχολικής μονάδας. «Ειδικότερα, η σχολική κουλτούρα συνίσταται σε άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και συλλογικές παραδοχές, με αποτέλεσμα αυτή να επιδρά καταλυτικά στην συμπεριφορά των μελών του σχολείου» (Πασιαρδής, 2004:171-174, Van Houtte, 2004:75-80). Ο Χατζηπαναγιώτου (2008) τονίζει ότι η κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται καθοριστικά από τον διευθυντή, καθώς η στάση, οι αντιλήψεις, και η επιρροή που ασκεί στους εκπαιδευτικούς, συνθέτουν νόρμες που χαρακτηρίζουν τη φιλοσοφία του σχολείου.

Τα εμπλεκόμενα μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα μοιραστούν ένα κοινό όραμα, χρειάζεται να λάβουν την απαραίτητη ενημέρωση, ώστε να κατανοήσουν την αξία και τη σημασία του, και να μη θεωρηθεί ως ένα ακόμη εργασιακό φορτίο. Είναι σημαντικό, επίσης, το όραμα να γίνει κατανοητό και αποδεκτό, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους γονείς, καθώς συμβαίνει κάποιες φορές να πιστεύουν πως είναι άδικο για τα παιδιά τους κάποια πρόσθετα μέτρα, που λαμβάνονται για άλλα παιδιά, τα οποία ανήκουν σε κάποια ομάδα. Για τους λόγους αυτούς επιβάλλεται η υποστήριξη εκπαιδευτικών και γονέων (Παλαιολόγου *et al.*, 2012).

Επομένως, η εφαρμογή διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο εξαρτάται από τη διάθεση και τις αποφάσεις της διεύθυνσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Το όραμα και ο σχολικός προγραμματισμός θα πρέπει να προσανατολίζονται προς τη διαπολιτισμικότητα και να υλοποιούνται οι ανάλογες αρχές. Αν, όμως, η ηγεσία

απαξιώσει το θέμα της ετερογένειας κάποιων μαθητών, και την αντιμετωπίσει ως πρόβλημα και όχι ως ευκαιρία δημιουργικής αλληλεπίδρασης, τότε μοιραία η στάση αυτή θα αντανakλάται στη φιλοσοφία και τις πρακτικές όλης της σχολικής κοινότητας (Ιάσονος *et al.*, 2008, Πανταζής, 2015).

Σύμφωνα με τους Zembylas & Iasonos (2010), διακρίνονται δύο βασικές προσεγγίσεις της ηγεσίας, ως προς το χειρισμό της διαφορετικότητας. Η μία χαρακτηρίζεται για την «επιφανειακή» προσέγγιση των ποικίλων πολιτισμικών στοιχείων, όπου δεν υφίσταται εμβάθυνση και δεν δίνεται έμφαση στην αποδοχή και την αλληλεπίδραση γνωρισμάτων διαφορετικών πολιτισμών τόσο από πλευράς της γηγενούς ομάδας, αλλά ούτε και από την πλευρά της μειονοτικής ομάδας. Η δεύτερη θεσπίζει ως αρχές λειτουργίας του σχολείου την ισότητα ευκαιριών, τη δικαιοσύνη και τον σεβασμό μεταξύ όλων των παιδιών, ανεξαιρέτως γνωρισμάτων.

Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, η ηγεσία κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να οργανώνει προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, διαπολιτισμικού περιεχομένου, με σκοπό την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων σε θέματα χειρισμού της διαφορετικότητας. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, προκειμένου να αποβάλλουν, και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, στερεοτυπικές αντιλήψεις και να ενισχυθεί η διαπολιτισμική τους κατανόηση. Με βάση αυτήν την κατεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μεταδίδουν γνώσεις, στάσεις και αξίες, αποδεδειγμένες από ρατσισμό και διακρίσεις, ώστε να προάγεται η ισότητα, η δικαιοσύνη, ο αλληλοσεβασμός και το κοινό καλό. Προϋπόθεση όλων αυτών αποτελεί η διαπολιτισμική επιμόρφωση της διεύθυνσης, αρχικά, προκειμένου αυτή να επηρεάσει κατόπιν θετικά το σύνολο των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση (Bone, 1981, Maeroff, 1993, Λιακοπούλου, 2006, Πανταζής, 2015).

Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζεται και η διεθνής βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τους Huber *et al.*, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προκειμένου να δημιουργήσει θετική ατμόσφαιρα σε σχέση με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, πρέπει να επιτύχει τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, οικοδομώντας ένα σχέδιο δράσης. Συγκεκριμένα, μπορούν να υλοποιούνται συσκέψεις για να συζητηθούν θέματα, όπως: α) τρόποι για να στηριχτούν οι γηγενείς και οι αλλοεθνείς μαθητές, β) η εξέλιξή τους, γ) το επίπεδο συνεργασίας εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων και δ) το δίκτυο συνεργασίας του σχολείου με άλλα σχολεία, καθώς

και η σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων. Επιπλέον, στη διαπολιτισμική προσέγγιση συμβάλλουν προγράμματα ανάγνωσης και αφήγησης, πολιτιστικά δρώμενα και δραστηριότητες, με στόχο την αλληλεπίδραση πολιτισμικών στοιχείων. Ανώτερος σκοπός αυτών των ενεργειών είναι η δημιουργική συμμετοχή όλων των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, η συμβολή τους σε αποφάσεις που σχετίζονται με το σχολείο, αλλά και η πρόοδος των μαθητών. Τέλος, ο διευθυντής οφείλει να μεριμνά για το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, μέσα από εκδηλώσεις και δράσεις, αλλά και για τη δικτύωση της σχολικής μονάδας με την κοινότητα (Γκάνιος, 2007, Γκασούκα, 2011, Huber, 2012).

Σε μια πολυπολιτισμική μονάδα, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εκπόνηση διαπολιτισμικού σχεδίου δράσης. Στο σχολείο, που ηγείται, οφείλει να καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και η παρακίνησή τους για διαπολιτισμική επιμόρφωση είναι στις αρμοδιότητές του για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο διευθυντής του πολυπολιτισμικού σχολείου οφείλει να μεταμορφώσει την κουλτούρα του σχολείου από μονοπολιτισμική σε κουλτούρα που συνυπολογίζει την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών (Ευαγγέλου *et al.*, 2007).

Σύμφωνα με τον Ζεμπύλα, ο σχολικός ηγέτης για να προάγει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και την κατανεμημένη ηγεσία, προκειμένου να αναπτύσσεται το ομαδικό έργο στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρέπει, επίσης, να αμβλύνει πιθανές ξενοφοβικές τάσεις εκπαιδευτικών. Στους συλλόγους διδασκόντων, τα διαπολιτισμικά ζητήματα θα πρέπει να προηγούνται. Τέλος, θα πρέπει να ωθεί τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν επιπλέον διδακτικό υλικό, διαπολιτισμικού περιεχομένου (Zembylas, 2010). Στην προσπάθεια του διευθυντή να προσανατολίσει το προσωπικό προς τη χρήση διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων, πρώτιστο καθήκον αποτελεί η ψυχολογική και έμπρακτη ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών της μονάδας του, ώστε να αισθανθούν αυτοπεποίθηση σχετικά με την προσπάθεια εφαρμογής διαπολιτισμικών τεχνικών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη την υποστήριξη και την καθοδήγηση της διεύθυνσης. Έχουν ανάγκη τη βοήθεια, αν κριθεί απαραίτητη, αλλά και την κατανόηση στην περίπτωση αποτυχίας, αφού και η αποτυχία είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ουσιαστικά, οι υψηλές προσδοκίες της διεύθυνσης και η εμπιστοσύνη της

προς τους εκπαιδευτικούς τονώνει την θετική αυτοεκτίμησή τους (Campo, 1993, Fernandez, 2000, Βελεγράκη *et al.*, 2015).

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΡΟΜΑ

3.1 Η ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Περίπου τον 14^ο αιώνα πρωτοεμφανίστηκαν οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα και εγκαταστάθηκαν σε διάφορα μέρη της χώρας. Οι Τσιγγάνοι ή Αθίγγανοι ζουν νομαδικά και διεθνώς ονομάζονται Ρομ. Στα τέλη του 8^{ου} αιώνα ξεκίνησαν από τις ΒΔ Ινδίες και αναγκάστηκαν να μετακινηθούν, πιθανότατα λόγω εξεγέρσεων και πολέμων, διασχίζοντας το Ιράν, το Πακιστάν και την Περσία. Η γλώσσα τους είναι μόνο προφορική, όχι γραπτή, και αυτό καθιστά δύσκολη την μελέτη της πορείας τους. Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομά αποκαλείται Ρομανί ή Ρομανές και ρίζες αυτής εντοπίζονται στη Βόρεια Ινδία. Οι Ρομά που ζουν στην Ελλάδα μιλούν και τη νεοελληνική γλώσσα (Λυδάκη, 2013).

Σύμφωνα με αναφορές μοναχών και ιστορικών, πρώτη φορά, όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο, οι τσιγγάνοι εμφανίστηκαν στην Κρήτη, την Μεθώνη, την Κέρκυρα και το Ναύπλιο. Οι ονομασίες που τους αποδίδονται διαφέρουν ανάλογα με την περιοχή που διαμένουν (Λυδάκη, 2013). Ιστορικά, οι Ρομά αποτελούσαν και αποτελούν τους απόβλητους του «πολιτισμένου κόσμου». Οι ισχυρές πολιτισμικές τους αξίες και η εμμονή τους σ'αυτές, η διαρκής μετακίνηση από τόπο σε τόπο, αλλά και η άρνησή τους να προσαρμοστούν στην κοινωνική συμβατότητα του τόπου διαμονής τους, αποτελούν βασικούς λόγους για τους οποίους έχουν διωχθεί από πολλές χώρες του κόσμου (Τσιούμης, 2003:117).

Σύμφωνα με την Τρουμπέτα (2001:166), η εσωστρέφεια των Ρομά οφείλεται κατά κύριο λόγο στη «γκετοποίηση» που τους επέβαλε το εξωτερικό περιβάλλον. Η απουσία εμπιστοσύνης προς το κοινωνικό σύνολο, αλλά και η ανάγκη να μεταλαμπαδεύσουν το αξιακό τους σύστημα στις επόμενες γενιές, επιφορτίζει την τσιγγάνικη οικογένεια με τον επιπρόσθετο ρόλο της εκπαίδευσης των παιδιών. Η μετάδοση της πολιτισμικής κληρονομιάς των Ρομά στα παιδιά τους επιτυγχάνεται μέσω της κοινής συμβίωσης τριών ή τεσσάρων γενιών ταυτόχρονα. Ο σεβασμός των μεγαλύτερων μελών της οικογένειας, αλλά και η ανάπτυξη συναισθημάτων ντροπής όταν καταπατούνται οι αξίες της τσιγγάνικης κοινότητας, αποτελούν βίωμα στην καθημερινότητα των Ρομά (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Πολύ σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού των Ρομά αποτελεί ο γάμος, ο οποίος σηματοδοτεί την ενηλικίωση και την ανάληψη ευθυνών από τους νεαρούς Ρομά

(Σωτηρίου, 2013). Ο γάμος προκύπτει από τη συμφωνία των ομάδων στις οποίες ανήκουν οι δυο σύζυγοι. Οι οικογένειές τους έπειτα από μεγάλες διαπραγματεύσεις καταλήγουν ή όχι στη συμφωνία του γάμου. Ένας άλλος παραδοσιακός τρόπος νομιμοποίησης γάμου αποτελεί το «κλέψιμο» της κοπέλας από τον νεαρό Ρομά και η φυγή τους, ώστε να επιστρέψουν μαζί στις οικογένειές τους για να ζητήσουν την έγκριση του γάμου από τους γονείς τους. Κατά το έθιμο των Ρομά, ο πατέρας της νύφης προικίζει την κόρη του για να βοηθήσει το ζευγάρι στο ξεκίνημα της κοινής του ζωής (Λιεζουά, 1999).

Όσον αφορά στη θρησκεία, οι Ρομά υιοθετούν, κατά κύριο λόγο, τη θρησκεία της χώρας διαμονής τους. Οι περισσότεροι Ρομά της Ελλάδας είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, υπάρχουν λίγοι μουσουλμάνοι στη Θράκη και ένα πολύ μικρό ποσοστό οπαδών της Πεντηκοστής (Χατζησαββίδης, 2007). Κατά τον Λιεζουά, «γενικά οι Τσιγγάνοι δεν έχουν ένα θρήσκευμα και χαρακτηρίζονται από μεγάλη προσαρμοστικότητα στο θέμα της θρησκείας. Υπάρχουν ομάδες που δεν εντάσσονται τυπικά σε καμία από τις γνωστές θρησκείες. Οι μελετητές αναφέρουν ότι πιθανώς παλιότερα η ηλιολατρεία ήταν η θρησκεία τους. Στην πορεία τους από την Ινδία ήρθαν σ' επαφή με τον Ισλαμισμό στην Τουρκία και με το Χριστιανισμό στην Ευρώπη. Σε πολλά μέρη ήταν επί αιώνες συνδεδεμένοι με τον παγανισμό και την αγυρτεία» (Λιεζουά, 1999:96).

Η καθαριότητα, η αγνότητα, ο σεβασμός, η τιμή και η δικαιοσύνη αποτελούν βασικά στοιχεία κανόνων, οι οποίοι αναφέρονται ως «**Ρομάνο**». Αυτό για έναν Ρομά σημαίνει πως θα πρέπει να υιοθετεί αξιοπρεπείς συμπεριφορές και να σέβεται, σύμφωνα με την Open Society (Ανοικτή Κοινωνία). Το «Ρομανίπε» αποτελεί την κοσμοθεωρία των Ρομά. Οι στενοί οικογενειακοί δεσμοί έχουν ιδιαίτερη αξία γι' αυτούς. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Ρομά δεν είχαν ποτέ μια διοίκηση που να νομοθετεί και να τους διατάζει. Η οικογένεια, στην ευρύτερη έννοιά της, αποτελεί γι' αυτούς τον βασικό φορέα οργάνωσης και διοίκησης. Μια τυπική τσιγγάνικη οικογένεια μπορεί να αποτελείται από τους γονείς, τα παντρεμένα παιδιά τους και τα εγγόνια τους, ανήλικα ή ενήλικα. Ο νομαδικός τρόπος ζωής και η συνεχής μετακίνησή τους από τόπο σε τόπο για βιοπορισμό αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους (Mayall, 2003).

Σύμφωνα με τους Πίτσιου & Λάγιο (2017:17) «η διαφορετική κουλτούρα και οι διαφορετικοί ηθικοί κώδικες, ο αναλφαβητισμός και η μη τακτική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο οδηγούν σε μια επιφυλακτικότητα, απόρριψη και μια συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στην κοινωνία των Ρομά και την ευρύτερη κοινωνία». Κατά τον Σωτηρίου, η δυσμενής οικονομική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, καθιστά αναγκαία την τακτική μετακίνησή τους από τόπο σε τόπο προς εξεύρεση εργασίας (Σωτηρίου, 2013).

Η *Γιορτή της Άνοιξης* αποτελεί την πιο σημαντική γιορτή των Ρομά. Η προέλευσή της είναι ελληνική και γιορτάζεται από 23 Απρίλη μέχρι 1 Μάη σε όλη την Ευρώπη. Ιδρύθηκε προς τιμήν της πρώτης μεγάλης διεθνούς συνάντησης των αντιπροσώπων των Ρομά, στις 7-12 Απριλίου 1971, στο Λονδίνο, σύμφωνα με δήλωση του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.¹



Εικόνα 3.1 Η γιορτή της Άνοιξης για τους Ρομά²

Οι περισσότεροι Ρομά διαμένουν σε σπίτια και διαμερίσματα. Αρχικά έμεναν σε σκηνές, τα λεγόμενα «τσαντίρια», λόγω του νομαδικού τρόπου ζωής. Η επίδειξη

¹ Διεθνής Ημέρα των Ρομά Γιορτάζεται στις 8 Απριλίου, <https://greece.greekreporter.com/2017/04/08/international-roma-day-celebrated-on-april-8/> (πρόσβαση 26.9.2020).

² Πηγή: <https://greece.greekreporter.com/2017/04/08/international-roma-day-celebrated-on-april-8/> (πρόσβαση 26.9.2020).

πλούτου και ευημερίας αποτελεί σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού τους. Τα χρυσά κοσμήματα των γυναικών, οι θρησκευτικές εικόνες, τα χρυσά και αργυρά στολίδια στα σπίτια, καθώς και τα λουλούδια, συνιστούν ένδειξη καλής τύχης. Οι Ρομά χαρακτηρίζονται για την ιδιαίτερη φιλοξενία τους με φαγητά και δώρα. Επενδύουν ιδιαίτερα στη γενναιοδωρία προκειμένου να συσφίξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, στο ενδεχόμενο μιας μελλοντικής ανάγκης (Mendizabal *et al.*, 2012).

Επαγγελματικά, οι Ρομά ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο, ως πλανόδιοι. Επίσης, συλλέγουν αντικείμενα, συμμετέχουν σε γεωργικές, οικοδομικές ή παραπλήσιες εργασίες, προς βιοπορισμό (Σωτηρίου, 2013). Η καλαθοπλεκτική είναι ένα είδος απασχόλησης που συναντάται σε όλους τους Ρομά της Ευρώπης (Λιάπης, 1998). «Ήταν, επίσης εξαιρετικοί δεξιότητες στα θεάματα και την ψυχαγωγία - αρκουδιάρηδες, γητευτές φιδιών, θηριοδαμαστές γενικότερα, ακροβάτες και ταχυδακτυλουργοί» (Fraser, 1998:57). Η συνεχής μετακίνηση συνιστά για τους Ρομά τρόπο διαφυγής από ένα εχθρικό περιβάλλον, σε περίπτωση ανάγκης, ή λύση βιοπορισμού με μεγαλύτερες απολαβές. Σε κοινωνικό επίπεδο οι μετακινήσεις τους επιτρέπουν να σμίγουν με μακρινούς συγγενείς σε μυστήρια γάμων και άλλα (Νόβα-Καλτσούνη, 2001).

3.2 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΠΡΟΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

3.2.1 Η αντίληψη των Ρομά για την εκπαίδευση

Το σχολείο συνιστά έναν θεσμό, μη οικείο για τους Ρομά, καθώς αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού συνόλου που τους αντιμετωπίζει ρατσιστικά. Η φιλοσοφία του σχολείου, η ιδεολογία, η γλώσσα, αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν μία ξένη τάξη πραγμάτων (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Η οικογένεια αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει και να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά. Πιστεύουν ότι η μετάδοση των οικογενειακών αξιών τους θα τους εξασφαλίσει τα αναγκαία εφόδια για τη μετέπειτα πορεία τους. Εφόδια και γνώσεις που σχετίζονται, περισσότερο με την επαγγελματική αποκατάσταση και τον έγγαμο βίο (Πέτρου, 2016). Ο σχολικός θεσμός πάντοτε αντιπροσώπευε νόρμες συμπεριφορών, ξένες προς την κουλτούρα των Ρομά. Ανέκαθεν, το σχολείο αντιμετωπίζονταν ως θεσμός επικίνδυνος να αλλοιώσει την τσιγγάνικη ταυτότητα (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011).

Για την ελληνική κοινωνία, η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με το επάγγελμα και την κοινωνική θέση. Αντίθετα, στην τσιγγάνικη κοινωνία, το σχολείο αντικατοπτρίζει έναν κόσμο ξένο προς τον δικό τους πολιτισμό. Κατά συνέπεια, από τη στιγμή που η παιδική εργασία θεωρείται απαραίτητη, σε πολλές περιπτώσεις, για την επιβίωση της ρομικής οικογένειας, η σχολική φοίτηση παύει να είναι τακτική. Η παρουσία στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως χάσιμο πολύτιμου χρόνου, καθώς θα μπορούσε το παιδί, την ώρα αυτή, να συνεισφέρει βοήθεια στην οικογένειά του ή να αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες, που θα του χρειαστούν στο μέλλον επαγγελματικά, στο πλαίσιο της τσιγγάνικης ομάδας, όπου ανήκει (Δαφέρμος, 2003). Γενικότερα, το σχολείο αντιμετωπίζεται με δυσπιστία από τους Ρομά, καθώς προωθεί ένα αξιακό σύστημα διαφορετικό από το δικό τους και δε θέλουν να αλλοιωθούν. Σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998), οι γονείς τσιγγάνοι είναι καχύποπτοι απέναντι στο θεσμό του σχολείου και προβάλλουν μια αντιφατική συμπεριφορά.

Ιδανικό θα ήταν το σχολείο για τους Ρομά, αν συμπλήρωνε την εκπαίδευση που προσφέρει η τσιγγάνικη οικογένεια στα παιδιά, η οποία γι' αυτούς είναι συλλογική υπόθεση (Ντούσας, 1997). Οι Ρομά θεωρούν ότι η γνώση κατακτάται έμπρακτα και όχι θεωρητικά. Γι' αυτό, τα παιδιά συμμετέχουν στην καθημερινότητα της οικογένειας, δουλεύοντας μαζί, συμμετέχοντας σε χαρές και λύπες (Πίτσιου, Λάγιος, 2007). Κατανοούν τη σημασία της μόρφωσης, επιζητούν, όμως, τα βασικά στοιχεία που τους είναι απαραίτητα, για να ανταποκριθούν στις καθημερινές τους συναλλαγές, δηλαδή τη γραφή, την ανάγνωση και λίγα μαθηματικά (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Γενικότερα, όμως, η διαπαιδαγώγηση των τσιγγανόπουλων και η προετοιμασία για τις μελλοντικές υποχρεώσεις της εργασίας και του γάμου, είναι αποκλειστική υπόθεση της τσιγγάνικης οικογένειας, ώστε να διασφαλίσει την μετάδοση των αξιών, των γνώσεων και των εμπειριών τους, που συνάδουν με την κουλτούρα τους.

3.2.2 Αιτίες σχολικής διαρροής των Ρομά

Ο όρος Μαθητική Διαρροή (ΜΔ) είναι συνυφασμένος με όρους όπως «εγκατάλειψη σχολείου» (Drop out), «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου», «διακοπή φοίτησης», «απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον» και «πρόωρη απομάκρυνση από το σχολείο» (early school leaving). Όσοι αναφέρονται στο φαινόμενο αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τυποποιημένα έναν μόνο όρο, εναλλάσσοντας έτσι τις λέξεις,

όπως, «διακοπή», «απομάκρυνση», «εγκατάλειψη» και «διαρροή» (Κουρουτσίδου, 2012:22-23). Κατά τον επικρατέστερο ορισμό, ως σχολική διαρροή νοείται «η οριστική εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κρίνεται απαραίτητη τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για την ίδια την κοινωνία» (Viadero, 2001:3). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, ως σχολική διαρροή λογίζεται «κάθε απουσία δύο συνεχόμενων εβδομάδων χωρίς σοβαρό λόγο και επίσημη άδεια» (Janosz, 2000:11).

Η σχολική διαρροή, όπως και αν την ορίσουμε, είναι ένα συχνό φαινόμενο στην τσιγγάνικη κοινωνία. Γενικότερα, η πλημμελής φοίτηση των τσιγγανόπουλων, η πρόωμη σχολική εγκατάλειψη, ή ακόμα και η μη εγγραφή στο σχολείο, αντικατοπτρίζουν τη σχέση της τσιγγάνικης κοινότητας με το σχολείο. Για να αντιμετωπιστεί, όμως, αυτή η προβληματική κατάσταση, θα πρέπει να φωτιστούν τα αίτια του φαινομένου. Κατά τον Δαφέρμο (2006), η στάση της τσιγγάνικης οικογένειας απέναντι στο σχολικό θεσμό, ευθύνεται για την πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου από τους Ρομά μαθητές. Βασικό μέλημα των Ρομά οικογενειών αποτελεί ο βιοπορισμός. Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους. Ούτε καν θεωρούν απαραίτητο να ολοκληρώσουν τα παιδιά τους την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μετακινούνται συχνά για επαγγελματικούς λόγους, και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, καθώς δεν έχουν μόνιμο τόπο διαμονής (Δαφέρμος, 2006).

Όπως επισημαίνει ο Δαφέρμος, «οι μαθήτριες Ρομά συνιστούν μία ιδιαίτερη μαθητική πληθυσμιακή ομάδα και παρουσιάζουν διαφοροποιημένη συμπεριφορά. Έτσι πολύ συχνά διακόπτουν το σχολείο επειδή αρραβωνιάζονται και παντρεύονται σε πολύ νεαρή ηλικία ή φροντίζουν τα πιο μικρά αδέρφια τους, επιφορτιζόμενες με πολλές ευθύνες του νοικοκυριού. Κυρίως, όμως, το θέμα του γάμου, που συνδέεται στενά με την τσιγγάνικη κουλτούρα και τις συνήθειες των Ρομά, είναι το βασικό στοιχείο που ευθύνεται για την εγκατάλειψη του σχολείου προκειμένου να προετοιμαστούν για το γάμο στο τέλος του δημοτικού ή στην αρχή του γυμνασίου» (Δαφέρμος, 2006:94-96). Σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF, σχετικά με τους γάμους των παιδιών³, περιορίζεται κάθε ευκαιρία για εκπαίδευση, ιδιαίτερα στα κορίτσια που οδηγούνται από τις ίδιες τις

³ <https://www.unicef.org/eca/what-we-do/child-marriage> Preventing child marriage, (πρόσβαση 29/9/2020)

οικογένειές τους στο γάμο, προκειμένου να διασφαλιστεί η τιμή της οικογένειας. Κατά την εκτίμηση του ΟΗΕ έως το 2050 θα εξαναγκαστούν σε γάμο περίπου 1,2 δισεκατομμύρια κορίτσια⁴. Σύμφωνα με το Σαλωνίτη, (2004) η εκπαίδευση των κοριτσιών αντιμετωπίζεται από πολλούς Τσιγγάνους ως «χάσιμο χρόνου».

Η συχνή μετακίνηση των Ρομά από τόπο σε τόπο προς εξεύρεση εργασίας, λόγω φτώχειας και ανεργίας (Σωτηρίου, 2013), αλλά και ο ελλιπής εμβολιασμός των παιδιών, συντελούν στον αποκλεισμό των τσιγγανόπαιδων από το σχολείο (Ζάχος, 2005). Επιπλέον, ο αναλφαβητισμός των γονέων Ρομά, αλλά και το γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι τμήμα του αξιακού τους κώδικα, καθιστά αδύνατη την υποστήριξη των παιδιών τους στην προετοιμασία των μαθημάτων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η σχολική τους επίδοση. «Οι Ρομά στην πλειοψηφία τους είναι αναλφάβητοι, δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι ενταγμένη στη ζωή τους, ούτε θεωρείται αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της αυτής, χωρίς όμως να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι εκπαίδευση θα είχε θετικά αποτελέσματα για αυτούς και θα τους βοηθούσε πολύ τόσο στην οικονομική τους δραστηριότητα όσο και στην κοινωνική τους καταξίωση» (Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, 2008: 19-20).

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική διαρροή, έρχεται να προστεθεί και ο ρατσισμός του κοινωνικού συνόλου σε βάρος των Ρομά, σύμφωνα με τον Σωτηρίου (2013). Οι μαθητές βιώνοντας προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, είναι πολύ πιθανό να απομονωθούν και να απογοητευτούν από το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στην εγκατάλειψη της σχολικής ζωής. Οι συσσωρευμένοι αρνητικοί εξωτερικοί παράγοντες καθιστούν ευάλωτο το μικρό παιδί, που πρέπει να ανταπεξέλθει σε όλες τις δυσκολίες. Μοιραία υπάρχει αντίκτυπος στη σχολική του συμπεριφορά. Οι πρότερες αρνητικές εμπειρίες των γονιών τους από το σχολείο τους, δρουν, επίσης, ανασταλτικά στη θετική προδιάθεση των τσιγγανόπουλων για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην άποψη αυτή συνηγορεί και η Γιακουμάκη (2007), σύμφωνα με την οποία οι γονείς Ρομά πιθανότατα δυσκολεύονται να εμπιστευτούν τα μικρά τους στο νηπιαγωγείο, παρά το γεγονός ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική από το 2006, λόγω των δικών τους δυσάρεστων σχολικών

⁴ https://www.unicef.org/media/media_68114.html Child Marriages: 39,000 Every Day, (Πρόσβαση: 29/9/2020)

εμπειριών. Διστάζουν να στείλουν τα παιδιά στο σχολείο, καθώς φοβούνται ότι δε θα λάβουν ισότιμη μεταχείριση.

Η διγλωσσία προστίθεται στα προβλήματα που οφείλουν να διαχειριστούν οι μικροί Ρομά, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. «Τα παιδιά Ρομά, εισερχόμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν να αντιμετωπίσουν, ακόμη, τη γλωσσική ιδιαιτερότητα που τους διακρίνει, το γεγονός, δηλαδή, ότι συνήθως παρουσιάζουν μια ημιμάθεια σε δύο γλώσσες, τη ρομανί και την ελληνική» (Σωτηρίου, 2013:17). Επιπλέον, «η σχολική επιτυχία ενέχει κινδύνους για την τσιγγάνικη κοινότητα, απομάκρυνση από την οικογένεια και ως εκ τούτου αποδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής» (Βασιλειάδου, Παυλή- Κορρέ, 2011:24). Ενδεχομένως και η ίδια η εκπαιδευτική κοινότητα να αντιμετωπίζει τους Ρομά ως κατώτερους, συγκριτικά με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Χατζηνικολάου, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές Ρομά στιγματίζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό φορέα, με αποτέλεσμα να προδιαγράφεται η σχολική τους αποτυχία (Georgiadis & Zisimos, 2012).

Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου συμβαδίζει με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης. Η τσιγγάνικη κουλτούρα, όπως και το πολιτισμικό επίπεδο μαθητών των μεσαίων ή κατώτερων τάξεων δεν συμπορεύεται με το πολιτισμικό επίπεδο που επιτάσσει το σχολείο. Απόρροια αυτού είναι να μειονεκτούν εκ προοιμίου οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Ζάχος, 2007). Οι μαθητές Ρομά ξεκινούν από διαφορετικό σημείο εκκίνησης κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον, λόγω πολιτισμικού ελλείμματος και διγλωσσίας, σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Κατά τον Ζάχο (2007), ομάδες με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, κώδικες κ.α.), για τις οποίες δεν γίνεται λόγος στα σχολικά εγχειρίδια, ουσιαστικά αποκλείονται από την εκπαίδευση και η «διαφορετικότητα» λειτουργεί ανασταλτικά στην ένταξή τους στο σχολικό σύστημα και στην σχολική τους πρόοδο (Ζάχος, 2007).

3.2.3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση για σχολική διαρροή των Ρομά

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, οι αναφερόμενες αιτίες σχολικής διαρροής των Ρομά επιβεβαιώνονται από σχετικές έρευνες. Σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα της Παπαντωνίου (2019), για τη σχολική διαρροή των Ρομά ευθύνεται η κουλτούρα

των Ρομά, οι συχνές μετακινήσεις της οικογένειας για επαγγελματικούς λόγους, το χαμηλό κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό οικογενειακό επίπεδο, η παιδική εργασία, οι πρόωροι γάμοι και η θρησκευτική διαφοροποίησή τους από την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα. Τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα συγκλίνουν με την έρευνα της Πλουμίδα (2016), σύμφωνα με την οποία οι πεποιθήσεις των Ρομά για την αποστολή τους είναι η δημιουργία οικογένειας και όχι η εκπαιδευτική προοπτική. Συγκεκριμένα, ο γάμος, η οικογένεια και η εργασία πρέπει να ξεκινούν κατά την έναρξη της εφηβείας, κατά την παράδοσή τους. Επιπλέον, η απουσία βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον στην προετοιμασία των μαθημάτων, αλλά και ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον τους συντελούν στην σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη. Έτσι, τα παιδιά καταλήγουν στην περιστασιακή φοίτηση, την σχολική αποτυχία και τελικά στη σχολική εγκατάλειψη.

Η ποιοτική έρευνα της Σιούλα (2019) για τους παράγοντες σχολικής διαρροής και υποεπίδοσης των Ρομά, ενισχύει τα ευρήματα των υπόλοιπων ερευνών. Η έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον στην προετοιμασία των μαθημάτων, ο τρόπος ζωής που επιβάλλει συχνές μετακινήσεις, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που δεν τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν τη σημασία της εκπαίδευσης, η δημιουργία οικογένειας σε νεαρή ηλικία, αλλά και η διγλωσσία δυσχεραίνουν κατά πολύ τη σχολική πορεία των μαθητών Ρομά. Μέσα σε όλα τα παραπάνω προβλήματα προστίθενται και οι χαμηλές προσδοκίες των γονιών Ρομά από τα παιδιά τους, των εκπαιδευτικών από τους Ρομά μαθητές τους και των μικρών τσιγγανόπουλων από τον εαυτό τους, ως φυσικό επακόλουθο. Αποδέχονται την προδιαγεγραμμένη πορεία τους και την ακολουθούν.

Σύμφωνα με τον Χαρίτο (2016), οι βασικότεροι παράγοντες που οδηγούν στη σχολική διαρροή είναι οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα τσιγγανόπουλα στο σχολικό περιβάλλον από τους υπόλοιπους μαθητές και τους γονείς τους. Η απουσία αποδοχής τους από τη μαθητική κοινότητα, αλλά και οι γλωσσικές δυσκολίες στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθουν, συνθέτουν ένα προβληματικό σχολικό πλαίσιο για τους μικρούς Ρομά. Επίσης, ο νομαδικός τρόπος ζωής δεν τους επιτρέπει να έχουν συστηματική φοίτηση σε σταθερό σχολικό περιβάλλον. Η αναγκαστική εργασία σε μικρή ηλικία, λόγω οικονομικής δυσπραγίας, αλλά και η φροντίδα των μικρότερων μελών της οικογένειάς τους, ωθεί τους μαθητές

Ρομά στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Τέλος, η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών Ρομά σηματοδοτεί ένα χάσμα επικοινωνίας μεταξύ τους, καθώς μάλιστα αντιμετωπίζονται οι ιδιαιτερότητές τους ως πρόβλημα για τη διδασκαλία.

Η έρευνα του Παπαδημητρακόπουλου (2013), ανέδειξε ως βασικούς παράγοντες σχολικής διαρροής των μικρών Ρομά τη μετακίνηση προς επαγγελματική εξεύρεση των γονέων, την ελλιπή ενημέρωση των γονέων σχετικά με το όφελος της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική πολιτική (που δεν συνυπολογίζει τις ανάγκες τους) και το φόβο των γονέων Ρομά προς το περιβάλλον του σχολείου (Παπαδημητρακόπουλος, 2013). Ένας κίνδυνος που ελλοχεύει για τους Ρομά είναι η αρπαγή των κοριτσιών τους. Γι' αυτό και διασφαλίζεται η τιμή και η ακεραιότητα των κοριτσιών με τους γάμους σε μικρή ηλικία, μια παράδοση που σηματοδοτεί πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ο φόβος αυτός επιβεβαιώνεται και από την ποιοτική έρευνα της Τσιτσιπά (2018:72), σύμφωνα με την οποία «πολλοί Ρομά γονείς προτιμούν να κρατήσουν το νεαρό κορίτσι στο σπίτι και να μη το στείλουν, ώστε να το διαφυλάξουν από κάποιο ενδεχόμενο κλέψιμο από την άλλη φυλή...ο θεσμός της εκπαίδευσης για αυτούς έρχεται σε δεύτερη μοίρα, προέχει το κορίτσι να καλοπαντρευτεί».

Η ενδεδειγμένη έρευνα στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής της Κουρουτσίδου (2012:115), συνοψίζει τα αίτια σχολικής διαρροής σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι το σχολικό περιβάλλον, τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, τα ατομικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά. Σχετικά με το σχολικό περιβάλλον, «οι ακατάλληλες διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών» και «η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για αντιμετώπιση περιπτώσεων σχολικής διαρροής», διαιωνίζουν το φαινόμενο. Στα οικογενειακά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβάνεται η δημιουργία οικογένειας σε νεαρή ηλικία, με αποτέλεσμα τη σχολική εγκατάλειψη. Τα ατομικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, στην επανάληψη τάξεων, και στο μεγάλο αριθμό απουσιών που βαθμιαία προλογίζουν τη σχολική διαρροή. Τέλος, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αφορούν στην «ανεργία γονέων», «απώλεια γονέων» ή «μεγάλη απόσταση σχολικής μονάδας από το σπίτι». Οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στη συστηματική παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως προκύπτει από την έρευνα της Κουρουτσίδου.

3.3 ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ

Μέχρι τα μέσα του 1980 δεν γίνεται λόγος για την ανάγκη εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα. Δεν υπήρχαν ως τότε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και το ποσοστό φοίτησης στα σχολεία ήταν πολύ μικρό. Όμως, οι οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς την Ελλάδα και οι πιέσεις για λήψη μέτρων προς αντιμετώπιση των προβλημάτων των Ρομά, συνέβαλαν στη δημιουργία του πρώτου προγράμματος για τον αλφαριθμητισμό των Ρομά, το 1983. Κατόπιν, ακολούθησαν και άλλες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις (Τσιάκαλος, 2006). Στις αρχές του 1980 θεσμοθετείται η δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής (Φ.Ε.Κ. 1105, Τ. Β, 4-11-1980). Η πρώτη αναφορά σε Προεδρικό Διάταγμα γίνεται το 1977 (Π.Δ.483, Φ.Ε.Κ. 149 τ.Α' /1-6-77), σύμφωνα με το οποίο οι Ρομά μαθητές, χωρίς υπηκοότητα, εγγράφονται στην πρώτη δημοτικού με ληξιαρχική πράξη γέννησης ή βάπτισης και ο διευθυντής του σχολείου διευθετεί το ζήτημα της ιθαγένειάς τους στη Νομαρχία (Παρθένης, Φραγκούλης, 2016).

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) ανέλαβε την κύρια διεύθυνση των προγραμμάτων για την εκπαίδευση των Ρομά. Την δεκαετία του 1990, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο εκπόνησε μικρά και μεσαία παρεμβατικά προγράμματα, ενώ στο τέλος της δεκαετίας ανατίθενται σε πανεπιστήμια μεγάλης κλίμακας προγράμματα εκπαίδευσης Ρομά, που συνεχίζονται ως σήμερα (Σκούρτου, κ.α., 2015). Το 1996, με την Υπουργική Απόφαση Φ4/155/γ1/1257/11-9-96, καθιερώνεται η κάρτα φοίτησης των τσιγγανοπαίδων, μια κάρτα μετακινούμενου μαθητή, η οποία λειτουργεί σαν εγγραφή στα σχολεία μετακίνησης του μαθητή. Το μέτρο αυτό, ουσιαστικά, απλοποιεί τη γραφειοκρατική διαδικασία μετακίνησης από σχολείο σε σχολείο, με απώτερο σκοπό τη μείωση της σχολικής διαρροής (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Το 1996 με την ψήφιση του Ν.2413/96, για τη θέσπιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβλέπεται η ίδρυση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2000:65) και κατ' επέκταση η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων εντάσσεται στις προτεραιότητες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Νικολάου, 2000:65).

Αξιόλογη προσπάθεια αποτέλεσε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1997 – 2004, όπου επιστημονικός

υπεύθυνος αρχικά ήταν ο Α. Γκότοβος και κατόπιν για την περίοδο 2001-2004 (πρόγραμμα: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο») επιστημονικός υπεύθυνος ήταν ο Π. Παπακωνσταντίνου. Με το πρόγραμμα αυτό έγιναν ουσιαστικές προσπάθειες αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής των τσιγγανόπουλων. Συγκεκριμένα, έγινε απογραφή σε εθνική κλίμακα όλων των μαθητών Ρομά και συλλογή δεδομένων από τα σχολεία, ώστε να ενημερωθεί η γενική βάση δεδομένων μαθητικού πληθυσμού (Λιάπη & Γιώγου, 2018). Στο πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» έγινε διακοπή τον Ιούνιο του 2004 ως τον Μάρτιο του 2006. Τότε το ανέλαβε το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας μέχρι τον Ιούνιο του 2008 που ολοκληρώθηκε. Το διάστημα διακοπής του προγράμματος ήταν σαν να ματαιώθηκαν όλες οι προσπάθειες ένταξης και εκπαίδευσης των Ρομά. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ανατέθηκε στο Κ.Ε.Δ.Α. του Ε.Κ.Π.Α. και στο Α.Π.Θ. από το 2010. Βασικότερος στόχος είναι η καθολική συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εξάλειψη της σχολικής διαρροής (Παρθένης, Φραγκούλης, 2016).

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αναλαμβάνει να συνεχίσει το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» από το 2006 ως το 2008, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή και αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου, Ναπολέον Μήτση. Σκοπός ήταν η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών Ρομά, μέσω της αλλαγής της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών, που έχουν στις τάξεις τους τσιγγανόπαιδα, αλλά και μέσω της αλλαγής στάσης των γονέων Ρομά στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Το πρόγραμμα εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων στο σχολείο μας⁵). Σημαντική ενίσχυση στην προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής διαρροής, αποτέλεσε το 2002 η απόφαση 2/37645/0020/8-7-2002 να ενισχύονται οικονομικά οικογένειες με χαμηλά εισοδηματικά κριτήρια, που έχουν ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η οικονομική βοήθεια δίνονταν στην αρχή του σχολικού έτους, όμως το 2010 τέθηκαν κάποιες προϋποθέσεις για τη λήψη της οικονομικής βοήθειας. Συγκεκριμένα, η οικονομική ενίσχυση μετατέθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, εφόσον ο μαθητής είχε βεβαιωμένη τακτική φοίτηση. Η οικονομική ενίσχυση καταργήθηκε το Σεπτέμβριο του 2017 (Παρθένης, Φραγκούλης, 2016).

⁵ Στο διαδίκτυο [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/ProgrammaEkpsisTsigdon6ouDiapDSxElefthK
or.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/ProgrammaEkpsisTsigdon6ouDiapDSxElefthK
or.htm), Πρόσβαση 10/10/2020

Στις 10.9.2008 εκδίδεται εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, που αποστέλλεται στα σχολεία, για την εγγραφή και φοίτηση Ρομά. Οι Τσιγγάνοι μαθητές/τριες αναφέρονται με τον όρο «Ρομά» και τονίζεται η ανάγκη στους διευθυντές σχολικών μονάδων να γίνει μια συντονισμένη προσπάθεια φορέων (σχολεία, τοπική αυτοδιοίκηση, Ιατροκοινωνικά Κέντρα, Διεύθυνση Κοινωνικής Πρόνοιας, ΠΚΠΑ, Νοσοκομεία, Ιατρικά κέντρα καθώς και φορείς κοινωνικής στήριξης), ώστε τα παιδιά αυτά να στηριχτούν και να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, διατυπώνονται προτάσεις αντιμετώπισης δυσχερειών κατά την εγγραφή Ρομά μαθητών στο σχολείο λόγω ελλιπούς εμβολιασμού ή λόγω έλλειψης πιστοποιητικού μόνιμης κατοικίας. Συστήνεται στους διευθύνοντες των σχολικών μονάδων, όταν αντιμετωπίζουν θέματα έλλειψης χώρου ή εκπαιδευτικού προσωπικού, να εγγράφουν πρώτα τους μαθητές στο σχολείο, ώστε να διασφαλιστεί η εγγραφή, και έπειτα να εξετάζεται το ζήτημα μετεγγραφής σε άλλη σχολική μονάδα. Επιπλέον, συνιστάται οι μαθητές Ρομά να μοιράζονται στα τμήματα, διότι σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε κάθε σχολείο οι μαθητές διαπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης καλό είναι να μην υπερβαίνουν το 50% του συνολικού αριθμού των μαθητών, ανά τμήμα. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η σύσταση ομάδας διδασκόντων με σκοπό τη στήριξη των μαθητών αυτών και την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας, και προτείνεται εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών (Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ, 10.9.2008 πρόσβαση 11/10/2020).

Στις 3.10.2008 θεσπίζονται, με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ και Φροντιστηριακά Τμήματα για την ενεργό ένταξη Παλινοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σκοπός είναι η παροχή γλωσσικής υποστήριξης, ώστε οι μαθητές να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις, στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σε εύλογο χρονικό διάστημα. Στις Τάξεις Υποδοχής Ι εντάσσονται μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, εντάσσονται μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να τους δημιουργεί μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν τα μαθήματα στις κανονικές τάξεις, αλλά παράλληλα υποστηρίζονται με γλωσσική διδασκαλία εκτός της κανονικής τάξης (Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ – 3.10.2008 πρόσβαση 11/10/2020) .

Ακολουθεί εγκύκλιος για την εγγραφή και παρακολούθηση των παιδιών Ρομά, σύμφωνα με την οποία διασφαλίζεται ένα πλαίσιο, ώστε οι μαθητές Ρομά να διευκολύνονται στην εγγραφή τους από τους διευθυντές σχολικών μονάδων, ακόμη και

αν τα στοιχεία εγγραφής είναι ελλιπή. Επίσης, υποχρεώνεται ο διευθυντής του σχολείου να αναζητά τους μαθητές Ρομά που διαμένουν στην περιοχή, και να φροντίσει για την εγγραφή και την παρακολούθησή τους. Πρέπει, μάλιστα, να συντελείται συντονισμένη προσπάθεια όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με φορείς όπως τα Ιατροκοινωνικά Κέντρα, τις Κοινωνικές Υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης κλπ., προκειμένου να εξασφαλισθεί η συνέχιση της φοίτησης και η απρόσκοπτη παρακολούθηση των παιδιών Ρομά καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 102679/Γ1/20-8-2010 πρόσβαση 11/10/2020). Απεστάλησαν και άλλες εγκύκλιοι στα σχολεία, ώστε να τονιστεί η ανάγκη διευκόλυνσης εγγραφών των Ρομά μαθητών και η υποχρεωτικότητα της φοίτησης (Εγκύκλιος Περιφερειακής Δ/νσης Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας αρ. 12061/1-10-2010 και αρ. 132975/Γ1/21-10-2010 πρόσβαση 11/10/2020).

Η 8η Απριλίου 2011 θεμελιώθηκε ως Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά, ως αφορμή για προβληματισμό σχετικά με την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση. Έγινε Πανευρωπαϊκή Εκστρατεία, γνωστή ως «DOSTA.DOSTA»! (Αρκετά! Στη γλώσσα των Ρομά) για την κατάρριψη στερεοτύπων κατά των Ρομά (Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 39563/Γ1/31-3-2011 πρόσβαση 11/10/2020). Από τον Απρίλη του 2012 μέχρι το Μάρτη του 2013 υλοποιείται το «πρόγραμμα ROM-UP», το οποίο χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ο κύριος στόχος του ROM-UP! είναι να δημιουργηθεί ένα Διεθνές Δίκτυο των Ρομά, για την ευαισθητοποίηση πάνω σε επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που έχουν αποδειχθεί επιστημονικά ότι είναι αποτελεσματικές στην προαγωγή της κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά, αλλά σε γενικές γραμμές και όλων των μαθητών, όσον αφορά τη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής τους επιτυχίας (Πρόγραμμα ROM-UP, 2012-2013 πρόσβαση 11/10/2020).

Τα σχολικά έτη 2010-2013, στο Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κε.Δ.Α.), εκπονήθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», με ευρύτερο σκοπό να αντιμετωπίσει μέχρι το 2013 αποτελεσματικά το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, θέτοντας ως κέντρο το σχολείο, αλλά παράλληλα εφαρμόζοντας παράλληλες δράσεις και στο ευρύτερο περιβάλλον της οικογένειας και της κοινότητας των Ρομά. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» προωθεί την αρχή ότι κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται μακριά από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Με την υλοποίηση του Προγράμματος: «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», επιχειρείται η βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό

σύστημα μαθητών από τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα που απειλείται με εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση. Μέσω του Προγράμματος, επιδιώκεται η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων με στρατηγικές που ενθαρρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία (<http://www.keda.uoa.gr/roma/> πρόσβαση 11/10/2020). Το 2013 με την εγκύκλιο [180644/Γ1/26.11.2013](#) (πρόσβαση 11/10/2020) συνεχίζονται οι δράσεις του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Ρομά από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Παν/μίου Αθηνών και το Α.Π.Θ. για το σχολικό έτος 2013-2014.

Την περίοδο από το Σεπτέμβριο 2010 έως Δεκέμβριο 2015, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας υλοποίησε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Ηπείρου, Ιόνιων Νήσων, Θεσσαλίας & Δυτικής Ελλάδας -ΑΠ1», (πρόσβαση 11/10/2020), με επιστημονικό υπεύθυνο τον Χρήστο Γκόβαρη. Το πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση" (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) του ΥΠΕΠΘ και περιλάμβανε εννιά δράσεις και πέντε υποδράσεις, με απώτερο σκοπό την καταπολέμηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής των Ρομά. Συγκεκριμένα, οι στόχοι των δράσεων ήταν: ΔΡΑΣΗ 1: Ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή. ΔΡΑΣΗ 2: Ενδοσχολικές παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης. Υποδράση 1: Ένταξη στο σχολείο. Υποδράση 2: Υποστήριξη των παιδιών μέσω των ενισχυτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Υποδράση 3: Διεύρυνση των σχολικών δραστηριοτήτων εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας. ΔΡΑΣΗ 3: Ενίσχυση της πρόσβασης στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. ΔΡΑΣΗ 4: Επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Υποδράση 1: Ενδοσχολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών. Υποδράση 2: Γενικές επιμορφώσεις. ΔΡΑΣΗ 5: Παροχή Ψυχοκοινωνικής Στήριξης. ΔΡΑΣΗ 6: Σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. ΔΡΑΣΗ 7: Δικτύωση σχολείων. ΔΡΑΣΗ 8: Δημοσιότητα. ΔΡΑΣΗ 9: Αξιολόγηση της Πράξης.

Η Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Τομέα Παιδείας, γνωστοποιεί την ένταξη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» της Πράξης «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Το Έργο με τίτλο «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών ΡΟΜΑ», υλοποιείται με κύριο δικαιούχο το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), ο οποίος φέρει τη συνολική ευθύνη υλοποίησης της Πράξης και συμπράττοντες φορείς το Αριστοτέλειο

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ΠΘ). Το έργο περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε δράσεις: ΔΡΑΣΗ 1: Ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή. ΔΡΑΣΗ 2: Παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης των παιδιών στα σχολεία. ΔΡΑΣΗ 3: Εκπαιδευτικές δράσεις για την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νέων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και ενηλίκων Ρομά. ΔΡΑΣΗ 4: Εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης σχολικής ψυχολογίας, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των στελεχών εκπαίδευσης-υποστηρικτικές δράσεις με διαμεσολαβητές. ΔΡΑΣΗ 5: Επιστημονική, τεχνοοικονομική και διοικητική υποστήριξη του έργου. Περιλαμβάνει υλικό για προσχολική ηλικία, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των δράσεων διαχέονται όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με σκοπό την καταπολέμηση των προκαταλήψεων σε βάρος των Ρομά (ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα για την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, (πρόσβαση 11/10/2020).

Τον Οκτώβριο του 2020 ξεκίνησε ένα τριετές πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των Ρομά, από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή, Χρήστο Γκόβαρη. Το πρόγραμμα ονομάζεται «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους». Κεντρικός στόχος της Πράξης είναι η βελτίωση των συνθηκών της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης Ρομά παιδιών, αξιοποιώντας τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέσω της εφαρμογής παιδαγωγικών, διδακτικών, ψυχοκοινωνικών και εμπυχωτικών δραστηριοτήτων, θα επιδιωχθεί η ενίσχυση της πρόσβασης παιδιών Ρομά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η ενθάρρυνση νέων Ρομά ή ενηλίκων, που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τέλος, στα πλαίσια του προγράμματος θα οργανωθεί ένα δωρεάν επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών μονάδων, που συνεργάζονται με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Οι σχολικές μονάδες που συμμετέχουν στην έρευνα, αποφάσισαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στην πλειοψηφία τους.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά. Συγκεκριμένα, να ερευνηθούν τα αίτια της σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά στα, υπό διερεύνηση, σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να αναδειχθούν προτάσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολείων στην κατεύθυνση της ανάπτυξης διαπολιτισμικής αγωγής και μείωσης του φαινομένου της σχολική διαρροής. Επιμέρους στόχοι είναι να αναδειχτούν καλές πρακτικές αντιμετώπισης του προβλήματος από την ηγεσία των σχολικών μονάδων. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό τη δημιουργία προβληματισμού, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση υλοποιήσιμων προτάσεων που αναμένεται να αναδειχθούν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Ειδικότερα, μας ενδιαφέρει:

- Η ανάδειξη πρακτικών που εφαρμόζουν οι διευθυντές των υπό διερεύνηση σχολικών μονάδων, προκειμένου να προωθήσουν την τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών.
- Η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο προχωρούν οι συγκεκριμένοι μαθητές από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κι αν υπάρχει διαφοροποίηση στα δύο φύλα.
- Οι στάσεις των διευθυντών και υποδιευθυντών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής των σχολικών μονάδων περιοχής της Λάρισας και αντιλήψεις για τα αίτια της σχολικής διαρροής των Ρομά.
- Η διερεύνηση της αναγκαιότητας ύπαρξης δικτύου συνεργασίας μεταξύ των σχολείων για την ομαλή μετάβαση και πορεία των μαθητών Ρομά.
- Θέματα συνεργασίας των σχολικών μονάδων με την οικογένεια, την τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

Οι ερευνητικοί άξονες της εργασίας απορρέουν από τους στόχους και διαμορφώνονται ως εξής:

1. «Λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση».
2. «Στάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική μονάδα».
3. «Πρακτικές σχολείου για μείωση σχολικής διαρροής».
4. «Υπαρξη σχολικού δικτύου επικοινωνίας με γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), στα πλαίσια συντονισμένης προσπάθειας για τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών».
5. «Μέτρα που θα μπορούσε να λάβει η πολιτεία για ενθάρρυνση της φοίτησης των μαθητών Ρομά στο σχολείο, κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα».

4.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Η υλοποίηση της έρευνας έγινε με βάση τη μελέτη περίπτωσης. Κατά τον Yin (2009) η μελέτη περίπτωσης διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: α) την επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία θεωρίας ή στον έλεγχο της θεωρίας, εστιάζοντας κυρίως στις αιτιώδεις σχέσεις, β) την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), η οποία εξιστορεί μια υπόθεση, με αφηγηματικές περιγραφές και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που δρα πιλοτικά και για άλλες μελέτες. Συγκεκριμένα, προάγει τη δημιουργία υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Ο Yin προτείνει η περίπτωση να μην είναι συνηθισμένη και να παρουσιάζει ενδιαφέρον (Yin, 2009). Κατά την ερευνήτρια, η εν λόγω μελέτη περίπτωσης είναι διερευνητική. Μπορεί να προσφέρει στοιχεία, ερμηνείες, περιγραφές για το θέμα, καθώς η διερεύνηση υλοποιείται στο καθημερινό πλαίσιο, όπου εδράζεται το υπό μελέτη φαινόμενο. Η έρευνα μπορεί να λειτουργήσει πιλοτικά, καθώς τα στοιχεία της μπορούν να αξιοποιηθούν για περαιτέρω διερεύνηση και μελέτες.

Οι σχολικές μονάδες στις οποίες διεξάγεται η έρευνα, συγκεντρώνουν κάποια χαρακτηριστικά που τις καθιστούν ιδιαίτερες. Πρόκειται για σχολικά συγκροτήματα που συγκεντρώνουν μεγάλο ποσοστό εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά, καθώς βρίσκονται πολύ κοντά σε πολυπληθή οικισμό Ρομά. Αυτό συνεπάγεται ότι οι Ρομά μαθητές δεν αποτελούν μειοψηφία, αλλά πλειοψηφία στις σχολικές μονάδες, κατά συνέπεια δεν αναμένεται από την έρευνα θέμα ρατσισμού σε βάρος τους, ως αιτία

σχολικής διαρροής. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται συστηματικά προγράμματα ένταξης των μαθητών Ρομά, με σκοπό την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Πολλοί εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες της μελέτης, εργάζονται εκεί αρκετά χρόνια, παράγοντας που αναμένεται να επηρεάζει θετικά τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών Ρομά, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι γονείς Ρομά σε γενικές γραμμές, είναι καχύποπτοι με την εκπαιδευτική κοινότητα, γιατί αντιπροσωπεύει το ξένο προς αυτούς. Τα ιδιαίτερα αυτά στοιχεία των εν λόγω σχολικών μονάδων, κατά την ερευνήτρια, συνιστούν ένα θετικό πλαίσιο κατά του φαινομένου της σχολικής διαρροής και προσδίδουν ενδιαφέρον στη μελέτη, καθώς αποτελούν προδιαγραφές αποκλεισμού βασικών αιτιών σχολικής διαρροής. Ο συγκερασμός των ιδιαίτερων αυτών στοιχείων καθιστά τις εν λόγω σχολικές μονάδες μελέτη περίπτωσης, αντιπροσωπευτική για την εξέταση της σχολικής διαρροής και της διαπολιτισμικότητας.

Τα σχολικά συγκροτήματα, όπου διεξάγεται η έρευνα, εδράζονται σε μια περιοχή του αστικού ιστού της Λάρισας. Σύμφωνα με στοιχεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας, (2003), οι Τσιγγάνοι εμφανίστηκαν στην περιοχή στα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του '40 και την επέλεξαν ως τόπο εγκατάστασης, επειδή τα οικόπεδα ήταν πολύ φτηνά, λόγω της προηγούμενης χρήσης τους, καθώς εκεί γίνονταν εξόρυξη αμμοχάλικου. Προς τα τέλη της δεκαετίας του '40 (1947-48), άρχισε να αναπτύσσεται το βόρειο τμήμα της περιοχής και να εγκαθίσταται εκεί πληθυσμός από τα γύρω χωριά της Λάρισας. Το δεύτερο ισχυρό κύμα επέκτασης της συνοικίας παρατηρείται κατά τα έτη 1960-65, όταν στην περιοχή εγκαθίστανται κάτοικοι από το σύνολο του Θεσσαλικού διαμερίσματος (Περιφέρεια Θεσσαλίας Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λάρισας, 2003: 5).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα. Η δυναμική της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στη δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να προσεγγίσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνά του και να διερευνήσει εις βάθος τις στάσεις τους σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη για να τελεστεί μια έρευνα σε βάθος, καθώς μόνο μέσω της ποιοτικής έρευνας μπορούμε να προσεγγίσουμε τα δομικά στοιχεία μιας σχολικής μονάδας και να παρατηρήσουμε από κοντά το εξεταζόμενο πλαίσιο, προκειμένου να το κατανοήσουμε (Mason, 2003). Η θέση αυτή υιοθετείται και από τον Ιωσηφίδη, κατά

τον οποίο η ποιοτική μέθοδος μας επιτρέπει να αλληλοεπιδράσουμε με τα αληθινά υποκείμενα, (όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς), να εξερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε κοινωνικές καταστάσεις και πολιτισμικές ταυτότητες, αλλά και να αντιληφθούμε τη σύνδεση της υπόθεσης που διερευνούμε, με τα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπως η ένταξη των Ρομά στο σχολικό περιβάλλον (Ιωσηφίδης, 2003). Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, σε σχέση με την ποσοτική.

Το βασικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας ήταν η συνέντευξη. Κατά τον Ζαφειρόπουλο, η συνέντευξη παρέχει άμεση αλληλεπίδραση και οικειότητα μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου, γι' αυτό και επιλέγεται ως εργαλείο έρευνας από πολλούς ερευνητές (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει τα συναισθήματα του συνεντευξιαζόμενου, αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα, αλλά και να παρατηρήσει την μη λεκτική του επικοινωνία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Με τη συνέντευξη ο ερευνητής μπορεί να εξασφαλίσει μια σαφέστερη εικόνα των απόψεων και των στάσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς μπορούν να συλλεχθούν πληροφορίες σε βάθος, αναδυόμενες μέσω μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε δομημένες, ημι-δομημένες και αδόμητες. Οι δύο τελευταίες παρέχουν ευρύ περιθώριο ευελιξίας στον εκάστοτε ερευνητή, ως προς τη συλλογή των δεδομένων, όμως παρουσιάζουν ένα μεγάλο επίπεδο δυσκολίας στην ανάλυση των δεδομένων (Edwards & Holland, 2013). Όσον αφορά στην ημιδομημένη συνέντευξη, που επιλέχθηκε και για τη συγκεκριμένη έρευνα, περιλαμβάνει βασικά ερωτήματα, ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές, όμως ο ερευνητής δύναται να θέσει τα ερωτήματα με άλλη σειρά ή να προσθέσει και άλλα, αν κριθεί απαραίτητο (Bryman, 2004, στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Η ημι-δομημένη συνέντευξη εξασφαλίζει αμεσότητα με τον συνεντευξιαζόμενο, αλλά και ευελιξία, καθώς μπορούν να καταγραφούν ποικίλες απόψεις και να συλλεχθεί πλούσιο υλικό (Γρίβα & Στάμου, 2014). Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν 15 ερωτήσεις «ανοιχτού τύπου», στις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, τις απόψεις τους για τη σχολική διαρροή, όπως αποτυπώνεται στη σχολική τους μονάδα. Αρχικά, είχαν ζητηθεί κάποια δημογραφικά στοιχεία, προκειμένου να σχηματιστεί το προφίλ τους, αλλά και για να αναπτυχθεί ένα κλίμα γνωριμίας μεταξύ συνεντευκτή και των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, το δείγμα επιλέχθηκε βάσει της σκόπιμης δειγματοληψίας. Κατά τον Creswell (2011), στην περίπτωση της σκόπιμης δειγματοληψίας ο ερευνητής κάνει στοχευμένη επιλογή προσώπων ή χώρων που θα συμβάλλουν στην κατανόηση σε βάθος του φαινομένου που ερευνά. Όπως αναφέρεται στον Creswell (2011), κατά τον Patton (1990) για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας, το πιο σημαντικό κριτήριο για την επιλογή των συμμετεχόντων συνιστά ο πλούτος των πληροφοριών που δύνανται να συνεισφέρουν, προκειμένου να εξασφαλισθεί η καλύτερη δυνατή ερμηνεία και κατανόηση του φαινομένου (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δέκα άτομα με θέση ευθύνης σε σχολικές μονάδες, όπου φοιτά μεγάλος αριθμός Ρομά, καθώς τα σχολικά συγκροτήματα γεινιάζουν με πολυάριθμο οικισμό Ρομά. Τις σχολικές μονάδες της περιοχής αποτελούν δυο νηπιαγωγεία, δυο δημοτικά, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο. Οι διοικούντες εκπαιδευτικοί των εν λόγω σχολικών μονάδων υπηρετούν χρόνια στα συγκεκριμένα σχολεία, επομένως είναι σε θέση να γνωρίζουν καλά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και να φωτίσουν τις πτυχές του θέματος. Επιπλέον, η ερευνήτρια ήταν εύκολο να έχει πρόσβαση στις εν λόγω σχολικές μονάδες, καθώς είχε συνεργαστεί στο παρελθόν με κάποιους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Γι' αυτό και γνώριζε πως το συγκεκριμένο δείγμα θα είχε την απαιτούμενη εμπειρία να επικοινωνήσει στην έρευνα το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, όπως αυτό διαμορφώνεται στις εκπαιδευτικές μονάδες της περιοχής.

4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΠΙΟΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα τέλη Οκτωβρίου και στις αρχές του Νοεμβρίου 2020. Ο οδηγός της συνέντευξης μοιράστηκε, πιλοτικά, σε τρεις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιολογήσουν τη σαφήνεια των ερωτήσεων και να εκφέρουν γνώμη για τις ερωτήσεις, ώστε να γίνουν οποιεσδήποτε αλλαγές πριν ξεκινήσει η έρευνα. Οι τρεις ερωτηθέντες συνάδελφοι έκριναν σαφείς και εύστοχες τις ερωτήσεις, προσανατολισμένες απόλυτα στους βασικούς άξονες της συνέντευξης. Έπειτα, η ερευνήτρια επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, προκειμένου να τους ενημερώσει για την επικείμενη έρευνά της και ορίστηκαν οι ημερομηνίες και ώρες συνάντησης για να δοθούν περισσότερες πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας. Διανεμήθηκαν επιστολές σχετικές με το σκοπό

της έρευνας, έγιναν κάποιες σχετικές άτυπες συζητήσεις, από τις οποίες η ερευνήτρια άντλησε τις πρώτες σημαντικές πληροφορίες, τις οποίες κατέγραψε σε σημειώσεις, και ορίστηκαν ο χρόνος και ο χώρος των συνεντεύξεων. Αξίζει να σημειωθεί πως το γεγονός ότι η ερευνήτρια είχε εργαστεί στο παρελθόν σε δυο από τις σχολικές μονάδες της έρευνας, ήταν παράγοντας που συνέβαλε καθοριστικά στην εμπιστοσύνη που ενέπνευσε στους συνεντευξιαζόμενους, στη θετική ανταπόκρισή τους στις συνεντεύξεις και στην άνεσή τους, γενικότερα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν στις σχολικές μονάδες, όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα και διήρκησαν από επτά ως και είκοσι επτά λεπτά. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν περιεκτικοί στις απαντήσεις τους, οι οποίες, σε γενικές γραμμές, δεν απείχαν πολύ μεταξύ τους. Οι συνεντεύξεις κύλησαν ομαλά, υπήρξε ευχάριστη ατμόσφαιρα με τους συμμετέχοντες, οι οποίοι, παρά τον όγκο διοικητικών υποχρεώσεων που είχαν να διεκπεραιώσουν, εν τούτοις αφιέρωσαν χρόνο για να συμμετάσχουν στην έρευνα. Όπως σημειώνει ο Μάγος, η ανάπτυξη κλίματος ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι καθοριστική, ώστε η παρουσία του συνεντευκτή να μην εκλαμβάνεται ως «αξιολογική επίσκεψη» και επηρεάζει τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Είναι σημαντικό οι συνεντευξιαζόμενοι να απαντούν αυθόρμητα, χωρίς να ενεργοποιούνται οι άμυνές τους στη θέαση του ερευνητή (Μάγος, 2005).

Η ερευνήτρια δεν περιόρισε τους ερωτώμενους στο χρόνο των απαντήσεων, παρά τους παρότρυνε να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα, όπως και έγινε. Οι άτυπες συζητήσεις καταγράφηκαν σε σημειώσεις, οι οποίες συμπληρώνουν την έρευνα, ενώ οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με το κινητό, αφού προηγήθηκε η συναίνεση των ερωτώμενων. Όταν ολοκληρώθηκε και η τελευταία συνέντευξη, ακολούθησε προσεκτική απομαγνητοφώνηση των ηχογραφημένων συνομιλιών, ώστε να μεταφερθούν με ακρίβεια όσα ειπώθηκαν, χωρίς την παραμικρή αλλαγή. Κατόπιν, αναγνώστηκαν πολλές φορές οι καταγεγραμμένες συνομιλίες, προκειμένου να αποτυπωθεί σφαιρικά η δομή και το περιεχόμενο των συνεντεύξεων και στη συνέχεια να γίνει κωδικοποίηση, ώστε να κατηγοριοποιηθούν τα ποιοτικά δεδομένα. Έπειτα, έγινε η παραγωγή νοημάτων, ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα, έγινε εξαγωγή συμπερασμάτων και ακολούθησαν οι προτάσεις, ως απόρροια της έρευνας.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάλυση των δεδομένων. Έπειτα από την απομαγνητοφώνηση και την καταγραφή των στοιχείων που προέκυψαν, ακολούθησε η προσεκτική και συστηματική ανάγνωσή τους, ώστε η ερευνήτρια να έχει μια καλή, σφαιρική εικόνα των δεδομένων και να προχωρήσει στην κωδικοποίηση των μεταγραφών, την επεξεργασία και την ανάλυσή τους.

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΜΑΤΩΝ

ΣΥΝ.1: Άνδρας, 20 έτη προϋπηρεσίας, 14 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, μεταπτυχιακό, διδασκαλείο, επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική αγωγή και στην ηγεσία.

ΣΥΝ.2: Άνδρας, 31 έτη προϋπηρεσίας, 20 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εξομοίωση.

ΣΥΝ.3: Γυναίκα, 33 έτη προϋπηρεσίας, 7 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εξομοίωση, διδασκαλείο, επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική αγωγή.

ΣΥΝ.4: Άνδρας, 18 έτη προϋπηρεσίας, 9 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, μεταπτυχιακό.

ΣΥΝ.5: Γυναίκα, 27 έτη προϋπηρεσίας, 12 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, εξομοίωση.

ΣΥΝ.6: Άνδρας, 30 έτη προϋπηρεσίας, 4 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, μεταπτυχιακό, εξομοίωση, μαράσλειο, επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική αγωγή και στην ηγεσία.

ΣΥΝ.7: Άνδρας, 31 έτη προϋπηρεσίας, 10 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, πτυχίο.

ΣΥΝ.8: Γυναίκα, 22 έτη προϋπηρεσίας, 15 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, μεταπτυχιακό, επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική αγωγή.

ΣΥΝ.9: Άνδρας, 25 έτη προϋπηρεσίας, 7 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, μεταπτυχιακό, επιμορφώσεις στη διαπολιτισμική αγωγή.

ΣΥΝ.10: Άνδρας, 20 έτη προϋπηρεσίας, 8 έτη στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, μεταπτυχιακό, επιμορφώσεις στην ηγεσία.

1. «Λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση».

Ποιο είναι το ποσοστό των εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά στο σύνολο των μαθητών;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Περίπου 70%	Ποσοστό μαθητών Ρομά
ΣΥΝ.2: Η σχολική μας μονάδα αυτή τη στιγμή έχει 270 μαθητές, εκ των οποίων γύρω στους 180 με 190 είναι Ρομά...	
ΣΥΝ.3: Φέτος είναι γύρω στο περίπου 50%	
ΣΥΝ.4: Κυμαίνεται μεταξύ 15-18%	
ΣΥΝ.5: ..Έχουμε 60% ποσοστό Ρομά	
ΣΥΝ.6: ...Είναι 190-192 μαθητές Ρομά στο σύνολο 270 μαθητών	
ΣΥΝ.7: Περίπου 70%	
ΣΥΝ.8: Νομίζω ότι είναι 60%	
ΣΥΝ.9: ...Το ποσοστό κυμαίνεται γύρω στο 70%	
ΣΥΝ.10: Έχουμε περίπου 15% μαθητές Ρομά	

Ποσοστό εγγεγραμμένων Ρομά στο σύνολο των μαθητών

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις (συν.1, συν.2, συν.3, συν.5, συν.6, συν.8) το ποσοστό εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαίνεται από 50 ως 70%. Στο Γυμνάσιο της περιοχής η πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού είναι Ρομά, καθώς αποτελούν το 70% των μαθητών (συν.7, συν.9). Στο Λύκειο, όμως, περιορίζεται κατά πολύ ο αριθμός αυτών, αφού μόλις το 15-18% των μαθητών είναι Ρομά (συν.4, συν.10).

Είναι τακτική η φοίτησή τους καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς; Αν όχι, ποιοι είναι οι λόγοι, κατά τη γνώμη σας που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Όχι, όχι, δε θα έλεγα. Θα έλεγα, κατά κύριο λόγο, η νομαδική τους κουλτούρα...επαγγελματικοί λόγοι, αλλά και η ίδια η πολιτεία δεν έχει φροντίσει να δώσει τα κατάλληλα κίνητρα για να ενισχύσει τη φοίτησή τους.	Όχι Νομαδική κουλτούρα Επαγγελματικοί λόγοι Έλλειψη κινήτρων από την πολιτεία
ΣΥΝ.2: Η φοίτησή τους δεν είναι τακτική...λόγω της μετακίνησης των γονέων κατά κύριο λόγο...κάθονται μέχρι αργά τα βράδια στα σπίτια, έξω στους δρόμους κ.τ.λ. αργούν να ξυπνήσουν και αυτός είναι ένας λόγος που δεν έρχονται κανονικά στο σχολείο.	Δεν είναι τακτική Μετακίνηση των γονέων Αργούν να ξυπνήσουν
ΣΥΝ.3: ...Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό δεν έχει τακτική φοίτηση, και αυτό οφείλεται στη νοοτροπία τους, καθώς και στις μετακινήσεις, τις πολύ συχνές που κάνουν, για θέματα δουλειάς.	Δεν είναι τακτική Νοοτροπία Μετακινήσεις για θέματα δουλειάς
ΣΥΝ.4: Υπάρχουν δυο ομάδες, αυτοί που έχουν τελειώσει την α'λυκείου και συνεχίζουν, οπότε η φοίτησή τους είναι τακτική, και είναι και οι μαθητές, κυρίως της α'λυκείου, οι οποίοι δεν εμφανίζονται καθόλου μετά την εγγραφή τους ή μετά από ένα-δυο μήνες σταματάνε. Οι λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή είναι ο	➤ Τακτική μετά την α'λυκείου ➤ Διαρροή ή διακοπή στην α'λυκείου

<p>νομαδικός τρόπος ζωής και το γεγονός ότι από πολύ νωρίς σκέφτονται να κάνουν οικογένεια, με αποτέλεσμα να αρραβωνιάζονται και να σταματούν το σχολείο.</p>	<p>Νομαδικός τρόπος ζωής Δημιουργία οικογένειας</p>
<p>ΣΥΝ.5: Ένα μικρό ποσοστό παιδιών έχει τακτική φοίτηση καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς. Υπάρχει και ένα ποσοστό που διαρρέει, επειδή μετακινούνται κατά περιόδους, λόγω της εργασίας των γονέων.</p>	<p>Τακτική φοίτηση μικρού ποσοστού Μετακινήσεις για εργασία γονέων</p>
<p>ΣΥΝ.6: Η φοίτησή τους δεν είναι τακτική. Οι λόγοι είναι αρκετοί. Ένας βασικός λόγος είναι οι συχνές μετακινήσεις των μαθητών, των γονέων για εύρεση εργασίας...Είναι άτακτη η φοίτηση σε μια μερίδα μαθητών.</p>	<p>Μη τακτική φοίτηση Μετακινήσεις για εύρεση εργασίας</p>
<p>ΣΥΝ.7: Από ένα πολύ μικρό ποσοστό. Γι' αυτό ευθύνεται η αδιαφορία για το σχολικό θεσμό, η νοοτροπία των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους, αλλά και οι μετακινήσεις για επαγγελματικούς λόγους, καθώς οι περισσότερες οικογένειες ασχολούνται με το γυρολογικό εμπόριο.</p>	<p>Τακτική φοίτηση πολύ μικρού ποσοστού Αδιαφορία Νοοτροπία Μετακινήσεις για επαγγελματικούς λόγους</p>
<p>ΣΥΝ.8:..Υπάρχει, όμως, ένα μεγάλο μέρος που εμποδίζεται και από τις δουλειές των γονιών...αλλά και από δυσκολία να παρακολουθήσουν το σχολείο...να ξυπνήσουν το πρωί, να είναι συνεπείς με τους κανόνες...</p>	<p>Εμποδίζεται σε μεγάλο ποσοστό Δουλειές γονέων Αδυναμία ανταπόκρισης στα μαθήματα Ασυνέπεια στην ώρα Ασυνέπεια στους κανόνες</p>
<p>ΣΥΝ.9: Όχι, δεν είναι τακτική...Οι περισσότεροι δε φοιτούν κανονικά, λόγω</p>	<p></p>

μετακινήσεων για επαγγελματικούς λόγους...δεν το θεωρούν χρήσιμο το σχολείο από ένα σημείο και πέρα..	Όχι Μετακινήσεις για εργασία Δεν το θεωρούν χρήσιμο
ΣΥΝ.10: Όχι, δεν είναι. Η κουλτούρα των Ρομά...δημιουργία οικογένειας σε μικρή ηλικία...ενασχόληση με τον επαγγελματικό στίβο νωρίς...δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις του Λυκείου...	Όχι Δημιουργία οικογένειας Εργασία Δυσκολία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του Λυκείου

Λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση

Η φοίτηση των Ρομά δεν είναι τακτική ούτε στην Πρωτοβάθμια, ούτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη διαρροή αυτή ευθύνεται κυρίως ο νομαδικός τρόπος ζωής για επαγγελματικούς λόγους «...*Θα έλεγα, κατά κύριο λόγο, η νομαδική τους κουλτούρα...(συν.1)*». «*Η φοίτησή τους δεν είναι τακτική...λόγω της μετακίνησης των γονέων κατά κύριο λόγο...(συν.2)*». «*Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό δεν έχει τακτική φοίτηση, και αυτό οφείλεται...στις μετακινήσεις, τις πολύ συχνές που κάνουν, για θέματα δουλειάς (συν.3)*». «*...Μετακινούνται κατά περιόδους, λόγω της εργασίας των γονέων (συν.5)*». Επίσης, η νοοτροπία τους να μην αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του σχολικού θεσμού επηρεάζει τη φοίτηση των μαθητών ρομικής προέλευσης «*...Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό δεν έχει τακτική φοίτηση, και αυτό οφείλεται στη νοοτροπία τους...(συν.3)*». «*...Γι' αυτό ευθύνεται η αδιαφορία για το σχολικό θεσμό, η νοοτροπία των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους... (συν.4)*». «*...η νοοτροπία τους διαφέρει...το μέλημά τους είναι η οικονομική επιβίωση, η εκπαίδευση και μόρφωση των παιδιών τους έρχεται σε δεύτερη μοίρα...(συν.6)*». «*...δεν το θεωρούν χρήσιμο το σχολείο από ένα σημείο και πέρα...(συν.9)*». Η αδυναμία ανταπόκρισης στα μαθήματα συμβάλλει, επίσης, στη σχολική διαρροή «*... δυσκολία να παρακολουθήσουν το σχολείο...(συν.8)*». «*...δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις του Λυκείου...(συν.10)*». Η ώρα πρωινής προσέλευσης είναι ένας λόγος για τον οποίο οι Ρομά μαθητές διαρρέουν, καθώς αδυνατούν να είναι συνεπή «*...κάθονται μέχρι αργά τα βράδια στα σπίτια, έξω στους δρόμους κ.τ.λ. αργούν να ξυπνήσουν και αυτός είναι ένας λόγος που δεν έρχονται κανονικά στο σχολείο (συν.2)*». «*...κάποια πράγματα τους εμποδίζουν...δυσκολία να ξυπνήσουν το πρωί και να είναι συνεπείς με τους*

κανόνες...(συν.8)». Τέλος, η κουλτούρα των Ρομά που επιτάσσει το σχηματισμό οικογένειας και την ανάληψη επαγγελματικών υποχρεώσεων πριν την ενηλικίωση, δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην ολοκλήρωση της σχολικής ζωής των τσιγγανόπουλων «...από πολύ νωρίς σκέφτονται να κάνουν οικογένεια, με αποτέλεσμα να αρραβωνιάζονται και να σταματούν το σχολείο (συν.4)». «.....δημιουργία οικογένειας σε μικρή ηλικία...ενασχόληση με τον επαγγελματικό στίβο νωρίς...(συν.10)».

Έχετε παρατηρήσει κάποια διαφοροποίηση στο φύλο του παιδιού που διαρρέει περισσότερο;		
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΣΥΝ.1: Όχι....	Όχι (5 αναφορές)	
ΣΥΝ.2: (Όχι)...μετά τα 10, τα κοριτσάκια...παντρεύονται, τα παντρεύουν....τα δε αγόρια τρέχουν με τους γονείς τους σε οποιοσδήποτε εργασίες...		
ΣΥΝ.3: Όχι...		
ΣΥΝ.4: Δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει ιδιαίτερη διαφοροποίηση. Ίσως, το γεγονός ότι τα κορίτσια, εάν αρραβωνιαστούν, σταματούν το σχολείο, ενώ στα αγόρια δε συμβαίνει αυτό πάντοτε.		Ίσως τα κορίτσια (3 αναφορές)
ΣΥΝ.5: Όχι, δεν έχει παρατηρηθεί.		Όχι, ιδιαίτερη διαφοροποίηση (2 αναφορές)
ΣΥΝ.6: Όχι...		
ΣΥΝ.7: Ίσως λίγο περισσότερο τα κορίτσια.		
ΣΥΝ.8: Νομίζω...στις μεγάλες τάξεις, όπου φεύγουν πιο εύκολα τα κορίτσια που σκέφτονται να παντρευτούν.		

ΣΥΝ.9: Τα κορίτσια, ίσως περισσότερο...	
ΣΥΝ.10: Όχι ιδιαίτερα...	

Απόψεις για φύλο του παιδιού που διαρρέει περισσότερο

Σε γενικές γραμμές, δεν προκύπτει διαφοροποίηση στο φύλο του παιδιού που διαρρέει περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όμως, διαφαίνεται μια αυξητική τάση στη διαρροή και των κοριτσιών και των αγοριών «...μετά τα 10, τα κοριτσάκια λόγω του ότι νιώθουν ότι μεγαλώνουν, έχουν άλλο σκοπό στη ζωή τους πλέον, να βρουν γαμπρό πιθανόν. Έτσι και αλλιώς, γνωρίζουμε ότι παντρεύονται πολύ νωρίς, τα παντρεύουν μάλλον πολύ νωρίς. Τα δε αγόρια, τρέχουν με τους γονείς τους σε οποιεσδήποτε εργασίες, οπότε λίγα είναι αυτά που συνεχίζουν και τελειώνουν το δημοτικό (συν.2)». Ωστόσο, σύμφωνα με τα στοιχεία της συνέντευξης 8, παρατηρείται, με επιφύλαξη, μια εντονότερη διαρροή από τα κορίτσια στο τέλος του δημοτικού «*Νομίζω...στις μεγάλες τάξεις, όπου φεύγουν πιο εύκολα τα κορίτσια που σκέφτονται να παντρευτούν*». Στο Γυμνάσιο, η διαρροή των κοριτσιών φαίνεται να είναι πιο έντονη, συγκριτικά με τα αγόρια «*Ίσως λίγο περισσότερο τα κορίτσια (συν.7)*», «*Τα κορίτσια, ίσως περισσότερο... (συν.9)*». Στο Λύκειο οι μαθητές Ρομά δεν φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη διαφοροποίηση στο φύλο που διαρρέει πιο πολύ. «*Δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει ιδιαίτερη διαφοροποίηση (συν.4)*». «*Όχι, ιδιαίτερα. Διαρροή έχουμε και από τα δυο φύλα. Τα αγόρια για να δουλέψουν, τα κορίτσια για να παντρευτούν (συν.10)*». Σύμφωνα με τις άτυπες σημειώσεις που κατέγραψε η ερευνήτρια, οι Ρομά μαθητές που φτάνουν στο Λύκειο, όπου η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική, είναι ουσιαστικά συνειδητοποιημένοι να παρακολουθήσουν τη βαθμίδα αυτή «*Υπάρχουν δυο ομάδες, αυτοί που έχουν τελειώσει την α' λυκείου και συνεχίζουν, οπότε η φοίτησή τους είναι τακτική, και είναι και οι μαθητές, κυρίως της α' λυκείου, οι οποίοι δεν εμφανίζονται καθόλου μετά την εγγραφή τους ή μετά από ένα-δυο μήνες σταματάνε (συν.4)*». Η απόφαση αυτή κρίνεται, κυρίως, στην πρώτη λυκείου, όπου όσοι καταφέρουν να αποφοιτήσουν από την τάξη αυτή, συνεχίζουν κανονικά. Ουσιαστικά η τάξη αυτή είναι κομβική για τη συνέχιση ή όχι της φοίτησης, τόσο από τα αγόρια, όσο και από τα κορίτσια.

2. «Στάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική μονάδα».

Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, είναι πολυπολιτισμική. Θεωρείτε απαραίτητη την άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Ναι, ναι, ναι, είναι απαραίτητη...	Ναι (9 αναφορές)
ΣΥΝ.2: Θα έλεγα πως ναι, χρειάζεται διαπολιτισμική αγωγή...	
ΣΥΝ.3: Ναι, θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμη...	
ΣΥΝ.4: Ναι.	
ΣΥΝ.5: Ναι...	
ΣΥΝ.6: Σίγουρα...	
ΣΥΝ.7: Ναι, θα βοηθούσε...διαποτίζουμε τη διδασκαλία μας με διαπολιτισμικές αρχές...	Όχι απαραίτητα.
ΣΥΝ.8: Όχι... θεωρώ απαραίτητη κάποια στήριξη στα μαθήματα, ειδικά στις μεγαλύτερες τάξεις...	
ΣΥΝ.9: Ναι, κυρίως η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών αρχών στην καθημερινότητά μας	
ΣΥΝ.10: Ναι, θα βοηθούσε.	

Απόψεις σχετικά με την άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής

Καθολικά σχεδόν θεωρείται σημαντική η άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή, κυρίως, διαπολιτισμικών αρχών στη διδασκαλία τους. «Ναι, ναι, ναι, είναι απαραίτητη (συν.1)». «Σίγουρα (συν.6)». «Ναι, θα βοηθούσε...διαποτίζουμε τη διδασκαλία μας με διαπολιτισμικές αρχές... (συν.7)». «Ναι, κυρίως η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών αρχών στην καθημερινότητά μας... (συν.9)». Σε μια περίπτωση, θεωρήθηκε

ενδιαφέρον ζήτημα η άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά δευτερευούσης σημασίας, καθώς τα πιο πρακτικά ζητήματα, και όχι τα θεωρητικά, κρίνονται πιο επιτακτικά «Όχι... θεωρώ απαραίτητη κάποια στήριξη στα παιδιά, στα μαθήματά τους, για να μπορούν να είναι συνεπή, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις...το θεωρητικό κομμάτι, νομίζω ότι θα ήταν ενδιαφέρον, αλλά πραγματικά δεν είναι επείγον...(συν.8)». Ουσιαστικά, όμως, η αξία της διαπολιτισμικής αγωγής αναγνωρίζεται από όλους τους συνεντευξιζόμενους.

Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/υποδιευθυντή/προϊσταμένη ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών στη σχολική μονάδα που διοικείτε;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1:...διεκπεραιωτικός ο ρόλος μας στην άσκηση της αγωγής..	Διεκπεραιωτικός ρόλος Εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών
ΣΥΝ.2: ...Εφαρμόζονται οι διαπολιτισμικές αρχές...	
ΣΥΝ.3: ...ωθώ τους συναδέλφους να εφαρμόζουν διαπολιτισμικές πρακτικές..	
ΣΥΝ.4: Συμβουλευουμε τους συναδέλφους, αλλά και εμείς οι ίδιοι, να εφαρμόζουμε τις διαπολιτισμικές αρχές στο σχολείο μας.	
ΣΥΝ.5: Δίνουμε ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά...μπορεί και περισσότερες σ' αυτά τα παιδιά...στο ωράριο προσέλευσης είμαστε ελαστικοί...κάνουμε και εκπρόθεσμες εγγραφές...	Ισότητα ευκαιριών Ελαστικότητα σε ωράριο και εγγραφές
ΣΥΝ.6:...Ρόλος πολυποίκιλος, με πολλές παρεμβάσεις στο μαθητικό πληθυσμό και στο διδακτικό προσωπικό...ενημερωτικός ρόλος στους παλιούς και νέους συναδέλφους...πως	Παρεμβάσεις σε μαθητικό, εκπαιδευτικό πληθυσμό Ενημέρωση συναδέλφων

θα λειτουργήσουν...για τις δυσκολίες του σχολείου...	
ΣΥΝ.7: ...Φροντίζω τη διασφάλιση της εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών στη σχολική μονάδα.	Διασφάλιση εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών
ΣΥΝ.8: ...Τους μαθητές προσπαθούμε να τους στηρίξουμε...να είμαστε κοντά τους, με την έννοια να γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία...προσπαθούμε να είμαστε σαν το γονιό...δηλαδή και όπου χρειάζεται να βοηθάμε, αλλά και όπου χρειάζεται να είμαστε αυστηροί.	Στήριξη μαθητών Διαφοροποιημένη διδασκαλία Γονικός ρόλος (βοήθεια και αυστηρότητα)
ΣΥΝ.9: ...Παρέχουμε ισότητα, σεβασμό προς όλους τους μαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον...	Ισότητα και σεβασμός
ΣΥΝ.10: Ο διευθυντής...παράδειγμα ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών...όραμα ανοιχτού σχολείου προς όλους, υιοθετώντας διαπολιτισμικές αξίες....	Διευθυντής ως παράδειγμα Όραμα ανοιχτού σχολείου Υλοποίηση διαπολιτισμικών αρχών

Απόψεις σχετικά με το ρόλο του διευθυντή/υποδιευθυντή/προϊσταμένη ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών

Ο ρόλος του διευθυντή, υποδιευθυντή και της προϊσταμένης, ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών, θεωρείται κομβικός από τους ερωτώμενους. Οι ίδιοι θέτουν τον εαυτό τους ως παράδειγμα υλοποίησης διαπολιτισμικών αρχών, ώστε να υιοθετούν αυτή τη στάση και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τους μονάδας «*Η κουλτούρα του διευθυντή είναι αυτή που επηρεάζει καθοριστικά την κουλτούρα του σχολείου. Επομένως, φροντίζω τη διασφάλιση της εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών στη σχολική μονάδα (συν.7)*». «*Ο διευθυντής πρέπει πρώτα ο ίδιος να αποτελεί παράδειγμα για το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό, ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών και αυτό προσπαθώ να κάνω. Ο διευθυντής διαμορφώνει το*

όραμα του ανοιχτού σχολείου προς όλους, υιοθετώντας διαπολιτισμικές αξίες και μοιράζεται το όραμά του με τους συναδέλφους του, για να το εφαρμόσουν από κοινού (συν.10)». Στα πλαίσια της ενδυνάμωσης των μαθητών Ρομά στο εκπαιδευτικό κομμάτι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα και αυτοί να εξελιχθούν, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, προσφέρεται και διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά και στήριξη γενικότερα, σαν να είναι οι γονείς αυτών των παιδιών, κατά κάποιο τρόπο «...Τους μαθητές προσπαθούμε να τους στηρίζουμε...να είμαστε κοντά τους, με την έννοια να γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία...προσπαθούμε να είμαστε σαν το γονιό...δηλαδή και όπου χρειάζεται να βοηθάμε, αλλά και όπου χρειάζεται να είμαστε αυστηροί (συν.8)». Η ελαστικότητα και η ανοχή, πολλές φορές, στο ωράριο ή σε εκπρόθεσμες εγγραφές γίνεται με σκοπό να δοθούν επιπλέον ευκαιρίες στους μαθητές να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα «Δίνουμε ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά...μπορεί και περισσότερες σ'αυτά τα παιδιά...στο ωράριο προσέλευσης είμαστε ελαστικοί...κάνουμε και εκπρόθεσμες εγγραφές...συν.5)».

Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1:...πολύ λίγα εφόδια που μας δίνει το Υπουργείο Παιδείας...	Λίγα εφόδια
ΣΥΝ.2:...Διαρροή μαθητών...ασυνέπεια προσέλευσης, τουλάχιστον την πρωινή ώρα και πολύ παραβατική συμπεριφορά.	Διαρροή Ασυνέπεια πρωινής προσέλευσης Παραβατική συμπεριφορά
ΣΥΝ.3: ...γονείς που δε σέβονται όσο πρέπει το σχολείο...ασυνέπιά τους...	Έλλειψη σεβασμού Ασυνέπεια
ΣΥΝ.4:...Έλλειψη επιμόρφωσης...έλλειψη υποστηρικτικών δομών ή υπαλλήλων, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί...	Έλλειψη επιμόρφωσης Έλλειψη ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών

ΣΥΝ.5: Οι εκπρόθεσμες εγγραφές που αλλάζουν...ανά πάσα στιγμή τη δομή της τάξης...δεν υπάρχει συνέπεια την ώρα προσέλευσης...	Εκπρόθεσμες εγγραφές Ασυνέπεια Πρωινής προσέλευσης
ΣΥΝ.6: ...Σχολική διαρροή...συχνές μετακινήσεις, μειώνεται η επαφή του μαθητή με το γνωστικό κομμάτι...παραβατικότητα...	Σχολική διαρροή Διαχείριση γνωστικού ελλείματος Παραβατικότητα
ΣΥΝ.7: Η παραβατική συμπεριφορά μαθητών και η διαχείριση γνωστικού κενού, λόγω άτακτης φοίτησης.	Σχολική διαρροή Προετοιμασία μαθημάτων
ΣΥΝ.8: ...Αυτό μας απασχολεί πολύ...Σχολική διαρροή και η προετοιμασία, να ετοιμάζονται, να διαβάζουν για την άλλη μέρα.	Παραβατικότητα Σχολική διαρροή Διαχείριση γνωστικού ελλείματος
ΣΥΝ.9: ...παραβατικότητα...σχολική διαρροή...γνωστικό έλλειμα ...μη διαχειρίσιμο από ένα σημείο και πέρα.	Μαθητές δυο ταχυτήτων Αναγκαιότητα αναπροσαρμογής διδασκαλίας
ΣΥΝ.10:...μαθητές δυο ταχυτήτων...πρέπει να αναπροσαρμόσουμε τη διδασκαλία...στην πράξη δεν είναι τόσο απλό.	

Προβλήματα στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας

Ποικιλία προβλημάτων στη σχολική τους μονάδα καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν στην έρευνα. Η παραβατικότητα, η ασυνέπεια, η διαχείριση του γνωστικού ελλείματος των μαθητών που διαρρέουν, αλλά και οι ελλείψεις σε ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς είναι ζητήματα που ταλανίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα της περιοχής που ερευνάται «Σχολική διαρροή...συχνές μετακινήσεις, μειώνεται η επαφή του μαθητή με το γνωστικό κομμάτι...παραβατικότητα...(συν.6)». «Η παραβατική συμπεριφορά μαθητών και η διαχείριση γνωστικού κενού, λόγω άτακτης φοίτησης (συν.7)».

«...παραβατικότητα...σχολική διαρροή...γνωστικό έλλειμμα ...μη διαχειρίσιμο από ένα σημείο και πέρα (συν.9)». «...μαθητές δυο ταχυτήτων...πρέπει να αναπροσαρμόσουμε τη διδασκαλία...στην πράξη δεν είναι τόσο απλό (συν.10)».

3. «Πρακτικές σχολείου για μείωση σχολικής διαρροής».

<p>Με ποιους τρόπους ή πρακτικές επιδιώκετε τη μείωση της σχολικής διαρροής; Έχετε ξεχωρίσει κάποιες πρακτικές ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές; (εκπαιδευτικές, γονικές εμπλοκές ή από άλλους φορείς)</p>	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
<p>ΣΥΝ.1: ...Προσπαθήσαμε να έρθουμε κοντά στον πολιτισμό των Ρομά...να φέρουμε τα παιδιά, τα μη Ρομά, κοντά στα Ρομά...</p>	<p>Γνωριμία με τον πολιτισμό των Ρομά</p>
<p>ΣΥΝ.2: ...Ενημερώνουμε από την αρχή και καθημερινά, σχεδόν, τους γονείς αν τα παιδιά τους έρχονται ή δεν έρχονται...χρησιμοποιούμε τον διαμεσολαβητή...ενεργοποιούμε τον κοινωνικό λειτουργό και το ιατροκοινωνικό κέντρο...για να ενημερώνει τους γονείς πως πρέπει να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο απαραίτητα...ενεργοποιούμε τη δυνατότητα που έχουμε να μη δίνουμε τα απαραίτητα έγγραφα για τη χορήγηση επιδομάτων...αναγκάζοντας έτσι τους γονείς να φέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο.</p>	<p>Ενημέρωση γονέων Διαμεσολαβητής Κοινωνικός λειτουργός Συνεργασία με ιατροκοινωνικό κέντρο Διακοπή χορήγησης εγγράφων</p>
<p>ΣΥΝ.3: ...Δείχνουμε μεγαλύτερη ανοχή ως προς το ωράριο...επίσης, προσπαθούμε και με αντιπροσώπους των Ρομά...</p>	<p>Ανοχή στο ωράριο Συνεργασία με αντιπροσώπους των Ρομά</p>

<p>ΣΥΝ.4:...Συμβουλευόντας και μιλώντας με τα παιδιά...πιο ελαστικοί μαζί τους, με τα μαθήματα...ώστε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που να μπορούν να ανταπεξέλθουν.</p>	<p>Συμβουλές Ελαστικότητα στις απαιτήσεις</p>
<p>ΣΥΝ.5:...Να συζητάμε με τους γονείς τα οφέλη της τακτικής φοίτησης...να τους γράψουμε στο ολοήμερο τμήμα, για να συσφίξουν οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά και να βελτιωθούν μαθησιακά.</p>	<p>Συζήτηση με γονείς Εγγραφή στο ολοήμερο</p>
<p>ΣΥΝ.6:...Συχνές επικοινωνίες με γονείς...υπάρχει ο κοινωνικός λειτουργός...έχουμε το τμήμα ένταξης που βοηθάει υποστηρικτικά, έχουμε δυο τμήματα ΖΕΠ...συχνή επαφή με το διαμεσολαβητή...</p>	<p>Επικοινωνία με γονείς Κοινωνικός λειτουργός Τμήμα ένταξης, ΖΕΠ Διαμεσολαβητής</p>
<p>ΣΥΝ.7: ...συνεργασία με το διαμεσολαβητή, πολλή κατήχηση και συμβουλές στα παιδιά να συνεχίσουν το σχολείο.</p>	<p>Διαμεσολαβητής Κατήχηση στα παιδιά</p>
<p>ΣΥΝ.8: ...διαμεσολαβητές...κοινωνικοί λειτουργοί που υπάρχουν στο σχολείο...</p>	<p>Διαμεσολαβητής Κοινωνικοί λειτουργοί</p>
<p>ΣΥΝ.9: Συνεχώς μιλάμε στους μαθητές...διαμεσολαβητής...</p>	<p>Επικοινωνία με τα παιδιά Διαμεσολαβητής</p>
<p>ΣΥΝ.10: ...ο διαμεσολαβητής προσπαθεί...εμείς ...προσπαθούμε να τους τονώσουμε το ηθικό, όταν τα καταφέρνουν...συζητάμε πολύ με τους μαθητές μας...</p>	<p>Διαμεσολαβητής Τόνωση ηθικού Συζήτηση</p>

Πρακτικές για μείωση της σχολικής διαρροής

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν μια σειρά πρακτικών που έχουν ξεχωρίσει ως αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Πρακτικές όπως η συνεργασία με το διαμεσολαβητή, τον κοινωνικό λειτουργό, το παράρτημα Ρομά, την καλή επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους, την τόνωση του ηθικού τους, αλλά και την προσπάθεια να εγγράφουν τους Ρομά στο ολοήμερο για να προετοιμάζονται για τα μαθήματα της επόμενης μέρας και να συσφίγγουν τις σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές «...*Να συζητάμε με τους γονείς τα οφέλη της τακτικής φοίτησης...να τους γράψουμε στο ολοήμερο τμήμα, για να συσφίξουν οι σχέσεις με τα άλλα παιδιά και να βελτιωθούν μαθησιακά (συν.5)*». «...*συνεργασία με το διαμεσολαβητή, πολλή κατήχηση και συμβουλές στα παιδιά να συνεχίσουν το σχολείο (συν.7)*». «*προσπαθούμε να τους τονώσουμε το ηθικό, όταν τα καταφέρνουν...συζητάμε πολύ με τους μαθητές μας...(συν.10)*». Τα τμήματα ένταξης και ΖΕΠ είναι, επίσης, βοηθητικά «...*έχουμε το τμήμα ένταξης που βοηθάει υποστηρικτικά, έχουμε δυο τμήματα ΖΕΠ...(συν.8)*». Η ανοχή στο ωράριο και η ελαστικότητα στις απαιτήσεις ως προς τα μαθήματα είναι μέρος των εφαρμογών για να μην αποκλειστούν οι Ρομά μαθητές από το σχολείο «...*Δείχνουμε μεγαλύτερη ανοχή ως προς το ωράριο...(συν.3)*». «...*πιο ελαστικοί μαζί τους, με τα μαθήματα...ώστε να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον που να μπορούν να ανταπεξέλθουν (συν.4)*». Τέλος, η γνωριμία της σχολικής κοινότητας με τον πολιτισμό των Ρομά εφαρμόζεται ως υποστηρικτική πρακτική για τη μείωση της σχολικής διαρροής, αλλά και η ενεργοποίηση του δικαιώματος, σε κάποιες περιπτώσεις, να μην παρέχονται έγγραφα, όπως η βεβαίωση φοίτησης, που είναι προϋπόθεση για τη λήψη κάποιων επιδομάτων, προκειμένου να αποτρέψουν τη σχολική διαρροή των Ρομά «*Η πιο πετυχημένη συνταγή, για μένα, όλα αυτά τα χρόνια είναι ότι προσπαθήσαμε να έρθουμε κοντά στον πολιτισμό των Ρομά...να φέρουμε τα παιδιά, τα μη Ρομά, κοντά στα Ρομά...να τον γνωρίσουν, γιατί πολλές φορές ο φόβος προς κάτι διαφορετικό, δημιουργεί την επιφύλαξη που έχουμε απέναντι στο ξένο (συν.1)*». «...*ενεργοποιούμε τη δυνατότητα που έχουμε να μη δίνουμε τα απαραίτητα έγγραφα για τη χορήγηση επιδομάτων...αναγκάζοντας έτσι τους γονείς να φέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο (συν.2)*».

Συμμετέχει η σχολική σας μονάδα σε προγράμματα που υλοποιούνται από Πανεπιστήμια, για ένταξη και εκπαίδευση μαθητών Ρομά;		
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ	
ΣΥΝ.1: Ναι ...Διάφορους ανεξάρτητους φορείς...Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας...ΜΚΟ	Ναι (8 αναφορές)	
ΣΥΝ.2: Όλα τα χρόνια...Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Θεσσαλίας...		
ΣΥΝ.3: Ναι, κάθε χρόνο...Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας		
ΣΥΝ.4: Όχι.		Όχι (2 αναφορές)
ΣΥΝ.5: Ναι...		
ΣΥΝ.6: Βέβαια... Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Θεσσαλίας...		
ΣΥΝ.7: Ναι, με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.		
ΣΥΝ.8: ...Σε όλα όσα έγιναν από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Θεσσαλίας...		
ΣΥΝ.9: Ναι... Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.		
ΣΥΝ.10: Όχι.		

Συμμετοχή σε προγράμματα για ένταξη και εκπαίδευση μαθητών Ρομά

Οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το Γυμνάσιο υλοποιούν συστηματικά προγράμματα ένταξης και εκπαίδευσης μαθητών Ρομά, καθώς το μεγαλύτερο τμήμα του μαθητικού δυναμικού είναι Ρομά. Η συνεργασία είναι, κυρίως, με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, αλλά και με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά το παρελθόν *«Όλα τα χρόνια που έχω σ' αυτήν τη σχολική μονάδα έχουν γίνει προγράμματα και με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Θεσσαλίας και το σχολείο μας ήταν πάντοτε μέσα σ' αυτά τα προγράμματα (συν.2)»*. *«Ναι, συνήθως, κάθε χρόνο λαμβάνουμε μέρος σε τέτοια προγράμματα ...(συν.3)»*. *«Σε όλα όσα έγιναν από το Πανεπιστήμιο*

Θεσσαλίας συμμετείχε το σχολείο...(συν.8)». Το Λύκειο δεν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα ένταξης «Όχι (συν.4)». «Όχι (συν.10)».

Υπάρχει δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων της περιοχής, ώστε να ανταλλάσσετε μεταξύ σας καλές πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής διαρροής, αλλά και για να προωθείτε την ομαλή μετάβαση και πορεία των Ρομά μαθητών;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Όχι το ιδανικό...προσπαθούμε...	Όχι, ιδιαίτερα (2 αναφορές)
ΣΥΝ.2: Ναι...	
ΣΥΝ.3: Βέβαια...	Ναι (4 αναφορές)
ΣΥΝ.4: Όχι επίσημα, αλλά συνεργαζόμαστε με το συστεγαζόμενο...	
ΣΥΝ.5: Ναι...	Κυρίως με το συστεγαζόμενο (4 αναφορές)
ΣΥΝ.6: Ναι...	
ΣΥΝ.7: Υπάρχει καλή σχέση επικοινωνίας με το συστεγαζόμενο σχολείο.	
ΣΥΝ.8: Θεωρώ ότι δεν έχουμε επαφή...	
ΣΥΝ.9: Υπάρχει συνεργασία, κυρίως με το συστεγαζόμενο σχολείο...	
ΣΥΝ.10: Με το συστεγαζόμενο....	

Δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων της περιοχής

Το δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων είναι σε άλλες περιπτώσεις αναπτυγμένο και σε άλλες όχι ιδιαίτερα. Υπάρχει, όμως, καλή επικοινωνία με τα συστεγαζόμενα σχολεία. «Όχι το ιδανικό...προσπαθούμε (συν.1)». «Βέβαια...(συν.2)». «Όχι επίσημα, αλλά συνεργαζόμαστε με το συστεγαζόμενο...(συν.4)». «Υπάρχει συνεργασία, κυρίως με το συστεγαζόμενο σχολείο...(συν.9)». «Με το συστεγαζόμενο....(συν.10)».

4. «Υπαρξη σχολικού δικτύου επικοινωνίας με γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), στα πλαίσια συντονισμένης προσπάθειας για τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών».

Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), ώστε να διενεργείται μια οργανωμένη προσπάθεια ενημέρωσης των Ρομά οικογενειών για την αναγκαιότητα της συστηματικής σχολικής φοίτησης των παιδιών τους;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Βεβαίως...	Φυσικά (6 αναφορές) Ναι, αλλά απουσία γονέων (4 αναφορές)
ΣΥΝ.2: Οπωσδήποτε...	
ΣΥΝ.3: Φυσικά...	
ΣΥΝ.4: Οι γονείς Ρομά δεν εμφανίζονται...Συνεργασία με το διαμεσολαβητή...	
ΣΥΝ.5: Υπάρχει...	
ΣΥΝ.6: Σίγουρα...	
ΣΥΝ.7: Ναι, με τους διαμεσολαβητές και το παράρτημα Ρομά.	
ΣΥΝ.8: ...Μας έχουν βοηθήσει πάρα πολύ οι διαμεσολαβητές και οι κοινωνικοί λειτουργοί...	
ΣΥΝ.9: Ναι, βεβαίως...αλλά όχι με τους γονείς Ρομά...σπάνια εμφανίζονται στο Γυμνάσιο.	
ΣΥΝ.10: Οι γονείς Ρομά δεν εμφανίζονται. Συνεργαζόμαστε με το διαμεσολαβητή.	

Συνεργασία σχολείου με τους γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς

Το δίκτυο συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, φαίνεται πως λειτουργεί σε όλες τις βαθμίδες, με το ρόλο του διαμεσολαβητή να κυριαρχεί. «Βεβαίως, άριστη συνεργασία...(συν.1)». «Οπωσδήποτε...(συν.2)». «Φυσικά (συν.3)». «Ναι, με τους διαμεσολαβητές και το παράρτημα Ρομά...(συν.7)». «...Μας έχουν βοηθήσει πάρα πολύ οι διαμεσολαβητές και οι κοινωνικοί λειτουργοί...(συν.8)». Η συνεργασία με τους γονείς αναφέρεται μόνο στην Πρωτοβάθμια, σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια, όπου οι γονείς Ρομά δεν εμφανίζονται καθόλου στο σχολείο «οι γονείς Ρομά δεν εμφανίζονται στο σχολείο... (συν.4)». «Οι γονείς Ρομά δεν εμφανίζονται. Συνεργαζόμαστε με το διαμεσολαβητή. (συν.10)».

Υπάρχει θετικό αποτέλεσμα στην από κοινού προσπάθεια με τους τοπικούς φορείς, να πείσετε τους Ρομά να στέλνουν τα παιδιά τους συστηματικά στο σχολείο;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: ...Πολύ θετικά αποτελέσματα...	Υπάρχει (8 αναφορές) Δε γνωρίζω
ΣΥΝ.2: Υπάρχει...	
ΣΥΝ.3: Φυσικά...	
ΣΥΝ.4: Δε γνωρίζω αν υπάρχει θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα...τα παιδιά που μένουν, μένουν γιατί το θέλουν τα ίδια.	
ΣΥΝ.5: Μερική επιτυχία, κάθε χρόνο και διαφορετικά.	
ΣΥΝ.6: Υπάρχει...	
ΣΥΝ.7: Σε βάθος χρόνου...θετικά αποτελέσματα.	
ΣΥΝ.8: Σε βάθος χρόνου...υπάρχει...	
ΣΥΝ.9: ...Με τα χρόνια υπάρχει θετικό αποτέλεσμα.	

ΣΥΝ.10: Δε θα το έλεγα με βεβαιότητα...	Δε θα το έλεγα
---	----------------

Διερεύνηση αποτελέσματος της συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς ως προς τη σχολική διαρροή

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο, διαφαίνεται σε βάθος χρόνου θετικό αποτέλεσμα στην προσπάθεια που καταβάλλει το σχολείο και οι τοπικοί φορείς να πείσουν τους Ρομά να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο *«Υπάρχει. Είναι πολύ καλύτερη η κατάσταση πλέον, σε σχέση με το παρελθόν (συν.2)»*. *«Σε βάθος χρόνου...υπάρχει...(συν.8)»*. Στη Δευτεροβάθμια υπάρχει μια μεγαλύτερη επιφύλαξη για την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών, αν και κατά πόσο καρποφόρησαν ή αν είναι μια απόφαση των ίδιων των μαθητών. *«Δε γνωρίζω αν υπάρχει θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα...τα παιδιά που μένουν, μένουν γιατί το θέλουν τα ίδια (συν.4)»*. *«Δε θα το έλεγα με βεβαιότητα...(συν.10)»*. Υπάρχει, όμως, και εδώ η πεποίθηση κάποιων ότι μετά από χρόνια προσπάθεια, υπάρχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα *«Σε βάθος χρόνου...θετικά αποτελέσματα (συν.7)»*. *«...Με τα χρόνια υπάρχει θετικό αποτέλεσμα (συν.9)»*.

Συμμετέχουν οι γονείς Ρομά στις δραστηριότητες του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων; Επιθυμούν τη συνεργασία με το σχολείο;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Όχι...πολύ λίγες οικογένειες...	Ελάχιστη συμμετοχή Σχεδόν μηδαμινή
ΣΥΝ.2: Κάποιοι...όχι σε πολύ μεγάλο βαθμό.	
ΣΥΝ.3: ...Κάποια άτομα...Το μεγαλύτερο ποσοστό απέχει.	
ΣΥΝ.4: Όχι, εκτός από το διαμεσολαβητή.	
ΣΥΝ.5: ...Ένα μικρό ποσοστό.	

ΣΥΝ.6: ...Βρίσκουν προφάσεις να το αποφύγουν...	
ΣΥΝ.7: Καθόλου, εκτός εξαιρέσεων...	
ΣΥΝ.8: Όχι πολλοί...	
ΣΥΝ.9: Όχι... Ελάχιστοι...	
ΣΥΝ.10: Όχι.	

Συμμετοχή γονέων Ρομά στα σχολικά δρώμενα

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίστηκαν δυσαρεστημένοι με την ελάχιστη, ως και μηδαμινή σχεδόν, συμμετοχή των γονιών Ρομά στα σχολικά δρώμενα. Ουσιαστικά, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ένα μικρό ποσοστό γονέων Ρομά επιδεικνύει ενδιαφέρον για συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών τους και στα σχολικά δρώμενα. «Όχι...πολύ λίγες οικογένειες...(συν.1)». «...Κάποια άτομα...Το μεγαλύτερο ποσοστό απέχει (συν.3)». «...Βρίσκουν προφάσεις να το αποφύγουν...(συν.6)». Στη Δευτεροβάθμια η απουσία των γονιών είναι καθολική, σχεδόν. «Όχι, εκτός από το διαμεσολαβητή (συν.4)». «Καθόλου, εκτός εξαιρέσεων...(συν.7)». «Όχι... Ελάχιστοι (συν.9)». «Όχι (συν.10)».

5. «Μέτρα που θα θέλατε να λάβει η πολιτεία για ενθάρρυνση της φοίτησης των μαθητών Ρομά στο σχολείο».

Θεωρείτε ότι είναι επαρκής η εκπαιδευτική πολιτική ως προς την παροχή επιμόρφωσης ή κατευθυντήριων γραμμών στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία, προκειμένου να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: Όχι, δεν είναι επαρκής...	
ΣΥΝ.2: ...Λίγα υλοποιούνται...Χρειάζονται περισσότερα...	

ΣΥΝ.3: Θα μπορούσαν να γίνουν και άλλα πράγματα...και να υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη κατάρτιση γιατί μέχρι τώρα ό,τι έχουμε αποκομίσει, είναι από την εμπειρία μας...παρά από εκπαιδευτική πολιτική, ως προς αυτό το θέμα.	Χρειάζονται και άλλα (2 αναφορές) Ανεπαρκής (8 αναφορές)
ΣΥΝ.4: ...Δεν είναι επαρκής...	
ΣΥΝ.5: Δεν υπάρχει επαρκής εκπαιδευτική πολιτική, ούτε οδηγίες.	
ΣΥΝ.6: Δεν είναι επαρκής...	
ΣΥΝ.7: Καθόλου.	
ΣΥΝ.8:...Για τους νέους συναδέλφους, ίσως θα έπρεπε να γίνεται ένα σεμινάριο επιμόρφωσης στην αρχή της χρονιάς...είναι κάτι που δεν υπάρχει...	
ΣΥΝ.9: Όχι, δεν είναι. Δεν υπάρχουν ούτε κατευθυντήριες γραμμές...	
ΣΥΝ.10: Όχι, δεν είναι επαρκής...	

Η εκπαιδευτική πολιτική ως προς την παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως προς την παροχή επιμόρφωσης ή κατευθυντήριων γραμμών στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία, προκειμένου να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα, δε θεωρείται επαρκής από τους περισσότερους ερωτώμενους «Όχι, δεν είναι επαρκής (συν.1)». «Δεν υπάρχει επαρκής εκπαιδευτική πολιτική, ούτε οδηγίες (συν.5)». «Καθόλου (συν.7)». «Όχι, δεν είναι. Δεν υπάρχουν ούτε κατευθυντήριες γραμμές (συν.9) ». Σε κάποιες περιπτώσεις, θεωρείται ότι υλοποιούνται λίγα πράγματα «Ανακοινώνονται διάφορα πράγματα για επιμορφώσεις, λίγα υλοποιούνται. Χρειάζεται πολύ περισσότερη προσπάθεια, έτσι ώστε, τουλάχιστον στα σχολεία τα δικά μας, να έρχονται άνθρωποι οι οποίοι πέρασαν από μια εκπαίδευση για πολυπολιτισμικά σχολεία, έτσι ώστε να είναι πιο καλοί στη δουλειά τους. Πιο πολύ βασιζόμαστε στην εμπειρία...(συν.2)». «Θα μπορούσαν να γίνουν και άλλα πράγματα...και να υπάρχει ακόμα μεγαλύτερη κατάρτιση, γιατί μέχρι

τώρα ό,τι έχουμε αποκομίσει, είναι από την εμπειρία μας...παρά από εκπαιδευτική πολιτική, ως προς αυτό το θέμα (συν.3)».

Αισθάνεστε την πολιτεία αρωγό στην προσπάθεια που καταβάλλετε καθημερινά να διαχειριστείτε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να αντιμετωπίσετε ταυτόχρονα και τη σχολική διαρροή;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.2: Και ναι και όχι...	Και ναι και όχι
ΣΥΝ.3: Όχι, παλεύουμε μόνοι.	
ΣΥΝ.4: ...Η πολιτεία δεν βοηθάει...	
ΣΥΝ.5: Όχι...	Όχι (7 αναφορές)
ΣΥΝ.6: ...Δεν είναι αρωγός...	
ΣΥΝ.7: Καθόλου. Αισθανόμαστε μόνοι μας.	Με κάποια πράγματα
ΣΥΝ.8: ...κάποια πράγματα που κάνει...βοηθάνε πολύ τα ΖΕΠ...βοηθάνε οι κοινωνικοί λειτουργοί...φροντίζει να μη λείπουν δάσκαλοι...σίγουρα θα μπορούσαν να κάνουν και περισσότερα...	
ΣΥΝ.9: Όχι...	
ΣΥΝ.10: Όχι...	

Διερεύνηση απόψεων σχετικά με το ρόλο της πολιτείας στη διαχείριση της διαφορετικότητας

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αισθάνονται, γενικώς, την πολιτεία αρωγό στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τη σχολική διαρροή. Αισθάνονται ότι είναι μόνοι τους στην καθημερινή αυτή προσπάθεια «Όχι, παλεύουμε μόνοι (συν.2)». «Η πολιτεία δεν βοηθάει...(συν.4)». «Καθόλου. Αισθανόμαστε μόνοι μας (συν.7)». Σε μια περίπτωση εντοπίζονται κάποιες πρακτικές της πολιτείας που είναι

αρκετά βοηθητικές «...κάποια πράγματα που κάνει...βοηθάνε πολύ τα ΖΕΠ...βοηθάνε οι κοινωνικοί λειτουργοί...φροντίζει να μη λείπουν δάσκαλοι...σίγουρα θα μπορούσαν να κάνουν και περισσότερα...(συν.8)». Η συνολική, όμως, εικόνα αποπνέει δυσαρέσκεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ως προς την ενίσχυση του έργου τους από την πολιτεία.

Έχετε να προτείνετε πρακτικές προς εφαρμογή που θα είχαν θετική επίδραση στη φοίτηση Ρομά μαθητών;	
ΚΕΙΜΕΝΟ	ΚΩΔΙΚΟΙ
ΣΥΝ.1: ...αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων...τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που θα ήταν κατανοητό...προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων...	Αναμόρφωση ύλης Προγράμματα επιμόρφωσης γονέων
ΣΥΝ.2: ...ώρα πρωινής προσέλευσης...αργότερα...εκπαιδευτικοί μόνιμοι σ' αυτά τα σχολεία...για να αποκτούν και οι Ρομά την εμπιστοσύνη απέναντι στους δασκάλους...	Αλλαγή ώρας προσέλευσης Μονιμότητα εκπαιδευτικών
ΣΥΝ.3: ...μικρός αριθμός παιδιών στα τμήματα... για εξατομικευμένη διδασκαλία...σχολές γονέων...για να καταλάβουν την αναγκαιότητα της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο.	Μικρός αριθμός μαθητών Σχολές γονέων
ΣΥΝ.4: ...αποσυμφόρηση της περιοχής...ώστε να μιμούνται κοινωνικά οι μαθητές Ρομά τους άλλους μαθητές...μικρότερα τμήματα...ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές στο Λύκειο, που έχουν μείνει πίσω...	Αποσυμφόρηση περιοχής Ενισχυτική διδασκαλία Μικρότερα τμήματα

ΣΥΝ.5: ...ο αριθμός των παιδιών στο τμήμα πρέπει να μειωθεί...οι εκπαιδευτικοί να είναι σταθεροί στα σχολεία...	Μικρός αριθμός μαθητών Μονιμότητα εκπαιδευτικών
ΣΥΝ.6: ...επιμόρφωση γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα...υλικοτεχνική υποδομή σ' αυτές τις ομάδες...να έρθουμε κοντά σ' αυτούς τους ανθρώπους, να δούμε τα προβλήματά τους για να τους βοηθήσουμε...	Επιμόρφωση γονέων Παροχή υλικοτεχνικής υποδομής Προσέγγιση των Ρομά
ΣΥΝ.7: Θέσπιση μικρού αριθμού παιδιών στα τμήματα...να είναι μοιρασμένοι και σε άλλα σχολεία, για να μη γκετοποιούνται.	Μικρός αριθμός μαθητών Αποσυμφόρηση περιοχής
ΣΥΝ.8: ...μικρός αριθμός στα τμήματα...δεύτερος δάσκαλος μέσα στην τάξη, που να βοηθάει να γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία...πρόγραμμα για τα διαλείμματα, που να βοηθάει τη συνεργασία ανάμεσα σ' όλα τα παιδιά...να μένουν τα Ρομά ολοήμερο υποχρεωτικά για να κάνουν τη μελέτη της επόμενης μέρας...δεύτερος δάσκαλος και στο ολοήμερο...	Μικρός αριθμός μαθητών Δεύτερος δάσκαλος Προγράμματα Υποχρεωτικό ολοήμερο
ΣΥΝ.9: ...τμήματα για μαθητές Ρομά που θα προσέφεραν επαγγελματική κατάρτιση...μικρός αριθμός παιδιών στις τάξεις πολυπολιτισμικών σχολείων...	Τμήματα για επαγγελματική κατάρτιση Μικρός αριθμός μαθητών
ΣΥΝ.10: Κίνητρα και εφόδια...εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης...αναπροσαρμογή ύλης για τους Ρομά...	Εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης Αναπροσαρμογή ύλης

Προτάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής

Υπάρχει ποικιλία προτάσεων προς εφαρμογή για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Αυτό που επισήμαναν οι περισσότεροι είναι η θέσπιση μικρού αριθμού παιδιών στα τμήματα, προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με γνωστικό έλλειμμα, όπως αυτό που εμφανίζουν μαθητές Ρομά που διαρρέουν και επανέρχονται στο σχολείο «...μικρός αριθμός παιδιών στα τμήματα... για εξατομικευμένη διδασκαλία (συν.3)». «πρέπει οι μαθητές Ρομά να είναι σε μικρότερα τμήματα...(συν.4)». «...ο αριθμός των παιδιών στο τμήμα πρέπει να μειωθεί (συν.5)». «...Θέσπιση μικρού αριθμού παιδιών στα τμήματα (συν.7)». «...μικρός αριθμός στα τμήματα (συν.8)». «...μικρός αριθμός παιδιών στις τάξεις πολυπολιτισμικών σχολείων...(συν.9)». Προτείνεται, επίσης, αναπροσαρμογή της ύλης και ενισχυτική διδασκαλία για να υποστηριχθούν οι μαθητές Ρομά «...αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων...τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που θα ήταν κατανοητό...(συν.1)». «...ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές στο Λύκειο, που έχουν μείνει πίσω...(συν.4)». «...αναπροσαρμογή ύλης για τους Ρομά...(συν.10)». Η σταθερή παρουσία των εκπαιδευτικών για πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα κρίνεται σημαντική για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς Ρομά, αλλά και για να εξασφαλίζεται η εμπειρία στο χειρισμό της σχολικής διαρροής «...εκπαιδευτικοί μόνιμοι σ'αυτά τα σχολεία...για να αποκτούν και οι Ρομά την εμπιστοσύνη απέναντι στους δασκάλους...(συν.2)». «...οι εκπαιδευτικοί να είναι σταθεροί στα σχολεία και να μην αλλάζουν κάθε χρόνο, για να τους γνωρίζουν οι γονείς και να εμπιστεύονται τα παιδιά τους (συν.5)». Προτείνεται, ακόμη, η δημιουργία σχολών γονέων Ρομά, προκειμένου να ενημερώνονται συστηματικά για τη σημασία της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο «...προγράμματα επιμόρφωσης των γονέων...(συν.1)». «...σχολές γονέων...για να καταλάβουν την αναγκαιότητα της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο (συν.3)». «...επιμόρφωση γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα για να μεταφέρουν την αναγκαιότητα της μόρφωσης...(συν.6)». Η αποσυμφόρηση της περιοχής και η διασπορά των Ρομά και σε άλλες σχολικές μονάδες αποτελούν μια πρόταση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της άτακτης φοίτησης των Ρομά «...αποσυμφόρηση της περιοχής, ώστε να βρίσκονται οι μαθητές Ρομά σε διαφορετικά σχολεία, σε άλλο περιβάλλον, έτσι ώστε να μιμούνται κοινωνικά και τους άλλους μαθητές, οι οποίοι πηγαίνουν στο σχολείο...(συν.4)». «...να είναι μοιρασμένοι και σε άλλα σχολεία, για να μη γκετοποιούνται (συν.7)». Γίνεται, επίσης, αναφορά στην

αναγκαιότητα προσέγγισης των Ρομά, ώστε να γνωρίσουμε τα προβλήματά τους, αλλά και η ανάγκη ενίσχυσής τους με υλικοτεχνική υποδομή «...υλικοτεχνική υποδομή σ'αυτές τις ομάδες...να έρθουμε κοντά σ'αυτούς τους ανθρώπους, να δούμε τα προβλήματά τους για να τους βοηθήσουμε...(συν.6)». Για να βοηθηθούν οι μαθητές Ρομά στις γνωστικές τους αδυναμίες προτείνεται η υποχρεωτικότητα φοίτησης στο ολοήμερο, αλλά και η παρουσία και δεύτερου στην τάξη «...δεύτερος δάσκαλος μέσα στην τάξη, που να βοηθάει να γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία...πρόγραμμα για τα διαλείμματα, που να βοηθάει τη συνεργασία ανάμεσα σ'όλα τα παιδιά...να μένουν τα Ρομά ολοήμερο υποχρεωτικά για να κάνουν τη μελέτη της επόμενης μέρας...δεύτερος δάσκαλος και στο ολοήμερο...(συν.8)». Για τη σύνδεση του σχολείου με την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση προτείνονται κάποια μέτρα από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης «Θα ήταν καλό να θεσπίζονταν τμήματα για μαθητές Ρομά που θα προσέφεραν κάποια επαγγελματική κατάρτιση...ώστε να υπάρχει γι'αυτούς το κίνητρο και το ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν (συν.9)». «Ως κίνητρο θα μπορούσε να είναι η εξασφάλιση επαγγελματικής αποκατάστασης των Ρομά που τελειώνουν το Λύκειο, είτε σε κάποιες δομές, είτε στο παράρτημα Ρομά (συν.10)». Τέλος, προτείνεται η αλλαγή στην ώρα προσέλευσης για τους Ρομά, ως κίνητρο για να μην διαρρέουν λόγω της αδυναμίας τους να είναι συνεπή στην ώρα προσέλευσης «Επειδή έχουμε μεγάλο θέμα σχετικά με την ώρα προσέλευσης, θα ήταν πολύ καλό τα σχολεία αυτά να ξεκινάνε τουλάχιστον καμιά ώρα αργότερα, κατά τις εννιά, γιατί από τις 8.30 μέχρι 9.00 έχουμε τη μεγάλη είσοδο των μαθητών (συν.2)».

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η αποτίμηση αποτελεσμάτων της έρευνας οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη σχολική διαρροή στις υπό διερεύνηση σχολικές μονάδες. Διενεργείται, επίσης, μια προσπάθεια να συνδεθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αποτελέσματα προηγούμενων συναφών μελετών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Η έρευνα και τα συμπεράσματα βασίζονται στους πέντε θεματικούς άξονες, που προέκυψαν από τους στόχους.

Αναφορικά με τον πρώτο θεματικό άξονα, «Λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση», διαφαίνεται συνάφεια με τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Οι συχνές μετακινήσεις των Ρομά οικογενειών για επαγγελματικό σκοπό σηματοδοτούν τη διατάραξη της σχολικής ζωής των τσιγγανόπουλων. Η φοίτηση των παιδιών είναι διακοπτόμενη, λόγω των συχνών αλλαγών περιβάλλοντος, γεγονός που δημιουργεί γνωστικό έλλειμα, το οποίο με τη σειρά του προξενεί χαμηλές σχολικές επιδόσεις και απογοήτευση. Αν συνυπολογίσουμε, μάλιστα, και τη διγλωσσία, αλλά και το φτωχό μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών Ρομά, που αμβλύνουν ακόμη περισσότερο τα μαθησιακά προβλήματα που επιφέρει η διακεκομμένη φοίτηση, τότε εύκολα καταλαβαίνει κανείς πόσο δυσοίωνα διαγράφεται η σχολική πορεία αυτών των παιδιών.

Δεν είναι, όμως, μόνο οι μετακινήσεις από τόπο σε τόπο, που προκαλούν τη σχολική διαρροή. Η απαξίωση του σχολικού θεσμού από τους Ρομά, δρα αποτρεπτικά στο να μετέχουν ενεργά και συστηματικά τα παιδιά τους στη σχολική κοινότητα. Με μοναδικό γνώμονα την απόκτηση εφοδίων για βιοπορισμό, η φοίτηση στο σχολείο αποσκοπεί στη λήψη στοχευμένων γνώσεων, όπως ανάγνωση, γραφή και βασικές μαθηματικές γνώσεις, σύμφωνα με τα δεδομένα τις έρευνας. Η ασυνέπεια στο ωράριο προσέλευσης στο σχολείο, η ασυνέπεια στους κανόνες του σχολείου, η γενικότερη αποστασιοποίηση των γονέων Ρομά από το σχολείο αποτυπώνουν μια εικόνα απαξίωσης του σχολικού θεσμού. Επομένως, γαλουχούν τα παιδιά τους προδίδοντας μικρή αξία στη σχολική φοίτηση. Ουσιαστικά, οι Ρομά αναζητούν όσο το δυνατόν πιο πρακτικές γνώσεις για τα παιδιά τους, που θα τους είναι χρήσιμες για την επαγγελματική τους ενασχόληση. Η θεωρητική υπόσταση που αποκτά το σχολείο από ένα σημείο και πέρα, ειδικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεν λογίζεται ως

χρήσιμη, παρά ως χάσιμο χρόνου, τον οποίο προτιμούν να αφιερώσουν σε απόκτηση εμπειρίας και χρήματος, ασχολούμενα με εργασίες και κυρίως με το εμπόριο.

Τα ήθη και έθιμα των τσιγγάνων συγκρούονται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πείσουν τους Ρομά μαθητές να μην εγκαταλείψουν το σχολείο, από τη στιγμή που η παράδοσή τους επιτάσσει απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και ανάληψη επαγγελματικών ευθυνών από μικρή ηλικία, όντας ακόμα ανήλικα. Για τις Ρομά μαθήτριες, η δημιουργία οικογένειας κατά την εφηβεία, αποτελεί παράδοση και το σχολείο αποτελεί εμπόδιο. Επομένως, για τα περισσότερα τσιγγανόπουλα η σχολική διαδρομή σταματά πριν καν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει και το Γυμνάσιο. Όπως, προκύπτει και από την έρευνα, ελάχιστοι είναι οι μαθητές που συνεχίζουν το σχολείο και είναι μαθητές που συνεχίζουν, επειδή το θέλουν οι ίδιοι. Πρόκειται, κυρίως, για παιδιά οικογενειών που θέλουν να διαφοροποιηθούν από τον πατροπαράδοτο, αυστηρό, αξιακό πυρήνα των Ρομά.

Τέλος, η συσσώρευση γνωστικών κενών, λόγω άτακτης φοίτησης, σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστηρικτικού, οικογενειακού περιβάλλοντος, που σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς είναι αναλφάβητοι, η σχολική εγκατάλειψη έρχεται ως φυσικό επακόλουθο. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι μοιάζει προδιαγεγραμμένη η πορεία των Ρομά μαθητών, καθώς οι νεότερες γενιές ακολουθούν τα χνάρια των προγενέστερων, χωρίς να παρεκκλίνουν, παρά ελάχιστοι. Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τους λόγους της σχολικής διαρροής συγκλίνουν με τα στοιχεία των ερευνών της βιβλιογραφίας (Παπαντωνίου, 2019; Πλουμίδα, 2016; Σιούλα, 2019; Παπαδημητρακόπουλος, 2013; Κουρουτσίδου, 2012). Υπάρχει, όμως, διαφοροποίηση ως προς την έρευνα του Χαρίτου (2016), ο οποίος αναφέρει ως βασικούς παράγοντες σχολικής διαρροής το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις σε βάρος των Ρομά. Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, δεν προέκυψε καθόλου θέμα ρατσισμού ως αιτία σχολικής εγκατάλειψης.

Αυτό που ανέδειξε η έρευνα σχετικά με το φύλο του παιδιού που διαρρέει περισσότερο, είναι πως τελικά δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση, καθώς τα μεν κορίτσια εγκαταλείπουν το σχολείο με σκοπό το γάμο, τα δε αγόρια με σκοπό την επαγγελματική σταδιοδρομία. Μάλιστα, πριν εγκαταλείψουν το σχολείο, η παρουσία των κοριτσιών στο σχολείο, επηρεάζει καθοριστικά τη φοίτηση των αγοριών, καθώς σύμφωνα με άτυπες συζητήσεις της ερευνήτριας με τους συνεντευξιαζόμενους, όταν

τα κορίτσια Ρομά έρχονται στο σχολείο, έρχονται και τα αγόρια, ενώ όταν τα κορίτσια διαρρέουν, τότε ακολουθούν μιμητικά και τα αγόρια τη στάση αυτή. Επομένως, η διαρροή υφίσταται και από τις δυο πλευρές, χωρίς αξιόλογη διαφοροποίηση στο φύλο.

Σχετικά με τον δεύτερο ερευνητικό άξονα, «Στάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική μονάδα», τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων φαίνονται θετικά προσκείμενα στην άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής στις πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Παρόλο που αισθάνονται, οι περισσότεροι, διαπολιτισμικά ανεπαρκείς στη διαχείριση της διαφορετικότητας, εν τούτοις αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών και φροντίζουν, όχι μόνο να τις υιοθετούν οι ίδιοι, αλλά να τις ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί, διαποτίζοντας τη διδασκαλία τους με αυτές. Επίσης, επιδεικνύουν ελαστικότητα στο θέμα των εκπρόθεσμων εγγραφών και επιείκεια στην ώρα προσέλευσης των Ρομά μαθητών, καθώς δε θέλουν να τους αποκόψουν από το σχολείο, αλλά έστω και υπό αυτές τις συνθήκες, να φοιτούν. Υπό αυτήν την έννοια, οι εκπαιδευτικοί κρατούν το σχολείο ανοιχτό προς όλους τους μαθητές.

Οι διευθυντές αισθάνονται πως πρέπει να παρέχεται στους Ρομά μαθητές διαφοροποιημένο υλικό, προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους και στις ανάγκες τους, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί στις εν λόγω σχολικές μονάδες, προσπαθούν να λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο. Αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, διαφοροποιούν την ύλη για τους Ρομά μαθητές, παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία σε κάποιες περιπτώσεις, και αυτό γιατί πρέπει να καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η αποσπασματική φοίτηση. Το σχολείο είναι ανοιχτό προς όλους τους μαθητές, παρέχοντάς τους έμπρακτα, στο μέτρο του δυνατού, ευκαιρίες για μάθηση. Με αυτές τις πρακτικές οι διοικούντες εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν την άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής στις σχολικές μονάδες που δραστηριοποιούνται.

Δεν είναι, όμως, εύκολη η καθημερινότητά τους. Αυτό που ταλανίζει το σχολικό τους βίο είναι η παραβατικότητα, τόσο των μαθητών Ρομά, όσο και των οικογενειών Ρομά, γενικότερα. Είναι συχνό φαινόμενο οι καβγάδες και η χειροδικία σε ορισμένα σχολεία, καθώς μεταφέρονται εντός της σχολικής κοινότητας οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους Ρομά. Η ερευνήτρια έγινε μάρτυρας πολλών τέτοιων περιστατικών, ακόμα και τις ημέρες που επισκέφτηκε τα σχολεία για τη διενέργεια των

συνεντεύξεων. Κάποιες φορές, μάλιστα, χρειάζεται και η παρέμβαση της αστυνομίας. Αυτό είναι το πιο σοβαρό πρόβλημα που καλούνται να διαχειριστούν οι διοικούντες στις πολυπολιτισμικές μονάδες, που μελετάμε. Δεν είναι, όμως, το μοναδικό. Η διαχείριση του γνωστικού ελλείματος που δημιουργεί η άτακτη φοίτηση αποτελεί, επίσης, μεγάλο πρόβλημα. Όπως, επίσης, και η συνεχής αλλαγή του δυναμικού των τάξεων, λόγω της διακεκομμένης φοίτησης των Ρομά και λόγω των εκπρόθεσμων εγγραφών που προκύπτουν, ανά πάσα στιγμή, στη διάρκεια του σχολικού έτους.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανίσχυροι, χωρίς βασικά εφόδια, όπως επιμόρφωση, παρουσία ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, που θα έπρεπε να παρέχονται απαραίτητως σε όλες τις πολυπολιτισμικές μονάδες. Έχουν να διαχειριστούν τη διαρροή, αλλά και τη διαφορετικότητα των μαθητών. Πρέπει να διαχειριστούν τμήματα με μαθητές δύο ταχυτήτων, με το ίδιο υλικό. Επομένως, αναγκάζονται οι ίδιοι να δημιουργούν υποστηρικτικό υλικό για τους Ρομά μαθητές και να αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους. Υπό αυτές τις αντίξοες συνθήκες προστίθεται και το πρόβλημα της καθυστέρησης στην ώρα προσέλευσης των Ρομά. Τέλος, η έλλειψη σεβασμού που εισπράττουν κάποιοι εκπαιδευτικοί από τους γονείς Ρομά, δυσχεραίνει πολύ το δύσκολο έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας που προσπαθεί να ανταπεξέλθει και να αμβλύνει τις προβληματικές καταστάσεις.

Όσον αφορά στις «Πρακτικές σχολείου για μείωση της σχολικής διαρροής», καταβάλλονται πολλές προσπάθειες να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της διαρροής των Ρομά. Ξεχωρίζει η συντονισμένη προσπάθεια των σχολείων με τους διαμεσολαβητές, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, όπου υπάρχουν, για να πείσουν τους γονείς Ρομά να στέλνουν συστηματικά τα παιδιά τους σχολείο. Ωστόσο, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη συνεχή κατήχηση στους μαθητές τους, φιλοδοξούν να τους αποτρέψουν από την περιστασιακή φοίτηση. Τους προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, όσο αυτό είναι εφικτό μέσα στο τμήμα, τους ωθούν να φοιτήσουν στο ολοήμερο για να ενδυναμωθούν οι σχέσεις με τους μη Ρομά μαθητές, δημιουργούν υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους, είναι ελαστικοί στις απαιτήσεις των μαθημάτων, αλλά και στο ωράριο. Επιπλέον, η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων συμμετέχει συστηματικά σε προγράμματα, που εκπονούνται από Πανεπιστήμια, για την ένταξη των Ρομά και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Καταβάλλουν προσπάθειες να επικοινωνήσουν τον πολιτισμό των Ρομά στο υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό, ώστε να φέρουν πιο κοντά τους μαθητές μεταξύ τους και συνεργάζονται, ως

ένα βαθμό, με κάποια σχολεία της ίδιας περιοχής, προκειμένου να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές για τα κοινά τους προβλήματα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα φάνηκε να αντιλαμβάνονται το ζήτημα της σχολικής διαρροής ως το μεγάλο, χρόνιο πρόβλημα, που ταλανίζει την εκπαιδευτική κοινότητα και αποτελεί κοινό παρονομαστή για όλες τις σχολικές μονάδες της υπό μελέτη περιοχής. Παρόλο που η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται καλή, εν τούτοις το δίκτυο συνεργασίας δε φαίνεται ιδιαίτερα ανεπτυγμένο, όσο θα επιθυμούσαν σε κάποιες περιπτώσεις. Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του τρίτου θεματικού άξονα «Υπαρξη σχολικού δικτύου επικοινωνίας με γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), στα πλαίσια συντονισμένης προσπάθειας για τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών». Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι γονείς Ρομά έχουν κάποια επαφή με το σχολείο, ως ένα μικρό βαθμό και αυτό αποτελεί μεγάλο παράπονο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αισθάνονται ματαιώση των προσπαθειών τους. Σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις οικογενειών που φιλοδοξούν να διαφοροποιηθούν από τους υπόλοιπους Ρομά, η επικοινωνία με το σχολείο είναι πιο συστηματική. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όμως, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για παντελή απουσία των γονέων από τα σχολικά δρώμενα, αν και οι εκπαιδευτικοί την επιζητούν.

Ουσιαστική είναι η συνεργασία των σχολικών μονάδων με τους διαμεσολαβητές, που αποτελούν πρόσωπα που χαίρουν εμπιστοσύνης και κοινής αποδοχής από τους Ρομά. Είναι οι αντιπρόσωποί τους, κατά κάποιο τρόπο, στις επαφές με το κοινωνικό σύνολο. Οι διαμεσολαβητές είναι η γέφυρα επικοινωνίας του σχολείου με τους Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον ευεργετικό ρόλο του θεσμού του διαμεσολαβητή στην κοινή τους προσπάθεια να αντιμετωπίσουν τη σχολική διαρροή και τη σχολική εγκατάλειψη, καθώς σε βάθος χρόνου φάνηκαν σημαντικά αποτελέσματα. Το γεγονός ότι φτάνουν στο κατώφλι της Δευτεροβάθμιας σε μεγάλο ποσοστό οι Ρομά, αποτελεί μια μεγάλη εξέλιξη, καθώς παύει να υφίσταται ο αναλφαβητισμός που χαρακτήριζε τις προηγούμενες γενιές. Το ποσοστό των εγγεγραμμένων Ρομά στην Πρωτοβάθμια κυμαίνεται στο 70%, όπως και στο Γυμνάσιο. Αυτό είναι ένα μεγάλο άλμα. Ακόμη και το μικρό ποσοστό των 15-18% των εγγεγραμμένων Ρομά στο Λύκειο αποτυπώνει μια προσπάθεια ορισμένων Ρομά για εξέλιξη.

Η συνεργασία με την κοινωνική λειτουργό και το παράρτημα Ρομά, που εδρεύει στην περιοχή, είναι άριστη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διενεργείται μια κοινή προσπάθεια να ενημερώνουν τους Ρομά για τα οφέλη της εκπαίδευσης και για τις ημερομηνίες εγγραφών. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί αίτημα από τους εκπαιδευτικούς η πάγια ύπαρξη κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου, ώστε να ενισχύουν την επικοινωνία με το περιβάλλον των Ρομά, να βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων τους και να επιδιώκουν τη μείωση της σχολικής εγκατάλειψης. Η παρουσία, βέβαια, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών έχει σημασία να είναι σταθερή, χωρίς εναλλαγές των προσώπων, κάθε χρόνο, ώστε να εξασφαλίζεται η εμπιστοσύνη με τους Ρομά και η καλή επικοινωνία, που χτίζονται με το χρόνο. Οι Ρομά δεν εμπιστεύονται εύκολα καινούρια πρόσωπα. Συνεπώς, θα ήταν καίριας σημασίας στις πολυπολιτισμικές μονάδες να τοποθετείται προσωπικό με την προϋπόθεση να παραμείνει τουλάχιστον μια τριετία, ώστε να υπάρχει ένα πλάνο εντατικών προσπαθειών που δε θα διακόπτονται.

Τέλος, σύμφωνα με τον τελευταίο ερευνητικό άξονα, «Μέτρα που θα θέλατε να λάβει η πολιτεία για ενθάρρυνση της φοίτησης των μαθητών Ρομά στο σχολείο», αναδείχθηκε η έλλειψη ενός πλάνου ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικές μονάδες, από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μόνοι στην προσπάθεια να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα και να αντιμετωπίσουν τη σχολική διαρροή. Μοναδικό όπλο στη φαρέτρα τους αποτελεί η εμπειρία που απέκτησαν στη διάρκεια της θητείας τους στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Δεν έλαβαν καμία επιμόρφωση, παρά όσοι με δική τους πρωτοβουλία και έξοδα, επιδίωξαν να επιμορφωθούν διαπολιτισμικά. Δεν υπάρχουν ούτε κατευθυντήριες γραμμές από το Υπουργείο Παιδείας για τη διαχείριση του ανομοιογενούς μαθητικού δυναμικού και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κοινό για όλους τους μαθητές, όπως και η ύλη. Αυτό, όμως, συνεπάγεται την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στη διαφορετικότητα.

Είναι θετικό, βέβαια, το ότι υπάρχουν τα τμήματα ΖΕΠ στα δημοτικά, όπου οι μαθητές λαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους. Επίσης, υπάρχει μέριμνα ώστε να υπάρχουν εκπαιδευτικοί για όλα τα τμήματα από την αρχή της χρονιάς. Θα ήταν, όμως, ιδιαίτερα ευεργετική για τους μαθητές Ρομά η ύπαρξη λογοθεραπευτή στα σχολεία της φοίτησής τους, προκειμένου να λάβουν

έμπρακτη βοήθεια στο θέμα της γλώσσας. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε και στην πρόληψη μαθησιακών δυσκολιών, αλλά θα ήταν και ένα κίνητρο να φοιτήσουν τα τσιγγανόπουλα στο σχολείο, αφού η λογοθεραπεία είναι μια διαδικασία που θα κόστιζε σε χρόνο και χρήματα για τους Ρομά. Αν παρέχονταν στο σχολείο, θα ήταν ένα επιπρόσθετο κίνητρο για φοίτηση των τσιγγανόπουλων που αντιμετωπίζουν θέματα με τη γλώσσα, κυρίως λόγω της διγλωσσίας.

Είναι, βέβαια, αναγκαία η αναμόρφωση της ύλης για τους Ρομά, για να μπορούν να ανταποκριθούν πιο εύκολα και να διευκολύνεται, έτσι και το έργο του εκπαιδευτικού. Αν το υλικό είναι σαφές, με πλούσιες εικόνες και κατανοητά κείμενα, θα είναι πιο ελκυστικό στους μαθητές. Η ενισχυτική διδασκαλία θα πρέπει να οργανώνεται πάντα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, για να παρέχεται υποστηρικτικά στους μαθητές, γεφυρώνοντας τα γνωστικά κενά τους. Επιπλέον, η παρουσία ενός δεύτερου δασκάλου στην τάξη για παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας, θα λειτουργούσε υποστηρικτικά. Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών Ρομά στο ολοήμερο θα βοηθούσε στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από τη στιγμή που υπάρχει μεγάλη αδυναμία υποστήριξης της γνώσης από το οικογενειακό περιβάλλον. Με την παραμονή στο ολοήμερο οι σχέσεις των μαθητών Ρομά με τους μη Ρομά αναμένεται να ενισχυθούν, καθώς ενισχύεται η συνοχή του τμήματος όσο πιο πολύ χρόνο τα παιδιά φοιτούν μαζί. Ως υποστηρικτικό μέτρο μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσε να είναι η θέσπιση προγραμμάτων για ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών στην αυλή, μέσα από το ομαδικό παιχνίδι.

Προγράμματα, όμως, χρειάζονται και για την ενημέρωση των Ρομά σχετικά με την αναγκαιότητα του σχολείου. Η δημιουργία σχολών γονέων στις κοινότητες Ρομά, με την παρουσία διαμεσολαβητών, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων, με σκοπό την εκστρατεία ενημέρωσης του τσιγγάνικου πληθυσμού για τα οφέλη της εκπαίδευσης, θα είχε κάποιο ευεργετικό αποτέλεσμα σε βάθος χρόνου ενάντια στη σχολική διαρροή. Ως κίνητρο για τη συμμετοχή θα μπορούσε να είναι η παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τα παιδιά όσων συμμετέχουν συστηματικά στις σχολές γονέων. Ένα τέτοιο μέτρο θα ενίσχυε την ενημέρωση, αλλά και τη συνέπεια των γονέων Ρομά, και θα υποστήριζε ταυτόχρονα τους μαθητές με εξοπλισμό, που πολλές φορές η έλλειψή του αποτελεί ένα λόγο παραπάνω για σχολικό αποκλεισμό οικονομικά ευάλωτων μαθητών.

Σημαντική θα ήταν, επίσης, η θέσπιση μέτρων που αφορούν στην επαγγελματική επιμόρφωση και αποκατάσταση των Ρομά που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τους Ρομά η επαγγελματική ενασχόληση είναι και ο λόγος, συνήθως, που εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η σύνδεση, επομένως, του Γυμνασίου και του Λυκείου με άμεση επαγγελματική κατάρτιση, θα αποτελούσε ένα ελκυστικό κίνητρο για να συνεχίσουν τη φοίτησή τους. Η θέσπιση τμημάτων για επαγγελματική κατεύθυνση και πιστοποιημένη επιμόρφωση στις πολυπολιτισμικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα επηρέαζε πολύ θετικά τη φοίτηση των Ρομά, γιατί όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφία, οι Ρομά θεωρούν ότι η γνώση κατακτάται έμπρακτα και όχι θεωρητικά (Πίτσιου, Λάγιος, 2007). Επίσης, κατανοούν τη σημασία της μόρφωσης, επιζητούν, όμως, τα βασικά στοιχεία που τους είναι απαραίτητα, για να ανταποκριθούν στις καθημερινές τους συναλλαγές, δηλαδή τη γραφή, την ανάγνωση και λίγα μαθηματικά (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Επομένως, η συναφής και άμεση σχέση του σχολείου με το επάγγελμα και την άμεση απορρόφηση σε εργασία, θα ήταν καθοριστικής σημασίας για τη συστηματική φοίτηση και την ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τους Ρομά. Η επαγγελματική απορρόφηση θα μπορούσε να είναι, σε πρώτη φάση, σε δομές και παραρτήματα Ρομά, όπου θα ήταν πολύ χρήσιμοι, καθώς μιλούν τη γλώσσα των Ρομά.

Μια άλλη παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά από το Υπουργείο Παιδείας είναι η οριοθέτηση περιορισμένου αριθμού μαθητών στα τμήματα των πολυπολιτισμικών μονάδων, προκειμένου να έχει ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα να προσφέρει διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Στις σχολικές αυτές μονάδες δεν υπάρχει το αυτονόητο, όπως η πλήρης φοίτηση ή η τήρηση των κανόνων από την πλευρά των μαθητών, όπως η συνέπεια στην ώρα προσέλευσης. Ο εκπαιδευτικός της τάξης θα πρέπει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα, να καλύπτει τα κενά των μαθητών που διαρρέουν, να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να προσπαθεί καθημερινά να κρατήσει τους μαθητές στο σχολείο. Για να μπορεί να είναι αποτελεσματικός στη δύσκολη αυτή αποστολή του, θα πρέπει απαραίτητως να έχει ολιγομελές τμήμα, που να μην ξεπερνάει σε καμία περίπτωση τους 15 μαθητές.

Η μονιμότητα των εκπαιδευτικών στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι, επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας που δεν πρέπει να διαφύγει. Οι γονείς Ρομά είναι ιδιαίτερα

καχύποπτοι με οποιονδήποτε που δεν είναι μέλος της δικής τους κοινωνίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, «*ακόμη και οι δάσκαλοι αποτελούν μία ξένη τάξη πραγμάτων*» (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 2011:23-24). Δύσκολα εμπιστεύονται ακόμα και τους δασκάλους, αφού αυτοί αντιπροσωπεύουν το σχολικό θεσμό, ο οποίος είναι ένας θεσμός έξω από τη δική τους κουλτούρα. Η ενδυνάμωση των σχέσεων και η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης απαιτούν χρόνο. Όταν όμως επιτευχθούν, τότε είναι πιο εύκολο για τους Ρομά να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, σε δασκάλους που εμπιστεύονται. Η εναλλαγή εκπαιδευτικών κάθε χρόνο θα διατάρασσε τις σχέσεις εμπιστοσύνης, αλλά και την προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, που προϋποθέτει ένα μακροπρόθεσμο πλάνο ενεργειών. Επομένως, απαιτείται η θεσμοθέτηση τριετούς, τουλάχιστον, συνεχούς παραμονής των εκπαιδευτικών που θα τοποθετούνται στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Ως προαπαιτούμενο για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες θα πρέπει να είναι η διαπολιτισμική επάρκεια, η οποία θα πρέπει να παρέχεται από το κράτος με τη μορφή επιμόρφωσης. Ακόμη και μετά την απόκτηση της επάρκειας, θα πρέπει να γίνονται ανά διαστήματα επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση της διαφορετικότητας και για πρακτικές ενίσχυσης της φοίτησης μαθητών ευάλωτων ομάδων. Έτσι θα καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν πιο αποτελεσματικά να αντιμετωπίσουν τη σχολική διαρροή. Το κόστος διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, που πρέπει να επωμισθεί ένας εκπαιδευτικός είναι ανασταλτικός παράγοντας για επιμόρφωση, επομένως θα πρέπει το κράτος να την εξασφαλίζει στην εκπαιδευτική κοινότητα που διαχειρίζεται ή πρόκειται να διαχειριστεί μαθητές ευάλωτων ομάδων.

Τέλος, ένα μέτρο που θα λειτουργούσε θετικά στη σχολική ζωή των Ρομά θα ήταν η διασπορά τους και σε άλλα σχολεία και όχι η συγκέντρωσή τους στην κοντινότερη σχολική μονάδα, προς αποφυγή της γκετοποίησης των σχολείων από μεγάλες ομάδες Ρομά, που πολλές φορές λύνουν τις διαφορές τους εντός της σχολικής κοινότητας. Όπως, προκύπτει και από την έρευνα, όταν υπάρχει ένας μικρός αριθμός Ρομά στο σύνολο των μαθητών, είναι πιο διαχειρίσιμο και το γνωστικό τους έλλειμα από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, τα παιδιά δρουν μιμητικά στο περιβάλλον τους. Όταν τα τσιγγανόπουλα βρίσκονται σε ένα περιβάλλον, όπου οι περισσότεροι μαθητές είναι Ρομά και έχουν άτακτη φοίτηση, τότε αυτήν την τακτική θα μιμηθούν. Αν, όμως, βρεθούν σε περιβάλλον, όπου οι περισσότεροι μαθητές φοιτούν συστηματικά και

προετοιμάζονται για τα μαθήματα του σχολείου, τότε και αυτά θα μιμηθούν καλές συνήθειες σχολικής συνέπειας. Ταυτόχρονα, θα αποφευχθούν οι παραβατικές συμπεριφορές που δημιουργεί ο μεγάλος αριθμός τους στο ίδιο περιβάλλον.

Κλείνοντας αυτό το μεγάλο και σημαντικό θέμα, όπως η σχολική διαρροή των Ρομά, μπορεί να πει κανείς με βεβαιότητα ότι πρόκειται για ένα πολύπλοκο ζήτημα, που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και επιβαρύνει την ίδια την κοινωνία, καθώς ένα μεγάλο τμήμα αυτής ζει στο περιθώριο, πολλές φορές παραβατικά, προκειμένου να επιβιώσει. Είναι, σημαντικό, λοιπόν, να υπάρχει σοβαρή πολιτική και πλάνο, για να λάβουν όλα τα μέλη της κοινωνίας την απαραίτητη εκπαίδευση, ώστε να εξελίσσονται και να μην περιθωριοποιούνται. Όπως αναφέρει ο Κομπούκιος, *«Αν σκέφτεσαι για ένα χρόνο, φύτεψε ένα σπόρο. Αν σκέφτεσαι για δέκα χρόνια φύτεψε, ένα δέντρο. Αν σκέφτεσαι για 100 χρόνια, δίδαξε ανθρώπους»*. Όλη η σημασία της εκπαίδευσης για τις κοινωνίες περικλείεται σε αυτή τη φράση. Κατά συνέπεια, η λήψη μέτρων από το Υπουργείο Παιδείας είναι επιτακτική για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, ώστε να προαχθεί η εξέλιξη των ίδιων των Ρομά, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα, αφού όλοι αποτελούμε μέλη ενός συνόλου. Επομένως, κάθε εξέλιξη μέρους της κοινωνίας αποτελεί και εξέλιξη του συνόλου, γενικότερα.

6.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αναδείξει τις στάσεις διευθυντών, υποδιευθυντών, προϊσταμένων στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των Ρομά σε σχολικές μονάδες μιας περιοχής του αστικού ιστού της Λάρισας. Ως εκ τούτου, δεν μπορούν τα συμπεράσματα της μελέτης να γενικευτούν. Ωστόσο, θα μπορούσε να γίνει μελλοντικά μια ποσοτική έρευνα, η οποία να απευθύνεται στις σχολικές μονάδες όλης της Ελλάδας, όπου φοιτούν Ρομά, για περαιτέρω και εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, αλλά και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα μπορούσε, επίσης, να γίνει τριγωνοποίηση των στοιχείων της παρούσας μελέτης, μέσα από μια μελλοντική έρευνα στην ίδια περιοχή, με συμμετοχική παρατήρηση και διενέργεια ποσοτικής έρευνας, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα και να διασταυρωθούν τα κοινά στοιχεία, για να ενισχυθεί η αξιοπιστία της έρευνας.

Επίσης, θα μπορούσαν να γίνουν σχετικές έρευνες και υπό το πρίσμα των γονέων Ρομά, αλλά και των μαθητών Ρομά, ώστε να φωτιστούν ολόπλευρα όλες οι πτυχές του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Η σφαιρική εξέταση του ζητήματος θα προσέφερε πλούσια συμπεράσματα, που καλό θα ήταν στην πορεία να αξιοποιούνταν από το Υπουργείο Παιδείας, ώστε να σχεδιάζονται στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, βασισμένες σε πραγματικές ανάγκες, όπως τις αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι που βρίσκονται καθημερινά στον πυρήνα αυτού του προβλήματος, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές Ρομά. Η χάραξη πολιτικών γραμμών που δε συνυπολογίζουν τις απόψεις και τις ανάγκες των πραγματικών ενδιαφερομένων, θα είναι απλώς κενό γράμμα άκαρπων προσπαθειών. Καλό θα ήταν, λοιπόν, να γίνονται έρευνες σε βάθος και να αξιοποιούνται ανάλογα, προς όφελος όλης της κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου Χ., (2013). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Η αποδοχή της διαφορετικότητας. Στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προσανατολισμού Και Επικοινωνίας*, αρ. τεύχους 51, σελ. 13, Αθήνα: Έκδοση της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes>.
- Βελεγράκη, Α., Ευθυμίου, Α. & Πέτσιου, Ε. (2015). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας: η σημασία και ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη*. Κρήτη: Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης. Ανακτήθηκε στις 06/09/2020 από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=882>
- Γαργαλιανός, Ι (2007). Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, στο περιοδικό *Σχολείο και Σπίτι*, τεύχος 486, σελ. 186, Αθήνα
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. (σελ.45-55), Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π., (2006). *Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Tyrocenter.

Γεωργογιάννης Π., (2006), επιμ., *Διοίκηση Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Γεωργογιάννης, Π., (2007), *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π., (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π., (2009), *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Βηματατισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Εκδόσεις του ιδίου.

Γιακουμάκη, Β., (2007), “*Η υιοθέτηση της ‘πολυπολιτισμικότητας’: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*”. Στον τόμο: *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ναπολέον Μήτσης. Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο (ΕΠΕΑΕΚ-Γ' ΚΠΣ). Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Γκάνιος, Γ., (2007). «*Διαστάσεις του διαμεσολαβητικού ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση εκπαιδευτικών ανισοτήτων*», στα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/86_91.pdf στις 08/09/2020.

Γκασούκα, Μ., (2011). «*Σύνδεση σχολείου και κοινότητας*», στο: *Περιλήψεις του επιμορφωτικού σεμιναρίου: Ο ρόλος του διευθυντή στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, 2 & 9 Φεβρουαρίου 2011. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi4/perilipseis%202%20&%209.2.2011.pdf στις 08/09/2020.

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

Γκόβαρης, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός, β' έκδοση.

Γκότοβος, Χ., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούγα, Γ., Καμαριανός, Ι., (2006), «*Ανάπτυξη, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία: Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών*», 1ο Διεθνές Συνέδριο, Διοίκηση Α' βάθμιας Β' βάθμιας και Γ' βάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ., 2002, *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, (2η Έκδοση) Αθήνα, Gutenberg

Δαμανάκης, Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2005). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ., (2003). Σχολείο και τσιγγανόπαιδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, Ν. 63-64, σ.108-116

Δαφέρμος, Μ., (2006), *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Οι Τσιγγάνοι του Ηρακλείου*. Αθήνα: Ατραπός

Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. (2008). *Υπόεργο 10: Εξωτερική αξιολόγηση του έργου. Τελική έκθεση αξιολόγησης*. (Επιστημονικός Υπεύθ. Μήτσης, Ν.). OMAS

SYNERGON Ltd. Ανακτήθηκε 30/9/2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1045/201.pdf>

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κρητική.
- Ζάχος, Δ., (2005). «*Διαδικασίες ένταξης σε συνθήκες γενικού κοινωνικού αποκλεισμού: η εκπαίδευση των Ρομ στην κοινότητα του Φλάμπουρου*», Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 29/9/2020 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19081#page/6/mode/2up>.
- Ζάχος, Δ., (2007). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζωγράφου, Α., (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική- Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ιάσονος, Σ. & Ζεμπύλας, Μ., (2008). «Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου», στο: Ε. Φτιάκα, Συμεωνίδου, Σ.& Μ. Σωκράτους (επιμ.). Πρακτικά του 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: «*Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*», 442-459.
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσαρός, Ι., (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή-σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσίκας, Χ. και Πολίτου, Ε., (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κεσίδου, Α., (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές». Στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, (σελ. 75-83)

Κεσίδου, Α. / Παπαδοπούλου, Β., (2008), Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές, υπό δημοσίευση στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Κεσίδου, Α., (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Τίτλος Πράξης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), Α.Π.Θ Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Επιστημονική Υπεύθυνη: Ζωή Παπαναούμ, Θεσσαλονίκη, 2008 Στο: http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/2vathmia/eppas/Οδηγός%20επιμόρφωσης%20διαπολιτισμική.pdf

Κεσίδου, Α., (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική : διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου, Β. Τσάφος (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικές Προκλήσεις: Πολιτική, Έρευνα, Πράξη, 14-15 Μαΐου* (σελ. 117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε (στις 27/08/2020) από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/xrhimessun/xrhimapraktika>

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 28/9/2020 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36049#page/1/mode/2up>

Κουτούζης, Μ. & Πέτρου-Νεοκλέους, Ε., (2010). Ηγετικό Στυλ Διευθυντών και Επαγγελματικό Άγχος των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της Σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4(1), 23-33.

Κυπριωτάκης, Α., (2001). *Μια Παιδαγωγική : Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λιακοπούλου, Μ., (2006). *Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Λιάπη, Ε. & Γιώγου, Σ., (2018). *Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα. Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης*. 4ο Διεθνές Συνέδριο ΙΑΚΕ - Ηράκλειο 27-29 Απριλίου 2018

- Λιάπης, Α., (1998). *Γλωσσάριο της Ρωμανί*. Κομοτηνή: Αντώνης Λιάπης.
- Λιεζουά, Ζ., (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α., 2013. *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Λυδάκη, Α., (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης* (Διδακτορική διατριβή στο ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2020 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: «Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» : Στα Πρακτικά του 8ου Διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ελληνικά ως Δεύτερη Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ)- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ)- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, 2005, σ. 143-153.
- Μάγος, Κ., *Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής*, στο Μπαγάκης Γ., (επιμέλεια) *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2006.
- Μάρκου, Γ., (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Π. Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμος Ι. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

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

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

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία*. Αθήνα, Gutenberg.

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 24 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265> .

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιολόγου- Γκικοπούλου Κ. (2005). *Ένα Διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αναλυτικά Προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία, Χθες - Σήμερα – Προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών-Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). *Η φοίτηση των Ρομά. Η δύσκολη αρχή και οι διαμορφωθείσες συνθήκες*. Στο: *Λυδάκη, Α., Ρομά. Πρόσωπα Πίσω από τα Στερεότυπα*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια: Αθήνα.

Παπαντωνίου, Β. (2019). *«Εκπαιδευτικές πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού, απόψεις εκπαιδευτικών»*, Διπλωματική Εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης σε*

πολυπολιτισμικές τάξεις. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://www.fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#01 (Ανακτήθηκε 29/08/2020)

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

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ., (2016) *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2014). (αναθεωρημένη έκδοση). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδή, Γ. (2016). «*Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή*» στα πρακτικά του 3ου πανελληνίου συνεδρίου της Παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα

Περιφέρεια Θεσσαλίας Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λάρισας, (2003). *Οι Τσιγγάνοι του Νομού Λάρισας*. Προκαταρκτική μελέτη για τη βελτίωση των όρων διαβίωσης. Αναπτυξιακή Εταιρεία Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Λάρισας ΑΕΝΑΛ ΑΕ, Λάρισα.
http://xsomaras.somweb.gr/wp-content/uploads/2012/04/rom_larissa.pdf

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

Πίτσιου, Χ. & Λάγιος, Β. (2007). *Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους*. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε 26 Σεπτεμβρίου 2020 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/16_22.pdf

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Ράπτης Ν. και Χ. Βιτσιλάκη (2007), *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.,

Ράπτης, Ν. & Ψαράς Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση, Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα, Διάδραση.

Σαλωνίτης, Π. (2004). *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα.

Σιούλα, Β., (2019). «*Σχολική διαρροή και υποεπίδοση των μαθητών Ρομά στο Γυμνάσιο 2010-2018: Κριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών της Β΄θμιας Εκπαίδευσης*», Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων.

Σκούρτου, Ε. κ.α. (2015). *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Σωτηρίου, Κ. (2013). «*Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου*», Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε 24 Σεπτεμβρίου 2020 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133076/files/GRI-2013-11191.pdf>

Τζίμα, Π. (2011). *Διαπολιτισμικά Σχολεία (έρευνα με υποκείμενα παιδιά γυμνασίου και λυκείου)*. Β΄ Εκπαιδευτική Σειρά 7. Τμήμα Μεταναστευτικής Πολιτικής, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Στο: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esta/T2/029/10144.pdf (τελευταία πρόσβαση στις 05/08/2020)

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Τέταρτη έκδοση, Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαμαρά, Γ. (2019). «*Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και καταγραφή των απόψεών τους για την ένταξη προσφύγων μαθητών, στη σχολική τάξη*». Πτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ Φλώρινα

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης- Τοπαράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιάκαλος, Γ., (2006), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσιτσιπά, Ε. (2018). *Εκπαίδευση των Ρομά και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και σχολική πορεία του 3ου Δ. Σχ. Ζεφυρίου*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Χαραλάμπους, Κ. & Αναστάση, Π. (2017-2018). (Επιμ.). *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για γονείς – διαμεσολαβητές*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική διατριβή. (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χαρίτος, Π. (2016). *Η εκπαίδευση στην τσιγγάνικη κοινωνία*. Ανακτήθηκε στις 4/10/2020 από <http://www.karditsanews.gr/%CF%80>

Χατζηνικολάου, Α. (2008). «Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 14, 148-162.

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). *Οι Ρόμ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός (συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση)*. Μακεδόν, τ. 2, 83-87.

Χαρματζή, Ι. (2018). «Οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης καταθέτουν τις απόψεις τους για ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ». Πτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ Φλώρινα

Χατζηαγγέλη, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: Πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών. Στο Π. Αγγελίδης(επιμ.). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού», στο: Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 213-230.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα» στο Ν. Μήτσης & Τ. Α. Τριανταφυλλίδης (επιμ.) *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»/ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χατζησωτηρίου, Χ & Ξενοφώντος, Κ. (2014). “*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*”. Καβάλα: Σαΐτα

Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση

Χριστοφόρου, Μ. (2019). “*Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δημοτικής εκπαίδευσης του Ν. Αρκαδίας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*”. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2004). *Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network*, International Journal of Inclusive Education, Vol. 8, No. 2, pp.125-139

Assaf, L. C., Gazra, R., & Battle, J. (2010). Multicultural Teacher Education: *Examining the Perceptions, Practices, and Coherence in One Teacher Preparation Program*. Teacher Education Quarterly, 37 (2), 115-135.

Banks, J. A. (2001). Multicultural Education: Characteristics and Goals Ch. Banks. Multicultural Education, Issues and Στο: Banks, J. Perspective, John Wiley & Sons, Ink. New York, pp.3-30

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics*, (Winter):19-31

Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc

Bone, T. R. (1981). Ο διευθυντής του μέλλοντος/μετ. Α. Γιαννακίδη. *Νέα Παιδεία*, 16, 32-44.

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

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush, T. & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership

Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: how principals make a difference*. School Organization, 13(2), 119-127.

Coelho, El., Oller, J., & Maria Serra, J. (2011). Rethinking Initial Teacher Education for Linguistic and Cultural Diversity in the Classroom. *@tic. revista d' innovació educativa*, 7 (Julio-Diciembre).

Conclaves, S., Gifford, C., Woldjko, E. & Jocsal, A. (2006). Raising awareness of citizenship related competence in higher education, in A. Rond (Ed) *Citizenship Education Europe and the World*. London: CICE Publications

- Creswell J., (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Τσορμπατζούδης Χ. (επιμ.), μτφρ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Daft, R. (2003), *Management*, 6th edition, Thomson
- Daft, R. (2004). *Organization Theory and Design*. (8th Ed.) International Thomson Publishing Company.
- Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London: Routledge.
- Dietrich, I. (2006), «Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία», στο: Χατζηδήμου, Δ./ Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρόδος 21, 22 και 23 Οκτωβρίου 2005, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 45-60.
- Drucker, P. (2002). *Managing in Next Society*. New York: Truman Talley Books/ Martin's Press.
- Drucker, P. (2002). *The Effective Executive*. New York: Harper & Collins.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Essinger, H. (1988). Intercultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In: *Und im Ausland sind die Deutsche aus Fremde*. Frankfurt.
- Essinger, H. (1990). Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 1990, p. 22-31.
- Essinger, H. (1991). Interculturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*. Ziele, Aufgaben und Wege intercultureller Erziehung, Frankfurt a. M., 3-18.
- Fernandez, A. (2000). 'Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching', στο: Day, C. et al. (επιμ.). *The life and work of teachers*. London: Falmer Press, 239-255.
- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Georgiadis, F.& Zisimos, A. (2012), «Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities», *Issues in Educational Research*, 22(1), *Special issue in intercultural and critical education*, 47-59.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6 (9).
- Harris, A.& Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, U K: Open University Press.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Teacher Leadership: A review for research*.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1 (1), 73-87.
- Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Organizational Behavior*. (10th Ed.) International Thomson Publishing Company.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration Theory, research and practice*. Singapore: McGraw-Hill.
- Huber, F. (2012). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο/μετ. Π. Χιονά & Β. Καραβασίλης. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης*.
- Janosz, M., (2000), *Le décrochage scolaire, Universite de Montreal*
- Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Blackwell.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K.& Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P. A.:Laboratory for students Success, Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28 (1), 27-42.
- Liddicoat, A. (2007). *The ideology of interculturality in Japanese language – in education policy Australian review of Applied Linguistics*, 30(2).

- Maeroff, G. I. (1993). *Team building for school change: Equipping teachers for new roles*. New York: Teachers College Press.
- Manson, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Marquis B. &Huston C. (2011). *Διοίκηση και Ηγεσία. Θεωρία και Εφαρμογή στις Νοσηλευτικές Υπηρεσίες*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λαγός
- Matthews, J. & Crow, G. (2003). *Being and Becoming a Principal: Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mayall, D. (2003). *History of Gypsy Identities*. N.Y.: Routledge
- Mendizabal I, Lao O, Marigorta M, Wollstein A. κ.ά (2012). Reconstructing the Population History of European Romani from Genome-wide Data. *Current Biology*, Volume 22, Issue 24.
- Munford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative People: Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13,705-750.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. London: Macmillan. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου 2020 από: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/146879680100100112>
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Yin, R.K., (2009). *Case study research: Design and Methods*. Fourth Edition. California: Sage Publications
- Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71- 89.
- Viadero D., *The dropout dilemma, Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school*, Education Week, February 7, 2001
- Zembylas, M. (2010). *The emotional aspects of leadership for social justice: implications for leadership preparation programs*. *Journal of Educational Administration*, p.p.48, 611-625.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ - ΠΗΓΕΣ

[Νομοθεσία & ρυθμίσεις σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με καταγωγή Ρομ](#)

(Ανάκτηση 11/10/2020) :

Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (4.4.1987) – Η εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων

Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (16.9.1992) - Αλφαριθμητισμός Τσιγγανοπαίδων

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (22.8.1995) - Εγγραφή και φοίτηση Τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (22.8.1995) - Απόκτηση τίτλου σπουδών δημοτικού σχολείου από όσους συμπλήρωσαν το όριο ηλικίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Νόμος 2413/96 (14.6.1996) - Σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Υπουργική Απόφαση Φ 4/155/Γ 1/1257/11.9.1996 - Καθιέρωση κάρτας φοίτησης Τσιγγανοπαίδων

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (1.9.1999) - Φοίτηση Τσιγγανοπαίδων

Υπουργική Απόφαση (Φ 10 / 20 / Γ 1 / 7.9.1999) - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ(6.3.2000) «Όριο ηλικίας για φοίτηση μαθητών στο δημοτικό σχολείο»

Εγκύκλιος του Υπουργείου Εθν. Οικονομίας & Οικονομικών (8.7.2002)- Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπ/σης και χαμηλά εισοδήματα

Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (17.9.2003) Εφαρμογή προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»

Έγγραφο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (5.9.2006) - Εφαρμογή προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο»

Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (10.9.2008) - Εγγραφή και φοίτηση Ρομά

Εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ (3.10.2008) - Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλινοστούτων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 102679/Γ1/20-8-2010 - Εγγραφή και σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά 2010-2011

Εγκύκλιος Περιφερειακής Δ/σης Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας αρ. 12061/1-10-2010 - Αναφορά για εκπαιδευτικό αποκλεισμό παιδιών Ρομά

Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 123316/Γ1/4-10-2010 - Εισοδηματική ενίσχυση οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα

Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 132975/Γ1/21-10-2010 - Τήρηση των διατάξεων σχετικά με την εγγραφή και σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά

Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 39563/Γ1/31-3-2011 (8η Απριλίου 2011) Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά - εκστρατεία DOSTA στην Ελλάδα

Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 18357/Γ1/21-2-2012 - Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Δράση 5 ψυχοκοινωνική στήριξη»

Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 29346/Γ1/19-3-2012 - Υλοποίηση Υποδράσης 2.3. «Διεύρυνση δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολικής μονάδας» στα σχολεία από το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής & Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης» του Α.Π.Θ.

Υπουργική απόφαση, αρ. 2/46354/0026/20.7.2012 (Φ.Ε.Κ. 2204 τ.Β' /26-7-2012) - Καθορισμός διαδικασίας και δικαιολογητικών για την πληρωμή της εισοδηματικής ενίσχυσης οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα.

Εγκύκλιος 180644/Γ1/26.11.2013 Σχολική φοίτηση παιδιών Ρομά: Οδηγίες, κατευθύνσεις και υποστηρικτικές δράσεις. Η υλοποίηση των Πράξεων «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του Εθνικού και Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» του ΕΣΠΑ (πρόσβαση 11/10/2020).

«Πρόγραμμα ROM-UP, 2012-2013 » (πρόσβαση 11/10/2020).

«Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Ηπείρου, Ιόνιων Νήσων, Θεσσαλίας & Δυτικής Ελλάδας -ΑΠ1», (πρόσβαση 11/10/2020).

«Πρόγραμμα για την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» <https://www.minedu.gov.gr/news/24365-11-10-16-programma-gia-tin-entaksi-kai-ekpaidefsi-ton-paidion-roma> (πρόσβαση 11/10/2020).

Γ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αξιότιμε συνάδελφε / αξιότιμη συναδέλφισσα,

ονομάζομαι Χάμου Φανή και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΜΠΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Η διπλωματική μου εργασία έχει τίτλο «Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά: Η περίπτωση περιοχής σχολείων με μαθητές Ρομά».

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Ασφαλώς, θα τηρηθεί ανωνυμία και εχεμύθεια, και τα στοιχεία και οι απαντήσεις σας δεν θα χρησιμοποιηθούν πέραν της έρευνας. Σας ενημερώνω ότι η συνομιλία μας θα καταγραφεί για την καλύτερη δυνατή επεξεργασία των απαντήσεων, εφόσον βεβαίως έχω την έγκρισή σας. Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί χωρίς τη δική σας πολύτιμη συμβολή, καθώς εσείς είστε σε θέση να μας μεταφέρετε τον παλμό του φαινομένου της σχολικής διαρροής των Ρομά, εκ των έσω.

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

Με εκτίμηση,

Χάμου Φανή

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Δημογραφικά στοιχεία:

- Φύλο
- Σύνολο ετών εκπαιδευτικής εμπειρίας
- Σύνολο ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη πολυπολιτισμική μονάδα
- Επίπεδο σπουδών (πτυχίο, διδασκαλείο, εξομοίωση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, επιμορφώσεις περί διαπολιτισμικότητας / ηγεσίας στην εκπαίδευση, διδασκαλείο, εξομοίωση)

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. «**Λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση.**»
 - Ποιο είναι το ποσοστό των εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά στο σύνολο των μαθητών;
 - Είναι τακτική η φοίτησή τους καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς; Αν όχι, ποιοι είναι οι λόγοι, κατά τη γνώμη σας που επηρεάζουν αρνητικά τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση;
 - Έχετε παρατηρήσει κάποια διαφοροποίηση στο φύλο του παιδιού που διαρρέει περισσότερο;
2. «**Στάσεις διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική μονάδα.**»
 - Η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεστε, είναι πολυπολιτισμική. Θεωρείτε απαραίτητη την άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής;
 - Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας ως διευθυντή/υποδιευθυντή/προϊσταμένη ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών στη σχολική μονάδα που διοικείτε;
 - Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας;
3. «**Πρακτικές σχολείου για μείωση σχολικής διαρροής.**»
 - Με ποιους τρόπους ή πρακτικές επιδιώκετε τη μείωση της σχολικής διαρροής; Έχετε ξεχωρίσει κάποιες πρακτικές ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές; (εκπαιδευτικές, γονικές εμπλοκές ή από άλλους φορείς)
 - Συμμετέχει η σχολική σας μονάδα σε προγράμματα που υλοποιούνται από Πανεπιστήμια, για ένταξη και εκπαίδευση μαθητών Ρομά;

- Υπάρχει δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων της περιοχής, ώστε να ανταλλάσσετε μεταξύ σας καλές πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής διαρροής, αλλά και για να προωθείτε την ομαλή μετάβαση και πορεία των Ρομά μαθητών;
- 4. «Υπαρξη σχολικού δικτύου επικοινωνίας με γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), στα πλαίσια συντονισμένης προσπάθειας για τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών».
- Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς Ρομά και τοπικούς φορείς (διαμεσολαβητές, κοινωνική λειτουργό, παράρτημα Ρομά), ώστε να διενεργείται μια οργανωμένη προσπάθεια ενημέρωσης των Ρομά οικογενειών για την αναγκαιότητα της συστηματικής σχολικής φοίτησης των παιδιών τους;
- Υπάρχει θετικό αποτέλεσμα στην από κοινού προσπάθεια με τους τοπικούς φορείς, να πείσετε τους Ρομά να στέλνουν τα παιδιά τους συστηματικά στο σχολείο;
- Συμμετέχουν οι γονείς Ρομά στις δραστηριότητες του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων; Επιθυμούν τη συνεργασία με το σχολείο;
- 5. «Μέτρα που θα θέλατε να λάβει η πολιτεία για ενθάρρυνση της φοίτησης των μαθητών Ρομά στο σχολείο».
- Θεωρείτε ότι είναι επαρκής η εκπαιδευτική πολιτική ως προς την παροχή επιμόρφωσης ή κατευθυντήριων γραμμών στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία, προκειμένου να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα;
- Αισθάνεστε την πολιτεία αρωγό στην προσπάθεια που καταβάλλετε καθημερινά να διαχειριστείτε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να αντιμετωπίσετε ταυτόχρονα και τη σχολική διαρροή;
- Έχετε να προτείνετε πρακτικές προς εφαρμογή που θα είχαν θετική επίδραση στη φοίτηση Ρομά μαθητών;

Θα θέλατε να συμπληρώσετε κάτι που θεωρείτε χρήσιμο για την έρευνα και γενικά για τη βελτίωση της εκπαίδευσης;

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη συνεργασία σας!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΨΗΦΙΑΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ