

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου. Μελέτη περίπτωσης
Δημοτικού σχολείου με Ρομά μαθητές.*

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Ασδεράκη Καστορία

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΓΚΟΒΑΡΗΣ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΓΙΑΣΕΜΗ ΣΑΡΑΦΙΔΟΥ

ΒΟΛΟΣ, 2013

Στη μητέρα μου, Ειρήνη!

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Καστορία Ασδεράκη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου. Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού Σχολείου με Ρομά μαθητές» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ασδεράκη Καστορία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
1.1 Προβληματική της έρευνας.....	13
1.2 Σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα	18
1.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	20
1.4 Οργάνωση της εργασίας.....	20
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΗΓΕΣΙΑ	21
2.1. Έννοια και φύση της Ηγεσίας	21
2.2. Στυλ Ηγεσίας	22
2.2.1 Το συναλλακτικό στυλ (transactional)	22
2.2.2 Το μετασχηματιστικό στυλ (transformational)	23
2.2.3 Το παθητικό στυλ (laissez-faire)	27
2.3 Το στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση	28
2.3.1 Συμμετοχική ηγεσία.....	29
2.4. Αποτελεσματική Σχολική Ηγεσία	32
2.4.1 Τα χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου ηγέτη	35
2.5. Ο διαπολιτισμικός ηγέτης.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	45
3.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο	45
3.1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο	46
3.1.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του «άλλου».....	49

3.1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης	51
3.1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	52
3.1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	52
3.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	55
3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα	61
3.3.1 Οι έννοιες της εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας	61
3.3.2 Οι έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας	62
3.3.3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: ερευνητικά ευρήματα	64
3.3.4 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	67
3.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Ενδοσχολική επιμόρφωση	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Πολιτιστικά στοιχεία των Roma (Ρομά).....	75
4.1 Γνωριμία με τους Ρομά.....	75
4.2. Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων	88
4.2.1 Εμπόδια στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά	91
4.2.2 Ποια δικαιώματα των παιδιών-Roma καταπατούνται.....	93
4.2.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά.....	95
4.2.4 Ηνωμένα έθνη	98
ΜΕΡΟΣ Β΄	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	100
5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	100
5.2 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης.....	101
5.2.1 Μελέτη περίπτωσης	102
5.2.2 Σχεδιασμός και Παρουσίαση των Εργαλείων Έρευνας	104
5.3 Μέθοδος	105
5.3.1 Συμμετέχοντες.....	105
5.3.2 Ερευνήτρια	106
5.3.3 Υλικά	106

5.3.4 Διαδικασία.....	106
5.3.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση.....	108
5.3.4.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις	110
5.3.4.3 Άτυπες συνεντεύξεις.....	116
5.3.4.4 Γραπτά τεκμήρια (documentation).....	116
5.3.4.5 Τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση (triangulation).....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΥΡΗΜΑΤΑ	118
6.1 Διαπιστώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση.....	118
6.1.1 Η σχολική μονάδα	118
6.1.2 Ο χώρος του σχολείου	119
6.2 Ανιχνεύοντας την περιοχή των Ρομά γύρω από την υπό μελέτη σχολική μονάδα. ...	122
6.2.1 Προέλευση-καταγωγή	122
6.2.2 Ταυτότητα	123
6.2.3 Επαγγέλματα	124
6.2.4 Προβλήματα εργασίας – εκπαίδευσης και συνέπειες	124
6.2.5 Παραβατική συμπεριφορά και επαιτεία	125
6.2.6 Ψυχαγωγία και τρόπος ζωής.....	126
6.3 Πολεοδομικά χαρακτηριστικά της περιοχής κατοικίας των τσιγγάνων	127
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	130
7.1 Κίνητρα επιλογής και παραμονής εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο.	132
7.1.1 Το θετικό συνεργατικό σχολικό κλίμα	132
ο Στυλ ηγεσίας	133
ο Τρόπος Λήψης Αποφάσεων.....	136
ο Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	138
7.1.2 Συναισθηματική και ηθική ανατροφοδότηση.....	139
7.1.3 Το ενδιαφέρον για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες λόγω εξοικείωσης με το χώρο και τις ιδιαιτερότητές του.....	141
7.2.1 Βασικές αιτίες που απέκλειαν τους Ρομά από τη δημόσια εκπαίδευση.	142

○ Ο θεσμός του σχολείου απουσιάζει από την κουλτούρα των Ρομά	143
○ Συνεχείς μετακινήσεις Ρομά	145
7.2.2 Προβλήματα κατά την ένταξη των Ρομά στο σχολείο	146
○ Έλεγχος και Παρουσία των μαθητών Ρομά	146
○ Θέματα πειθαρχίας και τήρησης του σχολικού κανονισμού	147
○ Θέματα υγιεινής	148
○ Σταθερότητα προσωπικού	149
7.3 Ενέργειες -Μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναφέρθηκαν.....	149
7.3.1 Ενέργειες σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	150
○ Διαμεσολαβητής	150
○ Άνοιγμα σχολείου– συνεργασία με γονείς για να κατανοήσουν τη σημασία του σχολείου	151
○ Ο ρόλος του συλλόγου των διδασκόντων	154
○ Εφαρμογή Παιδαγωγικών Μεθόδων	155
• Προπαρασκευαστική τάξη στην Α΄ δημοτικού	155
• Επανάληψη της Α΄ τάξης	156
• Αφήνω την τσάντα στο σχολείο	156
• Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα- εκδηλώσεις.....	157
○ Σωστή και αποτελεσματική αξιοποίηση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων.....	159
• Άνοιγμα σχολείου σε διάφορους φορείς- Συνεργασία με άλλα σχολεία	159
○ Σημαντικός ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.....	160
○ Θεσμικά μέτρα –υποστηρικτικά μέσα	161
• Κάρτα φοίτησης (παράρτημα)	161
• Θεσμός του σχολικού φύλακα.....	162
○ Ανοικτή πόρτα (για όλη την κοινότητα)	162
7.3.2 Ενέργειες σε επίπεδο εκπαιδευτικών	163
○ Ενημέρωση	164

○ Σημειώσεις.....	164
○ Συνεργασία με γονείς.....	164
○ Επιμόρφωση –Δια βίου μάθηση.....	167
7.3.3 Ενέργειες σε επίπεδο τάξης.....	168
ΚΕΦΑΛΑΙΟ :8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	171
8.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	171
8.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	176
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	177
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	198

Τίτλος της εργασίας: Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου. Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού Σχολείου με Ρομά μαθητές.

Όνομα και Επίθετο: Ασδεράκη Καστορία

Επαγγελματική θέση/κατάσταση: Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Email: kasderak@sch.gr

Επιβλέπων: κ. Γκόβαρης Χρήστος

Συνεπιβλέπουσα : κα. Σαραφίδου Γιασεμή

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θεωρητικό πλαίσιο:

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός στο χώρο του σχολείου έχει δημιουργήσει νέες ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες υπαγορεύουν μια παιδαγωγική ίσων ευκαιριών, ένταξης των «διαφορετικών» και να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες (Γκότοβος & Μάρκου, 2003). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως απάντηση, στοχεύει στην εποικοδομητική συμβίωση, σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βασίζεται στην αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού (Γκόβαρης, 2004). Επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό των στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης. Μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η ένταξη όλων των μαθητών, ειδικότερα των «διαφορετικών» πολυπολιτισμικά μαθητών, περιορίζοντας και αποφεύγοντας τις κοινωνικά ανισότητες, την περιθωριοποίηση και των κοινωνικό αποκλεισμό τους (Γκόβαρης κ. ά., 2003). Σ' αυτό το περιβάλλον πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα τους καταστούν επαρκείς και έτοιμους για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και γενικότερα διαπαιδαγώγησης «διαφορετικών» μαθητών μαζί με τους γηγενείς (Γεωργογιάννης, 2004γ,σ46, όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.85-86).

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα:

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή ένταξη των Ρομά μαθητών, τη μηδενική σχεδόν σχολική διαρροή τους και πώς αυτά τα στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητά της. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια ν' απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια ήταν και είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο;
- Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά ή ανασταλτικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις των σχεδιασμών και δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας ,οικογένειας και κοινωνίας;

Μέθοδοι:

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα στηρίχτηκε στη χρήση της μελέτης περίπτωσης, (single-case study) διερευνητικού τύπου (Yin, 2009), ως μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εγγράφεται στο ρεπερτόριο της ποιοτικής παράδοσης για τη μελέτη ειδικών φαινομένων ή σπάνιων περιπτώσεων. Περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της διαπολιτισμικής ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας με αξιοποίηση της τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων από οκτώ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και το διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου, του νομού Λάρισας καθώς και της επί τόπου παρατήρησης.

Ευρήματα:

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το Διευθυντή του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμψυχωτή της σχολικής μονάδας. Με το δημοκρατικό στυλ διοίκησης, και τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης. Μέσα σ' αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, Διευθυντής και Σύλλογος Διδασκόντων δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς. Όλοι διαθέτουν ένα κοινό όραμα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές, δεσμεύονται για την υλοποίησή του και διαμορφώνουν κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν τη δημιουργία αγωγικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων φορέων. Η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην οικοδόμηση πλαισίου για την από κοινού επίτευξη στόχων και θετικότερων αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις αξίες και ανάγκες των Ρομά μαθητών, αμβλύνουν τις διαφορές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι για τις αντιφάσεις που καθημερινά ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα. Υιοθετούν παιδαγωγική που συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό των άλλων. Ευαισθητοποιημένοι καθώς είναι προσπαθούν να συμπληρώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους προκειμένου να αποκτήσουν τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα για να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη διαφορετικότητα.

Συμπεράσματα - προτάσεις:

Ορισμένες προτάσεις που προκύπτουν άμεσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι:

- Σύσταση σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωση κι την ευαισθησία τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και σε βιωματικές διδακτικές μεθόδους όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- Μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους στις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων με εμπλεκόμενους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν σε μεθόδους υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι
- Παροχή ηθικών, επαγγελματικών και οικονομικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς

- ο Μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους στις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις – κλειδιά : Διαπολιτισμική ηγεσία, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα διαπολιτισμική παιδαγωγική, ένταξη τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο.

ABSTRACT

Theoretical framework:

The cultural pluralism at school has created new needs in the Greek educational system, which dictate a pedagogy for equal opportunities, integration of the "different" and take into account the social and cultural specificities (Gotovos & Marcou , 2003). Intercultural education as a response aims at constructive cohabitation , in a multicultural environment based on tolerance and respect for the different (Govaris , 2004) . It seeks to prevent the formation of stereotypes and prejudices against persons and cultures and to overcome every form of ethnocentric approach. In this way it ensures the inclusion of all students, particularly the 'different' multicultural students, reducing and avoiding social inequalities , marginalization and social exclusion (Govaris et al. , 2003). In this environment, teachers must possess the necessary skills , which will make them sufficient and ready to operate satisfactorily at teaching and generally at the education of ' different ' students along with the native (Georgogiannis , 2004c , p46 , op. ref to Ch Govaris , E. Theodoropoulos , A. Kontakos (2007) (ed.) , p.85 - 86).

Focus of research – Purpose/research questions:

The purpose of the present study is to investigate the elements that significantly affect the smooth integration of Roma students, the almost zero dropouts and how these components interact in contributing to effectiveness. More specifically, an attempt is made to answer the following research questions

- What were the problems facing the school?
- What factors are supportive or inhibitive to the quality and efficiency of the work of the school unit?
- What is the impact of planning and action at the school level, the family and society?

Methods:

This research project was based on the use of the case study, (single-case study) exploratory type (Yin, 2009), as a methodological approach, which entered the repertoire of quality delivery to study specific phenomena or rare cases. It includes the

empirical investigation of the phenomenon of intercultural development of a school unit with the use of the technique of semi-structured interviews with eight primary school teachers and the director of the primary school in the prefecture of Larissa and also the participate observation on the spot.

Findings:

Research findings reveal the Headmaster as the main coordinator and facilitator of the school unit . The democratic style of management and transformational leadership behavior the Headmaster contributes significantly to creating a positive school climate of cooperation, equality, solidarity, trust and mutual support. Within this positive and culturally different climate, the Headmaster and the Teachers Association create an environment that fights prejudice, racism and makes students feel psychologically safe. They all have a common vision, they use specific practices, they are committed to its implementation and create appropriate conditions enabling the creation of genuine cooperation between teachers, parents and other stakeholders. Parental involvement helps build a framework for jointly achieving goals and more positive results. Teachers know the values and needs of Roma students mitigate the differences of all members of the school community and seem to be prepared for the contradictions that arise daily in the school community. They adopt pedagogy which helps to reduce prejudice through relevant content and alternative teaching models that allow communication, understanding and respect for others. Aware as they are they try to supplement their knowledge and skills in order to acquire intercultural competence and readiness to effectively manage diversity.

Conclusionsns - recommendations:

Some recommendations arising directly from research results are:

- Larger and more active participation of teachers and their representatives in the process of shaping educational policy.
- Establishment of training seminars for all teachers to inform and sensitise them to issues of intercultural education.
- Providing ethical, professional and financial incentives for teachers
- Organising experiential seminars involving teachers and parents of students to improve their communication so the latter can be trained in methods of supporting children at home
- Intensive training of teachers in new technologies and experiential teaching methods in all subjects.

Keywords:

Intercultural leadership, intercultural competence and readiness, intercultural pedagogy, inclusion of Roma children in Greek school.

References:

- Γκότοβος, Α. Ε. & Μάρκου, Γ. Π. (2003). Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος α΄ γενική περιγραφή . Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π.(2003). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπ/σης. Παιδαγωγικός λόγος .σ.8.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός, β΄ έκδοση.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδοροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (2007). Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Ατραπός
- Yin, R.K. (2009). Case study research: design and methods, 4th ed., Sage Inc. California.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Προβληματική της έρευνας

Η Ευρώπη αποτελεί πλέον ένα μωσαϊκό λαών, πολιτισμών και γλωσσών. Οραμα της αποτελεί η συνένωση των ευρωπαϊκών λαών και η αποδοχή του Άλλου, αλλά ταυτόχρονα παραμένει και μια ουτοπία. Οι συγκρούσεις μεταξύ λαών και εθνοτήτων, η ξеноφοβία, η βία, η μετανάστευση νόμιμη και μη είναι ζωντανά θέματα που περιμένουν την αντιμετώπισή τους. Ευρωπαϊκοί θεσμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση εργάζονται για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ισότητα, την ισοτιμία, την εδραίωση της ασφάλειας, τη διασφάλιση της ειρήνης και της δημοκρατίας, την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, τη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς (Γκόβαρης, 2004).

Ωστόσο, καθώς η παγκοσμιοποίηση προχωρούσε μεταβάλλοντας τον κόσμο σ' ένα «οικουμενικό χωριό», οι συνέπειες των εξελίξεων αυτών επηρέασαν και τη δική μας χώρα, η οποία δέχτηκε αιφνιδίως ένα μεγάλο αριθμό μεταναστών (ομογενών και αλλοδαπών), με αποτέλεσμα η κοινωνική μας δομή να προσλάβει έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Έκπληκτοι διαπιστώσαμε ότι δίπλα μας υπάρχουν άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα, που έχουν διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα που δεν είναι «όπως εμείς» και με τους οποίους οφείλουμε να συνυπάρξουμε ειρηνικά, να συνεννοηθούμε και να συνεργαστούμε για την πρόοδο του τόπου και το μέλλον της χώρας μας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003·Γκόβαρης, 2004).

Εκτός από τους μετανάστες, υπάρχουν και άλλες ομάδες με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οι οποίες δεν έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό σύστημα παρότι ζουν και εργάζονται σ' αυτό το χώρο για πολλούς αιώνες. Μια από τις ομάδες αυτές είναι και οι Τσιγγάνοι που η ελληνική πολιτεία και κατά επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χρέος να τους εντάξει αρμονικά. Οι Τσιγγάνοι αποτέλεσαν και στη χώρα μας για πολλούς αιώνες μια πληθυσμιακή ομάδα η οποία οριζόταν από το κράτος ως «εθνοτική» και «ακαθαρίστου υπηκοότητας» (Γκότοβος, 2003, σ. 121-123).

Για τον Γκότοβο (2003,σ.105) οι Τσιγγάνοι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και σήμερα ως άτομα μιας ταυτότητας «υπό διαπραγμάτευση» και αυτό γιατί, υπάρχει μια έντονη διάθεση άτυπης ταξινόμησης των υποκειμένων σε εθνοτικές ομάδες και οι Τσιγγάνοι λαμβάνουν διαφορετική θέση «ανάλογα με το ποιος επιχειρεί την ταξινόμηση». Έτσι, άλλοτε θεωρούνται ότι ανήκουν στις εθνοτικές ομάδες και άλλοτε στις πολιτισμικές διαφορετικές ομάδες εξαιτίας κάποιων πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων.

Εξετάζοντας την παράμετρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στη ζωή των Τσιγγάνων, ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερος σημαντικός. Για πολλά χρόνια, ωστόσο, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2003) το ελληνικό κράτος αδιαφόρησε για την εγγραφή και τη συστηματική φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Η αδιαφορία πιθανόν και να οφείλεται στη μη αναγνώριση της ελληνικής υπηκοότητας τους για πολλές δεκαετίες ή στην εδραιωμένη αντίληψη που φέρει τους Τσιγγάνους ως μια φυλετική ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η οποία αντιδρά στην οποιαδήποτε επίδραση του περιβάλλοντος όπου ζει και που θεωρεί ότι το σχολείο δεν ταιριάζει στη φύση της(Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Ωστόσο και οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι διατυπώνουν συχνά την άποψη ότι το σχολείο προσφέρει στα παιδιά τους γνώσεις τις οποίες δεν πρόκειται ποτέ να αξιοποιήσουν(Dikaiou, 1990· Βασιλειάδου, 2000· Levinson & Sparkers, 2005).

Η συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό μορφωτικό σύστημα της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει ιδιαιτερότητες, χαρακτηριζόμενη από την αποσπασματική και σε άτακτα χρονικά διαστήματα φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ιδιαίτερα μαθητών των εποχικά μετακινούμενων ομάδων οικογενειών, τις αυθαίρετες διαρροές του μαθητικού πληθυσμού από την παρακολούθηση των μαθημάτων, την αρνητική στάση των ίδιων προς το σχολείο και τη μη αποδοχή τους από το εγχώριο πληθυσμό, πράγμα που συνθετικά οδηγεί σε ευρείας διαστάσεως αναλφαβητισμό με όλα τα επακόλουθα, σε περιθωριοποίηση της κοινωνικής τους ομάδας, και σε κοινωνικό αποκλεισμό(Γκότοβος, 2003).

Μια ιστορία από αστοχίες και ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος συνθέτουν την ιστορία της εκπαίδευσης-ή μάλλον τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση –των παιδιών Ρομά. Μια ιστορία που μέχρι τώρα συντηρείται από έντονα στερεότυπα και συχνά ενισχύεται από επιστημονικές έρευνες (Dikaiou,1990).

Έρευνες αποδίδουν το πρόβλημα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των παιδιών Ρομά σε δικές τους ελλείψεις (γλωσσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές). Το ότι ακόμη και σήμερα δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο και ότι, από όσα γράφονται τα περισσότερα περιθωριοποιούνται και διακόπτουν τη φοίτησή τους, πάλι αποδίδεταισε μια στρατηγική άρνησης να αφομοιωθούν στην κυρίαρχη κοινωνία (Dikaiou,1990). Πολλοί επίσης συγγραφείς ακόμη και οργανισμοί εκδόσεων που ενδιαφέρονται για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υιοθετούν αυτή την άποψη (Κάτσικα & Πολίτου, 1999). Έτσι η ενοχοποίηση των θυμάτων αποκτά την αίγλη επιστημονικής διαπίστωσης. Ο Λιεζουά (1999) εκτιμά ότι «όσον αφορά τη σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων όλα ή σχεδόν όλα επιχειρήθηκαν και είναι ένα θέμα που ξεπερνά τα όρια της εκπαιδευτικής πολιτικής και τονίζει ότι είναι θέμα κυρίως πολιτικό».

Προσπαθώντας να ερμηνευτεί το υψηλό ποσοστό ενηλίκων και ανηλίκων αναλφάβητων Τσιγγάνων και η μεγάλη διαρροή που παρατηρείται και έχει αποτυπωθεί από το πρόγραμμα «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (www.uoi.gr/ROMA)», ως αίτια έχουν αναδειχτεί η νοοτροπία που αναπαράγει το σχολείο με τις πρακτικές του διατηρώντας τη λειτουργία «προβληματικών» εκπαιδευτικών δικτύων (σχολείων, δηλαδή, με σημαντικά προβλήματα, που δε βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες και να σημειώσουν πρόοδο) (Κάτσικας & Πολίτου, 1999), η στάση που κρατούν οι συμμαθητές και οι γονείς τους απέναντι στους μαθητές Ρομά (Μουχελή, 1996), η άποψη που έχουν οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι για το σχολείο (Κόμης,1998), το οποίο θεωρούν ότι αντιπροσωπεύει μια άλλη, διαφορετική κουλτούρα και του οποίου τη χρησιμότητα αναγνωρίζουν μόνο στην εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής-ο παράγοντας φύλο (Λυδάκη, 1998), -ο αναλφαβητισμός μεταξύ του γυναικείου πληθυσμού είναι ιδιαίτερα υψηλός, η μη ισότιμη συμμετοχή και αναγνώριση, -κατά τον Κόμη (1998) και τις Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ (1998) τα τσιγγανόπαιδα εγγράφονται στο σχολείο, αλλά καθώς ανεβαίνουν τις τάξεις και τις βαθμίδες τις εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Η Πολίτου(1996) προσθέτει τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης, ο Χαλκιώτης (2000) το υψηλό ποσοστό των εργαζόμενων παιδιών, ο Στασινός (2004) την έλλειψη προσχολικής αγωγής και το ωράριο λειτουργίας του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν χαμηλές προσδοκίες και παιδαγωγικές φιλανθρωπίας σύμφωνα με την έρευνα των Μητακίδου- Τρέσσου (2007). Η Ladson-Billings (2002, οπ. αναφ. στο Μητακίδου- Τρέσσου, 2007, σ.41) αποκαλεί την στάση αυτή των εκπαιδευτικών « *άδεια να αποτύχουν*» και επιμένει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν ν' απαιτούν την επιτυχία από όλα τα παιδιά, υιοθετώντας μια πολιτισμικά κατάλληλη παιδαγωγική , μια παιδαγωγική που να στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: α) εξασφάλιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας όλων των παιδιών β) στήριξη των πολιτισμικών ικανοτήτων των παιδιών, έτσι ώστε η μάθηση στο σχολείο να αναδεικνύει τον πολιτισμό του σπιτιού και γ) η ανάπτυξη της κοινωνικοπολιτικής συνείδησης των παιδιών, ώστε να κατανοήσουν τις δομικές και συμβολικές ρίζες της ανισότητας και της αδικίας και να χτίσουν σχέσεις αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης μεταξύ τους.

Η παρουσία των παιδιών μειονοτήτων και ιδιαίτερα των παιδιών Ρομά στο σχολείο είναι επιφορτισμένη από επιχειρήματα με αρνητικό περιεχόμενο, όπως είναι η αποτυχία, οι χαμηλές επιδόσεις και η μαθητική διαρροή (Χατζηνικολάου, 2007• Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007). Έχει όμως ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος με τον οποίο αποδίδονται οι ευθύνες για τα αρνητικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, στην παρουσία αυτών των παιδιών και όχι στην ανικανότητα του ελληνικού σχολείου να διαχειριστεί και να σταθεί επάξια στην εικόνα της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την ελληνική πραγματικότητα, και ως μοναδική μέχρι τώρα λύση ήταν η αφομοιωτική, ενσωματική ή ενταξιακή πολιτική (Χατζηνικολάου,2007).

Απέναντι στην πραγματικότητα της σχολικής ετερότητας το σχολείο ορθώνεται ισοπεδωτικό, μονολιθικό, άκαμπτο. Η μέχρι τώρα συνεισφορά του στη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας και στην καλλιέργεια των εθνικών αξιών ήταν σημαντική και κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η εξέλιξη του εθνικού μας κράτους συμβάδιζε πάντοτε με μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική (Μάρκου,1998). Σήμερα το ελληνικό σχολείο με τις δικές του αξίες, συνθήκες, πρακτικές, απαιτήσεις ζητάει από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες, ικανότητες, λειτουργεί επίσης μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε πάρα πολλές περιοχές της χώρας δεν είναι πλέον πολιτισμικά ομοιογενής. Δυστυχώς, διαφαίνεται ότι για την ελληνική πολιτεία, η υιοθέτηση της κοινωνικής ομοιομορφίας αποτελεί ακόμη και σήμερα είτε έμμεσα, είτε άμεσα πρόταγμα, παρόλο έρευνες των πολιτικών, ανθρωπολογικών και

εθνολογικών επιστημών έχουν αποδείξει το αντίθετο, ότι δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και της ελληνικής έχει διαχρονικό χαρακτήρα και ότι δεν υφίστανται μονοπολιτισμικές κοινωνίες (Γκέφου- Μοδιανού 1998· Bruner, 2007).

Έτσι η σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά παραμένει άπιαστο όνειρο, παρά τις εξαγγελίες και την εφαρμογή φιλόδοξων προγραμμάτων. Η μακροχρόνια αποτυχία τους κάνει να δυσπιστούν σε κάθε νέα εκπαιδευτική παρέμβαση για την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Κατά τον Λιεζουά (1999) η αξία της εκπαίδευσης ακυρώνεται στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων καθώς πλήθος άλλων παραγόντων εμπλέκονται στη διαδικασία της οικονομικής και κινητικής κινητικότητάς τους. Την απόρριψη που βιώνουν στο σχολείο και στο κοινωνικό περιβάλλον κατά τη Λυδάκη (1998) είναι η κινητήρια δύναμη που συσπειρώνει τους Τσιγγάνους, που τους ωθεί να οριοθετούν το χώρο τους όπου εκεί δε διακυβεύεται η αυτοεκτίμησή τους. Και σ' αυτή παλινδρομεί για να έχει την αληθινή αναγνώριση και την ισότιμη αντιμετώπιση που του αρνούνται οι «άλλοι».

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια προσπάθεια ανάκτησης κύρους όσον αφορά το λόγο που αρθρώνεται για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, τα μέτρα που λαμβάνονται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, προβάλλοντας πλέον ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρόκληση για την Διαπολιτισμική Παιδαγωγική (Γκόβαρης, 2004) έγκειται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να ανακαλύψουν και να βιώσουν εναλλακτικές μορφές κοινωνικής συνύπαρξης, ανιχνεύοντας και συνειδητοποιώντας δυνατότητες υπέρβασης των επίκαιρων εμποδίων (π.χ. προκαταλήψεων, στερεοτύπων και διαχωρισμών) που δεν επιτρέπουν τη συγκρότηση συμμετρικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Μ' αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η ένταξη όλων των μαθητών, ειδικότερα των «διαφορετικών» πολιτισμικά μαθητών, περιορίζοντας αλλά και αποφεύγοντας τις κοινωνικές ανισότητες, την περιθωριοποίηση και των κοινωνικό αποκλεισμό των «διαφορετικών» (Γκόβαρης, 2004).

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2003), το σχολείο έχει παρουσιάσει μια σημαντική αλλαγή και πρόοδο σε σχέση με το παρελθόν. Η ελληνική κοινωνία αποκτά σταδιακά τα στοιχεία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, μια νέα σελίδα

ανοίγει στην εκπαίδευση που βασίζεται στην διαπολιτισμική προσέγγιση που στοχεύει στην εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για όλους ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι τίθενται οι βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ή εθνική προέλευση που ζουν και δρουν στην ελληνική κοινωνία ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μένουν, βέβαια, ακόμα να γίνουν πολλά, όπως προκύπτει από τη μελέτη των Κάτσικα & Πολίτου (1999), όχι τόσο από θεσμική άποψη όσο από ουσιαστική και εκ των έσω αλλαγή της νοοτροπίας σχετικά με τη λειτουργία του. Κι αυτό γιατί, παρά το γεγονός ότι έχουν ληφθεί ένα πλήθος από ειδικά μέτρα για τη φοίτηση των Τσιγγάνων στο σχολείο, εντούτοις το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να τους παράγει και να τους αναπαράγει ως ειδικούς μαθητές, αποκλείοντάς τους από το σύνολό του αγαθού της μόρφωσης και της παιδείας (Τσιάκαλος, 2006).

1.2 Σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Τελευταίες έρευνες (Λυδάκη, 1998·Μητακίδου- Τρέσσου 2007) δείχνουν ότι οι Ρομά αρχίζουν να βλέπουν την εκπαίδευση ως τη μόνη λύση για νόμιμη και μόνιμη απασχόληση, που εξασφαλίζει σταθερό εισόδημα και προσφέρει δυνατότητα αλλαγής και προοπτικές επιτυχίας στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Σ' αυτές τις έρευνες αποκαλύπτεται η επιθυμία των γονιών Ρομά να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα. Η επιθυμία αυτή συνήθως όμως υπονομεύεται από την εικόνα ενός σχολείου αυστηρού, άκαμπτου, ανελαστικού στις ιδιαιτερότητες της ομάδας τους, ενός σχολείου στο οποίο ποτέ δεν αισθάνθηκαν ότι ανήκουν.

Μια τέτοια σχολική μονάδα που στοχεύει στην εποικοδομητική συμβίωση, που βασίζεται στην αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού και επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς, φιλοδοξεί να παρουσιάσει η παρούσα ερευνητική εργασία, η οποία σκοπεύει να αναδείξει τους παράγοντες που δρουν καταλυτικά στην καλύτερη ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Ανάμεσα στους στόχους είναι και η διερεύνηση της μορφής ηγεσίας, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία αυτού του αποτελεσματικού σχολικού κλίματος καθώς και της ικανότητα των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν την αλληλεπίδραση και την αλληλεγγύη ανάμεσα όχι μόνο σε άτομα διαφορετικής νοοτροπίας και κουλτούρας αλλά και ανάμεσα στα άτομα της ίδιας εθνικότητας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και συγκεκριμένα των μαθητών Ρομά σ' ένα 12/ θέσιο δημοτικό σχολείο μιας ημιαστικής περιοχής του Δ. Λάρισας. Αποσκοπεί να αναδείξει τους παράγοντες του δρουν καταλυτικά στην καλύτερη ένταξη τους στο σχολείο και στη σχεδόν μηδενική σχολική διαρροή.

Αποσαφηνίζοντας το σκοπό της έρευνά μας μπορούμε να ταξινομήσουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια ήταν και είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο;
- Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά ή ανασταλτικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας ;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις των σχεδιασμών και δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας ,οικογένειας και κοινωνίας;

Το παραπάνω ζήτημα ερευνήθηκε μέσα από τη μελέτη περίπτωσης της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, η οποία θεωρήθηκε ενδεικτική περίπτωση σχολικού περιβάλλοντος ετερότητας, καθώς φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών Ρομά με σημαντική επιτυχία.(Λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό αριθμό συμμετοχής και τη σχεδόν μηδενική σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά). Εντάσσεται στο ρεπερτόριο της ποιοτικής έρευνας, αφού αναζητάμε αντιλήψεις, εμπειρίες ή συναισθήματα των συμμετεχόντων για την πραγματική κατάσταση που ζουν, καθώς και σχέσεις, αλληλεπιδράσεις. Επίσης ενδιαφερόμαστε για τις έννοιες και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να δώσουν ερμηνείες στα φαινόμενα ή να εξηγήσουν καταστάσεις.

Η ποιοτική έρευνα βασίζεται σε μεθόδους συλλογής δεδομένων που χαρακτηρίζονται από ευελιξία καθώς και ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο.(Σαραφίδου,2011), αν και ως μειονεκτήματά της θεωρούνται η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων γιατί θα είναι μελέτη μικρής έκτασης, καθώς και η αδυναμία μας να κάνουμε συγκρίσεις και να τεκμηριώσουμε αιτιώδεις σχέσεις. Ειδικότερα , στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης τα στοιχεία συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, ενώ εφαρμόστηκε συμμετοχική παρατήρηση. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ εκπαιδευτικοί και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, πρώτα

έγινε μια πιλοτική συνέντευξη με το Διευθυντή και στη συνέχεια με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν δυο άντρες και έξι γυναίκες, με προϋπηρεσία στην υπό μελέτη σχολική μονάδα πάνω από δέκα χρόνια. Ακολούθησε και μια συνέντευξη με τον Διευθυντή με δομημένες ερωτήσεις που αφορούσαν τη γενική κατάσταση του σχολείου, την εξέλιξή του, τη σημερινή κατάσταση, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν ως σχολική μονάδα και ποιοι παράγοντες βοήθησαν για τη λύση των προβλημάτων αυτών. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

1.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στις ποιοτικές έρευνες το δείγμα των ατόμων ή των μονάδων που χρησιμοποιείται είναι μικρό και όταν δεν είναι μικρό μπορεί να εμπεριέχει, εξ αντικειμένου, παντός είδους μεροληψίες. Έτσι τα συμπεράσματα αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δεν υπάρχουν διαδικασίες που να επιτρέπουν την επέκτασή τους σε ένα πληθυσμό, με οποιουδήποτε βαθμό αξιοπιστίας

1.4 Οργάνωση της εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, τη θεωρητική μελέτη του θέματος και την έρευνα. Το Πρώτο μέρος (θεωρητικό) καταγράφεται ο γενικός προβληματισμός για το θέμα που ακολουθεί και απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό μας πρόβλημα. Ακολουθεί η καταγραφή του σκοπού και των ερωτημάτων της έρευνας και οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της σχετικής με την ηγεσία και συγκεκριμένα το ρόλο του διευθυντή σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Παρατίθεται ανασκόπηση των μελετών και διεθνών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τα συλλ ηγεσίας, ιδιαίτερα της μετασχηματιστικής που αποτελεί χαρακτηριστικό ενός διαπολιτισμικού ηγέτη.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας καθώς

και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Επίσης παρουσιάζονται τα μοντέλα διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο.

Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο καταγράφεται η ιστορική αναδρομή των Ρομά, μέσω μιας γενικής ιστορικά αναδρομής, εστιάζοντας, κυρίως, στην εκπαίδευση τους, αλλά και στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που υπάρχουν σχετικά με την εκπαίδευση τους.

Στο Δεύτερο μέρος της εργασίας(εμπειρικό) α) εκτίθεται ο στόχος και η μεθοδολογία της έρευνας, σχολιάζονται κριτικά και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών, β) παρουσιάζονται οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και γ) διατυπώνονται οι προτάσεις που απορρέουν από τα πορίσματα της έρευνας.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Έννοια και φύση της Ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της Διοικητική Επιστήμης, θεωρείται από πολλούς ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας ενός οργανισμού (Bass,1990) και ως διοικητική λειτουργία αφορά την ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαΐτης,2005). Η πληθώρα των ερευνών που προστέθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, δείχνουν το σημαντικό ενδιαφέρον των ερευνητών στο θέμα της ηγεσίας, με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας των οργανισμών.

Στη βιβλιογραφία ο ορισμός της ηγεσίας έχει οριστεί με πολλούς τρόπους. Ο Stogdill (1974), παρατήρησε ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηγεσία, όσοι είναι και οι άνθρωποι που επιχειρήσαν να προσδιορίσουν το περιεχόμενό της. Ανάλογα με τον τομέα και την εποχή που διατυπώθηκαν οι ορισμοί της ηγεσίας, βρίσκουμε τοποθετήσεις, στις οποίες υπάρχουν κοινά στοιχεία αλλά και διαφοροποιήσεις. Όλοι όμως καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως τέχνη, είτε

ως διαδικασία σημαίνει επιρροή. Είναι η τέχνη της παρακίνησης των υφισταμένων για την εκτέλεση των καθηκόντων τους με ζήλο και εμπιστοσύνη (Kouzes & Posner, 2007), συνεισφέροντας τα μέγιστα στην επίτευξη των οργανωσιακών-επιχειρησιακών σκοπών και στόχων, είναι η ικανότητα να εμπνέεις και να οδηγείς τους άλλους χτίζοντας και προωθώντας ένα κοινό όραμα (Borja & Kunkel, 2002). Με άλλα λόγια, η ηγεσία στηρίζεται στην κινητοποίηση των άλλων ατόμων, πράγμα που επιτυγχάνεται εξασφαλίζοντας και διατηρώντας την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων. Έλκει τους συνεργάτες προς τους σκοπούς και δεν τους σπρώχνει προς αυτούς (Bennis, 1989a). Ο ηγέτης πιστεύει στην ομάδα του, καθοδηγεί το προσωπικό του, διαθέτει χρόνο για σχεδιασμό και επενδύει χρόνο για ανθρώπους.

Επιπλέον ένας ηγέτης παίρνει πρωτοβουλίες, αποτελεί παράγοντα αλλαγής ενθαρρύνει τις καινοτομίες, επικοινωνεί με τους υφιστάμενους, αναζητά μαζί τους λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Ο ηγέτης προσπαθεί να εμφυσήσει στα μέλη του οργανισμού συναισθήματα δύναμης, αποτελεσματικότητας και σημαντικότητας του εαυτού τους. Ενδυναμώνει έτσι το προσωπικό και βλέπει τον εαυτό του ως συμπαραστάτη και συνεργάτη (Drucker, 2002).

2.2. Στυλ Ηγεσίας

Ο ρόλος της ηγεσίας σ' ένα οργανισμό καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού. Οι αξίες, οι παραδοχές, οι πεποιθήσεις είναι κρίσιμης σημασίας για οποιοδήποτε στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. Μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού αναγνωρίζονται διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Κάθε ένα από αυτά τα στυλ έχει τα δικά του θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και χρησιμοποιεί την ηγεσία με διαφορετικό τρόπο (Daft, 2004· Hellriegel & Slocum, 2004).

2.2.1 Το συναλλακτικό στυλ (transactional)

Ο όρος της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) χρησιμοποιήθηκε από τον Burns (1978), ο οποίος όρισε ως συναλλακτικούς τους ηγέτες ή τους πολιτικούς που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού προσφέροντάς τους αμοιβές. Η συναλλακτική ηγεσία επικεντρώνεται στα εξωτερικά κίνητρα και τις ανάγκες. Επικρατεί με άλλα λόγια ένα κλίμα ανταλλαγής για την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων. Δημιουργείται δηλαδή ένα είδος συμφωνίας μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, όπου η κάθε πλευρά προσφέρει τα απαραίτητα για να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί ο οργανισμός.

Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους προσπαθώντας να τις ικανοποιήσουν και εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Κατά τους Hoy & Miskel (2008), η συναλλακτική ηγεσία αποτελείται από τρία χαρακτηριστικά:

α) οι εξαρτώμενες αμοιβές ή ηγεσία ενδεχόμενης ανταμοιβής (contingent reward leadership) : αναφέρεται στην ηγετική συμπεριφορά που επιδιώκει να διασαφηνίσει το ρόλο των υφισταμένων και τις απαιτήσεις της δουλειάς τους, και τους παρέχει υλικές και ψυχολογικές αμοιβές όταν οι στόχοι επιτευχθούν.

β) η διεύθυνση με εξαίρεση (ενεργητική) (management-by-exception active): αναφέρεται στον μεγάλο βαθμό ελέγχου που έχει ο ηγέτης, ο οποίος ορίζει τους κανόνες, αναζητά παρεκκλίσεις από τα στάνταρ και επεμβαίνει με διορθωτική δράση και πιθανόν τη τιμωρία του υφισταμένου σε περίπτωση παρουσίασης προβλημάτων

γ) η παθητική διεύθυνση εξαίρεσης (management-by-exception passive): χαρακτηρίζει την αδυναμία των ηγετών να παρέμβουν, μέχρι τα προβλήματα να διογκωθούν και η παρέμβαση τους να καταστεί αναγκαία. Δηλαδή επεμβαίνουν μόνο στη μη συμμόρφωση ή όταν έχουν συμβεί λάθη.

Πολλοί ερευνητές όπως και ο Leithwood(1990) θεωρούν τη συναλλακτική ηγεσία πρόδρομο και προστάδιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

2.2.2 Το μετασχηματιστικό στυλ (transformational)

Την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) εισήγαγε ο Burns (1978), ο οποίος όρισε πως μπορούμε να μιλάμε για τέτοιο τύπο ηγεσίας « όταν ηγέτες και μέλη συνδέονται με τρόπο ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλο σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής » (οπ. αναφ. οι Webb κ.ά., 2004), αλλά δεν προχώρησε στην ανάπτυξη μιας πλήρους θεωρίας. Ορίζει τη σχέση αυτή ως σχέση αμοιβαίας, αμφίδρομης παρακίνησης και εξέλιξης που μετατρέπει τους ηγέτες και τους συνεργάτες σε ηθικώς δρώντα υποκείμενα. Ο Bass (1985) προχώρησε σε διόρθωση της αρχικής σύλληψης του Burns, ο οποίος υιοθετούσε την άποψη ότι «η συναλλακτική » και «η μετασχηματιστική» ηγεσία αποτελούν τα

αντίθετα άκρα ενός συνεχούς και πρόβαλε την άποψη ότι αποτελούν δυο διαφορετικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

Κατά τον Bass (1985) οι μετασχηματιστικούς ηγέτες μιλούν για αλλαγή, δημιουργούν όραμα, συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους και αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στο ίδιο τον οργανισμό. Ο ίδιος (1990) χαρακτήρισε το μετασχηματιστικό στυλ ως «ανώτερο είδος ηγεσίας» προσθέτοντας ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι εκείνοι που διευρύνουν και εξυψώνουν τα ενδιαφέροντα των υφισταμένων, τους ενημερώνουν για τους στόχους και την αποστολή του οργανισμού, εξασφαλίζουν την αποδοχή τους από τα μέλη της ομάδας, και παροτρύνουν το προσωπικό να παραβλέψει τα ατομικά τους συμφέροντα για το κοινό όφελος. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση (Webb κ.ά.,2004), διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (Portin,1999).

Ο Bass (1985) με τη θεωρία του έδωσε τα **5 I** τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν σύγχρονο ηγέτη : **I**dealized influence(ιδανική επιρροή),**I**nspirational motivation(Εμπνεόμενη κινητοποίηση),**I**ntellectual stimulation(νοητικό ερέθισμα),**I**ndividualized consideration(εξατομικευμένο ενδιαφέρον).

Σύμφωνα με τον Sergiovanni (1990), στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας , οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων στόχων προσαρμόζοντας τον οργανισμό προς μια νέα κατεύθυνση. Μια κατεύθυνση που δημιουργεί νέα κουλτούρα, προωθεί τη συνεργατικότητα, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επεκτείνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων του οργανισμού (Leithwood & Jantzi,1990, όπ. αναφ. στο Δαράκη,2007). Το αποτέλεσμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι μια σχέση αμοιβαίας κίνησης και ανάδειξης προόδου και σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Κατά τους Burns (1978) και Bass (1985·2002) η μετασχηματιστική ηγεσία περικλείει τρεις διαστάσεις που αναλύονται ως εξής:

α) χάρισμα (charisma/vision building): το «χαρισματικό» στοιχείο έχει να κάνει με το όραμα του ηγέτη για το μέλλον, με τους τρόπους που θα επιτευχθούν οι στόχοι, με τα παραδείγματα προς μίμηση, τα υψηλά κριτήρια επίδοσης, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση. Το χάρισμα είναι αυτό που δημιουργεί μια γνωστική και συναισθηματική ταύτιση με τον ηγέτη και σύμφωνα με το Bass διαφοροποιεί τους διευθυντές από τους πραγματικούς ηγέτες. Για τους υφισταμένους το να διαθέτει ο μετασχηματιστικός ηγέτης το στοιχείο του «χαρίσματος» θεωρείται βασικός παράγοντας επιτυχίας. Οι χαρισματικοί ηγέτες διαθέτουν μεγάλη δύναμη και επιρροή. Οι απασχολούμενοι θέλουν να ταυτιστούν μαζί τους και έχουν υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης απέναντι τους. Οι χαρισματικοί ηγέτες εμπνέουν και εξάπτουν την ιδέα στους υφισταμένους τους ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν σπουδαία πράγματα με περισσότερη προσπάθεια.. Πιο πρόσφατες μελέτες αποδεικνύουν πως ο χαρισματικός ηγέτης αντανακλά χαρακτηριστικά προσωπικότητάς, τα οποία ταυτίζονται με τις ανάγκες, αξίες, πιστεύω, αντιλήψεις, πρότυπα των υφισταμένων. Με αυτόν τον τρόπο ο χαρισματικός ηγέτης κατορθώνει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των «οπαδών» του εμπνέοντας, δίνοντας σωστές κατευθύνσεις δράσης, θέτοντας στόχους, δημιουργώντας οράματα και ιδανικά.

Ο χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται από κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά που είναι τα ακόλουθα:

- *Αυτοπεποίθηση* για τα πιστεύω, τις κρίσεις και τις ικανότητές του.
- *Όραμα*. Διαμορφώνει μια επιθυμητή εικόνα στο μέλλον διαφορετική και καλύτερη από την υπάρχουσα, η οποία περιλαμβάνει προσωπικά οράματα και στόχους των οπαδών - συνεργατών.
- *Ισχυρή αφοσίωση, πίστη στο όραμα και αυτοπεποίθηση* ότι είναι ικανός να το κάνει πραγματικότητα.
- *Φορέας αλλαγών*. Ο ηγέτης γίνεται αντιληπτός από τους οπαδούς του ως φορέας ριζικών αλλαγών του κατεστημένου.
- *Μη συμβατική συμπεριφορά*. Η συμπεριφορά του ηγέτη, χωρίς να είναι ιδιόρρυθμη δεν περιορίζεται σε κατεστημένα ή στερεότυπα, αλλά είναι ριζοσπαστική, μη συμβατική που όταν γίνεται με επιτυχία κερδίζει τον

θαυμασμό.

- *Επικοινωνία*. Ο χαρισματικός ηγέτης διακρίνεται για την ικανότητά του να επικοινωνεί, να ακούει και να μεταδίδει μηνύματα.

Το *χάρισμα* είναι μια μορφή διαπροσωπικής έλξης που εμπνέει υποστήριξη και αποδοχή. Κάποιος που διαθέτει το χάρισμα είναι πιο πιθανό να είναι ικανός να επηρεάζει τους άλλους και να τους παρακινεί να κάνουν περισσότερα από αυτά που συνήθως αναμένονται. Έτσι η επιρροή είναι και πάλι το βασικό συστατικό αυτής της άποψης (Hellriegel & Slocum, 2004). Η *χαρισματική ηγεσία* υπερβαίνει το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας. Ο αντίκτυπος των χαρισματικών ηγετών διαφαίνεται συνήθως στη δήλωση ενός υψηλού οράματος της επιθυμητής εικόνας για το μέλλον με το οποίο ταυτίζονται οι εργαζόμενοι, στη διαμόρφωση ενός εταιρικού συστήματος αξιών που όλοι υποστηρίζουν, στην εμπιστοσύνη των συνεργατών και στην προσέλευση «οπαδών» που εμπιστεύονται απόλυτα σε αντάλλαγμα (Daft, 2004).

β) εξατομικευμένη φροντίδα (individualized consideration): το να διαθέτουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εξατομικευμένη φροντίδα σημαίνει ότι εκτιμούν, εμπιστεύονται, βοηθούν και δίνουν μεγάλη προσοχή στις ανάγκες των υφισταμένων για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ταλέντων τους και ενεργούν ως μέντορες προς αυτούς που χρειάζονται βοήθεια ώστε να αναπτυχθούν. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνδέει το ενδιαφέρον των υφισταμένων για προσωπική ανάπτυξη με τα συμφέροντα της ομάδας και του οργανισμού.

γ) διανοητικά ερεθίσματα (intellectual stimulation): ο τρίτος σημαντικός παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρεται στο ότι οι ηγέτες είναι πρόθυμοι και ικανοί να δείξουν στους υφισταμένους τους νέους τρόπους επίλυσης των υπαρχόντων προβλημάτων. Επιπλέον οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πρόθυμοι να μάθουν τους υφισταμένους τους να αποδέχονται τις δυσκολίες ως προβλήματα προς επίλυση και να εστιάζουν σε ορθολογικές απαντήσεις και να γίνουν πιο καινοτόμοι και δημιουργικοί. Αυτό το στοιχείο αφορά και στη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων. Επιπλέον έχει αποδειχθεί πως οι απασχολούμενοι όχι μόνο αποδίδουν καλύτερα όταν διαθέτουν μετασχηματιστικούς ηγέτες, αλλά και ότι είναι πολύ περισσότερο ικανοποιημένοι από το σύστημα απόδοσης της επιχείρησης.

Υπάρχει ακόμη και μια άλλη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η έμπνευση, κατά την οποία ο ηγέτης έχει την ικανότητα να μεταδίδει το όραμα, να λειτουργεί ως παράδειγμα για τους εργαζόμενους, διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες, χρησιμοποιεί σύμβολα για να εστιάσει τις προσπάθειες, εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία σύμφωνα με τους Sargos et al (2008) και Moolenaar et al (2010) – μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση ενός οργανισμού μέσω της καλλιέργειας δημιουργικού /καινοτομικού κλίματος, το οποίο να ωθήσει τα μέλη του να εφαρμόσουν καινοτομίες. Η δημιουργία αποτελεί το πρώτο βήμα για την καινοτομία. Οι διευθυντές δίνουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τις ιδέες τους και να υπάρξει μ' αυτό τον τρόπο μια αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον στήριξης(Mumford et al, 2002). Οι μετασχηματιστικοί διευθυντές δημιουργούν ένα κλίμα ενθάρρυνσης και υποστήριξης, έτσι ώστε να υλοποιηθούν οι νέες αυτές ιδέες (Shalley & Gilson, 2004).

Κατά τον Bass (1990), μια επιχείρηση που είναι διαποτισμένη από μετασχηματιστική ηγεσία από «επάνω προς τα κάτω», μεταφέρει μηνύματα σε όλο το προσωπικό, τους πελάτες, τους προμηθευτές, τους χρηματοδότες, την κοινωνία στο σύνολό της και στρέφει το ενδιαφέρον της στο μέλλον. Το βέβαιο είναι πως σε μια τέτοια περίπτωση η επιχείρηση διαθέτει προσωπικό που κατευθύνεται συνολικά προς το κοινό όφελος ενώ δίνεται μεγάλη αξία στους πνευματικούς της πόρους, στην ευελιξία και στην ανάπτυξη των ανθρώπων της.

2.2.3 Το παθητικό στυλ (laissez-faire)

Οι ηγέτες αυτοί αποφεύγουν οποιαδήποτε συναλλαγή με τους υφισταμένους, αποφεύγουν να εκφράσουν την άποψή τους, αδυνατούν να λάβουν αποφάσεις, αρνούνται να αναλάβουν υπευθυνότητες και δεν παρέχουν ανατροφοδότηση στο έργο των υφισταμένων. Σύμφωνα με τους Bass & Avolio (1999), αυτό το στυλ ηγεσίας έχει αρνητική επίδραση τόσο στους ακόλουθους όσο και στα επιθυμητά αποτελέσματα.

2.3 Το στυλ ηγεσίας στην εκπαίδευση

Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που διασφαλίζει ότι το όραμα για το σχολείο είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, συμφωνεί με τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την επίτευξη του εκφράζει με σαφήνεια τους στόχους, κοινοποιεί τα μέλη της σχολικής μονάδας, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας, ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι επίσης απαραίτητη στις τρέχουσες προσπάθειες αναμόρφωσης των σχολείων (Leithwood et al., 1999).

Ιδιαίτερα ο Leithwood και οι συνεργάτες του ασχολήθηκαν έντονα με την ουσιαστική προσαρμογή του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Bass (1985) στο χώρο της εκπαίδευσης στα τέλη του 1980 και στις αρχές του 1990. Από τότε έχουν διενεργηθεί πολλαπλές έρευνες που καταδεικνύουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και σε διάφορες πτυχές της οργανωσιακής δομής του σχολείου και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρονται στις βελτιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολικού ηγέτη, στην επιτυχή εφαρμογή των σχολικών καινοτομιών, στην ενίσχυση των συναισθημάτων και στο αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, στην αυξημένη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη δέσμευση τους για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού (Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002· Leithwood & Jantzi, 2005).

Η μετασχηματιστική ηγεσία θεμελιώνει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στους σκοπούς του σχολικού οργανισμού και τους ενδυναμώνει προκειμένου να επιτύχουν αυτούς τους στόχους (Hoy & Miskel, 2008). Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό του οράματος, με την παρότρυνση του μετασχηματιστικού ηγέτη, συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, καθώς με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών, καλλιεργούνται οι συναδελφικές σχέσεις και προάγεται η εμπιστοσύνη μεταξύ των διδασκόντων και του διευθυντή (Σωτηριάδου, Χαραλάμπους και Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η αποτελεσματικότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών σχετίζεται επίσης θετικά με την εφαρμογή μετασχηματιστικής ηγεσίας (Ross & Gray, 2006).

Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέεται άμεσα και έμμεσα με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood & Jantzi, 2006).

Η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την έρευνα του Bolger (στο Leithwood & Jantzi, 2006) στο Ισραήλ. Οι αντιλήψεις, λόγου χάρη, των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό κύρος, την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία και τη επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζονται από συγκεκριμένες διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται από τους Barnett & McCormick (2003), σύμφωνα με τους οποίους η προσωπική προσέγγιση συνιστά την πιο κρίσιμη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι προαναφερθέντες ερευνητές επισημαίνουν ότι η σχολική ηγεσία χαρακτηρίζεται προπάντων από τις σχέσεις με τα άτομα και είναι δια μέσου αυτών των σχέσεων που ο ηγέτης δύναται να εδραιώσει τη θέση του και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους προσανατολιζόμενοι προς τους στόχους του οργανισμού (ό.π.: 55)

Από την άλλη, ο συναλλακτικός εκπαιδευτικός ηγέτης προσφέρει δουλειές, ασφάλεια, διάρκεια αξιώματος και βρίσκεται σε μεγαλύτερη συναλλαγή, συνεργασία και συμμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού ενώ δεν εστιάζει στους ανθρώπους (Harris κ.ά., 2003). Πρόκειται για μια προσέγγιση της ηγεσίας, η οποία ταυτίζεται με τη διοίκηση, καθώς η έμφαση δίνεται στην εκπλήρωση βραχυπρόθεσμων στόχων, στα εξωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών και στις ανάγκες τους. Η δύναμη της εξουσίας και της επιρροής του σχολικού διευθυντή βασίζεται στη διοικητική του θέση και είναι ανάλογη με τη βαθμίδα ιεραρχίας στην οποία ανήκει. Αυτή η εκδοχή της ηγεσίας περιγράφει καλύτερα τον προσανατολισμό των διευθυντών σχολείων του ελληνικού συστήματος, αφού σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος.

2.3.1 Συμμετοχική ηγεσία

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην έννοια της συμμετοχικής ηγεσίας και στην επισήμανση των αξιώσεων που αυτή προϋποθέτει. Εξάλλου η επιτυχημένη ηγεσία αποτελεί το «κλειδί» για να επέλθει η βελτίωση σε ένα σχολείο (Harris & Chapman, 2002). Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι η επιτυχημένη ηγεσία σημειώνεται όταν η εξουσία δεν κατέχεται

από ένα μοναδικό άτομο, αυτό του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά να διαμοιράζεται ανάμεσα στους διάφορους εμπλεκόμενους φορείς (Harris & Muijs, 2002). Ο Southworth (2006), αναφέρει ότι όταν σε ένα σχολείο επικρατεί συμμετοχικό κλίμα υπάρχει και ανοικτή διάθεση, η οποία προκύπτει από το αίσθημα ασφάλειας που επικρατεί στο περιβάλλον. Η ανοικτή διάθεση και η αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στα άτομα που απαρτίζουν μια ομάδα οδηγούν σε αυθεντική επικοινωνία, συνυπευθυνότητα και αλληλεξάρτηση, αρετές που συνυπάρχουν με την επιτυχία ενός σχολείου.

Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη μορφή που πρέπει να παίρνει η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ώστε να διασφαλίζεται η στοχοθεσία της εκπαίδευσης και η ομαλή λειτουργία των σχολικών οργανισμών. Γίνεται λόγος για τη φιλοσοφία με την οποία ασκείται η ηγεσία στη σχολική μονάδα (Elmore,2000·Hammersley et. al., 2005· Harris, 2005 ·Hopkins, 2001· Southworth, 2006) καθώς επίσης και έντονη αμφισβήτηση της ατομικής προσέγγισης στην ηγεσία.

Πολλοί είναι οι ερευνητές (Benett et al., 2003· Carter et al., 2002· Crawford,2002· Elmore, 2000 · Gronn, 2000·Harris,2005·Hopkins,2001· Southworth, 2006) που κάνουν λόγο και προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για «συμμετοχική ηγεσία», μιλώντας ουσιαστικά για την ανάγκη απόκτησης, από μέρους όλων των εμπλεκόμενων φορέων, εκείνων των προϋποθέσεων που θα οδηγήσουν στην ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και την άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής (Hoy & Miskel, 2005). Ως εκ τούτου, ο ρόλος τους γίνεται πιο πολυσύνθετος και διευρύνεται, αφού καλούνται πλέον να «ξεφύγουν»από τα στενά όρια μέσα στα οποία κινούνταν μέχρι πρόσφατα και να αρθρώσουν λόγο σε θέματα που απασχολούν το σχολείο ως σύνολο. Κάθε μια από τις συνιστώσες αυτές πρέπει να επιτελέσει τη δική της λειτουργία και όλες μαζί να συλλειτουργήσουν έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Η συμμετοχική ηγεσία ως έννοια δεν είναι και τόσο καινούρια. Στις αρχές της δεκαετίας του '70 είχε τεθεί επί τάπητος η ιδέα της ανακατανομής της ηγετικής δύναμης και ευθύνης σε μια πιο σύνθετη βάση (Carter et al., 2002). Η συμμετοχική ηγεσία, σύμφωνα με τον Gronn (2000), είναι το κέντρο ενός διαφορετικού προτύπου μέσα στο σχολείο, όπου οι διακρίσεις ανάμεσα σε ηγέτες και υφισταμένους, τείνουν

να εξαλείφονται. Μπορεί να θεωρηθεί ως η σπονδυλική στήλη στη σχολική βελτίωση, ή όπως ο Elmore (2000) χαρακτηριστικά αναφέρει, η «κόλλα» ενός κοινού σκοπού και το κοινό πλαίσιο αξιών για την επίτευξη του (Harris, 2005). Οι ηγέτες είναι πολλοί, όχι μόνο ένας, αφού η ηγεσία μοιράζεται. Δεν κατοικεί στην κορυφή, αλλά σε κάθε πρόσωπο (Goleman, 1999).

Η συμμετοχική ηγεσία δεν είναι τίποτα άλλο από μια μορφή ηγεσίας, η οποία, όμως, χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές δομές και προϋποθέσεις, που κάνουν δυνατή τη συμμετοχή, την αντιπροσώπευση και την προαγωγή όλων των εμπλεκομένων ενός σχολικού οργανισμού. Είναι σύμφωνα με τους Harris και Lambert (2003), η ηγεσία των πολλών έναντι των λίγων. Ο Goleman (1999) απευθύνεται ιδιαίτερα στον κάθε εκπαιδευτικό που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συμπεριφέρεται ως ηγέτης, στοχεύοντας στην επιδεξιότητα και προσφέροντας ρόλους ανάλογα με τις ικανότητες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των ατόμων. Δεν είναι κάτι που ασκείται από ένα άτομο έναντι άλλων, αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό μιας ομάδας ατόμων στην οποία το κάθε άτομο αξιοποιεί τις δυνατότητές του. (Bennett et al., 2003).

Η βιβλιογραφία που ασχολείται με αυτό το θέμα (Elmore, 2000· Harris, 2005· Hopkins, 2001· Southworth, 2006) υποδεικνύει κάποιες θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζονται τα σχολεία στα οποία εφαρμόζεται συμμετοχική ηγεσία και θα αποτελέσουν και τη βάση της δικής μας εργασίας :

- ✓ Δημιουργία και διατήρηση ενός κοινού οράματος και στόχων για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.
- ✓ Ενθάρρυνση του προσωπικού να αναλαμβάνει ηγεσία για τη σχολική ανάπτυξη που ανταποκρίνεται στις διαδικασίες που οδηγούν σε συνεχή βελτίωση.
- ✓ Δημιουργία υψηλών προσδοκιών για όλους.
- ✓ Ανάπτυξη και διατήρηση υψηλού επιπέδου κοινής γνώσης σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ✓ Συνεργασία και ομαδικό πνεύμα με στόχο την επιτυχία του σχολείου.
- ✓ Ανοιχτό κλίμα, εμπιστοσύνη και αυθεντική επικοινωνία.
- ✓ Συμμετοχική λήψη αποφάσεων μέσω αναστοχασμού και διαλόγου.

- ✓ Κοινό πλαίσιο αξιών και πεποιθήσεων.

Οι παραπάνω θεμελιώδεις αρχές της συμμετοχικής ηγεσίας πρέπει να εφαρμόζονται και στην πράξη, από τη στιγμή που μπορεί να οδηγήσουν σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αυξημένη αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην επίτευξη βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Southworth, 2006). Αναμφίβολα, μια ιδιαίτερη δυναμική που προκύπτει από την υιοθέτηση του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας, είναι ο εντοπισμός, η εύρεση και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων του κάθε εκπαιδευτικού, την κάθε δεδομένη στιγμή, χωρίς να χρειάζεται ο εκπαιδευτικός αυτός να ανέβει τα σκαλιά της ιεραρχίας. Επομένως οδηγούμαστε σε ενεργητικότερη συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών για τη σχολική βελτίωση.

Ωστόσο, ο ρόλος του διευθυντή δεν καταργείται, αλλά γίνεται πιο σημαντικός, αφού έχει να κάνει με ένα πλέγμα μικρών ηγετών που αναμένουν από τον ίδιο καθοδήγηση και υποστήριξη, γεγονός που τον χρεώνει με την ανάγκη ανάπτυξης ενορχηστρωτικών και οργανωτικών δεξιοτήτων, ευστροφίας, προνοητικότητας, ευελιξίας κτλ.. Ο διαμοιρασμός της ηγεσίας ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας, και κατά συνέπεια και η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, οδηγούν αναμφισβήτητα σε καλύτερες αποφάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης, σε αύξηση της παραγωγικότητας, σε ανοιχτό κλίμα και γενικά σε καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

2.4. Αποτελεσματική Σχολική Ηγεσία

Η σχολική ηγεσία αποτελεί όπως ήδη αναφέραμε το θεμέλιο λίθο στη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολείου. Σύμφωνα με τους Leithwood και Riehl (2003), αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι επιτυχημένοι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Επίσης είναι αποδεκτό πως η επιτυχημένη ηγεσία αποτελεί το «κλειδί» για να επέλθει η βελτίωση σε ένα σχολείο (Harris&Chapman, 2002).

Τα τελευταία χρόνια διάφοροι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην έννοια του «επιτυχημένου» ηγέτη και στην επισήμανση των χαρακτηριστικών

που, τον προσδιορίζουν. Αυτή η επιτυχία εκφράζεται ως αποτελεσματικότητα, η οποία είναι μια σύνθετη έννοια. Δεν υπάρχει όμως συμφωνία για το τι συνιστά την αποτελεσματικότητα. Καθώς αλλάζουν οι προτιμήσεις του κοινού, οι ανάγκες εξελίσσονται τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η σχολική αποτελεσματικότητα. Έτσι, εξαιτίας της αλλαγής των προτιμήσεων, η λειτουργία που θεωρείται σήμερα αποτελεσματική, είναι πιθανό να μη θεωρείται αποτελεσματική μελλοντικά (Hoy & Miskel, 2005).

Οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία άρχισαν με τον εντοπισμό σχολείων τα οποία εκ πρώτης όψεως έπρεπε να είχαν χαμηλές επιδόσεις και όμως οι μαθητές τους είχαν πολύ υψηλές. Αυτό κίνησε την περιέργεια των ερευνητών, οι οποίοι θέλησαν να μάθουν πώς αυτά τα σχολεία το κατάφεραν. Αργότερα άρχισαν να διερευνούν τις εσωτερικές διαδικασίες αυτών των αποτελεσματικών σχολείων. Πρώτα έδειξαν ενδιαφέρον οι κοινωνιολόγοι και οι πολιτικοί και αργότερα η εκπαιδευτική κοινότητα. Σε έρευνες που έχουν γίνει για τα αποτελεσματικά σχολεία επισημάνθηκαν επανειλημμένα επτά παράγοντες, οι οποίοι παίζουν το σημαντικότερο ρόλο: 1) η έμφαση στη διδασκαλία 2) η ποιότητα της διεύθυνσης του σχολείου 3) η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (το να έχει δηλαδή υψηλές προσδοκίες) 4) το σχολικό κλίμα 5) η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης 6) η ενεργός συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και 7) η παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (Edmonds, 1979).

Ένας από τους παράγοντες είναι η ποιότητα της διεύθυνσης. Όπως έχουμε αναφέρει ο πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι συνήθως εκείνος ο διευθυντής που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Αφιερώνει χρόνο στην εκπλήρωση αυτής της αποστολής, η οποία πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένη. Ποιοτική διεύθυνση υπάρχει όταν διασαφηνίζονται και οι προσδοκίες που διατυπώνονται από το προσωπικό (Kimbrough and Burkett, 1990). Όταν οι ομάδες είναι υπεύθυνες για να βελτιώσουν την απόδοση του σχολείου θέτουν σαφώς διατυπωμένους στόχους για την επιτυχία των μαθητών. Σημαντική είναι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού.

Οι Hoy & Miskel (2001) θεωρούν ως γνωρίσματα αποτελεσματικής ηγεσίας τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα (ακεραιότητα,

αυτοπεποίθηση, αντοχή έντασης, συναισθηματική ωριμότητα), την εργασιακή παρακίνηση (αίσθημα καθήκοντος, διαπροσωπικές ανάγκες, αξίες, προσδοκίες) και τις δεξιότητες(τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές).

Σύμφωνα με το Σαΐτη (2005) οι ικανότητες ενός αποτελεσματικού διευθυντή εστιάζονται : στη σωστή κατανομή του σχολικού έργου, την παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, την παροχή διοικητικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, το χειρισμό διαφορών και στην έγκαιρη αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας (πρόληψη προβλημάτων, διάκριση ευκαιριών).

Ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος ο διευθυντής σχολείου που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Έτσι βοηθά τους συνεργάτες του σε καθημερινή βάση χωρίς να επιβλέπει τη δουλειά τους, τους παρακινεί, τους εμπνυχώνει, τους ενεργοποιεί και τους επισημαίνει τη σημασία της συνεργασίας, της ομόνοιας και της αλληλεγγύης ως αναγκαίες συνθήκες οι οποίες επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής καλλιεργεί θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, προσπαθεί να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και ενισχύει την ανέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού. Είναι κατά βάση άτομο κοινωνικό, έχει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του και τους άλλους, προσπαθεί για το καλύτερο, είναι δια βίου μαθητής, ενώ το σημαντικότερο ίσως χαρακτηριστικό του είναι η ικανότητά του να δημιουργεί ένα ζεστό και θετικό κλίμα μάθησης (Πασιαρδής, 2004).

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2000), προσπάθησαν να ομαδοποιήσουν τα γνωρίσματα που διακρίνουν τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες και κατέληξαν πως η επιτυχής σχολική ηγεσία συνδέεται με ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή την ικανότητα του διευθυντή του σχολείου να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταμορφώνοντας και αλλάζοντας τόσο τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά, με τη σταθερότητα και την ενσυνείδητη δράση, καθώς και με την ευαισθησία που εκφράζεται μέσα από την

κατανόηση που δείχνει στα συναισθήματα, τις φιλοδοξίες αλλά και τις ανάγκες των υφισταμένων του.

2.4.1 Τα χαρακτηριστικά ενός πετυχημένου ηγέτη

Εδώ και περισσότερο από δύο δεκαετίες πολλοί ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην εύρεση των χαρακτηριστικών εκείνων που προσδιορίζουν ένα σχολείο ως αποτελεσματικό. Τα τελευταία χρόνια, όμως, κάποιοι ερευνητές όπως οι Leithwood & Riehl (2003), Mc Ewan (2003), Day (2005), Leithwood κ.ά. (2006) κ.ά., διαπίστωσαν ότι υπάρχουν και άλλα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν ηγέτη, τα οποία δεν μπορούν να μετρηθούν και δεν έχουν να κάνουν μόνο με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Έτσι, δόθηκε ένας νέος όρος στον ηγέτη που ανταποκρίνεται σε αυτά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, ο όρος του «επιτυχημένου ηγέτη», στο πρόσωπο του οποίου έχουν προσανατολιστεί οι νεότερες έρευνες ποιοτικής μορφής.

Η αναγνώριση της θέσης κλειδί που κατέχει ο ηγέτης σε ένα επιτυχημένο σχολείο, καθώς και η εύρεση των πρώτων χαρακτηριστικών του επιτυχημένου ηγέτη, επαναπροσδιόρισε το κέντρο ενδιαφέροντος των ερευνητών (Reynolds), με αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες να επικεντρώνονται συστηματικά στην ανακάλυψη των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ενός επιτυχημένου ηγέτη, του οποίου η επιτυχημένη ηγεσία έχει σημαντικές θετικές επιδράσεις, τόσο στην ποιότητα του σχολικού οργανισμού, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία (Leithwood κ.ά., 2006).

Μέσα από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαφαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη, όπως έχουν προκύψει από τις διάφορες έρευνες (Green, 2001 · Leithwood & Riehl, 2003 · Mc Ewan, 2003 · Day, 2005 · Leithwood κ.ά., 2006 κ.ά.), μπορούν να συνοψιστούν στις εξής κατηγορίες:

- Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος.
- Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας.
- Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας.
- Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού (δημιουργία μαθησιακής κοινότητας).
- Προσωπικότητα
- Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη αναλύονται πιο κάτω:

Δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος

Πολλές από τις έρευνες, που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα για τον επιτυχημένο ηγέτη, συγκλίνουν στο γεγονός η ικανότητα του ηγέτη για δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος αποτελεί το κατεξοχήν χαρακτηριστικό της επιτυχίας του. Ο ρόλος του επιτυχημένου ηγέτη είναι να προωθήσει τη διαμόρφωση ενός ρεαλιστικού, αξιόπιστου και ελκυστικού οράματος (Noonan,2003) και να διευκολύνει την εφαρμογή του μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Ο επιτυχημένος ηγέτης βλέποντας τις ανάγκες του οργανισμού, θα συλλέξει μαζί με το προσωπικό του, μέσα από έρευνες και μελέτες, αδιαμφισβήτητα δεδομένα και θα καταρτίσει το σκελετό του οράματος, το οποίο και θα αποσκοπεί στη βελτίωση του οργανισμού (Green,2001). Παράλληλα θα προκαλέσει την εμπλοκή του προσωπικού στη δημιουργία κοινών στόχων, αλλά και την ενσυνείδητη δέσμευσή του στην πραγμάτωση αυτού του οράματος (Dean,1999). Τόσο η ικανότητα για προώθηση της συλλογικότητας, όσο και η συνδημιουργία του οράματος είναι από τις σημαντικότερες συνιστώσες για την επιτυχία του ηγέτη.

Προώθηση κατανεμημένης ηγεσίας

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου ηγέτη είναι η προώθηση της κατανεμημένης ηγεσίας(Hopkins,2001). Στη σχολική μονάδα, η κατανεμημένη ηγεσία, σύμφωνα με τους Hammersley κ.α. (2005), παίρνει το χαρακτήρα συμμετοχικής ηγεσίας και όπως υποστηρίζουν οι Leithwood και Riehl (2003) εμπερικλείει μια ομάδα από λειτουργίες, οι οποίες μπορούν να διαδραματιστούν από διάφορα πρόσωπα σε ένα σχολείο. Μ αυτά τα δεδομένα, επιτυχημένος είναι ο ηγέτης που απομακρύνεται από τον παραδοσιακό συγκεντρωτικό του ρόλο και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του διαδραματίζοντας το ρόλο του διεκπεραιωτή. Ο διεκπεραιωτικός ηγέτης στηρίζει το προσωπικό του, το εξουσιοδοτεί να ενεργεί και να παίρνει πρωτοβουλίες, αναλαμβάνει ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό. Ενδιαφέρεται για την επαγγελματική τους επιμόρφωση και τους εφοδιάζει με τις γνώσεις και την εμπειρία του. Επίσης προωθεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού του, καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό και δείχνει έμπρακτα ότι εκτιμά το προσωπικό του, τόσο ως άτομα όσο και ως επαγγελματίες. Επιπρόσθετα, μεταθέτει

την ευθύνη για λήψη αποφάσεων στα χέρια των εκπαιδευτικών, προσφέροντας καθοδήγηση και αποφεύγοντας την άσκηση πλήρους εξουσίας.

Δημιουργία συλλογικής κουλτούρας

Το τρίτο χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου ηγέτη σύμφωνα με τους Day & Harris (1998), είναι η ικανότητα που έχει για προαγωγή και στήριξη της συλλογικής κουλτούρας. Λέγοντας συλλογική κουλτούρα αναφερόμαστε σε ένα σύνολο αξιών και νορμών σχετικών με τους τρόπους συμπεριφοράς, αντίληψης και κατανόησης, θεμελιωμένες σε κοινό δεσμό πεποιθήσεων και αξιών (Southworth, 2006), στην κοινή αποδοχή τους και στον αμοιβαίο σεβασμό τους από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας(Leithwood & Riehl, 2003). Σύμφωνα με το Dean (1999), επιτυχημένος είναι αυτός ο ηγέτης, ο οποίος δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού του, καλλιεργεί την πεποίθηση ότι είναι θετικό να συνεργάζονται μεταξύ τους και να ανταλλάζουν απόψεις και ιδέες για πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Ο Fullan (2002) ενισχύει τη θέση αυτή, αναφέροντας πως ο ικανός διευθυντής που έχοντας αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη του δίνει σημασία στη δημιουργία καλού συναδελφικού κλίματος, χτίζοντας ή και βελτιώνοντας τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και ομάδων με διαφορετικό τρόπο σκέψης και υποβοηθά στη θεμελίωση των συναδελφικών σχέσεων.

Κατανόηση και ανάπτυξη προσωπικού- δημιουργία μαθησιακής κοινότητας

Η προσωπική υποστήριξη που παρέχει ο ηγέτης στα μέλη του προσωπικού του και η προώθηση τους για περαιτέρω ανάπτυξη, είναι οι άξονες, οι οποίοι συνθέτουν το τέταρτο χαρακτηριστικό του επιτυχημένου ηγέτη, όπως υποστηρίζουν οι Leithwood & Riehl (2003). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο επιτυχημένος ηγέτης πρέπει να σέβεται και να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και τις ανάγκες του προσωπικού του. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Σαΐτης (2005), ο οποίος θεωρεί ότι η επιτυχία ενός ηγέτη εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα. Κατά τον Dean (1999), ο καλός ηγέτης πρέπει γνωρίζει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών του, έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς και αναμένει ότι και αυτοί θα έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους. Επιπρόσθετα, ο επιτυχημένος ηγέτης αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει τη βελτίωσή τους μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία

είναι αναγκαία στη σημερινή εποχή. Στη σημερινή εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται ως εποχή της κοινωνίας της γνώσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γίνουν μανθάνοντες διαβίου και να αποκτήσουν έτσι εκείνο το επίπεδο επαγγελματισμού, το οποίο θα τους επιτρέψει να διδάσκουν επιτυχημένα.

Προσωπικότητα

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, έχει διαφανεί ότι ένας επιτυχημένος ηγέτης κατέχει τις απαραίτητες διοικητικές και ηγετικές ικανότητες, καθώς και ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών, που τον βοηθούν να διαχειριστεί επιτυχημένα, τόσο αυτές τις ικανότητες, όσο και το ανθρώπινο δυναμικό που βρίσκεται γύρω του. Όπως υποστηρίζουν οι Leithwood κ. ά. (2006), οι πιο επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες έχουν ευρύ πνεύμα, είναι έτοιμοι να μάθουν από τους άλλους, είναι ευέλικτοι στη σκέψη τους, ελαστικοί και αισιόδοξοι. Σύμφωνα με τον Dean (1999), ένας επιτυχημένος ηγέτης σκέφτεται ξεκάθαρα, είναι προγραμματισμένος, δημιουργεί ενθουσιασμό για την εργασία, ανησυχεί για τα δρώμενα στην τάξη, ασκεί κριτική με υποστηρικτικό τρόπο και παρέχει ανατροφοδότηση, ενθαρρύνει συνεργατικές μεθόδους, αντιμετωπίζει με επιτυχία τις εντάσεις, τις διαφωνίες και τα διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν και εφαρμόζει όλα όσα αναφέρθηκαν στις πιο πάνω παραμέτρους, οι οποίες και χαρακτηρίζουν τον επιτυχημένο ηγέτη. Επίσης στα πιο πάνω χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη, ο Noonan (2003), προσθέτει την ειλικρίνεια, τη δικαιοσύνη, την αξιοπιστία και την ηθικότητα.

Δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα

Κάθε ηγέτης πρέπει να αναγνωρίζει τη σημασία που έχουν οι γονείς και η κοινότητα στην ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία της σχολικής μονάδας και να προσπαθεί να αναπτύσσει επικοινωνιακές και παραγωγικές σχέσεις μαζί τους ώστε να συνδέσει τη σχολική μονάδα με το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί. Κατά τους Leithwood κ. ά. (2006), είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να αναγνωρίσει τη σημασία που έχουν οι γονείς και η κοινότητα και να προσπαθήσει να τους εμπλέξει στη λειτουργία του σχολείου. Έτσι, ενδυναμώνει την υπευθυνότητα των γονέων και των κοινοτικών φορέων και τους αναθέτει ρόλους που απαιτούν δέσμευση και ποιοτική δράση. Η επιτυχία της ηγεσίας του έγκειται στην ικανότητά του να διαμοιράσει την εξουσία του και να πείσει τους άλλους να αναλάβουν τη

δράση που τους αναθέτει, καθώς αυτή ικανοποιεί τις ανάγκες τους. Με άλλα λόγια γίνεται ο « ηγέτης ηγετών» αλλά για να γίνει αυτό χρειάζεται να δίνει κίνητρα για τη συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στη βελτίωση του σχολείου με την πρόσκληση για συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Ο ρόλος τους είναι πολυσήμαντος και πολυδιάστατος και ο επιτυχημένος ηγέτης «εκμεταλλεύεται» αυτό το ρόλο για να θεμελιώσει την επιτυχία του σχολείου του.

2.5. Ο διαπολιτισμικός ηγέτης

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και δε μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα και ανεξάρτητα, αλλά οφείλει να αφογκράζεται τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και να λειτουργεί σε αλληλεξάρτηση με αυτή. Στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει επιφέρει στην κοινωνία, το σχολείο ίσως αποτελεί το χώρο όπου θα ζυμωθούν και θα αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ίσως το μονόδρομο προς την κατεύθυνση αυτή. Μέσα από αυτή τη σχέση δημιουργείται και ένα νέο κανονιστικό υπόβαθρο για τον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που ως κύριος εκπρόσωπος της καλείται να συνδέσει το σχολείο με την τοπική κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2006: 103). Αποτελεί την έμψυχη έκφρασή της, τον επίσημο αποδέκτη των μηνυμάτων που την αφορούν (Γούγα Γ., Καμαριανός, Ι., 2006) και είναι υπεύθυνος για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας που διευθύνει.

Ως ηγέτης καλείται να δημιουργήσει τον **κοινό τόπο** του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς). Η ανακάλυψη του κοινού τόπου αναφέρεται ως ακρογωνιαίος λίθος. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει τέτοιες ειδικευμένες γνώσεις και ικανότητές ώστε να:

- α) να δημιουργεί το όραμα του σχολείου με πολυπολιτισμικές τάξεις
- β) να δημιουργεί συνθήκες που του επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων
- γ) εξασκεί επιτυχώς τις «ικανότητες επιρροής», όπως επίλυσης διαφορών και διαπραγματεύσεων

- δ) παραμένει «ανοικτός και ευέλικτος» απέναντι στους άλλους μαθητές
- ε) ηγείται και συμμετέχει με το παράδειγμά του, διαμορφώνοντας τις κατευθύνσεις, ενώ παραμένει ανοικτός στις απόψεις των άλλων
- στ) αναπτύσσει κάθε είδους συνεργασία ανάμεσα σ' όλους τους μαθητές χωρίς να εξαιρεί κανέναν (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005).

Ο διευθυντής του διαπολιτισμικού σχολείου καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό, ανοικτό στην κοινωνία. Ο αποτελεσματικός και σύγχρονος διευθυντής όχι μόνο διακρίνεται για την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε *-διαφορετικούς-* μαθητές αλλά επιδιώκει να εμψυχήσει και στους διδάσκοντες, στους γονείς και στους μαθητές μια κουλτούρα που θα διαμορφώνει θετικές στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών και θα συνειδητοποιούν ότι ανάμεσα στις γλώσσες υπάρχουν όχι μόνο διαφορές αλλά και ομοιότητες. Είναι αναγκαίο να διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα και επιμονή καθ' όλο το χρονικό διάστημα, το οποίο είναι απαραίτητο για την προώθηση και την υλοποίηση των αλλαγών και για την κατάρριψη προκαταλήψεων που αφορούν τους *-άλλους-* μαθητές.

Ακολουθώντας τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αντιμετωπίζει όλα τα θέματα με διάλογο, επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα, στηριζόμενος σε διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές. Σύμφωνα με τον Διαλεκτόπουλο (2006 396):

«η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει τις ακόλουθες λειτουργίες:

- Συγκεκριμενοποίηση των διαπολιτισμικών της σκοπών.
- Διαμόρφωση πολιτικών που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας.
- Υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης, η οποία συνδέεται με τα κακώς εννοούμενα εθνικά στερεότυπα.
- Διαμόρφωση της διαπολιτισμικής συνείδησης ».

Ως προς τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος στη σχολική κοινότητα συμβάλλει σημαντικά και η προσωπικότητα και η στάση του διευθυντή. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών και σχεδιάζει στρατηγικές συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Επιβραβεύει και προωθεί τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, επιδιώκει την ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στηρίζει κάθε δραστηριότητα συλλογική μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου (Μυλωνά, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσει και η διοργάνωση ημερίδων και εκδηλώσεων πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλά και οι μορφωτικές ανταλλαγές και επισκέψεις μαθητών και μέρος του διδακτικού προσωπικού, ώστε να επισημανθούν οι διαφορές αλλά και να τονιστούν τα συνθετικά και τα συνεκτικά στοιχεία που ενώνουν τους λαούς.

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007: 72-79) προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο τον «μετασχηματιστικό ηγέτη». Ως έργο του έχει την αλλαγή της παραδοσιακής μονοπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου και τη διαμόρφωση σχολικής πολιτικής που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Είναι αυτός που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τις αρχές διαπολιτισμικής αγωγής και θα πρέπει να τους πείσει για την εκπαιδευτική αξία τους για όλα τα παιδιά .

Φροντίζει να εξισορροπεί κατά το ιδανικότερο τρόπο τις όποιες τριβές και διενέξεις μεταξύ μαθητών του σχολείου, οι οποίες οφείλονται στην πολυπλοκότητα της φυλετικής και εθνικής προέλευσης τους ή των διαφορετικών πολιτισμών. Αυτές τις διαφορές φροντίζει να εξισορροπεί με πολλές δεξιότητες χωρίς να προσβάλλει ή να πληγώσει κανέναν αλλά να επικεντρώνει ως κοινό στοιχείο την προσοχή τους στην επίλυση των υπαρκτών και κοινών για όλους πιεστικών προβλημάτων. Ο Blair (2002: 186-189) όπ. αναφ. στο (Ευαγγέλου-Παλαιολόγου, 2007) επισημαίνει ότι τα χαρακτηριστικά και οι προκλήσεις μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας στο επίπεδο σχολείου, που επιθυμεί ριζικές αλλαγές σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, είναι τα εξής:

- *Μετασχηματιστική ηγεσία παρά ηγεσία συναλλαγών*: ένας ριζοσπαστικός μετασχηματιστικός ηγέτης πρώτα απ' όλα πρέπει να επιχειρήσει να αλλάξει την κουλτούρα του σχολείου προκειμένου να εξασφαλίσει ότι τόσο η πολιτική όσο και οι πρακτικές που υιοθετούνται συνυπολογίζουν

την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Η πολιτική του σχολείου και οι δράσεις για την υλοποίηση της πρέπει να καθορίζονται από κοινού με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (διδασκτικό και βοηθητικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, μέλη της τοπικής κοινότητας).

- *Οι σημαντικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για την οργάνωσή τους:* η υλοποίηση του οράματος, μέσα στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, όπου συχνά δημιουργούνται δυσκολίες και αντιφάσεις, δεν αντανακλά πάντα τα ενδιαφέροντα όλων των διαφορετικών ομάδων. Προβλήματα προκύπτουν όταν η συμπεριφορά ορισμένων από τα μέλη του προσωπικού αντανακλά βαθιά ριζωμένα στερεότυπα, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις και φόβους για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Γι' αυτό ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να φροντίζει το όραμα να αποτελεί κοινή αντίληψη και προϋπόθεση ύψιστης σημασίας.
- *Το όραμα πρέπει να εκφράζεται με τρόπο που εξασφαλίζει τη δέσμευση των μελών:* σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, τα άτομα που μοιράζονται το όραμα πρέπει να δημιουργούν ευκαιρίες συζήτησης, να εκφράζουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους και να στοχεύουν στην εξάλειψη των συναισθημάτων ενοχής και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των ατόμων που το χρειάζονται.
- *Η μεταβίβαση του οράματος απαιτεί την κατανόηση και την αποδοχή του:* η κατανόηση και η αποδοχή του οράματος είναι απαραίτητη όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους γονείς και γι' αυτό οι διευθυντές πρέπει να επιλέγουν με προσοχή λέξεις που δε θίγουν ευαίσθητα ζητήματα ή να μην εγείρουν πιθανά συναισθήματα δυσαρέσκειας, όταν προβαίνουν στη λήψη μέτρων για συγκεκριμένες ομάδες.
- *Τα ζητήματα αξιών είναι πρωταρχικής σημασίας για την ηγεσία:* οι μαθητές πρέπει να τοποθετούνται στο κέντρο όλων των σχολικών πολιτικών, αποφάσεων και πρακτικών. Αυτό προϋποθέτει υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές και τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που αντανακλά αυτές τις προσδοκίες.
- *Ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολικού πολιτισμού:* καλείται να εισάγει στρατηγικές που προωθούν την πολιτισμική συνειδητοποίηση, το σεβασμό των ατόμων, τις αξίες και τις

πεποιθήσεις όλων των ομάδων και να ενθαρρύνει πρακτικές που αντανακλούν τη διαφορετικότητα. Σημαντική είναι και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων.

- *Συνεργατική λήψη αποφάσεων μέσα σε ένα πλαίσιο κρατικών και τοπικών πολιτικών:* σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο, η συνεργατική λήψη αποφάσεων αποτελεί ένα αρκετά σύνθετο ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να στηρίξουν την πολιτική και τις πρωτοβουλίες του διευθυντή, πρέπει να είναι σίγουροι για τα αναμενόμενα εκπαιδευτικά οφέλη και για την προθυμία του διευθυντή να επανεξετάσει τη στρατηγική του εάν αυτή δεν λειτουργεί σωστά.
- *Υπάρχουν πολλά είδη δυνάμεων ηγεσίας (τεχνική, ανθρώπινη, εκπαιδευτική, συμβολική και πολιτισμική) και αυτές πρέπει να διασκορπώνται ευρέως σε όλο το σχολείο. Σε ένα όμως πολυπολιτισμικό πλαίσιο σημαντικά είναι τα συμβολικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηγεσίας, έναντι των παραδοσιακών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων όπως αναφέρονται παραπάνω.*
- *Μια ηγεσία μετασχηματιστικής μορφής για να είναι επιτυχής, πρέπει να δώσει έμφαση στη θεσμοποίηση του οράματος:* η θεσμοποίηση του οράματος περιλαμβάνει την αναγνώριση της πρώτης ανάγκης όλων των ανθρώπων για σεβασμό, αναγνώριση και δικαιοσύνη. Ο διευθυντής (ηγέτης) γνωρίζοντας τις ιστορικές διαδικασίες του αποκλεισμού, τοποθετεί τα ζητήματα της ποικιλομορφίας και της διαφοράς στο κέντρο του σχολικού οράματος και εστιάζεται στις διαδικασίες εξάλειψης φαινομένων αποκλεισμού μέσα στο σχολείο, παρά στην αλλαγή των συμπεριφορών και των πολιτισμικών αξιών που έχουν οι μαθητές και οι γονείς τους.

Ο μετασχηματιστικός λοιπόν ηγέτης στο χώρο του σχολείου υιοθετεί νέες και ανοικτότερες προσεγγίσεις ώστε να πραγματοποιηθεί μια πραγματική μετασχηματιστική αλλαγή του σημερινού σχολείου με σαφή αντιρατσιστικά χαρακτηριστικά. Αναγκαίο είναι να διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα για να καταρρίψει τις διάφορες προκαταλήψεις που αφορούν τα -διαφορετικά- παιδιά. Θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες που μπορεί να προέλθουν από απρόβλεπτα γεγονότα ή εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις, από

εντάσεις που αρκετές φορές χαρακτηρίζουν την ομαδική εργασία και γενικότερα απ' όλους τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής.

Για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, ο διευθυντής επιδιώκει κάθε είδους συνεργασίας με τις οικογένειες ιδιαίτερα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, προσφέροντας ψυχολογική υποστήριξη και ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία ένταξης και αποδοχή των παιδιών τους από το κοινωνικό σύνολο. Ενθαρρύνει και ενισχύει αυτή τη συνεργασία ενημερώνοντας τους γονείς για τους στόχους του σχολείου, για τις διδακτικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη μάθηση και για τις προσδοκίες τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές, ώστε οι γονείς να είναι σε θέση να υποβοηθήσουν τους μαθητές για την επίτευξη των στόχων αυτών (Λαΐνας, 2004).

Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά δρώμενα βελτιώνει την επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, αναγνωρίζει η διαφορετικότητα των αξιών και των προοπτικών στη κοινωνία του σχολείου και αυξάνει τη δυνατότητα μάθησης για όλους τους μαθητές. Επίσης διευκολύνεται η συνύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης, το επίσημο σύστημα του σχολείου και το ανεπίσημο της οικογένειας και της κοινότητας (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Έτσι η σχολική μονάδα μπορεί με την οικογένεια και την κοινότητα να διαμορφώσει μια εκπαιδευτική πολιτική ενταγμένη στο πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος με έμφαση όμως στις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η αρχή της ισότητας, η αναγνώριση του διαφορετικού. Επομένως το σχολείο μαθαίνει στους μαθητές να αναγνωρίζουν την ενότητα και την ομοιομορφία στους κόλπους της διαφορετικότητας αλλά και τη διαφορετικότητα μέσα από την ενότητα των ανθρώπων (Μορέν, 2000:31).

Ένα σχολείο ανοικτό και ευέλικτο στην κοινωνία βασισμένο στις αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ανθρώπων με ανοικτό μυαλό, οι οποίοι θα διαπνέονται από πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των «ξένων» και των πολιτισμών τους και το οποίο θα προετοιμάζει τη μαθητική κοινότητα για την πραγματική ζωή.

Επομένως , ο διευθυντής τέτοιου διαπολιτισμικού σχολείου ποτέ δεν πρέπει να συμβιβάζεται με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να μείνει πεισματικά περιχαρακωμένο στα αυστηρώς καθορισμένα εκπαιδευτικά και μόνο καθήκοντά του, αφοσιωμένο αποκλειστικά στην παροχή γνώσεων και απαθής θεατής των ραγδαίων εξελίξεων στην κοινωνία. Είναι παρωχημένη ή τουλάχιστον ατυχής η σκέψη ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να αρκείται σε εισροές μαθητών, κονδυλίων και διδακτικής ύλης. Αντίθετα θεωρείται ότι η λογική της συνεχούς αλλαγής και η μετεξέλιξή του πρέπει να πρυτανεύει σ' όλα τα μέλη του. Είναι αναγκαίο λοιπόν, ο διευθυντής σε συνεργασία με όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική συνεργασία να συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της «συμβατικής» εκπαίδευσης με νέες σύγχρονες μορφές της (Ρεσ, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εκπαιδευτικά μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο

Σε χώρες όπως η Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, ο Καναδάς και οι Η.Π.Α., στις οποίες ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας υπήρξε ιδιαίτερα έντονος, δοκιμάστηκε κατά καιρούς η αποτελεσματικότητα πολλών προσεγγίσεων – μοντέλων για την εκπαίδευση των μεταναστών και των μειονοτήτων γενικότερα. Ήδη από τη δεκαετία του '60, οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από αυτή τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, διακρίθηκαν σε πέντε

μοντέλα. Η επιλογή του κάθε μοντέλου εξαρτιόταν από το κυρίαρχο ιδεολογικό πλαίσιο κάθε χώρας και εποχής. Το μοντέλο είναι αυτό που καθορίζει τη στοχοθεσία και τη μέθοδο διδασκαλίας και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς που επιλέγει γενικά ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα υιοθετήθηκαν τα ακόλουθα μοντέλα, στα οποία ασκείται κριτική για την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Μεταφτσή, 2008,σ. 14-21) και (Γκόβαρης, 2004):

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

Τα δύο πρώτα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά ενώ τα τρία τελευταία ως πλουραλιστικά. Βασικό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μοντέλων είναι ότι έχουν ως στόχο τους την εξασφάλιση της ομογενοποίησης και της συνοχής του πληθυσμού μιας χώρας μέσα από την κοινή γλώσσα, τη θρησκεία, τα ιδανικά και τις αξίες (Κανακίδου- Παπαγιάννη, 1994).

3.1.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Γενικά με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής προέλευσης συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η «αφομοίωση» παραπέμπει σε αλλαγές που καθιστούν δυσδιάκριτη τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο αφομοιούμενο υποκείμενο και τη συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται (Γκότοβος, 2002). Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Η αφομοιωτική πολιτική επικράτησε έως τα μέσα της δεκαετίας του '60 και είχε ως κύριο στόχο την απορρόφηση των μεταναστευτικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων, ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της μιας κοινωνίας (Παπαχρήστος, 2011, σ. 67). Όπως αναφέρει ο Bauman (1999, στο Γκόβαρης, 2004, σ. 47) «η έννοια της αφομοιωτικής πολιτικής άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από τον 17^ο αιώνα με σκοπό να κωδικοποιηθεί, ως απόρροια φυσικού νόμου, το γεγονός της

βαθμιαίας εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα» . Δηλαδή, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από εθνική και πολιτισμική άποψη σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες που υπάρχουν θα πρέπει να απορροφηθούν από το γηγενή ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας.

Στην εκπαίδευση σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και το κλειδί για αυτή τη συμμετοχή τους είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας,(η γλώσσα της χώρας υποδοχής) και του εθνικού πολιτισμού της (Γεωργογιάννης, 1997, σ.46-47) και κατά συνέπεια η εγκατάλειψη της μητρικής τους γλώσσας . Έτσι διαφαίνεται ότι ο βασικός σκοπός της πολιτικής της αφομοίωσης είναι να υποχρεώσει τους διαφορετικούς μαθητές να αποκτήσουν τα βασικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μελών της κυρίαρχης ομάδας (Μάγος, 2005, σ.51). Δηλαδή, στόχος κατά το Μάρκου(1997, όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2004,σ.49) είναι η αντιστάθμιση του «*πολιτισμικού ελλείμματος*» των ξένων μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997,σ. 220).

Το μοντέλο αυτό κατακρίθηκε και χαρακτηρίστηκε ως εθνοκεντρικό γιατί απαιτεί από το μετανάστη να αποκοπεί από τις ρίζες του και τον πολιτισμό της χώρας του. Επίσης του ασκήθηκε κριτική στο ότι δεν κατόρθωσε να διασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μετανάστες μαθητές και στο ότι συνέβαλε και συμβάλλει στη νομιμοποίηση του θεσμικού στιγματισμού τους, καθώς και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας που αυτά παρουσιάζουν. Οι Gomolla και Radtke (2002, όπ, αναφ. ο Γκόβαρης (2008) στον Επιμορφωτικό Οδηγό, για το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», σ. 25) αναφέρουν ως βασική αιτία των διαδικασιών θεσμικού στιγματισμού τον εκάστοτε κυρίαρχο κανόνα γνωρισμάτων του μαθητικού ρόλου: το σχολείο προσδοκά από τα νεοεισερχόμενα παιδιά να έχουν τις προϋποθέσεις ενός *πλήρους κοινωνικοποιημένου μαθητή*, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται στους όρους του συνόλου των λειτουργιών του (π.χ. γλωσσικό

κώδικας, πειθαρχία, πολιτισμικές αξίες, επικοινωνιακές δεξιότητες). Οι μετανάστες μαθητές δεν μπορούν να πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις λόγω των ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών συνθηκών που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής τους όπως είναι η χρήση μιας διαφορετικής μητρικής γλώσσας ή οι ιδιαιτερότητες στους συνδυασμούς της μητρικής γλώσσας με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Κατά τον Γκόβαρη(2008, όπ, αναφ. στον Επιμορφωτικό Οδηγό, για το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», σ. 25) *« Οι μετανάστες μαθητές, παρά τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τον οικογενειακό τους βιόκοσμο, αντιμετωπίζονται στο σχολείο με τον ίδιο τρόπο όπως και οι γηγενείς, χάριν διαφύλαξης της ισότητας. Η ίδια μεταχείριση σημαίνει παράβλεψη ιδιαίτερων και σημαντικών αναγκών και ενδιαφερόντων μάθησης αυτών των μαθητών. Στην ελληνική πραγματικότητα ως παράδειγμα θεσμικού στιγματισμού αποτελεί η ένταξη των διαφορετικών μαθητών σε ηλικικά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ο έμμεσος αυτός στιγματισμός των μαθητών ως «αναλόφητους»χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα, λειτουργεί ως απόσυρση των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που αναγκάζει τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο»*(Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης,2004, σ.19).

Με το αφομοιωτικό μοντέλο δεν επιτεύχθηκε ο στόχος για μείωση της διαρροής και για καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετική εθνική προέλευση, πράγμα που οφείλεται στην *«αρνητική επιρροή που ασκεί στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούν για τα υποκείμενα βασικά στοιχεία της ταυτότητά τους»* (Γκόβαρης, 2001,σ.51)

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι το αφομοιωτικό μοντέλο στοχεύει στην απορρόφηση των μειονοτήτων από τον πολιτισμό της κοινωνίας-δέκτη και γι' αυτό και η σχολειοποίηση περιορίζεται στη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας. Επικρατεί μια έντονη εθνοκεντρική προκατάληψη και μονοπολιτισμική αντίληψη με βάση την οποία τα παιδιά των μειονοτήτων θα πρέπει να εγκαταλείψουν τον πολιτισμό τους, που αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα. Έτσι το αφομοιωτικό μοντέλο αποκλείει κάθε είδους πολιτισμικής διαφοράς, με αποτέλεσμα να προκαλεί απώλεια της ταυτότητας και να θίγει τα δικαιώματα του παιδιού.

3.1.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης του «άλλου»

Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε εκείνης της αφομοίωσης είναι η πολιτική της ενσωμάτωσης. Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι μεν φορέας ενός πολιτισμού και δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, αλλά ταυτόχρονα ασκεί επίδραση σε αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της. Εφαρμόζεται από τα τέλη της δεκαετία του '60 και στοχεύει, παράλληλα με την επάρκεια της επίσημης γλώσσας, να αποκτήσουν τα παιδιά γνώσεις του δικού τους πολιτισμού, πράγμα που θα διευκολύνει την ενσωμάτωσή τους, σε αντίθεση με την απόρριψη που βίωναν προηγουμένως. Η ενσωμάτωση ορίζεται ως εξασφάλιση της *«ισότητας των ευκαιριών σε συνδυασμό με την πολιτισμική ποικιλία σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής»*(Τρογνα, 1992, όπ. αναφ. στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001,σ.18). Αν και φαινομενικά, ορισμένα στοιχεία του πολιτισμού των μειονοτήτων αποτελούν αντικείμενο σεβασμού, όπως θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, μουσική, κ.ά., μπορεί να απορρίπτεται ό,τι αντιτίθεται στις βασικές παραδοχές του κυρίαρχου πολιτισμού(Μάρκου, 1997, σ.223-224).

Αυτό αποδεικνύει, άλλωστε, και στις ΗΠΑ η θεωρία της *«πολιτισμικής στέρησης»*, σύμφωνα με την οποία η αποτυχία των παιδιών στο σχολείο, των μαύρων μαθητών κατά κύριο λόγο, οφείλεται στο πολιτισμικό έλλειμμα που χαρακτηρίζει αυτά και τις οικογένειές τους και το οποίο καλείται το σχολείο να αναπληρώσει μέσω των δίγλωσσων τάξεων και της *«αντισταθμιστικής αγωγής»*, γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό η πολιτισμική διαφορά ερμηνεύεται ως « μη κουλτούρα » (Isambert-Jamati, 1973, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001,σ.22).

Αφετηρία αυτού του μοντέλου είναι η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία: ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης ορίζεται η θετική αναφορά σε συγκεκριμένα στοιχεία των πολιτισμών των μεταναστών, έτσι ώστε τα παιδιά τους να αναπτύξουν κοινωνικές δραστηριότητες που θα τους επιτρέψουν την ενεργό συμμετοχή τόσο στον γενικό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας τους(Γκόβαρης, 2004). Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

Για το Μάρκου (1997, όπ. αναφ. στο Γκόβαρη, 2004,σ.52) , αυτό σημαίνει ότι η «ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας υπαγορεύθηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας» (Μάρκου,1997, σ. 224).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι η ενσωμάτωση προϋποθέτει δύο βασικά στοιχεία: από τη μια πλευρά, τη διατήρηση της ιδιαιτερότητας και παράλληλα, την ένταξη στην κοινωνία. Η αφομοίωση δεν επιδιώκεται και η διαφορετική κουλτούρα γίνεται αποδεκτή και σεβαστή. Υπάρχει όμως μια ταυτόχρονη υποχρέωση του μετανάστη πολίτη να γνωρίσει την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να την υιοθετήσει σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να ζει και να δρα έμμεσα σε αυτή ως υπεύθυνος πολίτης.

Έτσι κατά τον Γκόβαρη (2008, όπ. αναφ. στον Επιμορφωτικό Οδηγό, για το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», σ. 26) η έννοια της ένταξης εδράζεται σε ένα μοντέλο ανοχής σύμφωνα με το οποίο η διαφορετικότητα των μεταναστών οφείλει να εκδηλώνεται ως ιδιωτική υπόθεση, χωρίς αυτοί να έχουν δικαίωμα να εγείρουν αξιώσεις για ένα ισότιμο δημόσιο και πολιτικό στάτους. Πρόκειται δηλαδή, για την ανοχή πολιτισμικών στοιχείων τα οποία από την σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας αξιολογούνται ή ως μη επικίνδυνα ή ως μη ισότιμα με αυτά της κουλτούρας τους.

Στο χώρο της εκπαίδευσης πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας των μη γηγενών μαθητών εφαρμόζονται και πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστών, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των σχετικών στάσεων και πρακτικών.

Το μοντέλο αυτό κατακρίθηκε επίσης διότι η επικαλούμενη « ισότητα των ευκαιριών» είναι στην ουσία ανύπαρκτη, καθώς και η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού από τους μετανάστες δε γίνεται με ίσους όρους με τους γηγενείς και οι

μετανάστες είναι υποχρεωμένοι να ανταγωνιστούν την πλειοψηφική ομάδα κρινόμενοι με τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

3.1.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο της εκπαίδευσης

Εμφανίζεται στη δεκαετία του '70, όταν έγινε αντιληπτό ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Οι υποστηρικτές του θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του (Γεωργογιάννης, 1997).

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, σ.56). Στόχος της είναι η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος και η διδασκαλία των ιδιαίτερων πολιτισμών, ώστε να βοηθηθούν οι «ξένοι» μαθητές να δομήσουν μια θετική αυτοεικόνα και να πετύχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Έτσι εισάγονται στοιχεία του πολιτισμού των μειονοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθητών και τα σχολικά εγχειρίδια στη Βρετανία και ΗΠΑ. Επίσης, με καινοτόμες εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιχειρείται να προβάλλει το σχολείο θετικές εικόνες για τους ξένους μαθητές, για να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους και να πετύχει τη συμμετοχή και την ένταξη τους στη σχολική διαδικασία (Lynch, στο Ασκούνη, 2001, σ.84). Επιπλέον, η γνώση που αποκτούν όλοι οι μαθητές για τους άλλους πολιτισμούς θεωρείται ότι αποτρέπει τη δημιουργία στερεοτύπων και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από αυτή.

Η κριτική που ασκείται σ' αυτό το μοντέλο συνίσταται στο ότι εκλαμβάνει τους πολιτισμούς ως διακριτές ολότητες μίας οριοθετημένης περιοχής, ομοιογενείς στο εσωτερικό τους και στατικές μέσα στο χρόνο (Μπακαλάκη, 1997, στο Ασκούνη, 2001, σ.87). Έτσι, υπογραμμίζει τις διαφορές που χωρίζουν τους πολιτισμούς. Επιπλέον, ένα άλλο σημείο, στο οποίο το μοντέλο δέχεται κριτική, εντοπίζεται στο

ότι τα στερεότυπα δεν εξαλείφονται μέσα από την απλή πληροφόρηση για τις εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Απομονώνοντας την έννοια του πολιτισμού η πολυπολιτισμική προσέγγιση δε λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές ρίζες της πολιτισμικής ιεραρχίας. Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης επισημαίνουν ότι το όραμα μιας πλουραλιστικής κοινωνίας είναι αφελές έως επικίνδυνο και ότι ο ρατσισμός δεν οφείλεται μόνο στην άγνοια αλλά και στις σχέσεις εξουσίας που διέπουν κάθε κοινωνική δομή. Γι' αυτό ακριβώς την πολυπολιτισμική προσέγγιση τη χαρακτηρίζουν ως την τελευταία και την πιο φιλελεύθερη εκδοχή της αφομοιωτικής προσέγγισης (Τρογνα, 1992, στο Ασκούνη, 2001,σ.24).

3.1.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο κάνει την εμφάνισή του στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, με τα πολιτικά κινήματα στην Αγγλία και την Αμερική. Η αντιρατσιστική προσέγγιση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ρατσισμό και θέτει σε αμφισβήτηση τους θεσμούς και τις δομές του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Μέσα από κοινωνιολογικές αναλύσεις των κοινωνικών δομών, εντοπίζεται ο θεσμικός ρατσισμός και υποστηρίζεται ότι είναι εκείνος που έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών, που «*θυματοποιεί*» τις γυναίκες και γενικότερα τις μειονοτικές ομάδες και εμποδίζει την προώθηση των ίσων ευκαιριών στην κοινωνία και την εκπαίδευση (Μάρκου, 1996,σ.21). Ο θεσμικός ρατσισμός εμφανίζεται μέσα στους νόμους και τις διατάξεις. Το κράτος νομοθετώντας για τις διάφορες εθνοπολιτικές ομάδες ενθαρρύνει τις «διακρίσεις» εις βάρος των «άλλων».

Ο θεσμικός ρατσισμός επεκτείνεται κι σε άλλους κοινωνικούς κανόνες που περιορίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το αντιρατσιστικό μοντέλο γενικά αποβλέπει στη καταγγελία, τον έλεγχο και τον περιορισμό όλων εκείνων των στοιχείων που ευνοούν το ρατσισμό, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο.

3.1.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του '80 στην Ευρώπη, ορίζεται ως μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζουν τον όρο «Διαπολιτισμική» εκπαίδευση

ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η Διαπολιτισμικότητα δεν είναι ένα αντικείμενο που διδάσκεται με την έννοια του περιεχομένου του μαθήματος, είναι περισσότερο ένας τρόπος αντιμετώπισης προβλημάτων. Αντικείμενα εκπαίδευσης είναι η εκμάθηση των πολιτισμών, η ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και οι γλωσσικές ανταλλαγές.

Σύμφωνα λοιπόν με μια τέτοια προσέγγιση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι παρά η εκπαίδευση στην ελευθερία, ελευθερία για εξερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών, ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις, ελευθερία στην οργάνωση των ατομικών επιλογών. Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986) η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση :

- α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- γ) προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1996 σ.45)

Ο Helmut Essinger ,1988, (σ. 58-72), όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007)(επιμ.), σ.86 και στο Μάρκου,1996β, σ. 26-27 ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση *«ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία»*. Συνοψίζει σε τέσσερα σημεία τις βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης :

- **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.** Αυτό σημαίνει «να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους», να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη «θέση» τους, «να βλέπουμε τα προβλήματά τους από τη δική τους σκοπιά». Η εκπαίδευση οφείλει πάνω από όλα να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους.

- **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών, των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. Ο σεβασμός του πολιτισμού του άλλου μπορεί να εκδηλωθεί με το άνοιγμα μας στον πολιτισμό του και αυτό μπορεί να αποτελέσει μία πρόκληση συμμετοχής του άλλου στο δικό μας πολιτισμό.
- **Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης .** Αυτό σημαίνει εξάλειψη και απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους καταγωγή, το θρήσκευμα και την κοινωνικοοικονομική τους τάξη.

Γενικά οι υποστηρικτές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ωφελήσει τόσο τις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες, όσο και όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο γενικά, αν η διαχείριση των «πολιτισμικών διαφορών» γίνεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην λειτουργούν ως κριτήρια διάκρισης ή ακόμα και αποκλεισμού των «άλλων», αλλά ως ευκαιρίες γόνιμης αντιπαράθεσης και μάθησης (Γκόβαρης, 2004). Έτσι το κοινωνικό σύνολο μπορεί να αποκομίσει οφέλη μόνο αν απαλλαγεί από τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που δεν επιτρέπουν τη δημιουργία σχέσεων και οδηγούν στην απομόνωση.

Για το πώς καταπολεμούνται οι στερεότυπες αντιλήψεις υπάρχουν διαφορετικές απόψεις από τους συγγραφείς. Για παράδειγμα, μια διαπολιτισμική παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλής ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας.

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννης (1997) το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως

υπόψη και τις ιδιαιτερότητες του κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι το μοντέλο εκπαίδευσης που έχει στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Γεωργογιάννης, 1997).

3.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στην Ευρώπη ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται το 1977, στα πλαίσια του Συμβουλίου της Ευρώπης και αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα παιδιών μεταναστών. Στη συνέχεια η «διαπολιτισμική» διάσταση στο σχολείο εμφανίζεται για πρώτη φορά στη Γαλλία, ως γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς, με δραστηριότητες που απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, ώστε να επωφεληθούν από ένα άνοιγμα σε άλλους κόσμους (Henry- Lorcerie, 1989, στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 28). Βέβαια, στη Γαλλία, η «διαπολιτισμική» εκπαίδευση αντικαθίσταται πολύ γρήγορα από την «εκπαίδευση στην ανάπτυξη», που επικεντρώνεται στα προβλήματα του Τρίτου Κόσμου, από την «εκπαίδευση στα δικαιώματα του ανθρώπου», από την «εκπαίδευση του πολίτη» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 28).

Σήμερα η εκπαίδευση βρίσκεται αντιμέτωπη με την πρόκληση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, που χαρακτηρίζει κάθε σχολικό περιβάλλον και ανατρέπει την παραδοσιακή, πολιτισμικά «ομοιογενή» εικόνα της, λόγω της αυξανουσας παγκοσμιοποίησης και της γλωσσικής και εθνικής ποικιλομορφίας της σύγχρονης κοινωνίας.

Η εκπαίδευση καλείται να λάβει «πολιτισμικά υπεύθυνη στάση» (culturally responsive) που σημαίνει ότι χρειάζεται να αποδομήσει τις άνισες κατηγοριοποιήσεις του «εμείς» και του «άλλου» και να προχωρήσει στην οικοδόμηση ενός πλουραλιστικού ήθους (Johnson, 2003). Ο πλουραλισμός, που περιλαμβάνει την αντίληψη του κόσμου από διαφορετικές όψεις και οπτικές και την αποδοχή των άλλων πολιτισμικών, γλωσσικών ομάδων και αξιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εδραίωση δημοκρατικών σχέσεων μεταξύ των λαών.

Επιταγή του 21^ο αποτελεί η προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή της «πολιτισμικά υπεύθυνης» εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής διοίκησης, προγράμματος σπουδών, εκπαιδευτικών πολιτικών και διδακτικής πράξης, της οποίας στόχος είναι η καλλιέργεια ενός ήθους, τρόπου σκέψης και ζωής που εκτιμά την ισότητα και ετερότητα και που τελικά στηρίζει τη μάθηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Johnson, 2003).

Σύμφωνα με τον Le Roux (2001) η φιλοσοφία που στηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η οποία ενδυναμώνει τη σχολική δυναμική και προσφέρει ευρύτερες μαθησιακές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Εξάλλου οι πολλαπλοί τρόποι αντίληψης, κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου συνιστούν πλεονέκτημα και πηγή εμπλουτισμού παρά εμπόδιο και ότι η μάθηση όλων των παιδιών ενισχύεται όταν οικοδομείται πάνω στις δυνατότητες και τις εμπειρίες που μεταφέρουν συλλογικά στην τάξη.

Κατά τον Γκότοβο (2002), η σύγχυση που υπάρχει στην ελληνική βιβλιογραφία για τους όρους παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση παρατηρείται και στους σύνθετους όρους διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εάν θεωρήσουμε ότι στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μια ζωτικής σημασίας συλλογικές ταυτότητες, όπως η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική, τότε γίνεται λόγος για διαπολιτισμική αγωγή, ενώ όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, ο κατάλληλος όρος είναι «*διαπολιτισμική εκπαίδευση*».

Ο όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση* χρησιμοποιείται πολλές φορές με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή, τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος κάνει την εμφάνισή του το 1980, συνδεδεμένος με την επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, όσο και με την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής.

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Ο όρος *διαπολιτισμική αγωγή* συνεπάγεται ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ' όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής.

Σ' αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζεται η βασική διαφορά της από την πολυπολιτισμική αγωγή και συγκεκριμένα μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου που επιφέρει αποτελέσματα αντίθετα από τις επιδιώξεις των μειονοτήτων, οι οποίες διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή, παρά περιχαράκωση, στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών όπου εγκαθίστανται (Νικολάου 2000: 129).

Η διαπολιτισμική αγωγή στηρίζεται στην αρχή, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και αντίστοιχα έχουν και ίσες ευκαιρίες. Στοχεύει στο να αναγνωρίσουμε στον άλλον μια θέση στην κανονική ζωή, το δικαίωμα του στην αυτονομία και στη διαφορετικότητα. Ένα παιδί που μεγαλώνει με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής γνωρίζει ότι κάθε άτομο έχει τα ατομικά χαρακτηριστικά του, τις δικές του πεποιθήσεις, αξίες και στάσεις, και οι οποίες εν είναι υποχρεωτικό να συμφωνούν με αυτές των άλλων ατόμων.

Σύμφωνα με τον Μάρκου(1997), η διαπολιτισμική αγωγή ορίζεται: ως αρχή, ως διαδικασία και ως μεταρρυθμιστικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο:

« Ως αρχή, δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική πολιτισμική και κοινωνική προέλευσή τους.

Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες με τη βάση τους τις αρχές της ισονομίας, της αλληλοκατανόησης και αποδοχής, της αλληλεγγύης.

Ως κίνημα παρουσιάζει την ανάγκη για εξέλιξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών θεσμών αλλά και για νέες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις ».

Ο όρος *διαπολιτισμική παιδαγωγική* από την άλλη έχει ως αντικείμενο τη συνάντηση και αλληλεπίδραση πολλαπλών πολιτισμικών μορφών και τη μελέτη των ζητημάτων που ανακύπτουν στη διαδικασία και τα προϊόντα της παιδαγωγικής πράξης. Αποτελεί επιστημονικό λόγο για τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και αφορά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνικοπολιτισμική τους προέλευση. Δεν παραπέμπει σε ένα

κοινά αποδεκτό πρότυπο εκπαίδευσης, αλλά σ' ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο(Γκόβαρης, 2004,σ.14).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1989): *«Η διαπολιτισμική αγωγή δεν περιορίζεται στην ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά προσπαθεί να διατυπώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενεών, έτσι ώστε αυτές να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στην προσπάθειά της αυτή βασίζεται σ' ορισμένες θεωρητικές αρχές (αξιώματα) που τις έχει δανειστεί κυρίως από την ανθρωπολογία και την εθνολογία, καθώς και από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης».*

Οι βασικές αυτές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

- Η ανάγνωση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης
- Η ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- Η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή

Συγκεκριμένα :

α) Αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών

« Η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει την ύπαρξη του πολιτισμικού ανταγωνισμού, υπογραμμίζει όμως ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Ό,τι είναι ο γερμανικός πολιτισμός για τους Γερμανούς, είναι ο ελληνικός για τους Έλληνες. Σε περίπτωση που δεν αντιμετωπίσουμε τους δύο πολιτισμούς στη βάση της ισοτιμίας, και δεν τους προωθήσουμε ανάλογα, θέτουμε το άτομο μπροστά στο δίλλημα να αποφασίσει , ποιους κανόνες ποιες αξίες και τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσει, και τι θα απορρίψει ».

β) Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς

«Ένα από τα βασικά αποτελέσματα των κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών ερευνών των περασμένων δύο δεκατιών είναι, ότι τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων έρχονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με μια άποψη, τη λεγόμενη «υπόθεση του ελλείμματος», το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι, σε σύγκριση μ' αυτό το μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων, ελλειμματικό..... Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, τη λεγόμενη «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν οι διάφορες ομάδες μαθητών, μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν... Η διαπολιτισμική αγωγή υιοθετεί την υπόθεση της διαφοράς και επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών υποδοχής».

γ) Η αρχή των ίσων ευκαιριών

« Η αναγνώριση και προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των μεταναστόπουλων....Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι, και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του, με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο».

Συμπερασματικά, «η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε ντόπιους και ξένους και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πέρα όμως από αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο»(Δαμανάκης, 1989).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία βοηθά στην υπερπήδηση των εμποδίων της διαφορετικής γλώσσας και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς και στην ανακάλυψη κοινών στοιχείων που ενώνουν τα άτομα μεταξύ τους : «η γνωριμία με το Άλλο οδηγεί στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, έτσι ώστε αμφότεροι να κατακτούν αμοιβαία εμπιστοσύνη, να επικοινωνούν και τέλος μνα μπορούν να συνεργάζονται εποικοδομητικά » (Νικολάου, 2004).

Σύμφωνα με το Νικολάου (2004), επιπλέον οι βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

- Η επαφή και η πληροφόρηση προκειμένου να εξαλειφθούν ή να αποφευχθούν προκαταλήψεις λόγω της άγνοιας που δημιουργεί η απόσταση
- Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός και η υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού
- Η κατανόηση του άλλου τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του

Σε ότι αφορά την **πολυπολιτισμική εκπαίδευση** αυτή ορίζεται ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν όχι μόνο αναφορικά με τα προγράμματα τους αλλά ο μετασχηματισμός τους να αφορά και σημαντικές πλευρές του σχολικού περιβάλλοντος, όπως η κουλτούρα, σχέσεις εξουσίας, στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ως βασικοί στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρεί ότι πρέπει να είναι :

- η μεταρρύθμιση του σχολείου ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση
- η καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση
- η ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της εμπιστοσύνης των μαθητών στις ικανότητες τους να συμμετέχουν σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής
- η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στα μέλη της μειονότητας αλλά και της πλειονότητας και αποτελεί απάντηση στα προβλήματα που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ενώ η πολυπολιτισμική εκπαίδευση από την άλλη προβάλλει το αίτημα να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες

μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή.

3.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

3.3.1 Οι έννοιες της εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας

Ο όρος «επάρκεια» αναφέρεται ως η ύπαρξη της αναγκαίας ικανότητας (Μπαμπινιώτης, 1998, σ.647), ενώ «ετοιμότητα» ορίζεται λεξιλογικά ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά (ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας) (Μπαμπινιώτης, 1998, σ.686). στην επόμενη παράγραφο θα αναφερθούμε στις έννοιες «εκπαιδευτική επάρκεια», «εκπαιδευτική ετοιμότητα», «διαπολιτισμική επάρκεια», « διαπολιτισμική ετοιμότητα ».

Η εκπαιδευτική επάρκεια και η εκπαιδευτική ετοιμότητα συχνά θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες, όμως πρέπει να γίνει η διαφοροποίηση στη σημασία των δύο όρων. Η «εκπαιδευτική επάρκεια» περιλαμβάνει την κατάρτιση που αποκτά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Γεωργογιάννης, Π.·Μπομπαρίδου, Χ.(2007), όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007)(επιμ.), σ.84-85). Ο εκπαιδευτικός μέσα από το βασικό κορμό των μαθημάτων αποκτά όλες εκείνες τις γνώσεις που αφορούν τη θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση. Ο όρος έχει συνδεθεί με την επάρκεια των γνώσεων που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και χαρακτηρίζει τους μελλοντικούς αλλά και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, χωρίς να έχει αποκτήσει κατ' ανάγκη την απαραίτητη ετοιμότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.93, όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.84-85).

Με τον όρο «εκπαιδευτική ετοιμότητα», εννοούμε ότι, εκτός από τις γνώσεις που αποκτά ο εκπαιδευτικός στις βασικές του σπουδές, πρέπει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών, επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεων του στη σχολική πράξη. Επιπλέον, θα πρέπει να κατέχει γνώσεις αλλά και δεξιότητες και σε άλλους χώρους, όπως γνώση του σχολικού περιβάλλοντος, η γνώση των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους, οι σχέσεις με το διευθυντή του σχολείου, με τους σχολικούς συμβούλους, με τις σχολικές υπηρεσίες, οι σχέσεις με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, όπως και

οι γνώσεις σχετικά με την αντίστοιχη νομοθεσία που διαπερνά τόσο τις παραπάνω παραμέτρους όσο και τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα (Γεωργογιάννης, 2004γ·Μπομπαρίδου, Κουνέλη & Γεωργογιάννης, 2004, σ.72), όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.84-85). Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός είναι θεωρητικά τουλάχιστον εκπαιδευτικά επαρκής με την απόκτηση ενός πτυχίου από οποιοδήποτε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

3.3.2 Οι έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας

Με τον όρο «*διαπολιτισμική επάρκεια*» εννοούμε τη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση και καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται στα Πανεπιστήμια, στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. «*Η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής*»(Γεωργογιάννης, 2004,σ. 58-60, όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.84-85).

Με τον όρο «*διαπολιτισμική ετοιμότητα*» εννοούμε τη δυνατότητα που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος «*εκτός από τις γνώσεις που οφείλει να αποκτά στις βασικές σπουδές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή κάθε εν ενεργεία εκπαιδευτικός στα πλαίσια προγραμμάτων επιμόρφωσης, οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες αναφορικά με τη μετουσίωση των θεωρητικών επιστημονικών και ερευνητικών γνώσεών του στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πράξη*» (Γεωργογιάννης, 2004γ,σ46, όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.85-86).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει καταρχήν να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς, όσο και για τους ομογενείς και όλες εκείνες τις γνώσεις που αφορούν στη μετουσίωση από τον εκπαιδευτικό της θεωρίας σε πρακτική εφαρμογή

και στην ικανότητα αντίδρασής του σε δεδομένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με αλλοδαπούς μαθητές.

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να μετουσιώνει και ουσιαστικά να εφαρμόζει στη σχολική πράξη τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης : α) την διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών β) την κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών τους πέρα από προκαταλήψεις καθώς και από εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις γ) τη μείωση των προκαταλήψεων από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το σεβασμό του άλλου δ) την ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ε) την δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επίδοση των μαθητών που «διαφέρουν» (Banks, 2001).

Πιο αναλυτικά, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός μπορεί να αποδέχεται τον άλλο πολιτισμό ως απλά διαφορετικό και όχι ως κατώτερο ή ανώτερο. Συνεπώς θα μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να παρεμβαίνει κατάλληλα. Να κατέχει γνώσεις θεωρητικές και επιστημονικές σχετικά με θέματα διγλωσσίας, με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην πράξη (Gay, 2002). Να γνωρίζει και, να μπορεί, να επιλέγει κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, στρατηγικές ώστε να διδάξει σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές. Επίσης να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.95-96, όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.86-87).

Ενώ η *διαπολιτισμική επάρκεια* αφορά την κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η *διαπολιτισμική ετοιμότητα* αφορά στη μετουσίωση των γνώσεών του σε πρακτική εφαρμογή μέσα στη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί μια διαπολιτισμική τάξη, επιλέγοντας την κατάλληλη για την περίπτωση, δράση. Μέσα από το διαπολιτισμικό σχολείο, ο εκπαιδευτικός

πρέπει να μπορεί να προσαρμόσει τις παιδαγωγικές μεθόδους στη διαπολιτισμική τους διάσταση. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι επιτακτική και εφαρμόζεται από τη στιγμή που είναι δεδομένες οι πολιτισμικές διαφορές και συνεπώς οι παιδαγωγικές και επικοινωνιακές προκλήσεις.

Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική ετοιμότητα φανερώνει την ολική ποιότητα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία» στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης, Π.·Μπομπαρίδου, Χ.(2007), όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης ,Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007)(επιμ.), σ.86).

3.3.3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: ερευνητικά ευρήματα

Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη πρέπει να εξεταστούν οι παράμετροι που ασκούν ισχυρή επίδραση στο σύστημα και μια σημαντική παράμετρος είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Fernandez et al, 2002). Η νέα πραγματικότητα των πολυεθνικών τάξεων επιβάλλει τη συνεχή συμβουλευτική στήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής .

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στρέψει την προσοχή τους στην προετοιμασία των αυριανών εκπαιδευτικών για μια τάξη που είναι αντιπροσωπευτική της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας κάτι το οποίο συχνά προσδιοριζόταν από τα κυριότερα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (Villegas & Lucas, 2002). Ενώ μερικά προγράμματα είναι επιτυχή στο να προετοιμάζουν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για την ποικιλομορφία, διάφοροι ερευνητές έχουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη δυνατότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προετοιμάσουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για μια τάξη που είναι πολιτισμικά και γλωσσολογικά διαφορετική (Gay & Howard, 2000). Αυτές οι ανησυχίες στηρίζονται στο γεγονός ότι οι εν ενεργεία αλλά και οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί επανειλημμένα αναφέρουν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα (Knoblauch & Hoy, 2008).

Εκτός από τις έρευνες για την τεκμηρίωση των ερευνητικών στοιχείων για την ετοιμότητα των εν ενεργεία και νεοδιοριστων εκπαιδευτικών να διδάξουν σε

εκπαιδευτικές θέσεις που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετικές, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην ετοιμότητα να διδάξουν σε διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να εκτελέσουν τις πρακτικές της θετικής πολιτιστικής διδασκαλίας (Siwatu, 2007). Επιπρόσθετα οι περισσότεροι προσέρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα δασκάλων με ελάχιστη ή καμία εμπειρία σχετικά με τις μειονότητες. Έχουν αποκτήσει μια επιφύλαξη και προκατάληψη προς τους μετανάστες μαθητές. Η ευθύνη των επιμορφωτών είναι να αντιμετωπίσουν τις πεποιθήσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών και να καταλήξουν στις στρατηγικές και σε ένα πρόγραμμα σπουδών για να διαμορφώσουν αυτές τις πεποιθήσεις (Gordan, 1995 στο Budur, 2003). Πάρα πολύ δάσκαλοι μπαίνουν στις τάξεις με αρνητική στάση απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία έχουν χαμηλές προσδοκίες για ορισμένες ομάδες και χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης για την εφαρμογή της σχετικής πολιτιστικής διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Nieto (1992 στο Budur, 2003) Ward & Ward (2003), οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους βασιζόμενοι στη φυλή, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και το φύλο των μαθητών. Οι Law & Lane (1987 στο Budur, 2003) πραγματοποίησαν μια μελέτη για τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών προς τις διαφορετικές εθνικές ομάδες. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν προκατειλημμένες απόψεις απέναντι στις διαφορετικές φυλετικές ομάδες. Βλέπουν την ποικιλομορφία ως προβληματική και δεν είναι πεπεισμένοι ότι αυτοί οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν (Goodlad, 1990 στο Henkin & Steinmetz, 2008). Οι περισσότεροι εν ενεργεία δάσκαλοι βλέπουν αυτό το ζήτημα της ποικιλομορφίας ατομικιστικά, και οι εννοιολογικές ιδέες τους για την ποικιλομορφία είναι ρηχές και περιορισμένες. Μια ενδιαφέρουσα εύρεση αυτής της μελέτης ήταν ότι, αντί να έχουν μια ουδέτερη τοποθέτηση, σημείωσαν μια αρνητική στάση απέναντι στα ομάδες που ήταν άγνωστες με αυτούς.

Η αυξανόμενη διαπολιτισμική διαφορά μέσα στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς και θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού πλαισίου υπάρχει ένας αυξανόμενα αποτυχημένος πολιτισμικός συνδυασμός (cultural mismatch) ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους (Shor, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με διαφορετικά πολιτισμικά μαθητές να γίνονται λιγότερο ικανοί να

αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που ανακύπτουν από τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα . Ο Lucas (1997) έκανε επίσης λόγο για ανεπιτυχή συνδυασμό ανάμεσα στις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται σε γηγενείς και μετανάστες μαθητές και στις δυσκολίες μέσα στη σχολική τάξη που σχετίζονται με την έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων από πλευράς των μεταναστών σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου. τα αποτελέσματα αυτού του ανεπιτυχούς συνδυασμού είναι η κακή επίδοση στους μαθησιακούς στόχους και οι επίδειξη προβληματικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Ωστόσο, μελέτες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι περισσότεροι σπουδαστές που εκπαιδεύονται να γίνουν εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και ανίκανοι να αντιμετωπίσουν την εθνική και την πολιτισμική ποικιλομορφία που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη, ενώ παράλληλα διακατέχονται από ανησυχία και άγχος (Moliner & Garcia, 2005· Siwatu, 2007).

Οι Hagan & McGlynn (2004) υποστηρίζουν ότι στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει οι «μονοπολιτισμικοί » (monocultural) εκπαιδευτικοί να μετασχηματισθούν σε «δια/πολυπολιτισμικοί »(inter/ multicultural) εκπαιδευτικούς και να αναπτύξουν την ικανότητα να διδάσκουν αποτελεσματικά σε όλο και περισσότερο ετερογενή σχολεία . Οι Moliner & Garcia (2005) συμφωνούν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρέπει να εξετάζουν τρεις πτυχές : τη γνώση –τις διδακτικές δεξιότητες και –τις διαπολιτισμικές στάσεις ενώ, καθοριστικός παράγοντας για την επάρκεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αφού θα καθορίσουν την επάρκεια – ή όχι – της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Λευκή Βίβλος σκιαγραφεί συγκεκριμένα στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής. Σ' αυτό το πλαίσιο αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών «πράγμα που σημαίνει πρωταρχικά των εκπαιδευτικών», (European Commission, 1995, στο Μπαγάκης, 2003). Η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση επισημαίνει ότι είναι ευκολότερο ένα κοινοτικό πρόγραμμα να περιλάβει υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών παρά μαθητών, έτσι ώστε να επηρεάσει περισσότερους μαθητές μέσω των δασκάλων τους.

Στο πλαίσιο της προώθησης των πολιτικών για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης καλεί τα κράτη μέλη του πλαισίου και των ορίων των αντίστοιχων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εκτός των άλλων «να προσθέσουν ευρωπαϊκή διάσταση στην ανάπτυξη των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων τους... Στον τομέα της αρχικής και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών » (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης , στο Μπαγάκης, 2003).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι, δεν πρέπει να αγνοείται πως η βασική προϋπόθεση για μια συνολική διαπολιτισμική προσέγγιση είναι η συνεξέταση του όλου πλέγματος : αρχική εκπαίδευση – απόκτηση πρακτικής εμπειρίας- επιμόρφωση- σχολείο και γονείς υπό το πρίσμα των νέων κοινωνικών συνθηκών και αναγκών (Gundara & Jacobs, 2000). Χωρίς την αντιμετώπιση των «άλλων» οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν θα αισθανθούν την ανάγκη να αλλάξουν οποιεσδήποτε από τις απόψεις ή τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τους διαφορετικά πολιτισμικά μαθητές (Allen & Porter, 2002).

3.3.4 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η σημαντική ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης, παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε συνδυασμό με την άμεση προοπτική της σχολικής ένταξή τους στο περιβάλλον της κανονικής τάξης επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Πριόβολου, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Παπαναούμ, 2003 • Ξωχέλλης, 2005) και βρίσκει τους εκπαιδευτικούς αντιμετώπους με την τεράστια πρόκληση, του πώς θα διαχειριστούν αυτές τις ομάδες, ώστε η εκ των πραγμάτων δεδομένη επαφή και επικοινωνία μεταξύ τους ν' αποβεί θετική για όλους. Η παρουσία τους προβληματίζει και συνήθως καλούνται να διδάξουν κάτω από ένα κλίμα που ενδεχομένως να μην κατανοεί τη διαφορετικότητα ή οι ίδιοι να μην έχουν επαρκώς ενημερωθεί πώς να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική διάσταση της τάξης. Ο ρόλος τους γίνεται πολυδιάστατος, δυσκολότερος, οδηγεί στην ανάδειξη νέων αναγκών επιμόρφωσης και ενημέρωσης στο πλαίσιο μιας κοινωνίας

πολυπολιτισμικής και ανοικτής στο διαφορετικό, στο «άλλο», σε μια εποχή γνώσης, πληροφόρησης και παγκοσμιοποίησης.

Η απουσία παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων διαπολιτισμικών προσεγγίσεων κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των αλλόφωνων μαθητών. Η αρνητική προοπτική που διαγράφεται με αυτές τις συνθήκες για την ποιοτική εκπαίδευση όλων των παιδιών και την αποφυγή του σχολικού τους διαχωρισμού, επιδεινώνεται από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι εκπαιδευτικοί αφήνονται ουσιαστικά χωρίς στήριξη για να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη (Γκότοβος, 1996).

Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς συγκεκριμένης κουλτούρας μιας κοινωνίας, έχουν διαμορφώσει τις προσωπικές τους αντιλήψεις για την ετερότητα βάσει των προσωπικών τους βιωμάτων και εμπειριών, αλλά και βάσει των επιδράσεων που δέχονται από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Όλα αυτά διαμορφώνουν την αντίδραση των εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα των μαθητών τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Έτσι για την καλύτερη ένταξη τέτοιων μαθητών και για την επίλυση προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τέτοια εφόδια για να τους καταστούν επαρκείς και έτοιμους ώστε να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας όσο και σε επίπεδο διαπαιδαγώγησης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, δηλαδή να χρησιμοποιούν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002α).

Η Ε.Ε. προτρέπει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής από το 1997. Συνιστά την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής, θεωρώντας δηλαδή τους πολιτισμούς απλά διαφορετικούς (Ε.Ε. Περιφερειών, 1997:44).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών που έχουν γίνει στο ελλαδικό χώρο, δείχνουν ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης της γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, παρουσιάζει μεγάλες ελλείψεις και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη, (1997)·Μάρκου, (1997) ·Νικολάου,(2000) ·Παπαχρήστος- Παλαιολόγου, (2002β) ·Αθανασίου- Γκότοβου, (2002) · Κοσσυβάκη,(2003) ·Γκόβαρης, (2005) · Καρατζιά & Σπινθουράκη,(2005)·Μάγου, (2005)·Σκούρτου, (2005) · Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, (2007) · κ.ά.

Τα ερευνητικά δεδομένα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, δεν έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και την αξιολογούν αρνητικά. Αντιμετωπίζουν τους αλλόγλωσσους μαθητές ως «άγλωσσους», μη δίνοντας αξία στις εμπειρίες και τη γλώσσα των μαθητών, δεν επιτρέπουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη και η μεροληπτική τους συμπεριφορά στο σχολείο επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Μάγος,2005).

Σε έρευνα των Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, (2007), όπ. αναφ. στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδωροπούλου, Α. Κοντάκος, (2007) (επιμ.), σ.90-92) που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα εξομοίωσης του πτυχίου τους, επιβεβαιώνεται η έλλειψη ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και η ανεπάρκεια τους ως προς την ερευνητική τους κατάρτιση, όσον αφορά γενικά στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή δείχνουν ανεπαρκείς και ανέτοιμοι σχετικά με τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας. Είναι φανερό ότι συναντούν ιδιαίτερα σημαντικά προβλήματα αναφορικά με τη διδασκαλία της Ελληνικής σε τάξεις όπου συνυπάρχουν ελληνόγλωσσοι και ξενόγλωσσοι μαθητές ή επίσης την ελληνική σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί – απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν ότι ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός έως ανύπαρκτος (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005).

Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν και να αντιμετωπίσουν θέματα και προβλήματα στην τάξη και το σχολείο αλλά και σε σχέση με γονείς, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που τις περισσότερες φορές έχουν αμφίδρομη κατεύθυνση. Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από την πολιτισμική κατάσταση στην τάξη, η εκπαιδευτική πράξη γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, τη στιγμή που δεν έχουν καμιά ουσιαστική βοήθεια, ώστε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δημιουργούνται σε μια τάξη, όπου παρακολουθούν τη ίδια ώρα μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Στο πλαίσιο πειραματικού προγράμματος για την εκπαίδευση μεταναστών μαθητών που προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, που αναγκάζονται από την εκπαιδευτική πράξη να αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική, είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν (Δαμανάκης, 1998). Έρευνα που διεξήχθη στο εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών διερεύνησε τις ελλείψεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις θέσεις αλλά και τις προτάσεις τους στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προοπτικής ως μιας νέας διάστασης της Παιδαγωγικής. Χαρακτηριστική είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να πάρουν θέση απέναντι σε ερωτήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα (Παλαιολόγου, 2001).

Σήμερα, ενώ μπορούμε βέβαια να ισχυριστούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των διαφορετικά πολιτισμικά μαθητών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου στη χώρα μας, παρόν σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Διδασκαλείων τα χώρας, συνεχίζουμε να παρατηρούμε την ίδια εμμονή –όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με παρόμοια προβλήματα – περισσότερο στη θεωρητική παρά στην πρακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου. απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών, μεθόδων και διδακτικού υλικού κατάλληλου να απαντήσει σε καθημερινά διδακτικά προβλήματα της σχολικής ζωής (Νικολάου, 2000). Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητά τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο λοιπόν της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Παπαχρήστος, 2003· Γεωργογιάννης, 2004). Γι' αυτό δεν αρκεί μόνο η απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων αλλά αναγκαία είναι η καλλιέργεια ανάλογων στάσεων καθώς αυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές και τις δράσεις των εκπαιδευτικών. Η αρχική τους εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει ακριβώς στην καλλιέργεια αυτών των στάσεων που θα συμβάλλουν στην απάλειψη του ρατσισμού και στη δημιουργία ενός «διαπολιτισμικού συναισθήματος».

Η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Gay, 2002· Banks, 2004· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2005)

Έτσι, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – και κατ' επέκταση και των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης – τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Επίσης με βάση το νόμο απαιτούνται και ειδικά προσόντα στο προσωπικό που τοποθετείται στα διαπολιτισμικά σχολεία, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακές σπουδές και γνώση της γλώσσας – κουλτούρας της χώρας καταγωγής των παιδιών (<http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinveis/552-metatheseis-ekpaidevtikwn-diapolitismika-scholeia.html>)

3.4 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Ενδοσχολική επιμόρφωση

Μια μορφή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών – με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων – υλοποιούνταν από το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ & ΣΕΛΜΕ) και από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Η κριτική που

ασκήθηκε γι' αυτή τη μορφή επιμόρφωσης αποτέλεσε την αφετηρία για τη διαμόρφωση μιας άλλης επιμόρφωσης, που βασικό της χαρακτηριστικό είναι η υλοποίηση της μέσα στη σχολική τάξη (Ξωχέλλης, 1991).

Από το 1997 πανεπιστημιακοί φορείς υλοποιούν προγράμματα που εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας και χρηματοδοτούνται από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Τα προγράμματα αυτά αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα ή σε δίκτυα σχολείων με κοινά χαρακτηριστικά και στηρίζονται στην παραδοχή ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιοτική αλλαγή της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στη σχολική τάξη (Ζησιμοπούλου, 2001).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση γίνεται στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να λύσουν ένα πρόβλημα που απασχολεί τους μαθητές ή το σχολείο, είτε να ασχοληθούν με την εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού, να μελετήσουν ή να αναθεωρήσουν πρόγραμμα σπουδών, να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές. Βασικό πλεονέκτημα είναι ότι μέσω αυτής η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων γίνονται πιο προσιτές στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά.

- Έτσι επιτυγχάνεται η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης που με τη σειρά της διευκολύνει την υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη.
- Παράλληλα ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων, ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι ατομικές ή συλλογικές ενδοσχολικές ερευνητικές μελέτες και αξιοποιείται πλήρως η πείρα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις καθημερινές πραγματικές ανάγκες και μάλιστα μέσα στο πραγματικό χώρο, το σχολείο.
- Η ενδοσχολική επιμόρφωση καθιερώνει τη σχολική κοινότητα μονάδα μάθησης, όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται κάθε είδους προβλήματα.

Ωστόσο, μια τέτοια διαδικασία και προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και δυσκολίες στον οργανωτικό τομέα.

Επιπλέον η αναγωγή του κάθε σχολείου χωριστά σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης αδυνατεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα προσωπικών αναγκών και εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, αφού κάθε σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει ούτε την ποικιλία ή την αρτιότητα των αναγκαίων μέσων, ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής (Γκότοβος,1996).

Αυτό μπορεί ίσως να ξεπεραστεί με την οργάνωση περιφερειακών σεμιναρίων σε πλαίσιο συνεργασίας πολλών σχολείων με ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμούς σε θέματα διοικητικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης. Σήμερα ίσως μπορεί να πάρει τη μορφή συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων, με τη συνδρομή, κυρίως έμπειρου διδακτικού προσωπικού, μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης.

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μια από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενδοσχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου, στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως καθοριστικοί παράγοντες για την εφαρμογή και την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης αναφέρονται η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η στάση του ως προς την ατομική επαγγελματική ανάπτυξή του, η παρουσία ή η απουσία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας, δέσμευσης του διδακτικού προσωπικού σε κοινούς στόχους, το προφίλ και η συμπεριφορά της διεύθυνσης του σχολείου, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας που υιοθετεί η ομάδα των συντονιστών της επιμόρφωσης καθώς και η υποστηρικτική ή μη δράση των ομάδων αναφοράς (Κασσωτάκης,1983).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Ζησιμοπούλου,2001) σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με γλωσσικές ανάγκες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θεωρούν τη σχολική μονάδα τον καταλληλότερο χώρο για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι όταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί παρά να είναι σε στενή αλληλεπίδραση με αυτή. Οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τη νέα θεωρητική γνώση, όταν αυτή ανταποκρίνεται στο γνωστικό

τους επίπεδο και στις καθημερινές τους ανάγκες και στη συνέχεια δοκιμάζονται πρακτικά μέσα στη σχολική τάξη.

Έτσι η σχολική τάξη συνδυάζει καλύτερα από οποιοδήποτε άλλο χώρο τα καθημερινά προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες μιας πολυπολιτισμικής τάξης και ενδείκνυται σαφώς για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική αγωγή ίσως οφείλει να ακολουθήσει έναν προσεκτικό ή συστηματικό σχεδιασμό, που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για την προσέγγιση αυτή, βασικές είναι οι έννοιες της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και διαπολιτισμικής επάρκειας. Δηλαδή κατά πόσο είναι έτοιμοι και ικανοί οι εκπαιδευτικοί να δεχτούν και να διαχειριστούν φαινόμενα διαφορετικότητας στο μαθητικό δυναμικό του σχολικού περιβάλλοντος.

Όπως προαναφέραμε η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, αναφέρεται, αφ' ενός στα γνωστικά προαπαιτούμενα και στην επάρκεια γνώσεων που έχουν αποκτήσει και αφ' ετέρου, στις προδιαθέσεις, στην ψυχολογική, κυρίως ετοιμότητα και την εν δυνάμει δυνατότητα να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη. Σημαίνει ότι θα πρέπει να διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία και ανατροφοδότηση μέσω της επιμόρφωσης, κατάλληλες γνώσεις διδακτικής μεθοδολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, μορφωτικά εφόδια, επαγγελματική εξειδίκευση, βαθιά γνώση της πολυπολιτισμικότητας μέσα από βιώματα καθώς και διάθεση για αυτομόρφωση και αυτοβελτίωση της συμπεριφοράς και στάσης τους απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές.

Απώτερος στόχος, είναι να απορρίψουν οι εκπαιδευτικοί τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που πιθανόν υπάρχουν απέναντι στη διαφορετικότητα αλλά και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, προκειμένου να καθιστούν ικανοί για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολικό χώρο ((Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:92). Το αρχικό ζητούμενο είναι να κατακτήσουν το επίπεδο της Διαπολιτισμικής ετοιμότητας, η οποία όπως αναφέραμε προϋποθέτει την παροχή των κατάλληλων μορφωτικών εφοδίων μέσω της επιμορφωτικής διαδικασίας τόσο για φοιτητές, όσο και για

μέλλοντες και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εμπειρία – που αποκτάται με το πέρας των ετών απασχόλησης – μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στο σχολικό χώρο. Η πρακτική αυτή εφαρμογή αναπτύσσει τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί την πρακτική εφαρμογή των διδακτικών και ψυχοπαιδαγωγικών εφοδίων της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι προϊόν της καθημερινής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει και προϋποθέτει την ύπαρξη επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να αυτοβελτιώσει τη στάση του και τα συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές του. Προκειμένου λοιπόν να κατακτηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα απαιτείται συνδυασμός δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης αλλά και διδακτική εμπειρία.

Επομένως για να πραγματώσουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεχής επιμόρφωση και η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας . Παράλληλα απαιτείται και η αλλαγή της εθνοκεντρικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οποία επικρατεί ακόμη και στις μέρες μας. Ίσως θα πρέπει να επανασχεδιαστεί και να λάβει υπόψη της τα σύγχρονα δεδομένα του ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου και οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής θα πρέπει να εμπλουτίζουν όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και στους θεσμοθετημένους φορείς (Π.Ε.Κ., Π.Ι., Διδασκαλεία κ.ά.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Πολιτιστικά στοιχεία των Roma (Ρομά)

4.1 Γνωριμία με τους Ρομά.

α) Καταγωγή

Σχετικά με τον τόπο καταγωγής τους, μυστηριώδης και άγνωστη είναι και για τους ίδιους τους Τσιγγάνους της Ελλάδας η πραγματική προέλευσή τους. Στις έρευνες των Παυλή, Μ. και Σιδέρη, Α.(1990) η πλειοψηφία των Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας (Αθήνα) δίνει ως τόπο καταγωγής τους την Ινδία (σε ποσοστό 11,47%), την

Τουρκία (37,61%), την Ισπανία (6,88%), την Ρουμανία (37,8 %), την Αίγυπτο (16,06%), την Ελλάδα (2,29%), την Ουγγαρία (0,92%), κ. α.

Οι επιστήμες της Συγκριτικής Γλωσσολογίας, της Ιστορίας, της Ανθρωπολογίας και της Εθνολογίας έχουν δώσει ήδη από τον 18^ο αιώνα την απάντηση ότι όλες οι ομάδες που σήμερα ονομάζονται Τσιγγάνοι ή Γύφτοι κατάγονται από το χώρο της Βορειοδυτικής Ινδίας από όπου ξεκίνησαν τη μετανάστευσή τους κατά κύματα μετά τον 8^ο αιώνα μ. Χ. και διασκορπίστηκαν σ' όλες τις ηπείρους της Γης ως τις μέρες μας (Keurick, 1994· Λιεζουά, 1999).

Αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα μυστήρια της ιστορίας οι λόγοι που οδήγησαν τους Ρομά σε μια τέτοια μαζική και σε τόσο μεγάλη απόσταση, μετακίνηση. Όσοι θέλουν να εξιχνιάσουν τα μυστήρια σχετικά με την εθνική τους ομάδα, την κοινωνική τους τάξη, την ακριβή εποχή των μεταναστεύσεων, τα αίτια της φυγής τους από τη Ινδία, μόνο σε εικασίες καταλήγουν, δεδομένο ότι οι Τσιγγάνοι δεν έχουν γραπτή ιστορία. Υπάρχουν όμως κάποιες θεωρίες, οι οποίες προέκυψαν από τη μελέτη της ιστορίας, της κοινωνικής οργάνωσης και του πολιτισμού- γενικότερα- της Ινδίας, σε συνδυασμό με την παράλληλη μελέτη και σύγκριση με τους Τσιγγάνους της Γης, που θα πρέπει αν αναφερθούν(Ιστορικά-Ελευθερία, 2001).

Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι κατά τον 8^ο και 9^ο αιώνα μ. Χ., η κοινωνία της Ινδίας ήταν χωρισμένη σε κάστες. Η θρησκεία αποτελεί τη βάση της κοινωνικής δομής και το θεμέλιο του ινδικού κόσμου. Οι κάστες ήταν τέσσερις: των βραχμάνων ή ιερών, των κσατρίγια ή πολεμιστών και των ευγενών, των βαϊσίγια (χωριάτες, έμποροι, αστοί) και των σούντρα που ήταν η τάξη των δούλων. Όσοι δεν άνηκαν σε καμιά από αυτές τις κάστες, βρίσκονταν εκτός συστήματος και κατά συνέπεια δεν έχουν καμία κοινωνική υπόσταση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κατά πάσα πιθανότητα, οι Ντομ (σημαίνει εκτός κάστας, ταυτίζεται επίσης με τον όρο Ρομ), αποτελούσαν τους ακάθαρτους, που εξασκούσαν επαγγέλματα που περιφρονούσαν και αποδοκίμαζαν οι άλλοι. Ζούσαν σε απομονωμένα χωριά διότι δεν έπρεπε να μολύνουν με την επαφή τους τα μέλη από τις άλλες κάστες και να αποφεύγουν να βρίσκονται κοντά τους. Οι Ντομ ζούσαν στερούμενοι οποιασδήποτε ιδιοκτησία γης και μόνο οι υπόλοιπες κάστες είχαν οικονομικά, θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα(Keurick, 1994). Πιθανολογείται, ότι στα πλαίσια μιας τόσο

άνισης κοινωνίας αναπτύχθηκαν κινήματα αντίθεσης με το σύστημα των καστών, την ταξική διάρθρωση του κράτους και τις διακρίσεις των ανθρώπων ανάλογα με το χρώμα, την καταγωγή, τη γλώσσα. Ζώντας στο περιθώριο, κάτι σαν σκλάβοι, ξεσηκώθηκαν απέτυχαν και οι εξεγέρσεις τους καταπνίγηκαν στο αίμα. Όσοι σώθηκαν πήραν το δρόμο της διασποράς, αφήνοντας πίσω τους την «πρώτη» τους πατρίδα (Ιστορικά- Ελευθερία, 2001).

Η δεύτερη θεωρία, εξίσου αξιόπιστη, εικάζει ότι αποχώρισαν από την Ινδία εξαιτίας των επιδρομών των μουσουλμάνων. Από τον 9^ο έως τον 11^ο αιώνα μ. Χ., οι Ρομ μετακινήθηκαν από τις Ινδίες προς τις χώρες της Μέσης Ανατολής, Αίγυπτο, Συρία, Περσία, Αρμενία όταν μουσουλμανικά στρατεύματα πραγματοποιούσαν επιδρομές στις περιοχές των Ινδιών. Τον 11^ο αιώνα, οι επιθέσεις των Σελτζούκων στο έδαφος της Αρμενίας ανάγκασαν τους Αθίγγανους να μετακινηθούν και πάλι αυτή τη φορά προς το Βυζάντιο. Πρώτα έφτασαν στον Πόντο, συγκεκριμένα στην Τραπεζούντα και μετά στη Θράκη. Τον 14^ο αιώνα η κατάληψη της περιοχής αυτής από τους Οθωμανούς Τούρκους είχε ως αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν τη Θράκη πολλοί Ρομά και να μετακινηθούν προς τον νότο, την Πελοπόννησο, την Κρήτη, δυτικά προς την Κέρκυρα, βορειοανατολικά προς τη Βοημία απ' όπου και διασκορπίστηκαν μετά στην υπόλοιπη Ευρώπη (Ιστορικά- Ελευθερία, 2001).

Στην Ελλάδα, οι περιοχές που είναι συγκεντρωμένος μεγάλος αριθμός Τσιγγάνων είναι: Αθήνα (Αγία Βαρβάρα, Ζεφύρι, Λιόσια, Ασπρόπυργος), Θεσσαλονίκη (Δενδροπόταμος, Εύοσμος, Μελεμένη, Ελευθεριό-Κορδελιό), Αγρίνιο, Αμαλιάδα, Αλεξάνδρεια Ημαθίας, Θήβα, Κάτω Αχαΐα, Μεσολόγγι, Νέα Ιωνία Μαγνησίας, Ξάνθη, Κομοτηνή, Αλεξανδρούπολη, Ορχομενός, Σέρρες, Σοφάδες, Καρδίτσα, Φλώρινα. Όλοι οι Ρομά που ζούνε στην Ελλάδα έχουν σήμερα ελληνική υπηκοότητα και στρατεύονται όπως όλοι οι Έλληνες (Λυδάκη, 1998· Λιεζουά, 1999).

β) Ονόματα

Οι Ρομά (στον ενικό Ρομ), γνωστοί ως Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι ή Σίντηδες και πολλές φορές με υποτιμητικό χαρακτηρισμό Γύφτοι, είναι ένας νομαδικός λαός με Ινδική καταγωγή. Η πρώτη ιστορική αναφορά για τους Ρομά γίνεται από τον ιστορικό Ηρόδοτο που αναφέρει το λαό των «Σιγών». Πρόκειται για έναν λαό, χωρίς συγκεκριμένα γεωγραφικά όρια, αλλά διασκορπισμένο σ' όλο τον κόσμο. Ο

συνολικός αριθμός υπολογίζεται πάνω από 14 εκατομμύρια άτομα (Παυλή-Κορρέ, & Σπανούλη, & Καλούδη, 1991).

Στο Λονδίνο το 1971, στο Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Τσιγγάνων όλων των χωρών επικυρώθηκε το όνομα Ρομ που αντιπροσωπεύει τον οποιοδήποτε Τσιγγάνο. Στον Ο.Η.Ε.(Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 1979) και σε άλλους διεθνείς και μη οργανισμούς καταγράφονται επίσημα ως Ρομά. Στην Ευρώπη αποκαλούνται με διάφορες ονομασίες από τις χώρες που ζουν. Όπως αναφέρει ο Ζεγκίνης (1994,σ.13), οι Άγγλοι «*Gypsy*», οι Βούλγαροι «*Cingarin*», οι Γάλλοι «*Tchinghianes*» και «*Bohemiens*», οι Γερμανοί «*Zigeuner*», οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι «*Gitanos*», οι Ιταλοί «*Zingari*» και οι Τούρκοι «*Cingene*» και «*Kipti*» κ.ά. Οι Έλληνες τους αποκαλούν περισσότερο «*Τσιγγάνους*», «*Αθίγγανους*», «*Γύφτους*» ή «*Κατσίβελους*». Παρατηρώντας τις ονομασίες των Ρομά στις διάφορες χώρες διαπιστώνουμε ότι μοιάζουν, που σημαίνει ότι συνδέονται ετυμολογικά.

Σε αρκετές περιοχές ο όρος Ρομ, χρησιμοποιείται από τους ίδιους και στη γλώσσα τους σημαίνει «άντρας», «σύζυγος», «άνθρωπος» και σπανιότερα «Κάλο»(μαύρος, μελαψός) ή «Καλέ», «Μαλελέ» και «Μανούχ». Δεν αυτοαποκαλούνται όλοι οι Τσιγγάνοι Ρομά. Υπάρχουν άλλες τρεις εθνικές ομάδες υποομάδες Τσιγγάνων(σύμφωνα με τον Ζαν-Πιερ Λιεζουά, 1999):

Ζιτάν ή Κάλε, οι οποίοι έχασαν την καθημερινή χρήση της ρομανί ακόμα και μέσα στην οικογένειά τους, λόγω των διωγμών που υπέστησαν. Η γλώσσα διαδίδεται στον επαγγελματικό χώρο, ή την μαθαίνουν σε μια ηλικία όπου δεν αποκτούν πια γραμματικές δομές, αλλά μόνο λεξιλόγιο και αυτό με διάφορους τρόπους. Για το λόγο αυτό έχουμε τις παραλλαγές της ισπανοτσιγγάνικης διαλέκτου Καλό.

Μανούς, πρόκειται για γαλλική λέξη και σημαίνει την εθνική ομάδα των Τσιγγάνων που μιλούν διάλεκτο ρομανική, επηρεασμένη από τα γερμανικά, αλλά και τα γαλλικά. *Σίντι*, πρόκειται για εθνική ομάδα Τσιγγάνων, που μιλούν μια ρομάνικη διάλεκτο επηρεασμένη από τα γερμανικά.

Σχετικά με τις ελληνικές ονομασίες και την προέλευσή τους (Ζεγκίνης,1994,σ.13), το όνομα «*Αθίγγανοι*» πρωτοχρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει μέλη μιας αίρεσης που εμφανίστηκε κατά τον 9^ο αιώνα στη Μικρά Ασία. Η λέξη «*Αθίγγανος*» ή «*Ατσιγγανος*» σημαίνει τον «ανέγγιχτο» (από την ονομασία της χαμηλότερης ινδουιστικής κάστας, από την οποία πιθανολογείται ότι

προήλθαν). Ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «θιγγάνω», δηλαδή «αγγίζω, πλησιάζω» και με την προσθήκη του στερητικού –α και σημαίνει «αυτός που δεν πρέπει να αγγίζει κάποιον». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι Τσιγγάνοι αποτελούσαν τους ακάθαρτους, που εξασκούσαν επαγγέλματα που οι άλλοι περιφρονούσαν και αποδοκίμαζαν. Ζούσαν σε απομονωμένα χωριά ή σε εξωτερικές συνοικίες, διότι δεν έπρεπε να μολύνουν με την επαφή τους τα μέλη από τις άλλες κάστες και να αποφεύγουν να βρίσκονται κοντά τους. Μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι η λέξη «Αθίγγανος» εξελίχθηκε μετέπειτα στο όνομα «Ατσιγγανος- Τσιγγάνος», αλλά αυτή η θεωρία δεν έχει ακόμη επιβεβαιωθεί. Για το όνομα «Κατσιβελος», αναφέρεται σε βυζαντινές πηγές του 14^{ου} αιώνα, και προέρχεται από την ιταλική λέξη «cattivello»(σημαίνει κακός), από το λατινικό «carrivus» και σημαίνει «αιχμάλωτος» και συνεκδοχικά «εξαθλιωμένος». Το όνομα «Γύφτος» προέρχεται από το εθνικό «Αιγύπτιος». Ο όρος Τσιγγάνος είναι ο πιο διαδεδομένος στον κόσμο και ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος στην καθομιλουμένη και δεν είναι στιγματισμένος με μειωτικές συνδηλώσεις (Κόμης, 1998· Ιστορικά- Ελευθερία, 2001).

Η ύπαρξη, όμως πολλών ονομάτων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τους Τσιγγάνους, αποδίδει, συχνά γι' αυτούς που τα χρησιμοποιούν, ασαφείς πραγματικότητες. Αυτά συνδέονται με:

(α) Μια υποθετική προέλευση (π.χ. Γύφτοι από το Αιγύπτιοι, ή Σίντε ίσως από την σανσκριτική λέξη «Sindhu», που σημαίνει κάτοικο της επαρχίας Σιντ, κοντά στον Ινδό ποταμό).

(β) Έναν τρόπο ζωής ή επάγγελμα.

(γ) Τη γλωσσική διάλεκτο που μιλάει η εθνική ομάδα.

(δ) Την κοινωνική υποτίμηση και τον στιγματισμό που θέλουν να δηλώσουν (Κατσιβελος –από ο ιταλικό , που σημαίνει όπως αναφέραμε φαύλος, κακός- ή Γύφτος). Επομένως, ο χωρισμός των Τσιγγάνων σε διαφορετικές ομάδες, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, εμποδίζει να προσδιοριστούν στο σύνολό τους με ένα όνομα (Ιστορικά- Ελευθερία, 2001).

γ) Η γλώσσα

Οι Τσιγγάνοι έχουν τη δική τους γλώσσα, η οποία καθορίζει την ξεχωριστή τους ταυτότητα και τους διαφοροποιεί από τους άλλους. Στην προσπάθειά τους οι

ιστορικοί να λύσουν το μυστήριο της καταγωγής και της ιστορία τους, εξέτασαν τη γλώσσα τους. Πρώτος, ο Γερμανός Γκρέλμαν, (1783), όπ., αναφ. στα (Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001), συγκρίνοντας την γλώσσα που μιλούσαν οι Τσιγγάνοι με την ινδική και άλλες, διαπίστωσε ότι η καταγωγή τους είναι από την Ινδία. Στα 1841, ο Άγγλος Εθνολόγος Γεώργιος Μπάροου, όπ., αναφ. στα (Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001), εξετάζοντας τη γλώσσα των Τσιγγάνων στην Ισπανία και σε διάφορες χώρες, διαπιστώνει σ' αυτή σανσκριτικές ρίζες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για κάποια ινδική φυλή.

Έτσι λοιπόν, η γλώσσα των Τσιγγάνων, η Romany, κατατάσσεται στις ινδοάριες γλώσσες. είναι βορειοϊνδική γλώσσα, συγγενική της σανσκριτικής, και ειδικότερα παράγωγή της. Αυτό σημαίνει ότι οι πρόγονοι του πληθυσμού που μιλάει τη ρομανική έφυγαν από τη Βορειοδυτική Ινδία φέρνοντας μαζί τους και τη γλώσσα, η οποία εμπλουτιζόταν με στοιχεία από την κάθε χώρα που πέρασαν(Keurick, 1994· Λιεζουά, 1999). Πρόκειται για μια προφορική γλώσσα, που οδήγησε τους Ρομά να στηρίζονται περισσότερο στην άμεση επικοινωνία, τον προφορικό λόγο και τη μνήμη. Διασκορπισμένοι σε όλο τον κόσμο πάνω από 10 αιώνες, οι Ρομά έχουν κοινή γλώσσα, τη ρομανί τσιπ, η οποία υποδιαιρείται σε αρκετές διαλέκτους. Η κοινή αυτή γλώσσα φέρει τη σφραγίδα της περιπλάνησής τους, δείχνει τους δρόμους που ακολούθησαν (Ντούσας, 1997). Η ρομανί τσιπ ήταν προφορική γλώσσα και αποτελεί την πρώτη γλώσσα για την οποία έγινε απόπειρα να καταγραφεί με γραπτά σύμβολα στη Ρωσία το 1930, χωρίς όμως το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Κατά τη διάρκεια λοιπόν των περιπλανήσεων, οι Ρομά γνώρισαν λαούς με διαφορετικά ήθη, έθιμα και από τους λαούς αυτούς υιοθέτησαν διάφορα γλωσσικά και πολιτιστικά στοιχεία, τα οποία ενσωμάτωσαν στη δική τους γλώσσα. Η γλώσσα αποτελεί κλειδί για την ταυτότητα ενός λαού και αληθεύει απόλυτα στην περίπτωση των Ρομά, γιατί είναι η μόνη δυνατότητα που έχουν να διαχωριστούν και να ξεχωρίσουν από τους μη Ρομά, τους Gadge ,ενώ δεν γίνονται κατανοητοί στο μη τσιγγανικό, εχθρικό για αυτούς περιβάλλον (Γεωργίου, 1995· Κόμης, 1998).

Η τσιγγάνικη γλώσσα, η ρομανί, χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ρομ και διακρίνεται σε τρεις διαλέκτους: τη Βαλκανο- Καρπαθο-Βαλτική, την Κουρμπετ- Τσεγκάρ (Βαλκάνια) και την Καλντεράς- Λοβαρί, η οποία χρησιμοποιείται στη Ρωσία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, τη Βόρεια και Νότια

Αμερική. Στην Ελλάδα δυο είναι οι βασικές κατηγορίες διαλέκτων, σύμφωνα με το γλωσσολόγο Μαρσέλο(1985): διάλεκτοι Vlach που μιλούνται από τους Ρουμελήδες, που ζουν στην Κάτω Αχαγιά, τους Φιλιππιτζήδες, τους καπλαζάνους και τους χαντούρηδες που ζουν, κυρίως στην αγία Βαρβάρα και διάλεκτοι Non-Vlach, τις οποίες μιλούν τα φιτσίρια και οι χοραχανέ (Λυδάκη, 1998).

Στην Ελλάδα, οι διάφοροι διάλεκτοι της ινδογενούς γλώσσας, Ρομανί, με βάση τα γλωσσικά κριτήρια μπορούν να ομαδοποιηθούν στις *γύφτικες*, που τις μιλούν νομάδες και ημινομάδες που κινούνται σε περιοχές της Ηπείρου, της Μακεδονίας, της Καρδίτσας, της Λάρισας, του Βόλου, της Λαμίας, της Αμαλιάδας, των Άνω Λιοσίων, της Χαλκίδας, της Θήβας, των Μεγάρων και άλλων περιοχών, στις *τσιγγάνικες*, που τις μιλούν χριστιανοί πρόσφυγες, Μικρασιάτες, Θράκες και Ρομά από χώρες της Ευρώπης, στις Ελληνοτσιγγάνικες –κρεολικές, που τις μιλούν στην Ήπειρο (Ρόμκα) και στην Αιτωλοακαρνανία (Ντόρτικα), τη Ρουμάνικη, που τη μιλούν οι Ρουμανόγυφτοι της Ημαθία, καθώς και στο Μενίδι, τα Ζόφρια και το Ζεφύρι, και οι μη τσιγγάνικες, που τις μιλούν οι Τουρκόγυφτοι, οι μουσουλμάνοι και οι άθεοι Ρομά (Λυδάκη, 1997).

Μέσα στο πέρασμα του χρόνου, οι Ρομά έγιναν αντικείμενο ιστορικών ερευνών και μη- Τσιγγάνων ιστορικών, αφού οι ίδιοι δεν έχουν γραφή. Η προφορική παράδοση μπορεί να σώζει γεγονότα ως τις επόμενες 2-3 γενιές. Μετά τα εμπλουτίζει, τα ανανεώνει, τα μεταλλάσσει σε θρύλους, μύθους, μπαλάντες και τραγούδια σύμφωνα με τα στοιχεία, τους κανόνες της κοινωνικής οργάνωσης, της κοινωνικής συνοχής και του κοινωνικού ελέγχου. Έτσι ξέχασαν τη μακραίωνη ιστορία τους και στους μακρινούς δρόμους περιπλανώμενοι, υιοθέτησαν νεφελώματα μύθων και θρύλων τα οποία έγιναν στερεότυπα και προκαταλήψεις και άφησαν πίσω πραγματικά ή φανταστικά – που όμως είναι το προσόν μόνο των μη –Τσιγγάνων(Καραθανάση, 2000) .

δ) Ήθη και Έθιμα

Ο Τσιγγάνικος γάμος, όπου γιορτάζουν για μέρες. Υπάρχουν δυο ειδών γάμων:

(α) ο εθιμικός, παραδοσιακός, ο οποίος γίνεται χωρίς εκκλησία και παπά και

(β) ο θρησκευτικός, χριστιανικός ή μουσουλμανικός γάμος. Στους νομάδες ή πρόσφατα εγκαταστημένους Τσιγγάνους η επιλογή του γαμπρού ή της νύφης είναι θέμα των γονιών ή του παππού της κάθε οικογένειας. Αν και η πατριαρχική θέληση

είναι διαταγή, δεν είναι λίγες οι φορές που η αγάπη των δύο νέων οδηγεί στην απαγωγή: κλέβονται και κοιμούνται για μια νύχτα μαζί (Παυλή-Κορρέ, & Σπανούλη, & Καλούδη, 1991). Με αυτή την πράξη, που σπάνια αμφισβητείται, νομιμοποιείται κοινωνικά η απόφαση τους να ζήσουν με το άτομα που θέλουν. Του σεντονιού, που είναι απόδειξη της εντιμότητας της νύφης. Η νύφη οφείλει να είναι *ανέγγιχτη*, αλλά και αυτό δεν είναι κανόνας. Στους κοινωνικά απομονωμένους Ρομά, τα αποδεικτικά στοιχεία παρουσιάζονται στους συγγενείς, αλλά στους οικονομικά και κοινωνικά ενσωματωμένους Ρομά, τα έθιμα αυτά σιγά-σιγά εγκαταλείπονται. Τα κεράσματα, τα οποία εξαρτώνται από την οικονομική κατάσταση των οικογενειών του γαμπρού και της νύφης. Η γιορτή του Αγίου Γεωργίου αποτελεί κύρια γιορτή των ρομά που ζούνε στα εδάφη της πρώην Γιουγκοσλαβίας, ορθόδοξων χριστιανών ή Μουσουλμάνων. Εντερλέζι αποκαλείται στη γλώσσα των Ρομανί και σηματοδοτεί την αρχή της άνοιξης. Ο στολισμός του σπιτιού με λουλούδια για τον ερχομό της άνοιξης και το πλύσιμο των χεριών με νερό από τα πηγάδια των εκκλησιών, είναι κάποια από τα έθιμα. Ανήμερα της γιορτής, συνηθίζεται το ψήσιμο ενός αρνιού, ενώ απαραίτητη θεωρείται η συνοδεία μουσικής για το μετέπειτα γλέντι. Κάθε ομάδα έχει και το δικό της αιρετό άρχοντα, που εκλέγεται συνήθως δια βοής. Οι ομάδες συνδέονται μεταξύ τους με διάφορες σχέσεις συνήθως οικογενειακές. Ο αιρετός άρχοντας έχει και δικαστική εξουσία. Συνήθως αντιπροσωπεύει την ομάδα απέναντι στις αρχές της χώρας που ζει η ομάδα (Παυλή-Κορρέ, & Σπανούλη, & Καλούδη, 1991· Τερζοπούλου, & Γεωργίου, 1996).

Γενικά ακολουθούν ένα δικό τους τρόπο ζωής και έχουν δικό τους σύστημα αξιών, ιδεώδη, ήθη, έθιμα και κοινωνικές αντιλήψεις που διαφέρουν σε πολλά σημεία από την κατεστημένη πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Όσον αφορά την κοινωνική τους οργάνωση, βασίζονται στη συγγένεια σε ένα ευρύτερο περιεχόμενου του όρου, υπάρχει η ιδιαίτερη ομάδα, η λεγόμενη «*φάρα*» (Χατζησαββίδης, 1996, σ. 98-196). Σε πολλές εκφάνσεις της ζωής των Ελλήνων Ρομά παρατηρείται μια αργή αλλά ευδιάκριτη τάση εξομοίωσής τους με τα δεδομένα του κυριάρχου ελληνικού πληθυσμού. Επιδράσεις έχει δεχτεί και η γλώσσα τους από την ελληνική, που σημαίνει ότι κάποιος αριθμός Ρομά έχει προσπαθήσει να ενσωματωθεί και να ανελιχθεί στην ελληνική κοινωνία, υιοθετώντας κάποιες αλλαγές στη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής τους.

ε) Θρησκεία

Οι Ρομά δεν έχουν κάποια δική τους χαρακτηριστική θρησκεία, αλλά ενίοτε υιοθετούν την επικρατούσα κάθε περιοχής κατοικίας τους. Στο θέμα αυτό χαρακτηρίζονται από μεγάλη προσαρμοστικότητα και αρκετοί μελετητές εικάζουν ότι παλαιότερα ήταν πυρολάτρες ή ηλιολάτρες (Ζεγκίνης, 1994). Με την έλευσή τους στο Βυζαντινό έδαφος, ασπάστηκαν το χριστιανισμό και στη συνέχεια μετά την κατάληψη της Θράκης από τους Τούρκους, κάποιοι εξισλαμίστηκαν.

Σήμερα, οι διάφορες φυλές είναι πιστές στο θρήσκευμα της χώρας που διαμένουν. Στην Κρήτη, το 1832 έχουμε την πρώτη καταγραφή ως Χριστιανοί Ορθόδοξοι και στη Δυτική Ευρώπη αναφέρονται ως καθολικοί. Η Καθολική Εκκλησία αναφέρει ονόματα ιερέων, μοναχών και κάποιου Καρδινάλιου με τσιγγάνικη καταγωγή και στη Ρουμανία υπάρχουν ιερείς ορθόδοξοι τσιγγάνοι. Στην Τουρκία, οι περισσότεροι είναι Μουσουλμάνοι, οι γνωστοί Τουρκόγυφτοι του ν. Έβρου (Ζεγκίνης, 1994).

Στην Ελλάδα οι ρομά είναι χριστιανοί ορθόδοξοι σε ποσοστό 85%, ενώ το υπόλοιπο 15% είναι μουσουλμάνοι, που βρίσκονται κυρίως στην περιοχή της Θράκης και έχουν μουσουλμανικά ονόματα (με εξαίρεση, όπως επισημαίνει ο Ζεγκίνης, 1994, σ. 57, τους μουσουλμάνους Τσιγγάνους του Δροσερού στο νομό Ροδόπης που χρησιμοποιούν παράλληλα και χριστιανικά ονόματα). Οι εξισλαμισμένοι Ρομ της Θράκης μαζί με τους Πομάκους και τους Τουρκογενείς αποτελούν τη μουσουλμανική μειονότητα της δυτικής Θράκης.

στ) Κοινωνική διαστρωμάτωση των Ρομά

Οικογένεια

Η αρχετυπική μορφή μιας τσιγγάνικης οικογένειας αποτελείται από το ενήλικο ζευγάρι, από τα ανύπαντρα παιδιά τους και από έναν, τουλάχιστον παντρεμένο γιο μαζί με την γυναίκα του και τα παιδιά του. Αρχηγός αυτής της οικογένειας είναι ο παππούς – κι αν δε ζει είναι ο μεγαλύτερος παντρεμένος γιος του. Πρόκειται για μια ευρεία και μάλιστα πατριαρχική οικογένεια. Η μορφή αυτής της οικογένειας δε συναντιέται, στον ίδιο βαθμό, στις εκατοντάδες κοινότητες Ρομά της χώρας μας. Ο βαθμός της κοινωνικής ένταξης και των απαρχών της αφομοίωσης μας επιτρέπει να συναντούμε ένα πολύ σημαντικό ποσοστό πυρηνικών οικογενειών, ακόμη και μονογονεϊκών, αν και σε πολύ μικρό βαθμό (Ντούσας, 1997· Κόμης, 1998).

Γένος

Το τσιγγάνικο γένος είναι ένα σύνολο συγγενών οικογενειών, το οποίο κατάγεται από τον ίδιο πρόγονο, τα μέλη του συνδέονται με δεσμούς αίματος και διακρίνονται το ένα από το άλλο με ένα γενοκρατικό όνομα (Ντούσας, 1997). Αυτό το οικογενειακό όνομα του τσιγγάνικου γένους εκφράζει και τη συνοχή του. Αρχηγός είναι ο γηραιότερος, ικανότερος, συνετότερος και ο πιο δραστήριος οικογενειάρχης.

Φάρα

Η τσιγγάνικη φάρα είναι ένα σύνολο από δυο ή και παραπάνω τσιγγάνικα γένη, που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς « αίματος» και αγχιστείας. Συνήθως, η κάθε φάρα αποτελεί τη δική της κοινότητα, έχει το δικό της καταυλισμό ή συνοικισμό, κινείται στο χώρο ενιαία και έχει δική της αντιπροσώπευση προς τα έξω (Ντούσας, 1997).

Κοινωνική φυλή των Τσιγγάνων στην Ελλάδα

Στην περαιτέρω ανάπτυξή τους και οργάνωση οι φάρες των Ρομά που έχουν κοινή καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα κοινή γλωσσική διάλεκτο, κοινές λαϊκές παραδόσεις, κοινές αξίες, συγκροτούνται σε κοινωνική φυλή. (Ντούσας, 1997)

Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα οι Ρομά είναι οργανωμένοι σε εννιά κοινωνικές φυλές : 1) Μπατσόρια, 2) Μπαλαμανέ- Roma 3) Ρομά – Roma 4) Σουβαλιώτες , 5) Τσιγγάνοι, 6) Χωραχάγια, 7) Μεσκάρηδες, 8) Δερμετζήδες,9) Χαντούρια. Η κάθε κοινωνική φυλή- όπως και η κάθε φάρα και το κάθε γένος είναι διασκορπισμένη σχεδόν σε όλη την Ελλάδα και μιλάει πέρα από την μητρική τσιγγάνικη διάλεκτο και την ελληνική, ενώ οι Ρομά της Θράκης μιλούν και τα τούρκικα(Τερζοπούλου &Γεωργίου,1996 ·Ντούσας, 1997·Κόμης, 1998).

Ενδογαμία

Η ενδογαμία είναι σχεδόν κανόνας για τη φυλή ή τη φάρα που ανήκουν. Η τέλεση του γάμου μεταξύ μελών του ίδιου γένους (πρώτα ξαδέρφια και πέρα) δεν απαγορεύεται σε αρκετές κοινότητες. Η ενδογαμία για τους Ρομά αποτελεί κοινωνική διαδικασία (Κόμης, 1998).

Γκέτο

Το τσιγγάνικο γκέτο είναι η περιοχή –αστική, αγροτική- όπου η μειονότητα ζει απομονωμένη από το υπόλοιπο τμήμα της κοινωνίας. Πρόκειται για περιοχές υποβαθμισμένες, χωρίς δρόμους, ασφάλτο, ηλεκτρικό ρεύμα, πάρκα, αποχετεύσεις και πλήθος άλλα. Πέρα από το μόνιμα γκέτο υπάρχουν και τα μετακινούμενα, είναι τα γνωστά караβάνια, τα οποία γυρίζουν από χωριό σε χωριό ή νομό σε νομό και υποχρεώνονται να καταυλίζονται οπουδήποτε για μερικές μέρες ή εβδομάδες (Κόμης, 1998).

Το τσιγγάνικο γκέτο δεν είναι μονάχα η γεωγραφική περιοχή όπου ζουν τμήματα της μειονότητας, αλλά και διαχωριστική κοινωνική- ψυχολογική γραμμή, το κοινωνικό τείχος που υπάρχει και αναπαράγεται ανάμεσα στην πλειονότητα της κοινωνίας με τη συγκεκριμένη μειονότητα. Ένα τείχος που καταδικάζει τους ανθρώπους σε στέρηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

ζ) Οικιστικό πρόβλημα

Το οικιστικό πρόβλημα αναγνωρίζεται από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές ως το πιο κομβικό για τους Ρομά, οι οποίοι ανάλογα με τον τρόπο εγκατάστασή τους, τους διακρίνουμε σ' αυτούς που μετακινούνται και σ' αυτούς που είναι εγκαταστημένοι (Καραθανάση, 1996). Οι πρώτοι μετακινούνται διαρκώς από το ένα μέρος στο άλλο, συνεχίζουν τη νομαδική ζωή και η διαβίωσή τους σε παράνομους καταυλισμούς, σε παραπήγματα και σκηνές στα όρια των δήμων (χωρίς αναγκαστικά να υπάρχει οικογενειακή τους μερίδα εκεί) λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κοινωνική ένταξή τους (<http://mighealth.net> Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου) . Τα επαγγέλματά τους έχουν άμεση σχέση με τη ζωή τους. Είναι συνήθως πλανόδιοι έμποροι φρούτων, λαχανικών, μικροεπίπλων και άλλων ειδών οικιακής χρήσης, όπως επίσης και παλαιοπώλες και ρακοσυλλέκτες (Λυδάκη, 1998).

Οι δεύτεροι, γνωστοί και ως *φισίρια* (Ζεγκίνης, 1994, σ. 14) και Ερλίδες (από την τουρκική λέξη *yerli* = ντόπιος) έχουν δημιουργήσει οικισμούς με αξιόλογο πληθυσμό στις παρυφές των μεγάλων αστικών κέντρων, σε υποβαθμισμένες περιοχές. Οι ίδιοι διαλέγουν να στεγαστούν σε οικοδομικά συγκροτήματα, σε συνοικίες στις οποίες οι υπόλοιποι κάτοικοι αντιμετωπίζουν ήδη προβλήματα ανεργίας, εγκληματικότητας, ναρκωτικών και αλκοολισμού. Ενώ θέλουμε να τους βοηθήσουμε και να τους εντάξουμε, τους εγκαθιστούμε σε χώρους όπου γίνονται διπλά ξένοι, απορριπτέοι, γιατί θεωρούνται άτομα, όπως και οι γείτονές τους, οι οποίοι με τη

σειρά τους, τους θεωρούν κι αυτοί περιθωριακούς. Οι εργατικές κατοικίες που προσφέρονται εν ανταποκρίνονται συχνά στην πολιτιστική τους υπόσταση. Βρίσκονται σε όροφο, είναι υπερβολικά στενάχωρες για να επιτρέψουν οικογενειακές συγκεντρώσεις(Καραθανάση,1996). Τα επαγγέλματά τους έχουν συνήθως σχέση με το εμπόριο και πολύ σπάνια με εξαρτημένη μισθωτή εργασία. Στα επαγγέλματα που αφορούν τη μουσική, όπως μουσικοί, οργανοπαίκτες, τραγουδιστές, έχουν ισχυρή παράδοση και πολιτισμό (Ντούσας, 1997).

η) Τύποι κατοικίας

Η ποικιλία των τόπων διαμονής και των καταστάσεων που βιώνουν οι Ρομά επηρεάζει και τη ποικιλία των τύπων κατοικίας τους. Τέτοιες καταστάσεις είναι πράξεις απόρριψης από τον τοπικό πληθυσμό καθώς και νομοθετικές ρυθμίσεις που κατά διαστήματα μεταβάλλονται , διαφέρουν από τόπο σε τόπο περιορίζουν ή απαγορεύουν (Παυλή-Κορρέ, & Σπανούλη, & Καλούδη, 1991). Οι σκηνές τα καρότσια ή τα ιππήλατα κάρα σπανίζουν πλέον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάθηκαν εντελώς, ενώ αντίθετα άρχιζαν να πολλαπλασιάζονται τα αυτοκινούμενα τροχόσπιτα και τα μικρά φορτηγά. Στη δυτική Ευρώπη συναντάμε δυο τύπους στέγασης: πρώτο το τροχόσπιτο και δεύτερο το χαμηλό, ατομικό, μικρό ή μεγάλο σπίτι, που κατασκευάστηκε πρόσφατα σε κάποια συνοικία υποβαθμισμένη(Καραθανάση, 1996). Συνεχίζουν όμως να υπάρχουν παραπήγματα, απομονωμένα ή συγκεντρωμένα στις φτωχογειτονιές. Έχει προταθεί σε πολλές χώρες η στέγαση σε διαμερίσματα, παρά τις δυσκολίες που οφείλεται στην ακαταλληλότητα αυτού του τύπου στέγασης (Λιεζούα, 1999).

θ) Τα επαγγέλματα

Όπως δείχνει η ιστορία αλλά και η σύγχρονη ανάλυση, οι Τσιγγάνοι εργάζονται πάντα στο πλαίσιο της οικονομίας της χώρας όπου ζούνε, εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη οικονομία, από την αγορά εργασίας της και με αυτή την έννοια θεωρούν ότι έχουν «ανοικτή» οικονομική δομή(Λουλέ & Θεοδωράκη, 1991). Εξασκούν διάφορα επαγγέλματα από μικρή ηλικία, τα οποία όμως εναλλάσσουν σε διαφορετικές περιόδους κατά τη διάρκεια του χρόνου, ως αυτοαπασχολούμενοι ή ετεροαπασχολούμενοι στους μη- Τσιγγάνους(Κόμης, 1998).

Τα επαγγέλματα που καταγράφηκαν στην ιστορία των Τσιγγάνων μέχρι σήμερα είναι πολλά και κάθε φορά προσαρμόζονται στις συνθήκες:

- Διακίνηση αγαθών σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου δεν υπήρχαν αγορές (εμπόριο ειδών σιδηρουργίας, ένδυσης, μαλλιών, ξύλου, ζώων).
- Επιδιόρθωση μικρών αντικειμένων (βιολιά, κοσμήματα, ζώνες, τραπεζομάντιλα, δαντέλες, κ. α.).
- Καλλιτέχνες-ιδιαίτερα μουσικοί-που συνέβαλαν στη διατήρηση πολιτιστικών αγαθών και παραδόσεων κατά τη διάρκεια περιόδων με γοργές κοινωνικές αλλαγές ή σε περιόδους κατοχής της χώρας από ξένους εισβολείς (Καραθανάση, 2000).
- Επαγγέλματα θεάματος και του τσίρκου, όπως ακροβάτες, θηριοδασκαστές, χορευτές, παραμυθάδες, μάγοι, κ. α.
- Πώληση και εμπόριο στις λαϊκές αγορές (φρούτα, λαχανικά, χαλιά, υφάσματα, ενδύματα).
- Αγροτικές εργασίες, συχνά εποχιακές, κυρίως συγκομιδή (Λιεζουά, 1999).
- Επεξεργασία και παραγωγή προϊόντων από διάφορες πρώτες ύλες (σίδηρο, χαλκός, ξύλο, πηλός, ψάθα). Για παράδειγμα το επάγγελμα του σιδεροκαμινά-σιδηρουργού, που είναι πατροπαράδοτο στην τσιγγάνικη κοινότητα. Το επάγγελμα αυτό ήταν ύψιστης σημασίας γιατί η γεωργία, που ήταν η βασική επαγγελματική απασχόληση των Ελλήνων, είχε απόλυτη ανάγκη τα γεωργικά εργαλεία, που κατασκεύαζαν οι Τσιγγάνοι.
- Καλαθοποιία. Το επάγγελμα αυτό συνδέεται άμεσα με τη νομαδική ζωή των Τσιγγάνων, καθώς τους αναγκάζει να μετακινούνται και να στήνουν το εργαστήρι σε τόπους, όπου αφενός υπάρχουν άφθονες πρώτες ύλες, τα απαραίτητα δηλαδή υλικά για την κατασκευή καλαθιών, και αφετέρου υπάρχει ζήτηση του προϊόντος. Σήμερα στις λαϊκές αγορές συναντά κανείς κάποιον Τσιγγάνο που προσπαθεί να προσελκύσει το αγοραστικό κοινό πλέκοντας εμπρός στα περίεργα βλέμματα του κόσμου με μοναδική δεξιοτεχνία καλάθια και πανέρια. Τα καλάθια χρησίμευαν για τη συγκομιδή των σταφυλιών, του καλαμποκιού, των φρούτων, του καπνού, της ελιάς και άλλων προϊόντων (Χαλκιά, 1999). Υπάρχουν επίσης νέες δραστηριότητες που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια, όπως:
- Εμπόριο μεταχειρισμένων αυτοκινήτων, παλαιών ειδών.
- Επαγγέλματα θεάματος.
- Εποχιακές οικοδομικές εργασίες, εργασίες συντήρησης.

- Στην Φιλανδία, αναλαμβάνουν τη μεταφορά κορμών δέντρων με το ρεύμα του ποταμού.
- Στην Αυστρία, συλλέγουν μανιτάρια και σαλιγκάρια.
- Στην Ελλάδα και την Ισπανία, αναλαμβάνουν το βάψιμο των προσώπων με ασβέστη.
- Και τέλος, στην διάρκεια του δεύτερου μισού του 20^{ου} αιώνα, στην Ανατολική Ευρώπη, αναπτύχθηκε η έμμισθη εργασία (Λιεζουά, 1999).

Είναι εργασίες που για κάποιους λόγους δεν ασκούν οι μη-Τσιγγάνοι, είτε γιατί οι αμοιβές είναι πολύ χαμηλές, είτε γιατί οι συγκεκριμένες εργασίες είναι μειωμένου κύρους. Από όλες τις εργασίες, τις περιφρονημένες από την περιρρέουσα κοινωνία, τελικά ασκούν αυτές που είναι προσαρμοσμένες στην ιδιαιτερότητα τους. Είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικές και έχουν έναν ευκαιριακό και περιοδικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν μετακινήσεις (Καραθανάση, 2000).

4.2. Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων

Από την απελευθέρωση της χώρας μας, το 1830, έως το 1978, οι Τσιγγάνοι δεν μπορούσαν να έχουν την ελληνική ιθαγένεια (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996) δεν ήταν πουθενά πολιτικογραφημένοι και δεν είχαν ατομικά, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα. Φυσικά, δε θα μπορούσαν να μιλήσουν για δικαίωμα στην παιδεία, εφόσον δεν θα είχαν τα απαραίτητα πιστοποιητικά (π.χ. από κοινότητα, δήμο) που απαιτεί το σχολείο, για να εγγραφεί κάποιος. Αυτόματα, τα παιδιά των Ρομά μένουν εκτός σχολείου, καταδικασμένα σε αμορφωσιά και διαχωρίζονται τόσο στην κοινωνία, όσο και στην εκπαίδευση. Έτσι μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό απαρχαίντ !

Και ενώ η εκπαίδευση ως θεσμός απομακρύνεται για τα παιδιά Ρομά, τη μόρφωσή τους την αναλαμβάνει η οικογένεια, στα πλαίσια της οποίας η μετάδοση των γνώσεων γίνεται προφορικά. Η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας είναι άγνωστα (Παυλή & Σιδέρη, 1990, όπως αναφ. στο Βαγή- Σπύρου, 2001, σ.26). Στη ζωή των τσιγγάνων όλα περιστρέφονται γύρω από την οικογένεια, η οποία λειτουργεί αφενός ως οικονομική μονάδα όπου ασκείται η εργασία και αφετέρου ως εκπαιδευτική μονάδα η οποία εξασφαλίζει την κοινωνική αναπαραγωγή, τη σταθερότητα και την ασφάλεια (Λιεζουά, 1999, όπως αναφ. στο Βαγή- Σπύρου, 2001, σ.26). Η κοινωνικοποίηση έρχεται γρήγορα, τα παιδιά ωριμάζουν σε νεότερες

ηλικίες απ' τα παιδιά των άλλων κοινωνικών ομάδων και αυτό το χαρακτηριστικό παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητά τους. Έτσι η γνώση για τους μικρούς Ρομά έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον(Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 1998, όπως αναφ. στο Βαγή- Σπύρου, 2001,σ.27).

Ενώ η εκπαίδευση στην ελληνική κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το επάγγελμα, το κοινωνικό status και το κοινωνικό γόητρο, στη τσιγγάνικη κοινωνία το σχολείο αντιπροσωπεύει πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την ταυτότητα και την πολιτισμική τους παράδοση. Άρα, γίνεται σαφές, ότι στο μέτρο που η παιδική εργασία είναι αναγκαία για την επιβίωση της τσιγγάνικης οικογένειας, η φοίτηση στο σχολείο γίνεται προβληματική. Η παρακολούθηση του σχολείου είναι χάσιμο χρόνου, κατά τον οποίο θα μπορούσε να προσφέρει τις υπηρεσίες του ή να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που θα του είναι χρήσιμες για την επαγγελματική του ενασχόληση της τσιγγάνικης ομάδας στην οποία ανήκει(Δαφέρμος, 2003).

Επίσης και οι γονείς τσιγγάνοι απέναντι στο θεσμό του σχολείου είναι δύσπιστοι και έχουν μια αντιφατική στάση (Λυδάκη, 1998, όπως αναφ. στο Βαγή- Σπύρου, 2001,σ.28). Από τη μια εκτιμούν ότι η σχολική φοίτηση των παιδιών, ειδικά η στοιχειώδη γνώση ανάγνωσης και γραφής, θα τους φανεί χρήσιμη για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της κοινωνίας και για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους, και από την άλλη δε θέλει να φοιτήσουν τα παιδιά του στο σχολείο γιατί, εκτός ότι τα χρειάζεται στη δούλεψή του, δε θέλει να επηρεαστούν από τις αξίες που προβάλλει το σχολείο και να αποκοπούν από τη φυλή τους.

Γίνεται φανερό, ότι υπάρχει μια δυσαρμονία στις εκπαιδευτικές αρχές της τσιγγάνικης οικογένειας και στις αρχές του σχολείου, με αποτέλεσμα τα τσιγγανόπαιδα να έχουν μια επιφυλακτική, αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, πριν καν φοιτήσουν σε αυτό. Χαρακτηριστικά ο Δαφέρμος (2003), για να αιτιολογήσει το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού αναφέρει ότι οφείλεται α) στη δυσκολία πρόσβασής τους στα σχολεία λόγω των συχνών μετακινήσεών τους και της έλλειψης αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο, β) στην αντίληψη που έχουν για την εκπαίδευση και στην ιδιόμορφη σχέση τους με την έννοια της πειθαρχίας γεγονός, που δε διευκολύνει τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες που θέτει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα γ) στις μεθόδους και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας δ) στα

εκπαιδευτικά συστήματα, στους φορείς και τους θεσμούς που εμφανίζουν πολλές φορές λειτουργική ακαμψία και αρνητική νοοτροπία. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά Ρομά εκτός σχολείου είναι δύο ειδών: α) σχετικοί με την πολιτισμική τους ταυτότητα και β) σχετικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα(.

Ο Μάρκου (1996,σ.67) επισημαίνει ότι με τις υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης, περιθωριακού και ανεπιθύμητου τύπου εργασίες, υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, στοιχειώδη υγειονομική περίθαλψη και απόρριψη από τον ντόπιο πληθυσμό, οι τσιγγάνοι αποτελούν την κοινωνική ομάδα που βιώνει τις χειρότερες σε βάρος διακρίσεις. Η δε σχολική κατάσταση των παιδιών Ρομά χαρακτηρίζεται από: παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής, μικρό ποσοστό εγγραφών στο σχολείο, ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές, αδυναμία συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης και απορριπτική στάση των συμμαθητών, γονέων και συχνά εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά Ρομά πέρα από την επιφυλακτική στάση που έχουν απέναντι στο σχολείο, στην επαφή τους με το σχολικό περιβάλλον έχουν να αντιμετωπίσουν ένα διαφορετικό κόσμο, από αυτό που γνωρίζουν, ένα περιβάλλον όχι τόσο υποστηρικτικό που φτάνει και στα όρια του εχθρικού. Η Βαγή- Σπύρου (2001,σ. 29-33) επιχειρεί μια καταγραφή των προβλημάτων που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο και τα ανάγει σε τέσσερις παράγοντες: α) η άκαμπτη σχολική οργάνωση στην οποία είναι δύσκολη να προσαρμοστούν τα παιδιά Ρομά, β) το σχολικό πρόγραμμα –διδασκτικά υλικά που εκφράζουν την κουλτούρα και την παράδοση της κυρίαρχης ελληνικής κοινωνίας και άρα είναι ξένα προς τους Ρομά, γ) η σχολική γλώσσα που δε συμπίπτει με τη μητρική των παιδιών Ρομά και δ) οι σχέσεις με συμμαθητές και δάσκαλο που, ως φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας απέναντι στη μειοψηφική κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά Ρομά, πολλές φορές εκδηλώνουν ετεροφοβικές τάσεις, προκαταλήψεις και απορριπτικές τάσεις.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, με αποτέλεσμα συνήθως τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα ή στη διακοπή της φοίτησή τους στο σχολείο ακόμη και σε περιπτώσεις καλής επίδοσης δεν οφείλονται απλώς στο ότι ο πολιτισμός που μεταδίδεται και αναπαράγεται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό είναι διαφορετικός από το δικό τους,

αλλά και γιατί η σχολική οργάνωση αντανακλά εις βάρος τους κοινωνικούς συσχετισμούς (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

4.2.1 Εμπόδια στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά

- Οι ανάγκες και ο τρόπος ζωής των Ρομά βρίσκονται σε αντίθεση με τους σκοπούς και τη λειτουργία του παραδοσιακού σχολείου(Δαφέρμος, 2003). Οι προσδοκίες των Ρομά βρίσκονται σε διάσταση με το σχολείο και τους σκοπούς του. Η εκπαίδευση δεν αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες τους γιατί : α) το σχολείο εν υπολόγισε τα χαρακτηριστικά των συνηθειών εργασίας των Ρομά. Οι τσιγγάνοι γονείς επιθυμούν το σχολείο να είναι συμπλήρωμα της οικογενειακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αυτή για την εξάσκηση του επαγγέλματος, διότι ο νομαδικός τρόπος ζωής τους οφείλεται ακριβώς, στην εξεύρεση εποχικών δουλειών β) το σχολικό σύστημα και οι φορείς του ειδικότερα (δάσκαλοι, σύμβουλοι, προϊστάμενοι, κ.α.) αποβλέπουν στη συγχώνευση των Ρομά στην εγκατεστημένη κοινότητα και η επιτυχία τους έγκειται σε αυτό. Οι οικογένειες των Ρομά αντιδρούν αρνητικά στην αλλοτρίωση του πολιτισμού τους, στην αφομοίωση τους και επιβολή του κυρίαρχου πολιτισμού της πλειοψηφίας. Εξάλλου τίποτα δεν υπάρχει στα σχολικά βιβλία από την ιστορία τους, τον τρόπο ζωής τους, τη γλώσσα τους, τον πολιτισμό τους, την προσφορά τους στην ελληνική κοινωνία γ) η απόρριψη και η προκατάληψη πολλών εκπαιδευτικών ως προς τα τσιγγανόπαιδα, διωγμοί, διακρίσεις καθιστούν δύσκολη, αν όχι αδύνατη, την κάθε προσπάθεια για μόρφωση(Βασιλειάδου & κ.ά., 1987).
- Ο πρώιμος γάμος και ο αναλφαβητισμός των Ρομά γονέων. Η ενδογαμία και ο πρώιμος γάμος αποτελούν εθιμικό κανόνα, με παράδοση αιώνων και εν μπορούν να τα παρακάμψουμε, χωρίς να έρθουμε σε ρήξη μαζί τους. Ακόμη και αν τα παιδιά πάνε σχολείο, στην ηλικία των 13-17 θα πρέπει να παντρευτούν(Λουλέ & Θεοδωράκη, 1991). Ο υψηλός αναλφαβητισμός των γονιών και ιδιαίτερα των γυναικών στέκεται εμπόδιο στην επιθυμία και τον προσανατολισμό των μικρών Ρομά(Ντούσας,1997). Η αντίληψη ότι τα πολλά γράμματα είναι άχρηστα στον τρόπο ζωής τους έχει τις συνέπειές της. Παρόλα αυτά, πολλοί ρομά επιθυμούν να μάθουν γράμματα. Εκτιμούν πολλοί τους «δικούς» τους που μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν (Βασιλειάδου & κ.ά., 1987).

- Τα μόνιμα και τα μετακινούμενα γκέτα των Ρομά. Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης, «τσαντίρια», «παράγκες από νάιλον ή χαρτόνια, παραπήγματα», αδυνατούν να δώσουν την πραγματική εικόνα του τρόπου ζωής των Ρομά.
- Η εργασία των μικρών Ρομά που είναι ένα από τα μεγαλύτερα στίγματα του ελληνικού πολιτισμού. Οι μικροί Ρομά ακολουθούν τους γονείς τους στα εργατικές και αγροτικές εργασίες. Είναι τα « παιδιά του δρόμου», που πλένουν τζάμια στα φανάρια, πουλάνε λουλούδια μέχρι αργά τη νύχτα. Εκτεθειμένα στη βροχή, στον ήλιο, στις λάσπες, στις ανθυγιεινές συνθήκες δουλειάς, με σοβαρές συνέπειες σωματικής και πνευματικής υγείας. Ταυτόχρονα, πέφτουν και θύματα εκμετάλλευσης των εργοδοτών τους, καθώς αποτελούν φθηνά χέρια. Οι γονείς «βγάζουν» τα παιδιά τους στη ζητιανιά για να συμπληρώσουν το πενιχρό τους εισόδημα. Έτσι τα παιδιά αυτά « εξαναγκάζονται » στην επιλογή μιας ένταξης στην εργασία, λόγω της φτώχειας. Δυστυχώς, σήμερα διαπιστώνουμε, ότι η ζητιανιά και η παιδική εργασία δεν είναι φυλετικό γνώρισμα μόνο των Ρομά. Είναι και κάθε κοινωνικής ομάδας, σε κάθε χώρα του κόσμου που πεινάει, που εν έχει στέγη, που ζει την κρατική και κοινωνική αδιαφορία((Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1996· Λυδάκη, 1998).
- Η απόσταση του σχολείου από τον καταυλισμό. Πολλοί είναι οι μαθητές Ρομά που κάνουν ένα μεγάλο ταξίδι προκειμένου να φτάσουν στο σχολείο και είναι αναγκασμένα να περάσουν μέσα από γειτονίες όπου εν τα αντιμετωπίζουν διόλου φιλικά(Ντούσας, 1997).
- Οι μετακινούμενοι τσιγγάνοι αποτελούν ένα σοβαρό λόγο διαρροής μαθητών από το σχολείο. Κύριος λόγος της μετακίνησής τους είναι η εξεύρεση εργασίας στις αγροτικές εκμεταλλεύσεις και η εμπορία ειδών σε εμποροπανηγύρεις. Το μεγαλύτερο μέρος των τσιγγάνων αρχίζει να μετακινείται το Φεβρουάριο με επιστροφή τον Απρίλιο, κοντά στην περίοδο του Πάσχα και ξαναφεύγει το μήνα Μάιο, συνήθως μέχρι τη λήξη του χολικού έτους(Βαξεβάνογλου, 2001). Η μετακίνηση αυτή της τσιγγάνικης οικογένειας στους χώρους παραγωγής, έχει σα συνέπεια τα παιδιά να διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο που είναι στον πιο μόνιμο τόπο διαμονής τους και θα πρέπει να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε σχολεία που βρίσκονται κοντά στον τόπο εργασία τους. Έτσι, το σχολείο υποδοχής δέχεται τους μετακινούμενους μαθητές με την κάρτα μετακινούμενης φοίτησης, η οποία

τους διευκολύνει να εγγραφούν σε σχολεία των περιοχών όπου μετακινούνται, χωρίς να προβλέπονται ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις, αλλά εντάσσονται στα ήδη υπάρχοντα τμήματα και τάξεις που λειτουργούν στη σχολική μονάδα υποδοχής(Χατζηνικολάου, 2007).

4.2.2 Ποια δικαιώματα των παιδιών-Roma καταπατούνται

Σύμφωνα με μελέτη της Unicef και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Βελιγράδι, 16 Μαΐου 2007-Εκστρατεία:«Τερματισμός του κύκλου αποκλεισμού»), 1.700.000 παιδιά Roma ζουν στην νοτιοανατολική Ευρώπη, τα οποία υποφέρουν από τη φτώχεια, τις διακρίσεις και την έλλειψη προοπτικών για το μέλλον τους. Ο αποκλεισμός αυτών των παιδιών, τους στερεί πολλά από τα δικαιώματα (όπως το δικαίωμα στην υγεία, στέγη, φροντίδα, μόρφωση, ασφάλεια κ.ά.), εμποδίζει την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας όπου ζουν.

Τα Τσιγγανόπαιδα στις χώρες αυτές συγκαταλέγονται μεταξύ των φτωχότερων και των πιο αποκλεισμένων μελών της κοινωνίας. Ένας σημαντικός αριθμός Roma δεν έχουν καταχωρηθεί κατά τη γέννηση τους. Περισσότερο από το 40% του πληθυσμού τους στην νοτιοανατολική Ευρώπη είναι φτωχοί. Τα 2/3 των νοικοκυριών τους δεν έχουν αρκετά τρόφιμα. Τα παιδιά συχνά δεν εμβολιάζονται και επίσης, οι οικογένειες τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράζουν φάρμακα όταν τα παιδιά είναι άρρωστα.

Επιπλέον τα παιδιά Roma είναι σε σοβαρή μειονεκτική θέση όσο αφορά τη σχολική φοίτηση. Συνήθως πηγαίνουν σε σχολεία-γκέτο με σχολικές τάξεις ειδικά για παιδιά Roma, που είναι ασθενώς εξοπλισμένα και με έλλειψη ειδικευμένων δασκάλων. Επιπλέον, πολύ συχνά στέλνονται σε σχολεία για παιδιά με ειδικές ανάγκες-και οι λόγοι για αυτό είναι προφανείς. Ένα σχετικά υψηλό ποσοστό παιδιών Rom εγγράφονται σε σχολεία, δυστυχώς, όμως, ελάχιστα από αυτά που ολοκληρώνουν ακόμη και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Unicef, οι πιθανότητες των Τσιγγανοπαίδων για να συνεχίσουν στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένη σε σύγκριση με τα παιδιά μη Roma. Ο αναλφαβητισμός, αυτών των παιδιών, έχει καταστεί σοβαρό μειονέκτημα σε

ένα περιβάλλον όπου η χρήση της γραφής είναι μια καθημερινή ανάγκη. Το μέλλον των κοινοτήτων των Roma εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ρυθμίσεις για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Roma (ERRC) και το Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (ΕΠΣΕ) με κοινή τους έκθεση (2004) έδωσαν στη δημοσιότητα την κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Roma στην Ελλάδα, με τον τίτλο «*Επιχειρήσεις Καθαριότητας: Ο Αποκλεισμός των Ρομά στην Ελλάδα*». Σημαντικός αριθμός των Roma στην Ελλάδα ζει σε φυλετικά διαχωρισμένα γκέτο και σε πλήρη αντίθεση με άλλες οικιστικές περιοχές της Ελλάδας. Ένα σημαντικό μέρος της κοινότητας των Roma κατοικεί σε σπίτια που δεν πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις ή είναι άστεγοι φυλετικός διαχωρισμός των Roma δεν τους αναγκάζει μόνο να ζουν υπό αυτές τις απάνθρωπες και εξευτελιστικές συνθήκες διαβίωσης, αλλά τους στερεί και άλλα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Το φυλετικό διαχωρισμό στο θέμα της στέγασης ενισχύει ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός βίαιων εξώσεων σε βάρος των Roma, που συχνά ακολουθούνται από ολοσχερή καταστροφή της οποίας περιουσίας τους ανήκει. Οι αρχές που εμπλέκονται σε αυτές τις ενέργειες συχνά αρνούνται ότι έγιναν εξώσεις ή καταστροφή περιουσίας, και σε πολλές περιπτώσεις δηλώνουν απερίφραστα ότι πολύ απλά προέβησαν σε «*επιχειρήσεις καθαριότητας*».

Ισχυριζόμενες ότι αυτές οι εκτεταμένες και πολύ συχνά βίαιες ενέργειες των αστυνομικών και δημοτικών οργάνων στις περιοχές όπου ζουν Roma δεν είναι τίποτα από άλλο από «*επιχειρήσεις καθαριότητας*», οι ελληνικές αρχές καλλιεργούν σε μια ρατσιστική κοινή γνώμη τη βολική άποψη ότι τέτοιες ενέργειες είναι αβλαβείς. Η έκφραση «*επιχειρήσεις καθαριότητας*» είναι η συνθηματική έκφραση για τις προσπάθειες εκδίωξης των Roma από τους χώρους κατοικίας τους. Το πλήθος και μέγεθος αυτών των εκδιώξεων/εξώσεων, σε συνδυασμό με τη ρητή πολιτική μετατόπισης των Roma στο πιο απόμερο περιθώριο της ελληνικής κοινωνία, επιβάλλουν στο ERRC και το ΕΠΣΕ να διαπιστώσουν ότι οι Roma στην Ελλάδα, συνολικά, κρατούνται δέσμοι σε μια κατάσταση συνειδητής αποστασιοποίησης, σε έναν φαύλο κύκλο αποκλεισμού τους από την κυρίως ελληνική κοινωνία. Οι «*επιχειρήσεις καθαριότητας*» είναι ευφημισμός για τις ενέργειες που διαιώνίζουν αυτό το καθεστώς αποκλεισμού (ERRC, ΕΠΣΕ, 2004).

Όπως αναφέραμε τα παιδιά Roma στην Ελλάδα στερούνται της πρόσβασης στην εκπαίδευση, σε ισότιμη βάση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Ο συνδυασμός φυλετικών διακρίσεων και συνθηκών ακραίας φτώχειας έχει ως αποτέλεσμα ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών Roma να καταφέρνει να τελειώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πολλά παιδιά Roma στην Ελλάδα υφίστανται διαχωρισμό σε σχολεία-γκέτο με σχολικές τάξεις ειδικά για αυτά, που προσφέρουν κατώτερης ποιότητα εκπαίδευση. Δημοτικές και εκπαιδευτικές αρχές έχουν παρεμποδίσει ενεργά την πρόσβαση των παιδιών Roma στην εκπαίδευση, αρνούμενες να εγγράψουν μαθητές Roma στα τοπικά σχολεία και διασκορπίζοντας τα σε σχολεία μακριά από τον τόπο διαμονής τους, καθώς και αρνούμενες να προσφέρουν σχολικά λεωφορεία για τη μεταφορά των Roma (ERRC, 2004).

Τέλος, πολλοί Roma δεν διαθέτουν τα απαραίτητα δελτία ταυτότητας, κάτι που καθιστά σχεδόν αδύνατο να αναζητήσουν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και κρατικά κοινωνικά επιδόματα. Οι γυναίκες και τα παιδιά Roma βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο λόγω της αποτυχίας του συστήματος υγείας να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Πολλά παιδιά Roma δεν εμβολιάζονται επαρκώς εξαιτίας του συνδυασμού του ότι δεν πηγαίνουν σχολείο και ότι δεν υπάρχει ευκολονόητη ενημέρωση για τις μητέρες τους (<http://www.unicef.org/infobycountry/media-39677.html>)

4.2.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά

Η προκατάληψη αφορά αρνητικές στάσεις και αρνητικές πεποιθήσεις απέναντι στα μέλη μιας ορισμένης κοινωνικά ομάδας, ενώ μπορεί και ν' αφορά την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ή την εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς απέναντι στα μέλη μιας ομάδας (Αζίζη-Καλατζή & κ.ά., 1996). Ένας ακόμη όρος που χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με την προκατάληψη είναι ο όρος των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα αποτελούν πεποιθήσεις, εικόνες που έχει το άτομο στο μυαλό του και συμβάλλουν στη διαχείριση πολύπλοκων πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον (Γκόβαρης, & Νιώτη, & Σταμάτης, 2003). Τα στερεότυπα αποτελούν τρόπους

κοινωνικής κατηγοριοποίησης που βοηθούν τα άτομα να κατατάσσουν ομάδες ή μεμονωμένα άτομα σε κατηγορίες.

Το κυρίαρχο στερεότυπο για τους Ρομά τους παρουσιάζει ως άτομα που ζουν και συνεχώς γυρίζουν ελεύθερα χωρίς να έχουν μόνιμη κατοικία, μακριά από ωράρια και συγκεκριμένες ώρες εργασίας, ενώ ακολουθούν το επάγγελμα των γονιών τους, χωρίς να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Επίσης, οι Ρομά θεωρούνται άτομα που κλέβουν, εξαπατούν, λένε ψέματα, είναι παραβάτες του νόμου, μικροαπατεώνες και αναξιόπιστοι (Λυδάκη, 1987 ·Λυδάκη, 1998). Ένα ακόμη στερεότυπο, σχετικά με τους Ρομά, αφορά στον νομαδικό τρόπο ζωής τους, αν και μέσα στο πέρασμα του χρόνου, σε κάποιες περιπτώσεις αναγκάστηκαν να εγκατασταθούν κάπου μόνιμα (Δαφέρμος, 2003). Επίσης η στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο είναι αρνητική έχοντας αρνητικές εμπειρίες, καθώς τα παιδιά τους δεν ήταν ευπρόσδεκτα στο σχολείο και δεν μπορούσαν να συμβαδίσουν με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Cemlyn & Clark, 2005).

Επιπλέον, οι Ρομά θεωρούνται *βρόμικοι*, ότι δεν τους ενδιαφέρει η καθαριότητα και η ατομική τους υγιεινή. Ότι έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και όπως δημιουργούν προβλήματα στα διάφορα πλαίσια, έτσι δημιουργούν προβλήματα και στο σχολείο. Υπάρχει η άποψη ότι οι Ρομά δεν αποδέχονται το σχολείο και γι' αυτό πρέπει να παρακολουθούν ειδικά σχολικά προγράμματα, ενώ το σχολείο δεν συμβαδίζει με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ρομά. Επίσης το σχολείο θεωρείται ότι θα στιγματιστεί από την παρουσία των Ρομά και ότι τα παιδιά Ρομά έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και την εκπαίδευση (Δαφέρμος, 2006).

Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν το σχολείο με ένα απαξιωτικό τρόπο, παρουσιάζοντας δυσπιστία ως προς τους άλλους, την ένταξη των παιδιών τους καθώς και τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν ανάμεσα στους δασκάλους, σε άλλους και στα παιδιά τους. Φοβούνται μη χάσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία και την ταυτότητά τους από την επίδραση κοινωνικοποίησης του σχολείου στα παιδιά τους. Θεωρούν ότι μόνο η οικογένεια μπορεί να προσφέρει όλα τα αναγκαία στοιχεία που θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους(Ντούσας, 1991). Συνειδητά ή ασυνειδητά αρνούνται την ενσωμάτωση και την ένταξή τους. Σήμερα οι περισσότεροι αποδέχονται την ανάγκη για μόρφωση και εκπαίδευση, αν και

στατιστικά δεδομένα δείχνουν ότι είναι οι μαθητές με τις περισσότερες απουσίες, διακόπτουν τη φοίτησή τους, καθώς φεύγουν και ξανάρχονται (Λυδάκη, 1998).

Το σχολείο αποτελεί για τους Ρομά ένα ξένο θεσμό που δε συνάδει με την τσιγγάνικη κουλτούρα και ταυτότητα και αντιπροσωπεύει το διαφορετικό, ενώ συμβαδίζει με την υπόλοιπη εχθρική μη τσιγγάνικη κοινωνία. Ο χώρος, οι κανόνες, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές, γλώσσα, οι ιδέες και η κουλτούρα αποτελούν ξένα στοιχεία για τους Ρομά, που δε συμβαδίζουν με την τσιγγάνικη ταυτότητα. Εφόσον είναι ξένο και διαφορετικό, οι Ρομά το αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και καχυποψία, καθώς νιώθουν ότι διακινδυνεύει η διατήρηση της κουλτούρας τους. Τα παιδιά μέσα στο σχολείο βιώνουν μια διάσταση ανάμεσα στα πρότυπα και τις αξίες της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, καθώς και ανάμεσα στους τρόπους διαπαιδαγώγησής τους (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 1996). Υπάρχει χάσμα ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι Ρομά και στον τρόπο εκπαίδευσης του σχολείου. Συγκεκριμένα για τους Ρομά η γνώση προέρχεται μέσα από την πράξη και όχι από μια θεωρητική προσέγγιση, κάτι που εφαρμόζεται από το σχολείο (Σαλωνίτης, 2010).

Προκαταλήψεις και στερεότυπα υπάρχουν και για τη δομή της γλώσσας των Ρομά. Η *romani* θεωρείται φτωχή και ελλειμματική γλώσσα, που δεν βοηθά την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη γλώσσα των τσιγγανόπαιδων και την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών τους οδηγεί σε προβλήματα και κατηγοριοποιεί αυτά τα παιδιά ως παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Αποτέλεσμα όλων αυτών των προβλημάτων είναι η σχολική αποφυγή και η εγκατάλειψη του σχολείου. Γενικότερα, ο τρόπος ζωής των Ρομά δεν είναι συμβατός με τον τρόπο που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Ρομά μετακινούνται σε διάφορα μέρη με όλη την οικογένειά τους είτε για οικονομικούς λόγους, είτε για να αποφύγουν ρατσιστικά σχόλια που έχουν δεχθεί (Τσιάκαλος, 1995).

Στην Ελλάδα οι Ρομά, έχουν συνείδηση της πολιτικής τους ιδιαιτερότητας, αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι είναι Έλληνες πολίτες και δεν αποτελούν ξεχωριστή εθνική μειονότητα. Νιώθουν αδικημένοι από την κοινωνία, επισημαίνουν τα πολλά αρνητικά στερεότυπα και δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί θα πρέπει οι ίδιοι να μάθουν για την ιστορία, τον πολιτισμό, τις συνήθειες της κυρίαρχης

κοινωνίας, όταν κανείς δε μαθαίνει για την δική τους ιστορία, τον πολιτισμό και την ιστορία των Ρομά, κάτι που θα έδειχνε σεβασμό απέναντι στον πολιτισμό τους και στην κουλτούρα τους. (Κοντογιώργος, 1997·Ντούσας, 1997).

Ωστόσο, είναι δύσκολο να υπάρξουν αναφορές στην ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά, καθώς πρόκειται για ένα λαό με προφορική παράδοση, χωρίς γραπτή γλώσσα. Έτσι δεν υπάρχει η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί σε μια επίσημη πηγή για να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά. Οι γραπτές πηγές για τους Ρομά προέρχονται από τους άλλους κι αυτό έχει αρκετά μειονεκτήματα, καθώς δίνει την ευκαιρία να διατηρούνται και να αναπαράγονται τα στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία για τους Ρομά (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal, 2006).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή τους και στις συνθήκες διαβίωσης αυτών. Οι Ρομά βιώνουν ελάχιστη απορρόφηση από την αγορά εργασίας, παρουσιάζουν αστάθεια ως προς το επάγγελμα που ακολουθούν, ενώ είναι ελάχιστες οι προοπτικές τους για επαγγελματική ανέλιξη. Ο τρόπος που οι ίδιοι οι Ρομά αντιλαμβάνονται το χώρο, το χρόνο, το χρήμα και την εργασία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από την κυρίαρχη κοινωνία, καθώς για τους Ρομά ισχύουν διαφορετικοί κώδικες και κανόνες. Οι πολιτισμικές διαφορές οδηγούν σε κοινωνικές αντιθέσεις που οδηγούν στην απόρριψη και τη σύγκρουση. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση των Ρομά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal, 2006). (<http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles-2002/roma-c.doc>).

4.2.4 Ηνωμένα έθνη

Σε κείμενο του ΟΗΕ το 1977, κάνουν την εμφάνισή τους οι Ρομά για πρώτη φορά, όταν στα ευρύτερα πλαίσια της Επιτροπής Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου, η Υπο- Επιτροπή για την Πρόληψη των Δικαιωμάτων και την Προστασία των Μειονοτήτων έκανε έκκληση προς τις «*χώρες στα όρια των οποίων κατοικούν Ρομά (Τσιγγάνοι) να τους παραχωρήσουν, αν δε το έχουν πράξει ακόμα, όλα τα δικαιώματα που απολαμβάνει ο υπόλοιπος πληθυσμός*» (απόφαση της 31^{ης} Αυγούστου 1977). Τον Αύγουστο 1991, η Υπο- επιτροπή για την

Πρόληψη των Διακρίσεων και Προστασία των Μειονοτήτων επανέφερε την απόφαση του 1977 και επικέντρωσε την προσοχή της στο γεγονός ότι: *«Σε πολλές χώρες υπάρχουν διάφορα εμπόδια για την πλήρη συνειδητοποίηση των ατομικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν στην κοινότητα των Ρομά. Τα εμπόδια αυτά συνιστούν διάκριση που στρέφεται άμεσα εις βάρος της κοινότητας καθιστώντας την ιδιαίτερα ευάλωτη ».*

Ανέφερε επίσης ότι « εκδηλώσεις προκατάληψης, διακρίσεων, μισαλλοδοξίας και ξενοφοβίας », επηρεάζουν την κοινότητα των Ρομά και πρότεινε ένα σχέδιο απόφασης για υιοθέτηση από την Επιτροπή Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (33^η Συνεδρίαση, 28 Αυγούστου 1991, 1991/21, Προστασία των Μειονοτήτων). Τέλος, η Επιτροπή Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, στη διάρκεια της συνεδρίασης της 4^{ης} Μαρτίου 1992, υιοθέτησε την Απόφαση 1992/ 65 με τίτλο *«Για την Προστασία των Ρομά (Τσιγγάνων)»*

Το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Εθνών (ECOSOC) έκανε ένα πολύ σημαντικό βήμα το Μάρτιο 1979, όταν αναγνώρισε τη Διεθνή Ένωση Ρομά (IRU) ως μη κυβερνητική οργάνωση που εκπροσωπεί τους Ρομά / Τσιγγάνους. Η ένωση αυτή έπαιξε σημαντικό ρόλο στις συναντήσεις της Υπο- επιτροπής για την Πρόληψη των Διακρίσεων και την Προστασία των Μειονοτήτων, καθώς και το ζωτικό ρόλο στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση στους κόλπους της ΔΑΣΕ. Το Μάρτιο 1993, ο ΟΗΕ αναβάθμισε την Ένωση δίνοντάς της Συμβουλευτικό Καθεστώς και κάνοντας έτσι πιο βαρύνουσα τη συνδρομή της.

Η UNESCO (2004) έχει υποστηρίξει ηθικά κάποια βραχυπρόθεσμα προγράμματα σχετικά με την έρευνα, τη διδασκαλία και /ή τις εκδόσεις σε ότι αφορά τη γλώσσα Ρομανί (για παράδειγμα, το σεμινάριο για την τυποποίηση της Ρομανί στη Βαρσοβία, τον Απρίλιο 1990, στο οποίο η UNESCO έστειλε τον επικεφαλής του γλωσσολογικού της τμήματος). Έχει, επίσης, προσφέρει οικονομική υποστήριξη σε δύο καλοκαιρινά σχολεία που οργανώθηκαν από τη IRU (στο Βελιγράδι το 1989 και στη Βιέννη το 1990). Η UNESCO ασχολείται σήμερα με πιλοτικά προγράμματα αλφαριθμητισμού και εκπαίδευσης σε πολλά κράτη, καθώς και με ένα πιλοτικό πρόγραμμα με θέμα τον πολιτισμό των Ρομά / Τσιγγάνων. Η UNICEF, μέσω του Διεθνούς Κέντρου Ανάπτυξης του Παιδιού έχει στρέψει την προσοχή της στα παιδιά Ρομά και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση τους, σε πολλά κράτη

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 5 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας θα αναδείξουμε εκείνα τα στοιχεία που καθιστούν το υπό μελέτη Δημοτικό Σχολείο Λάρισας αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα πρόκειται για μια σχολική μονάδα που εντάσσεται χωρικά στην κοινότητα των Ρομά , ενώ ταυτόχρονα η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν είναι Ρομά μαθητές. Μελετώντας το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται , θα προσπαθήσουμε ν' αναδείξουμε τα στοιχεία εκείνα που επηρεάζουν σημαντικά την ομαλή ένταξη των Ρομά μαθητών, τη μηδενική σχεδόν σχολική διαρροή τους και πώς αυτά τα στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητά της.

Από τη διατύπωση του παραπάνω σκοπού και από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας προκύπτει μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία συμβάλλουν στην οικοδόμηση της εικόνας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Τα ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποια η εξελικτική πορεία του σχολείου μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών (πώς είναι η κατάσταση του σχολείου, τι έχει αλλάξει)
- Ποια ήταν και είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο;

- Ποιοι παράγοντες λειτουργούν υποστηρικτικά ή ανασταλτικά στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας ;
- Ποιες είναι οι επιπτώσεις των σχεδιασμών και δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας ,οικογένειας και κοινωνίας;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν τους θεματικούς άξονες των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ώστε να καλυφθούν όλες οι πτυχές του υπό εξέταση θέματος.

5.2 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης

Για η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Επιλέχθηκαν μέθοδοι και τεχνικές και ανάλυση δεδομένων που ταιριάζουν σε αυτή. Η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για να γίνει μια σε βάθος έρευνα, γιατί μόνο μέσα από μια ποιοτική έρευνα μπορούμε να προσδιορίσουμε τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν τη σχολική μονάδα, και να ερευνήσουμε σε βάθος το εξεταζόμενο πλαίσιο προκειμένου να επιτευχθεί σε βάθος η κατανόησή του. Η ποιοτική έρευνα, αν και έχει την τάση να προσαρμόζεται στο χώρο που διενεργείται, όπως είναι η υπό μελέτη σχολική μονάδα, διεξάγεται όμως με αυστηρό τρόπο, έπειτα από στρατηγικό σχεδιασμό (Mason, 2003).

Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει την ενασχόλησή μας με τα αληθινά υποκείμενα, (όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς), την εξερεύνηση και την ερμηνεία κοινωνικών καταστάσεων και πολιτισμικών ταυτοτήτων, καθώς και την προσπάθειά μας να αντιληφθούμε πώς το υπό διερεύνηση θέμα συνδέεται με τα ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα, όπως η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (Ιωσηφίδης, 2003).

Κατά τον Patton το 1985(στο Merriam B.S., 2002. σ.5) : *«η ποιοτική έρευνα είναι μια προσπάθεια να γίνουν κατανοητές οι καταστάσεις στη μοναδικότητά τους ως τμήμα ενός ιδιαίτερου πλαισίου και των αλληλεπιδράσεων του. Αυτή η κατανόηση είναι αυτοσκοπός. Ο ερευνητής δεν προσπαθεί να προβλέψει τι μπορεί να συμβεί στο μέλλον απαραίτητως, αλλά να καταλάβει τη φύση αυτού του πλαισίου: τι σημαίνει για τους συμμετέχοντες να είναι σε αυτό, πώς είναι οι ζωές τους, ποιες οι νοηματοδοτήσεις τους, πώς βλέπουν τον κόσμο σε εκείνη την ιδιαίτερη κατάσταση. Η ανάλυση προσπαθεί για το βάθος της κατανόησης ».*

Το σημαντικότερο, όμως είναι, ότι δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεισδύσει στην προσωπικότητα των ερευνώμενων, κατανοώντας τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχθεί. Να περιγράψει, να αναλύσει και να εξηγήσει τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα, ώστε στη συνέχεια μέσω της επεξεργασίας των συλλεχθέντων στοιχείων και του προσωπικού αναστοχασμού του ερευνητή να παραχθούν εκείνες οι κοινωνικές ερμηνείες, οι οποίες θα μπορούσαν να γενικευτούν και να βρουν ευρύτερη απήχηση (Mason, 2003·Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

5.2.1 Μελέτη περίπτωσης

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα στηρίχτηκε στη χρήση της μελέτης περίπτωσης, (single-case study) διερευνητικού τύπου (τυπολογία του Yin), ως μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία εγγράφεται στο ρεπερτόριο της ποιοτικής παράδοσης για τη μελέτη ειδικών φαινομένων ή σπάνιων περιπτώσεων. Περιλαμβάνει την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου της διαπολιτισμικής ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα όμως θεωρείται και εκπαιδευτική μελέτη περίπτωσης (educational case study), βάσει των κριτηρίων που ορίζει ο Basse (2007) αφού διεξάγεται μέσα σε ένα περιορισμένο εκπαιδευτικό σκηνικό, για περιορισμένο χρόνο, αφορά τις πτυχές των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τα πρόσωπα που δρουν και τις σχέσεις μεταξύ τους. Ακόμη μας βοηθά να συλλέξουμε δεδομένα που μας επιτρέπουν τη διερεύνηση σημαντικών χαρακτηριστικών, την παραγωγή εύλογων ερμηνειών των ευρημάτων καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους.

Η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η περίπτωση που μελετάμε αποτελεί μια κατάσταση που ξεχωρίζει για τις κάποιες ιδιαίτερες όψεις, όπως είναι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, στην οποία φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών Ρομά. Ένας ερευνητής μπορεί να ασχοληθεί με μια περίπτωση λόγω της μοναδικότητάς της, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα, που η ένταξη των μαθητών Ρομά είναι σημαντική, και η διαρροή τους σχεδόν μηδενική ή

με το πώς περιγράφεται ένα ζήτημα μέσα από μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις, (Σαραφίδου, 2011), όπως η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας μέσα από τις δραστηριότητες της και το άνοιγμά της στην κοινωνία.

Στο επίκεντρο βρίσκεται η λεπτομερής και σε βάθος περιγραφή της. Για τη σύνθεση της συνολικής εικόνας έγινε η περιγραφή όλων των μερών που συνιστούν τη σχολική μονάδα, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο αυτή εντάσσεται. Το ζητούμενο είναι μια ολιστική περιγραφή, με στόχο την όσο το δυνατό πληρέστερη κατανόηση της σχολικής μονάδας που συνιστά την περίπτωση (Σαραφίδου, 2011). Οι Miles και Huberman (1994, όπ. αναφέρεται στο Robson, 2010) αναδεικνύουν τη σημασία του πλαισίου ή του περιβάλλοντος υπογραμμίζοντας ότι μια περίπτωση συμβαίνει πάντα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον και γι' αυτό το λόγο δεν μπορούμε να μελετούμε περιπτώσεις απαλλαγμένες από το πλαίσιο τους με τον τρόπο που το κάνει ένας ποσοτικός ερευνητής.

Μια τέτοια μεθοδολογία προτιμάται για έρευνα και αξιολόγηση όταν το φαινόμενο που πρέπει να μελετηθεί δεν είναι εύκολο να διακριθεί από το πλαίσιο και υπάρχουν περισσότερες μεταβλητές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από τα προβλεπόμενα σημεία δεδομένων. Η έρευνα δηλαδή μέσω της μελέτης περίπτωσης είναι πολυπαραγοντική και συνδυαστική, επιδέχεται διασταύρωση στοιχείων και τριγωνοποίηση μελετών. Ο Yin (2009) τονίζει ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια εμπειρική αναζήτηση που:

- Ερευνά σε βάθος ένα σύγχρονο φαινόμενο και στο πλαίσιο, στο οποίο εμφανίζεται ειδικότερα όταν
- Τα όρια μεταξύ του φαινομένου και του ευρύτερου πλαισίου δεν είναι ξεκάθαρα προφανή
- Επωφελείται από την ανάπτυξη προηγούμενου θεωρητικών παραδοχών για την καθοδήγηση της συλλογής στοιχείων και της ανάλυσης.

Ο ίδιος υπογραμμίζει ότι τη διεξαγωγή πιο αυστηρά δομημένων και υγιών μελετών περίπτωσης υψηλής ποιότητας συντελούν οι ερευνητικοί σχεδιασμοί και οι αρχές συλλογής δεδομένων. Τόσο το πρωτόκολλο έρευνας όσο και οι τρεις αρχές α) της χρήσης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων, β) της δημιουργίας βάσης δεδομένων και γ) της διατήρησης μιας αλυσίδας αποδεικτικών στοιχείων αποτελούν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης προβλημάτων εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Μια επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό για τη συγκέντρωση και αξιολόγηση πολλαπλών δεδομένων στο πλαίσιο ενός σχεδίου ή προγράμματος μελέτης. Στην περίπτωση που εξετάζουμε, η αποτελεσματική διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου, η ομαλή ένταξη των μαθητών Ρομά και ο ρόλος του διευθυντή στη διαπολιτισμική ανάπτυξη του, θεωρείται ότι εμπεριέχει σημαντικές επεξηγηματικές μεταβλητές. Το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται και δρα ο διευθυντής και οι δάσκαλοι του σχολείου παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, όσο και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, όπως θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης προκύπτουν συμπεράσματα που δεν οδηγούν φυσικά σε γενικεύσεις, αλλά που προσδιορίζουν κατ' αναλογία το προφίλ, τις στάσεις, και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές. Για να έχει αξία μια μελέτη περίπτωσης, πρέπει να περιλαμβάνει τη συλλογή εκτεταμένων δεδομένων από το άτομο ή την ομάδα που εξετάζεται. Για την πληρέστερη περιγραφή και την σε βάθος κατανόησή της απαιτούνται πολλαπλές μέθοδοι συλλογής υλικού και ανάλυσης, όπως και πολλαπλές πηγές άντλησης πληροφοριών. Το είδος των δεδομένων και οι μέθοδοι συλλογής εξαρτώνται από τη φύση της περίπτωσης που μελετάται (Yin, 2009). Τυπικά, ενδεικτικά στοιχεία για τις μελέτες περίπτωσης μπορούν να αντληθούν από τις ακόλουθες έξι πηγές: α) τεκμήρια β) αρχειακά έγγραφα γ) συνεντεύξεις δ) άμεση παρατήρηση ε) συμμετοχική παρατήρηση και στ) φυσικά αντικείμενα (Yin, 2009). Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σ' ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση και να αναγνωρίσει ή να προσπαθήσει να οργανώσει τις ποικίλες αλληλεπιδρώσεις διαδικασίες στην έρευνα του (Bell, 1997, σ. 31-32).

5.2.2 Σχεδιασμός και Παρουσίαση των Εργαλείων Έρευνας

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας έπρεπε να σχεδιαστούν τα εργαλεία, τα οποία θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα εργαλεία αυτά θα έπρεπε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας ποιοτικού χαρακτήρα έρευνας, όπως είναι η μελέτη περίπτωσης. Έτσι και τα ερευνητικά εργαλεία με τη σειρά τους θα έπρεπε να έχουν ανάλογα χαρακτηριστικά. Τα δεδομένα της έρευνας αντλήθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν την κύρια πηγή του ερευνητικού υλικού και τη συμμετοχική

παρατήρηση. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών ή αλλιώς άτυπων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά για να φωτίσουν πτυχές του υπό μελέτη φαινομένου και να ενισχύσουν την ποιότητα του ερευνητικού υλικού των ημιδομημένων συνεντεύξεων και της συμμετοχικής παρατήρησης. Όσον αφορά στα γραπτά τεκμήρια που αντλήθηκαν από το αρχειακό υλικό του σχολείου, αυτά προσεγγίστηκαν μέσω της κριτικής ανάγνωσης. Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχουν ελάχιστα άρθρα από την πληθώρα των άρθρων, που βρίσκονται στο αρχείο του σχολείου και αποδεικνύουν την ποιότητα του.

Ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος θεμελίωσης της εγκυρότητας της μελέτης περίπτωσης και αντιμετώπισης του συνολικού προβλήματος της αξιοπιστίας της αποτελεί το πρωτόκολλο (παράρτημα), διότι ενισχύει και ενδυναμώνει τη συνολική ποιότητα και αποδοτικότητα της συλλογικής του ερευνητικού υλικού της. Το πρωτόκολλο είναι μια τυποποιημένη ατζέντα για την ερευνητική γραμμή του ερευνητή, περιέχει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν και παράλληλα δρα και ως υποβοήθημα μνήμης για τον ερευνητή. Για την εκπόνηση του μεθοδολογικού εργαλείου (πρωτοκόλλου) της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο ο οδηγός « Case study research» του Robert Yin (2009).

5.3 Μέθοδος

5.3.1 Συμμετέχοντες

Το υπό μελέτη Δημοτικό Σχολείο της Λάρισας επιλέχθηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, με βάση τα ακόλουθα κριτήρια : α) την καλύτερη ένταξη των μαθητών Ρομά –μειωμένη σχολική διαρροή τους β) τη πρόθεση συνεργασίας της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στην παρούσα έρευνα δεν αποκαλύπτεται η πραγματική ταυτότητα της σχολικής μονάδας για λόγους δεοντολογίας, παρόλο που ο Yin (2009), δε θεωρεί ως επιθυμητή επιλογή τη διατήρηση της ανωνυμίας και συστήνει στον ερευνητή να προχωρά στην ανακάλυψη των ταυτοτήτων των ατόμων και των περιπτώσεων. Τα επιχειρήματα που προβάλλει είναι ότι: α) ο αναγνώστης είναι σε θέση να ανακαλέσει οποιαδήποτε προϋπάρχουσα πληροφορία για την ίδια περίπτωση, από προηγούμενη έρευνα ή άλλες πηγές, κατά την ανάγνωση και ερμηνεία της μελέτης περίπτωσης και β)

ολόκληρη η περίπτωση μπορεί να ανασκοπηθεί με μεγαλύτερη προθυμία , έτσι ώστε οι υποσημειώσεις και οι αναφορές να μπορούν να ελεγχθούν.

Στην έρευνα συμμετείχαν οχτώ (8) εκπαιδευτικοί, δυο(2)άνδρες και έξι (6) γυναίκες καθώς και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υπηρετήσει σε σχολεία με μεγάλους πληθυσμούς αλλοδαπών παιδιών, όχι όμως σε διαπολιτισμικά σχολεία. Η διδακτική τους εμπειρία είναι σημαντική, αν λάβουμε υπόψη μας τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν. Συγκεκριμένα, οι επτά από τους οκτώ εκπαιδευτικούς έχουν πάνω από είκοσι δύο χρόνια υπηρεσίας και μόνο ένας εκπαιδευτικός έχει δεκαέξι χρόνια Υπηρετούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα πάνω από δέκα χρόνια. Ο διευθυντής υπηρετεί αυτή τη θέση εδώ και οκτώ χρόνια.

5.3.2 Ερευνήτρια

Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη από ένα μόνο ερευνητή, τη γράφουσα, η οποία υιοθέτησε τόσο το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, καταγράφοντας τις παρατηρήσεις, όσο και αυτό του συνεντευκτή, διενεργώντας τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

5.3.3 Υλικά

Για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων, που διενεργήθηκαν στα πλαίσια της μελέτης περίπτωσης, χρησιμοποιήθηκε ένας ψηφιακός καταγραφέας υψηλής ποιότητας και ευκρίνειας. Το κάθε αρχείο που δημιουργούνταν μεταφορτωνόταν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, από όπου η μεταγραφή του συνεντευξιακού υλικού ολοκληρώνονταν σ γραπτό κείμενο.

5.3.4 Διαδικασία

Η πρώτη επαφή με το σχολείο έγινε με τη βοήθεια του Διευθυντή, με τον οποίον η ερευνήτρια είχε γνωριστεί μέσα από το μάθημα «*Ειδικά Θέματα Εκπαιδευτικής Έρευνας*» στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών της. Συγκεκριμένα ο Διευθυντής του σχολείου, είχε παρουσιάζει τη σχολική μονάδα, ως ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, ένα σχολείο με μεγάλο αριθμό μαθητών Ρομά,

όπου η ένταξή τους είναι αποτελεσματική και η σχολική διαρροή έχει σχεδόν μηδενιστή, σε αντίθεση με τόσα σχολεία με μαθητές Ρομά, όπου η σχολική διαρροή αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα.

Ο διευθυντής του σχολείου και «φύλακας (*gate keeper*) του χώρου» (Πηγιάκη, 1988, σ. 87) ήταν φιλικός και επέδειξε από την πρώτη στιγμή διάθεση συνεργασίας, επιτρέποντας στην ερευνήτρια την είσοδο στο σχολικό χώρο, χωρίς να χρειαστεί να καταβληθεί από μέρος της ιδιαίτερη διαπραγματευτική προσπάθεια. Αποδέχτηκε άμεσα και με ενθουσιασμό την ερευνητική πρότασή της και την ιδέα παραμονή της στο χώρο του σχολείου, στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδιασμού. Ο Διευθυντής λειτούργησε ως « πρόσωπο κλειδί» (Λυδάκη, 2001, σ. 165), καθώς ανέλαβε να συστήσει την ερευνήτρια στο εκπαιδευτικό προσωπικό και να δικαιολογήσει την παρουσία της στο χώρο, ώστε «να είναι καταληπτή και παραδεκτή από κάθε μέλος της κοινότητας» (Φιλίας, 1996, σ.10). Ανέλαβε, επίσης, και το ρόλο του «ανάδοχου(*sponsor*) και υποστηρικτή της έρευνας» (Πηγιάκη, 1988, σ. 119) καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής προσπάθειας, παρέχοντας ηθική και υλική υποστήριξη.

Από τη μεριά της ερευνήτριας έπρεπε να φροντίσει να οικοδομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης και οικειότητας με τους εκπαιδευτικούς, καθώς πρωτεύον μέλημα του ερευνητή είναι σύμφωνα με την (Πηγιάκη, 1988, σ.123), « να νικήσει το φόβο των δρώντων προσώπων και να γίνει αποδεκτός στην κοινωνική σκηνή». Τις πρώτες επισκέψεις της στο χώρο του σχολείου, κατέβαλε προσπάθεια γνωριμίας με το σύνολο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, προχώρησε και σε μια πρόιμη χαρτογράφηση του φυσικού και κτισμένου σχολικού χώρου (βλ. παράρτημα).

Η παρουσία της στο χώρο φρόντιζε να είναι όσο το δυνατόν πιο διακριτική, αποφεύγοντας τη διατύπωση αξιολογικών σχολίων ή κρίσεων που αφορούσαν σε άτομα γεγονότα που σχετίζονταν με την υπό μελέτη σχολική μονάδα και τηρώντας ταυτόχρονα εκείνη την απόσταση ασφαλείας, που θα της διασφάλιζε την εγκυρότητα του ερευνητικού υλικού. Η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ασφαλείας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης είναι πολύ σημαντική, ώστε η παρουσία του ερευνητή να μη θεωρείται «αξιολογική επίσκεψη » και οι παρατηρούμενοι να απενεργοποιούν τις άμυνές τους και να δρουν ανεπηρέαστοι , ξεχνώντας την ύπαρξή του (Φιλίας, 1996; Μάγος, 2005).

5.3.4.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Για την ενίσχυση του επιπέδου αξιοπιστίας της έρευνας εκτός από τα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, για να διασταυρωθούν λόγια και πράξεις χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της παρατήρησης, η οποία είναι μια θεμελιώδης και ιδιαίτερα σημαντική μέθοδος σε όλη την ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρει ο Φιλίας(1997,σ.97), *«πολλές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται από τους παρατηρούμενους ως δεδομένες, αποτελούν τόσο πολύ «δεύτερη φύση», ώστε δεν γίνονται συνειδητές και δεν είναι δυνατό να εκφραστούν λεκτικά»*. Έτσι όποιο κι αν είναι το πρόβλημα ή η προσέγγιση *«στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης»* (Cohen & Manion, 1994, σ.153).

Ο σκοπός του συγκεκριμένου τύπου παρατήρησης κατά τους Cohen & Manion & Morrison (2003), είναι ο ερευνητής να εξερευνήσει και να αναλύσει τα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο της ζωής της μονάδας που αποτελεί φαινόμενο παρατήρησης, προκειμένου να προβεί σε γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα. Στη συγκεκριμένη μελέτη οι ρόλοι του διευθυντή και των εκπαιδευτικών θεωρούνται πολυπαραγοντικοί, ενταγμένοι στο συνολικό παιδαγωγικό και οργανωτικό ρόλο τους μέσα στο οργανοσυστημικό πλαίσιο που υπηρετούν. Ένα άλλο στοιχείο που κάνει την παρατήρηση σημαντική είναι ότι απαιτεί λιγότερη ενεργητική συμμετοχή εκ μέρους των παρατηρούμενων σε σχέση με άλλες μεθόδους. Είναι φυσικό και παρατηρείται κάποιες φορές οι άνθρωποι που ξέρουν ότι τους παρακολουθούν να αλλάζουν συμπεριφορά. Παρόλα αυτά όμως, είναι συνήθως πιο εύκολο για τους ανθρώπους να λένε τα πράγματα διαφορετικά από ότι είναι, παρά να τα κάνουν διαφορετικά από ότι συνηθίζουν.

Ο Spradley (1980, όπ. αναφ. στο Robson, 2007) διακρίνει εννέα διαστάσεις για τις οποίες μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα, που είναι: 1) ο χώρος, 2) τα δρώντα πρόσωπα, 3) οι δραστηριότητες, 4) τα αντικείμενα, 6) τα γεγονότα, 7) ο χρόνος, 8) οι στόχοι και 9) τα συναισθήματα. Οι Wallen και Fraenkel(2011, σ. 434) συστήνουν στον ερευνητή της μελέτης περίπτωσης σχολικών μονάδων να παρατηρεί και να συγκεντρώνει πληροφορίες για : α) τις στρατηγικές διδασκαλίας, β) το στυλ διοίκησης, γ) τις σχολικές δραστηριότητες, δ) τη γονική παρέμβαση, ε) τη στάση του οργανισμού, στ) τις δραστηριότητες στην τάξη και να προχωράει σε πλούσια περιγραφή αυτών. Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης οι κύριοι θεματικοί άξονες με

τους οποίους οργανώθηκε η συμμετοχική παρατήρηση ήταν ένας συνδυασμός των διαστάσεων του Spradley (1980) και των Wallen και Fraenkel(2011).

Προκειμένου η ερευνήτρια να καταγράψει όλο το φάσμα λειτουργίας του σχολείου και να σκιαγραφήσει το πλήρες προφίλ του, επεδίωξε τη συχνή παρουσία και παραμονή της στο χώρο του σε διαφορετικές χρονικές περιόδους της απογευματινής λειτουργίας του. Ιδιαίτερο διευκολυντικό παράγοντα στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η απογευματινή βάρδια του σχολείου, μιας και η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα του Βόλου και ήταν αδύνατη, ως ανέφικτη η παροχή ειδικής άδειας για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Μειονέκτημα ήταν η χρονοβόρα διαδικασία συλλογή και επεξεργασίας των δεδομένων, γεγονός που κούρασε την ίδια χωρίς όμως να μειώνει και το ζήλο για την διεκπεραίωση της εργασίας.

Έτσι, ακολουθώντας μια σειρά χρήσιμων προτάσεων του Lofland (1971, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2007) για τη συλλογή και καταγραφή των σημειώσεων πεδίου, η ερευνήτρια φρόντιζε να καταγράφει τις σημειώσεις της στη λεπτομερή μορφή τους το συντομότερο δυνατό μετά την παρατήρηση, ώστε να μην επέλθει η λήθη των πληροφοριών, η οποία και επιταχύνεται με την πάροδο του χρόνου. Επίσης φρόντιζε οι σημειώσεις να είναι όσο το δυνατόν πιο πλήρεις, ώστε να μπορέσει στηριζόμενη σε αυτές να ανακαλέσει στη μνήμη της με επάρκεια, μετά από μήνες, μια ζωντανή εικόνα ενός οποιουδήποτε περιγραφόμενου γεγονότος.

Η καταγραφή των παρατηρήσεων ήταν άμεση και έγινε τόσο με τη χρήση δομημένης φόρμας παρατήρησης όσο και με τη μορφή σημειώσεων πεδίου, οι οποίες θα επέτρεπαν μια πιο πλήρη προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου, χωρίς να λειτουργούν περιοριστικά στην ποσότητα και ποιότητα των καταγραφών. Χρησιμοποιήθηκε μια χρονολογική σειρά σημειώσεων και καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για την πληρέστερη και λεπτομερειακή καταγραφή των γεγονότων και των συνθηκών. Η καταγραφή των παρατηρήσεων γινόταν επί τόπου, κατά τη διάρκεια των γεγονότων με τη μορφή σημειώσεων σε συμπυκνωμένη μορφή και τη χρήση συντομογραφιών. Ο βασικός σκοπός της καταγραφής αυτού του τύπου ήταν να υπενθυμίσει την ερευνήτρια τι ακριβώς είχε γίνει, όταν έγραφε τις λεπτομερείς σημειώσεις. Ο Baker (1988, όπ. αναφ. στο Robson, 2007) χαρακτηρίζει αυτές τις καταγραφές ως «σπινθήρες μνήμης», που βοηθούν στην ανάκληση του ποιος ήταν

εκεί, κάθε ασυνήθιστης λεπτομέρειας του φυσικού σκηνικού, σημαντικών αυτολεξεί σχολίων, ανακολουθιών κ.ά.

5.3.4.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων, η καταγραφή και επεξεργασία τους, η κωδικοποίηση, ο έλεγχος των κατηγοριών και η κριτική ανάλυση των δεδομένων έγιναν βάσει εννέα συνολικά ημιδομημένων συνεντεύξεων, τις οποίες πήραμε σε διαφορετικούς χρόνους, σε διάστημα έξι μηνών. Οι συνεντεύξεις αποτελούν μια από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου (Mason, 2003,σ. 90).

Οι συνεντεύξεις έγιναν πρόσωπο με πρόσωπο με επιλογή του ημιδομημένου τύπου, με ανοιχτές ερωτήσεις, για περισσότερη ελευθερία και ευελιξία αλλά και κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις χωρίς να είναι απόλυτα σχεδιασμένες και δομημένες, ήταν κατανεμημένες σε άξονες και έδιναν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς ν' αναπτύξουν τις απόψεις τους. Η χρήση της συνέντευξης όταν υπάρχει εστίαση στη διερεύνηση προσωπικών εμπειριών, στάσεων, αντιλήψεων, ιδεών και συμπεριφορών σε σχέση με κοινωνικές διαδικασίες (Kvale & Brinkmann, 2009), φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με το σκοπό της έρευνας. Μετά από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τη συνεχή επεξεργασία της δομής και του περιεχομένου των ερευνητικών εργαλείων, σχεδιάστηκαν οι άξονες των συνεντεύξεων και οι τελικές φόρμες παρατήρησης.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993, σ.128) ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος. Ο εξεταζόμενος ευκολότερα δέχεται να συζητήσει και να εκφράσει τις απόψεις του προφορικά, παρά να καθίσει να διαβάσει και να απαντήσει σε κάποιον άγνωστο γραπτώς. Άλλο βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι, ο ερευνητής μπορεί πιο άνετα –σε σχέση με το ερωτηματολόγιο- να εξηγήσει στον εξεταζόμενο το σκοπό της έρευνας, να διεγείρει το ενδιαφέρον του για συνεργασία και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι ο εξεταζόμενος καταλαβαίνει πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει και ότι δίνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Επίσης, η άμεση και η προσωπική επικοινωνία *ερευνητή –εξεταζόμενο* μας επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο δόμησης και παρουσίασης των ερωτήσεων (όπ. π., 1993, σελ. 128). . Οι πρόσωπο με πρόσωπο συνεντεύξεις μου πρόσφεραν τη

δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής μου κατεύθυνσης, αφού έπαιρνα συνέχεια ενδιαφέρουσες αποκρίσεις.

Επίσης, όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1993,σ.129) δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η συνέντευξη *«δεν είναι απαλλαγμένη σαφών μειονεκτημάτων. Η άμεση αλληλεπίδραση εξεταστή, εξεταζόμενου κάνει την όλη διαδικασία της συνέντευξης πιο εύαλωτη στην υποκειμενικότητα και στη μεροληψία τόσο του εξεταστή όσο και του εξεταζόμενου, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συλλεγμένων πληροφοριών. Η συνέντευξη όπως και κάθε άλλη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, καθορίζεται και από ασύνειδους ψυχοδυναμικούς παράγοντες, όπως προσωπικές ανάγκες, προκαταλήψεις κ. α. με αποτέλεσμα και τα δυο εμπλεκόμενα μέρη να ερμηνεύουν την συνδιαλεκτική με το δικό τους τρόπο»*.

Για αυτό κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, έγινε προσπάθεια να μη διαφανεί εκ μέρους της ερευνήτριας κάποια διάθεση υποκειμενικότητας ή μεροληψίας για πτυχές του ερευνώμενου θέματος. Κατεβλήθη προσπάθεια να ενισχυθεί η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας κλίμα άνεσης και εμπιστοσύνης,τηρώντας όμως παράλληλα επαγγελματικότητα, η οποία θα προφύλασσε από το να διαφανεί κάποια προσωπική προτίμηση της ερευνήτριας στις απαντήσεις τους. Επιδιώχθηκε να επιτευχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στο πόσο μιλούσε και πόσο άκουγε (Maison,2003,σ.105-106),διατηρώντας μια ροή στη συζήτηση,ώστε να κρατά τον συνεντευξιζόμενο σε εγρήγορση και σε διάθεση να εκφράσει τις απόψεις του. *Έτσι έχουμε πάντα στο νου μας αυτά που λέει ο Παρασκευόπουλος ως μειονεκτήματα της συνέντευξης.*

Έτσι λοιπόν, ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας προσδιόρισαν και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Επιλέχθηκε όπως αναφέραμε ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης, ο οποίος αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη και με μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά ερωτήσεων μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2008). Η οργάνωση δε μιας συνέντευξης μπορεί να κινηθεί σε έναν άξονα από την μη- δομημένη, «ανοιχτή» ή σε «βάθος» συνέντευξη έως και την αυστηρά δομημένη συνέντευξη προκαθορισμένων ερωτημάτων και προκαθορισμένης ερευνητικής στάσης (Λάζος, 1998, σ. 293· Σαραφίδου, 2011).

Μεταξύ των δύο αυτών πόλων βρίσκεται η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία και χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη. Η συνέντευξη αυτού του είδους, προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία, έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις, που μπορεί να τροποποιηθούν με βάση την αντίληψη του ερευνητή για το ποια είναι η καταλληλότερη (Σαραφίδου, 2011). Επίσης η διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί ν' αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις, ενώ κάποιες ερωτήσεις μπορούν να παραλειφθούν ή να συμπεριληφθούν πρόσθετες (Robson, 2002, σ.270). Έτσι, έγιναν προγραμματισμένες συναντήσεις, με κάθε έναν εκπαιδευτικό χωριστά, με σκοπό να συγκεντρωθούν στοιχεία για τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις προθέσεις, τις προσδοκίες τους

Οι ερωτήσεις ήταν δύο κατηγοριών :

α) Ανοιχτού τύπου, οι οποίες άφηναν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως περιορισμούς, συνέβαλαν στη δημιουργία επαφής και επέτρεπαν την σωστότερη εκτίμηση για τα πιστεύω των ερωτηθέντων (Cohen & Manion & Morrison, 2007).

β) Κλειστού τύπου, οι οποίες είναι περιγραφικές και συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις, όπως το μορφωτικό επίπεδο, χρόνια υπηρεσίας και

γ) Ερωτήσεις γνώμης, οι οποίες στόχευαν στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμικότητα. Βάσει της τυπολογίας ερωτήσεων του Patton (1990) στον οδηγό συνέντευξης συμπεριλήφθηκαν *δημογραφικές* ερωτήσεις για την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων και του επαγγελματικού προφίλ των υποκειμένων της έρευνας, ερωτήσεις *γεγονότων*, που αφορούσαν στην περιγραφή γεγονότων και κυρίως ερωτήσεις *γνώμης* και ερωτήσεις *στάσεων-εμπειριών*, που στόχευαν στη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών Ρομά στο σχολείο.

Θα έπρεπε πάλι επίσης να αναφέρουμε, ότι η συνέντευξη, κατά τους (Cohen & Manion & Morrison, 2007) επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος και να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Επίσης ως μέθοδος δεν είναι χρονοβόρα. Ως πρόβλημα της συνέντευξης, όπως ειπώθηκε παραπάνω, θεωρείται η προκατάληψη και η έλλειψη εγκυρότητας (Bell,2001). Έτσι προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος αριθμός εγκυρότητας, κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι απόλυτα σαφές ενώ παράλληλα ζητήθηκε η γνώμη τόσο του διευθυντή όσο και των δασκάλων.

Η κάθε συνέντευξη πραγματοποιούνταν πρόσωπο με πρόσωπο (face to face) χωρίς την παρουσία τρίτου ατόμου στο χώρο. Αυτή η πρόσωπο με πρόσωπο επαφή παρείχε τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να παρατηρεί και την εξωλεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων, γεγονός που συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των προφορικών αποκρίσεών τους. Ο Robson (2010) τονίζει ότι οι μη λεκτικές ενδείξεις μεταφέρουν μηνύματα, τα οποία μπορούν κάποιες φορές να αλλάξουν ή ακόμη να αντιστρέψουν το νόημα των αποκρίσεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, έπειτα από προσυνηννόηση, με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις ώρες των «κενών» ωρών τους, προκειμένου να μη διαταραχθεί η συνολική ροή του σχολικού προγράμματος και να υπάρχει ευχέρεια χρόνου από μέρους τους. Ως χώρος διενέργειας των συνεντεύξεων επιλέχθηκε η βιβλιοθήκη του σχολείου. Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε κατά μέσο όρο είκοσι λεπτά, χρόνος υπολειπόμενος του ενδεικτικού χρόνου των τριάντα λεπτών, που αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία

(Robson, 2010).

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης, όπως προτείνεται και από τη βιβλιογραφία(Cohen et al. 2007 •Kvale & Brinkmann, 2009), έγινε μια σύντομη ενημέρωση στους συμμετέχοντες για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, δόθηκαν εγγυήσεις ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την ψηφιακή καταγραφή – ηχογράφηση – της συνέντευξης. Υπογραμμίστηκε ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στο σύνολο των ερωτήσεων και ότι είχαν την επιλογή να τερματίσουν τη συνέντευξη και να αποσυρθούν από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή έκριναν οι ίδιοι σκόπιμο, για προσωπικούς λόγους(BERA, 1992). Έγινε σαφές ότι δεν θα υπήρχε δυνατότητα διαγραφής ειρημένων λέξεων και φράσεων, οι οποίες και αποτελούν μέρος του καταγεγραμμένου ερευνητικού υλικού της συνέντευξης. Δύο εκπαιδευτικοί

αρνήθηκαν να συμμετάσχουν δια ζώσης στη συνέντευξη. Δήλωσαν πεισμένοι από το εργασιακό φόρτο και ότι ο διαθέσιμος χρόνος τους ήταν πολύ περιορισμένος. Δέχτηκαν, όμως να απαντήσουν γραπτά στα αντίστοιχα ερωτήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, πριν από την έναρξη της συνέντευξης, δυο από τους συμμετέχοντες ζήτησαν να ρίξουν μια γρήγορη ματιά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης και όταν ένιωσαν ασφαλείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη διενέργεια της συνέντευξης.

Η ηχογράφηση των συνεντεύξεων έγινε με τη συναίνεση των συνεντευξιαζομένων, με τη βοήθεια ενός αξιόπιστου και υψηλής ευκρίνειας ψηφιακού καταγραφέα. Επιλέχθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης, διότι σύμφωνα με τη Mason(2003), η ροή των στοιχείων είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Αυτό συμβαίνει, γιατί υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευελιξίας τόσο του ερευνητή όσο και του υποκειμένου της έρευνας. Ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του συνεντευκτή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα, όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του. Ο δε συνεντευκτής έχει μεγαλύτερη ελευθερία ως προς τη σειρά που θέτει τις ερωτήσεις, την ακριβή διατύπωσή τους- διότι η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν επεξηγήσεις- και στο πόσο χρόνο και προσοχή αφιερώνει στα διάφορα θέματα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προσφέρουν τη δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις των ερωτώμενων (Robson (2010).

Για την ενορχήστρωση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μια μορφή γραπτής υπόμνησης, ένας οδηγός συνέντευξης (βλ. παράρτημα), ο οποίος διαμορφώθηκε με ιδιαίτερη επιμέλεια, καθώς επισημαίνει ο Ribbins (2007, σ.215), « *οι οδηγοί συνεντεύξεων, ιδιαίτερα όταν αυτές πραγματοποιούνται μια κι έξω, πρέπει να σχεδιάζονται λεπτομερώς* ». Ο οδηγός συνέντευξης διαρθρώθηκε στους παρακάτω θεματικούς άξονες, που περιλάμβαναν συναφή ερωτήματα και υποερωτήματα.

- Εισαγωγικές ερωτήσεις
- Επιλογή να υπηρετείς σ' ένα σχολείο διαφορετικών κόσμων
- Διαχείριση του διαφορετικού εκ μέρους των εκπαιδευτικών

- Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών
- Προτάσεις για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης
- Το μοντέλο ηγεσίας σ' ένα σχολείο με διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές
- Εντάσεις και συγκρούσεις
- Προβλήματα και λύσεις
- Σημερινή εικόνα του σχολείου

Ο οδηγός και οι ερωτήσεις της συνέντευξης δομήθηκαν με αφετηρία τους σκοπούς της έρευνας και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων ελήφθησαν υπόψη οι βασικές οδηγίες για τη διενέργεια συνεντεύξεων που διατρέχουν τη σχετική βιβλιογραφία (Kvale & Brinkmann, 2009• BERA, 1992). Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι ερωτήσεις της συνέντευξης να συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, να μην κατευθύνουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, να είναι σύντομες , σαφείς και εύκολες στην κατανόηση, απαλλαγμένες από ακαδημαϊκή γλώσσα (Kvale & Brinkmann, 2009),να μην περιέχουν ανακρίβειες και αμφιλεγόμενα σημεία και να μη βασίζονται σε υποθέσεις(Cohen et al. 2007). Ήταν κλιμακούμενες και βασική επιδίωξη ήταν να προάγουν μια θετική αλληλεπίδραση μεταξύ του συνεντευκτή και των ερωτώμενων, να διατηρούν τη ροή της συνέντευξης και να προκαλούν τα υποκείμενα να μιλήσουν για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους (Kvale & Brinkmann, 2009).

Κατά τη ροή των συνεντεύξεων, οι παρεμβάσεις της ερευνήτριας περιορίστηκαν στο ελάχιστο. Ακόμη και σε μεμονωμένες περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες παρέκκλιναν από το θεματικό πλαίσιο του οδηγού συνέντευξης, απέφυγε να τους «επαναφέρει ευγενικά», (Cohen et al. 2007) κρίνοντας πως αυτό είναι προς το συμφέρον της έρευνας. Η ερευνήτρια επέλεξε να τηρήσει αυτή τη στάση, λόγω του διερευνητικού χαρακτήρα της έρευνας και της ερευνητικής αξίας των βιωματικών αφηγήσεων, ιδεών, συναισθημάτων και προσδοκιών των συμμετεχόντων ως δεδομένων.

Γενικά οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν ομαλά και απρόσκοπτα, μέσα σ' ένα κλίμα οικειότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και οριοθετημένης ως προς το βαθμό φιλικότητας προς τον ερωτώμενο, καθώς οι επισημαίνουν ότι η προσέγγιση του ερευνητή θα πρέπει να είναι φιλική, αλλά όχι στενά συντροφική. Ο ερευνητής πρέπει να δημιουργεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού, να

τιμά την ιδιωτικότητα των πληροφορητών, εάν θέλει να εξασφαλίσει τη συλλογή αληθών και πλούσιου πληροφοριακού φορτίου δεδομένων. Μια καλή επαφή δημιουργείται με την προσεκτική/ενεργητική ακρόαση, με έναν συνεντευκτή να δείχνει ενδιαφέρον, κατανόηση και σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την ευημερία των συμμετεχόντων (Kvale & Brinkmann, 2009). Οι ίδιοι συγγραφείς (2009, σ. 271) τονίζουν ότι τόσο η ερευνητική συνέντευξη όσο η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού εντός του πλαισίου της, είναι μια τέχνη, την οποία ο κάθε ερευνητής, που επιθυμεί να διεξάγει μια επαρκή ποιοτική έρευνα, πρέπει να κατέχει

5.3.4.3 Άτυπες συνεντεύξεις

Πρόκειται για απρογραμματίστες, μη ηχογραφημένες συγκυριακές συνεντεύξεις, οι οποίες συγκαταλέγονται στα φυσικά ενυπάρχοντα εμπειρικά υλικά. Η ερευνήτρια συχνά εμπλέκονταν σε ευκαιριακές συνομιλίες ή άτυπες συνεντεύξεις, ανεπίσημες συζητήσεις, οι οποίες λάμβαναν χώρα κυρίως την ώρα του διαλείμματος ή στα «κενά» των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συλλέξει υλικό που θα εμπλούτιζε το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες και θα ενίσχυε την εγκυρότητα της μελέτης περίπτωσης.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όσο διαρκούσαν οι συνομιλίες, έθετε ερωτήματα, ζητούσε διευκρινήσεις για τα θέματα που αναπτύσσονταν και κρατούσε νοερές σημειώσεις (mental notes) ορισμένων λέξεων-κλειδιών. Ως άλλη σκανδάλη όπλου, αυτές οι λέξεις-κλειδιά ενεργοποιούσαν τη μνήμη της κατά την λεπτομερή καταγραφή των συνομιλιών, η οποία και πραγματοποιούνταν εντός εικοσιτεσσάρων ωρών (Robbins, 2007, σ. 211).

5.3.4.4 Γραπτά τεκμήρια (documentation)

Τα γραπτά τεκμήρια διαδραματίζουν σαφή ρόλο στη διεξαγωγή μελετών περίπτωσης. Η αξία τους έγκειται, σύμφωνα με τον Fitzgerald (2007, σ.280) στο γεγονός ότι προσφέρουν στον ερευνητή ένα φακό, προκειμένου αυτός να προχωρήσει σε ερμηνείες γεγονότων και να αποκτήσει επίγνωση της σχέσης μεταξύ του γραπτού και άγραφου, του ομιλούμενου και του πραγματικού, του δημόσιου και ιδιωτικού, του παρελθόντος και του παρόντος. Τα γραπτά τεκμήρια ή αλλιώς ντοκουμέντα είναι κοινωνικά προϊόντα, αποτελούν πλευρές της κοινωνικής ζωής και εκφράζουν την επίσημη άποψη (Πηγιάκη, 1988, σ. 135).

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης πληροφοριακό υλικό(παράρτημα)αντλήθηκε από το αρχειακό υλικό του σχολείου και από έντυπα του τοπικού τύπου. Οι γραπτές αυτές πηγές είναι μια φωνή παρελθόντων γεγονότων και δραστηριοτήτων και παρέχουν στον ερευνητή ένα πεδίο ενόρασης σε αυτά. Του ανοίγουν ένα άλλο παράθυρο, προκειμένου εκείνος να διαβάσει ανάμεσα στις γραμμές του επίσημου λόγου και να τριγωνοποιήσει τις πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων και ερωτηματολογίων (Fitzgerald, 2007, σ.280).

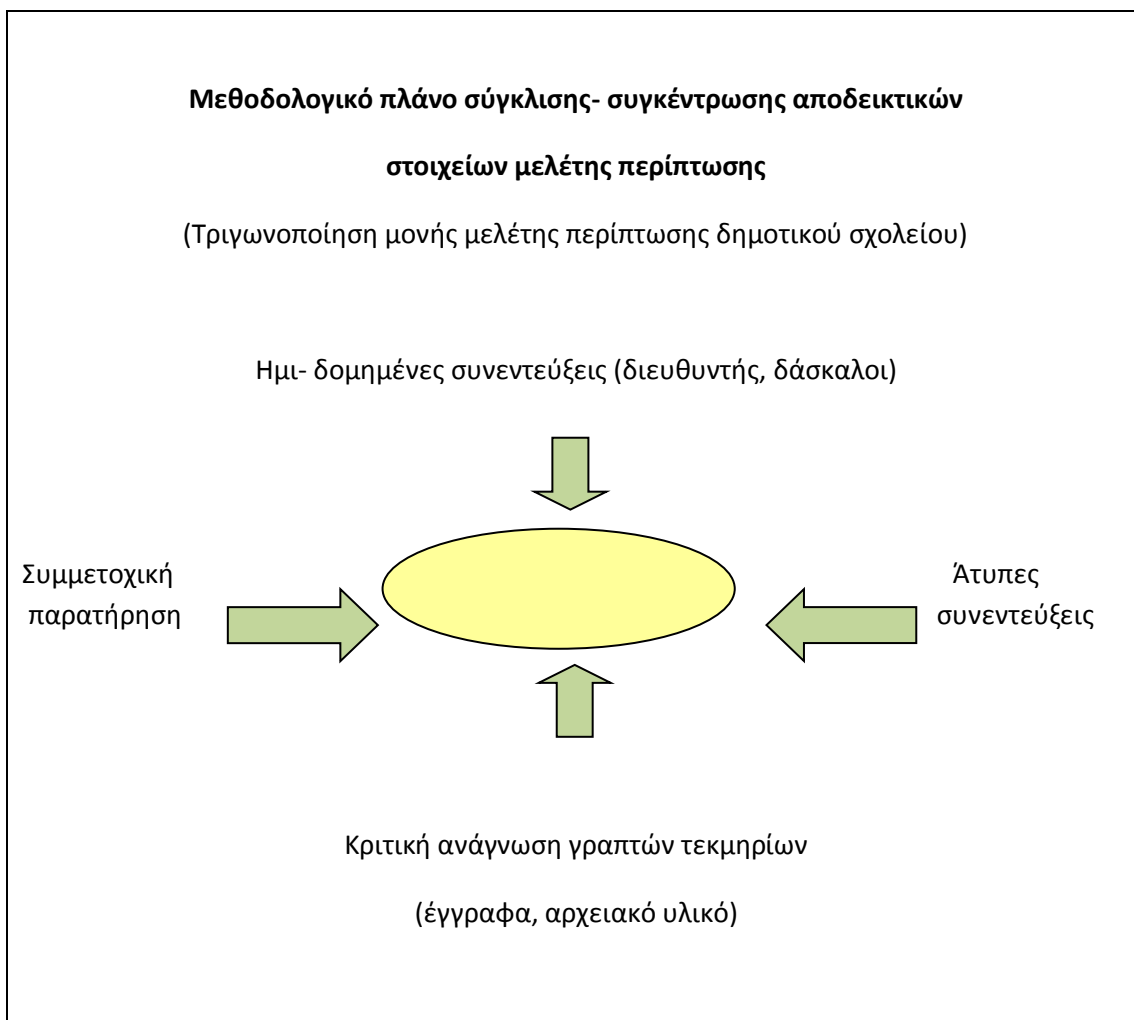
5.3.4.5 Τριγωνισμός ή τριγωνοποίηση (triangulation)

Η τριγωνοποίηση συνίσταται για όλα τα σημαντικά θέματα, είναι πολύτιμη και ευρέως χρησιμοποιούμενη στρατηγική και ο Denzin (2005, σ. 291) την προσδιορίζει ως *«ο συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου»* . Η μεθοδολογική αρχή του τριγωνισμού αναπτύχθηκε από τον Denzin στα πλαίσια μιας ευρύτερης προσπάθειας από μέρους των κριτικών ποιοτικών ερευνητών να αναπτύξουν ένα σύστημα επιβεβαίωσης του πρωτογενούς υλικού.

Με την τριγωνοποίηση εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των μεθόδων συλλογής δεδομένων από ποικίλες πηγές, πληροφορίες, τεκμήρια και τη χρησιμοποίηση ποικίλων μεθόδων. Έχει ως συνέπεια τον έλεγχο των συμπερασμάτων και την επαλήθευση της ίδιας πληροφορίας μέσω διαφορετικών ανθρώπων (Yin, 2003).Αυτό δίνει στο μέτρο του δυνατού, πολλαπλές προοπτικές στα στοιχεία που πρέπει να συλλεχθούν, αλλά και πολλούς τύπους πληροφοριών που θα μπορούσαν να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν σύμφωνα με τις ενδείξεις σε ένα θέμα.

Η διασταύρωση (triangulation) στην παρούσα έρευνα θα επιτευχθεί με την εφαρμογή διαφορετικών προσεγγίσεων για να εξεταστεί το πρόβλημα: σε βάθος συνεντεύξεις, διακριτική παρατήρηση, γραπτά τεκμήρια και βιβλιογραφική ανασκόπηση, ώστε οι ίδιες πληροφορίες να επιβεβαιωθούν από διαφορετικές πηγές. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των ανεπίσημων συνομιλιών χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά. Οι αναφορές από τις ανεπίσημες συνεντεύξεις εμπλούτισαν το σώμα των δεδομένων με πολύτιμες πληροφορίες και ενίσχυσαν την εγκυρότητα της μελέτης περίπτωσης, καθώς μπορούσαν να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν άλλες θέσεις ή ακόμη και να αποκαλύψουν αντιφάσεις. Μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να είναι περισσότερο πειστική και ακριβής, εάν βασίζεται σε διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Στο σχήμα που ακολουθεί, απεικονίζεται

σχηματικά η σύγκλιση πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων της μελέτης περίπτωσης του Δημοτικού Σχολείου Ν. Σμύρνης, Λάρισας .



Σχήμα : Μεθοδολογικό πλάνο σύγκλισης πολλαπλών πηγών αποδεικτικών στοιχείων (προσαρμοσμένο από το COSMOS Corporation, όπ. αναφ. στο Yin, 2009)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΥΡΗΜΑΤΑ

6.1 Διαπιστώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση

6.1.1 Η σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα, στην οποία διερεύνθησα το ρόλο του διευθυντή στη διαπολιτισμική ανάπτυξη ως βασικό παράγοντα καινοτομικής αναμόρφωσης και ανοίγματος στην κοινωνία, είναι ένα δημόσιο, δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο, το

οποίο λειτουργεί ως 15/ θέσιο και με ένα τμήμα ένταξης. Βρίσκεται στην περιοχή της Ν. Σμύρνης, όπως αναφέρθηκε, βόρεια της πόλης της Λάρισας σε μια σχετικά λαϊκή, αστική περιοχή με 4000 κατοίκους, γνωστή ως «**Νταμάρια**».

Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου αποτελείται από 353 μαθητές, από τους οποίους οι 210 είναι τσιγγανόπαιδα, περίπου το 60% . Στο σχολείο φοιτούν μόνο 10 αλλοδαποί μαθητές προερχόμενο, από τη Βουλγαρία και την Αλβανία. Στο σχολείο εργάζονται 28 δάσκαλοι (20 γυναίκες και 8 άνδρες) καθώς και τέσσερις εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής, Αγγλικής και Γαλλικής Φιλολογίας.

6.1.2 Ο χώρος του σχολείου

Το συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο συστεγάζεται με ένα άλλο δημοτικό που λειτουργεί και ως ολοήμερο. Τα δυο σχολεία λειτουργούν εναλλάξ με πρωινό και απογευματινό ωράριο. Στο σχολικό κτίριο λειτουργούν και δυο νηπιαγωγεία που το καθένα εντάσσεται στο αντίστοιχο δημοτικό. Το κτίριο χρονολογείται από το 1982, είναι διώροφο, η κατάστασή του είναι μέτρια έως καλή και καλύπτει επιφάνεια 2000 τ.μ. περίπου και 2000 τ.μ. είναι και ο αύλειος χώρος.

Καθώς εισέρχεται κάποιος από την κεντρική πόρτα, (η οποία είναι πάντα ανοιχτή και ποτέ κλειδωμένη) βρίσκεται στον αύλειο χώρο του σχολείου, στο κέντρο του οποίου βρίσκεται το σχολικό κτίριο. Δεξιά υπάρχει ένα μεγάλο παρτέρι δυστυχώς χωρίς λουλούδια ή άλλους θάμνους- και μόνο ένα ψηλό δέντρο στη γωνία της αυλής χαρίζει φιλότιμα την σκιά του και την πρασινάδα του, χωρίς να ζητά ιδιαίτερες φροντίδες. Ο αύλειος χώρος είναι περιφραγμένος με κάγκελα, στρωμένος με τσιμεντοκονία και στο πίσω μέρος υπάρχει ακόμη ένα παρτέρι με αρκετούς θάμνους. Ο χώρος είναι επαρκής για ένα τόσο μεγάλο μαθητικό πληθυσμό που φιλοξενεί στα διαλείμματα. Για την προαγωγή του αθλητισμού υπάρχουν εγκαταστάσεις για μπάσκετ και πετοσφαίριση.

Μπαίνοντας από την κεντρική πόρτα αριστερά υπάρχουν βρύσες κάτω από ένα σκέπαστρο, το οποίο είναι και το μοναδικό σημείο της αυλής του σχολείου, όπου μπορεί κανείς να προφυλακτεί από τη βροχή. Αυτό το σημείο επιλέγεται ως χώρος όπου γυμνάζονται οι μαθητές τις βροχερές μέρες, εάν δεν επιλέξουν τους διαδρόμους στο εσωτερικό του σχολείου.

Ανεβαίνοντας δυο- τρία σκαλοπάτια μπαίνεις στο εσωτερικό του σχολείου. Στην είσοδο υπάρχει μια ράμπα που διευκολύνει την πρόσβαση ατόμων με κινητικές δυσκολίες. Στον κάτω όροφο περιμετρικά υπάρχουν εννέα αίθουσες, γραφεία των δύο διευθυντών, οι αίθουσες των συλλόγων των διδασκόντων των δυο αντίστοιχων σχολείων, τα δύο νηπιαγωγεία και το κυλικείο. Τους γύρω τοίχους του κάτω ορόφου στολίζουν έργα τέχνης των μικρών μαθητών που δεν περνούν καθόλου απαρατήρητα αντίθετα προσελκύουν τα βλέμματα και το θαυμασμό των επισκεπτών.

Στο δεύτερο όροφο υπάρχουν άλλες τρεις αίθουσες διδασκαλίας, μια αίθουσα προβολών και μια πληροφορικής. Τα δύο τελευταία χρόνια έχει γίνει φιλότιμη προσπάθεια από δύο δασκάλους να δημιουργήσουν μια μικρή βιβλιοθήκη στη συγκεκριμένη αίθουσα της πληροφορικής. Κάθε Τετάρτη και μετά το τέλος του ωραρίου τους φροντίζουν με επιμέλεια τη διαμόρφωση και τη λειτουργία της βιβλιοθήκης και την οργάνωση του δανεισμού των βιβλίων. Επιθυμία και φιλοδοξία τους είναι να γεμίσουν τα ράφια με όσα περισσότερα βιβλία μπορούν. Πάντως οι μικροί μαθητές φαίνεται να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των δυο δασκάλων τους και δανείζονται με συνέπεια βιβλία- δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες με τα βιβλία αυτά, όμορφους σελιδοδείκτες και περίτεχνες κάρτες.

Στο κέντρο του σχολικού κτιρίου υπάρχει ένας φεγγίτης, τριγωνικού σχήματος σαν στέγη, που δίνει άπλετο φως στο εσωτερικό του κτιρίου φωτίζοντας τις πλάκες μαρμάρου, που παρά την παλαιότητά τους βρίσκονται σε καλή κατάσταση.

Στον κάτω όροφο και δεξιά καθώς μπαίνουμε στο σχολείο συναντάμε την πόρτα που μας οδηγεί στο γραφείο του διευθυντή και στην αίθουσα του Συλλόγου των διδασκόντων. Μπαίνοντας υπάρχει ένας προθάλαμος όπου βρίσκεται το φωτοτυπικό μηχάνημα, δυο ντουλαπάκια κουζίνας και ένας νεροχύτης με βρύση για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο χώρος αυτός αποτελεί και ένα μικρό καπνιστήριο για τους καπνίζοντες δασκάλους.

Ο διευθυντής μαζί με την υποδιευθύντρια διαθέτει ξεχωριστό γραφείο. Ξεχωριστό όμως «στα λόγια» ή απλώς κατασκευαστικά ξεχωριστό, γιατί αποτελεί πέρασμα δασκάλων, μαθητών, γονέων, φορέων σωστό «κέντρο διερχομένων». Διαθέτει δυο μεταλλικά γραφεία, μια βιβλιοθήκη για τα αρχεία και για άλλα έγγραφα και δυο- τρεις καρέκλες. Και όπως λέει ο διευθυντής «*χίλιοι καλοί χωρούν*». Η πόρτα εκεί ποτέ δεν κλείνει, ποτέ και για κανέναν. Δίπλα ακριβώς είναι η αίθουσα του

Συλλόγου των Διδασκόντων. Είναι μια μακρόστενη, ευρύχωρη, ψηλοτάβανη αίθουσα, βαμμένη σε λευκό- μπεζ χρώμα, σε σχήμα παραλληλογράμμου, με μια σειρά από φεγγίτες στις δύο πλευρές της. Στη δεξιά μικρή πλευρά της υπάρχει ένα μεγάλο παράθυρο, που δυστυχώς όπως όλα τα παράθυρα του σχολικού κτιρίου είναι και αυτό καγκελόφραχτο. Οι κουρτίνες είναι λευκές και συνήθως είναι τραβηγμένες στο πλάι. Στους γύρω τοίχους υπάρχουν πίνακες ανακοινώσεων με το πρόγραμμα του σχολείου και άρθρα του τύπου με αναφορές σε μερικές από τις πλείστες δραστηριότητες του σχολείου. Γύρω γύρω υπάρχουν έξι μεταλλικά γραφεία και καρέκλες και ένας σταθερός Υ/Η. Αριστερά της αίθουσας υπάρχουν δύο μεταλλικές ντουλάπες και μια ξύλινη συρταριέρα. Δίπλα στη μια από τις δύο μεταλλικές ντουλάπες υπάρχει ακόμη μια χαμηλή συρταριέρα. Πάνω σ' αυτή είναι τοποθετημένο ένα μικρό ψυγείο που τις περισσότερες φορές γεμίζει με γλυκά που φέρνουν οι εκπαιδευτικοί.

Ο χώρος των αιθουσών διδασκαλίας παρουσιάζει μια ομοιομορφία και ακολουθεί το ελληνικό λειτουργικό μοντέλο του σχολικού χώρου(Γερμανός, 2006). Οι αίθουσες έχουν σχήμα ορθογωνίου παραλληλεπιπέδου και τα δάπεδά τους καλύπτονται στο μεν πάνω όροφο από μωσαϊκό, στο δε κάτω από πλάκες μαρμάρου. Οι τοίχοι χωρίζονται χρωματικά σε δυο ζώνες αλλά υπάρχουν και αίθουσες με μονόχρωμους τοίχους. Στη διχρωμία η κατώτερη ζώνη έχει κίτρινο χρώμα και η ανώτερη γαλάζιο στις περισσότερες από τις αίθουσες ή πορτοκαλί η κατώτερη και πράσινο ανοικτό (λαχανί) η ανώτερη. Σε άλλες αίθουσες επικρατεί η μονοχρωμία του πορτοκαλί που σπάει από όμορφες τοιχογραφίες και από ταμπλό με ζωγραφιές και έργα των παιδιών. Τα παράθυρα βρίσκονται κατά μήκος της μιας πλευράς της αίθουσας, είναι ψηλά, με μεταλλικά προστατευτικά πλέγματα, όπως εξάλλου και σ' όλο το σχολικό κτίριο. Στα παράθυρα κρέμονται κουρτίνες μπλε –κίτρινο καρό και μπλε μονόχρωμες.

Τα θρανία και οι καρέκλες των μαθητών βρίσκονται σε καλή κατάσταση και επαρκούν για όλους τους μαθητές. Πολλά είναι λευκά και άλλα είναι πράσινα, με μεταλλικό πλέγμα στο κάτω μέρος για να τοποθετούν τα βιβλία τους οι μαθητές. Σε κάποιες τάξεις τα θρανία έχουν μετωπική διάταξη, σε άλλες σχηματίζουν σχήμα Π και σε άλλες είναι διευθετημένα σε ομάδες των δύο ενωμένα, με προσανατολισμό προς τον πίνακα και τη θέση του δασκάλου. Σε κάθε αίθουσα υπάρχει μια έδρα για τον εκπαιδευτικό και μια καρέκλα, τοποθετημένα δίπλα στον πίνακα. Ο κλασικός

μαυροπίνακας έχει κι εδώ αντικατασταθεί από το λευκό πίνακα και η κιμωλία έχει δώσει τη θέση της στους μαρκαδόρους. Πάνω από τον πίνακα δεσπόζουν σε όλες τις αίθουσες οι εικόνες της Θεοτόκου και του Ιησού Χριστού. Επίσης σε όλες τις αίθουσες υπάρχουν κρεμάστρες για τους μαθητές και μεταλλικές ντουλάπες, όπου ο/η δάσκαλος/α τοποθετεί και φυλάει τις εργασίες και τα τετράδια των μαθητών, βιβλία και διάφορα χαρτόνια ή άλλα είδη ζωγραφικής και χειροτεχνίας.

Όλες οι αίθουσες εκτός από το φυσικό φωτισμό που δίνουν τα παράθυρα, φωτίζονται ικανοποιητικά από τις έξι μακριές λάμπες φθορίου οροφής. Η θέρμανση των αιθουσών γίνεται με καλοριφέρ και τόσο ο εξαερισμός όσο και η ακουστική τους είναι ικανοποιητική. Ως προς τις πρακτικές ασφαλείας, οι πόρτες ανοίγουν προς τα έξω, όπως προβλέπεται σε περίπτωση κινδύνου και σε όλα τα κτίρια υπάρχουν σημεία πυροσβεστικών φωλεών.

6.2 Ανιχνεύοντας την περιοχή των Ρομά γύρω από την υπό μελέτη σχολική μονάδα.

Η υπό μελέτη περιοχή επεκτείνεται στο νότιο τμήμα της συνοικίας «Νέας Σμύρνης» του δήμου Λάρισας. Οι πρώτες εμφανίσεις των Τσιγγάνων σ' αυτή την περιοχή, που ήταν περιοχή προσφύγων και άλλων μεταναστών εντοπίζονται περίπου στη δεκαετία του '40. Η περιοχή είναι γνωστή ως «Νταμάρια» επειδή εκεί γινόταν εξόρυξη αμμοχάλικου.

6.2.1 Προέλευση-καταγωγή

Οι Τσιγγάνοι που φτάνουν, αγοράζουν οικόπεδα από τους Καλυβιώτες (Καλύβια, μικρός οικισμός της Λάρισας, στη δεξιά κοίτη του Πηνειού ποταμού). Επιλέγουν ως τόπο εγκατάστασης την περιοχή της Ν. Σμύρνης επειδή τα οικόπεδα ήταν πολύ φτηνά, λόγω της προηγούμενης χρήσης των. Σιγά σιγά στην περιοχή εγκαθίστανται πληθυσμοί και από τα γύρω χωριά της Λάρισας. Σήμερα στην περιοχή της Ν. Σμύρνης κατοικούν αρμονικά και χωρίς σημαντικά προβλήματα Βλάχοι, Καραγκούνηδες, Μικρασιάτες, Τσιγγάνοι, Ρουμάνοι, Αλβανοί και Ελληνοπόντιοι.

Οι πρόγονοι των σημερινών Τσιγγάνων (Ρουμανόβλαχοι- Ρουντάρηδες) κατέληξαν στην Ελλάδα μετά το 1900 και αρχικά μετακινούνταν με τα κάρα τους σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας μεταξύ των οποίων η Μακεδονία και η Θεσσαλία. Στη Λάρισα ήρθαν από το 1914 έως το 1920 και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή «Γύφτικα». Η περιοχή βόλευε τους νομάδες σκηνίτες, που περιφέρονταν στο χώρο,

γιατί ήταν έξω από την πόλη, με αποτέλεσμα να είναι εύκολος χώρος κατασκήνωσης σε κάθε επίσκεψή τους (Έξαρχος, 1996) Στη δεκαετία του '40 αρχίζουν να έρχονται οργανωμένα με σκοπό τη μόνιμη εγκατάστασή τους οι Ρουντάρηδες. Το 1944 κάποιοι εγκαταστάθηκαν με σκηνές και παράγκες στην περιοχή του σταθμού Λαρίσης και αργότερα στην οδό Βόλου, στο ύψος της σημερινής αερογέφυρας. Το 1949 αγόρασαν οικοπέδα στα Νταμάρια της Ν. Σμύρνης και εγκαταστάθηκαν εκεί σε πρόχειρες κατασκευές. Αυτό τους λύτρωσε από διωγμούς και τους έδωσε μια αίσθηση εξασφάλισης του μέλλοντος των παιδιών τους. Η επιλογή της Ν. Σμύρνης ως τόπου εγκατάστασης έγινε για δυο λόγους. Ο πρώτος αφορούσε τη δυνατότητα εύρεσης φθηνών οικοπέδων ενώ ο δεύτερος αφορούσε την πλεονάζουσα προσφορά εργασίας στις γεωργικές καλλιέργειες της γύρω περιοχής.

6.2.2 Ταυτότητα

Η πρώτη μου επίσκεψη στην περιοχή και ειδικότερα μέσα στον καταυλισμό έγινε με την κα Ρ. (κοινωνιολόγο, υπεύθυνη Δικτύου Θεσσαλίας για το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο») μετά από τηλεφωνικό ραντεβού. Μπαίνοντας στον καταυλισμό συναντήσαμε τον κ.Νίκο (Διαμεσολαβητή των Ρουντάρηδων στο πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», πρόεδρος της Ομοσπονδίας Θεσσαλίας Ελλήνων ΡΟΜΑ και πρόεδρος του Συλλόγου ΡΟΜΑ Ν. Σμύρνης Λάρισας) να κάθεται σ' ένα από τα καφενεία του καταυλισμού. Σηκώθηκε μας χαιρέτησε μ' ένα πλατύ, εγκάρδιο χαμόγελο, συστηθήκαμε, του δώσαμε τις ευχές μας για την ονομαστική του γιορτή (ήταν η γιορτή του Αγίου Νικολάου), και καθίσαμε να μιλήσουμε για τους συνανθρώπους του. Έπειτα ακολούθησαν και άλλες συναντήσεις ανάμεσα σε μένα και στον κ.Νίκο. Η κουβέντα μας είχε ως αρχή τη γνωστοποίηση της ταυτότητάς του και της ταυτότητας των συνανθρώπων του.

«Εδώ ο οικισμός αποτελείται από Ρουντάρηδες ή Ρουμανόβλαχους. Έχει και Τσιγγάνους αλλά αυτές οι λίγες οικογένειες θα φύγουν για Τύρναβο. Υπάρχουν Ρουντάρηδες στην Αγία Παρασκευή στο Βόλο, στα Τρίκαλα (Κόκκινος Πύργος), Αθήνα, Αλεξάνδρεια (Βέροια) και κάποια φυλή στην Ξάνθη και Κομοτηνή» ανέφερε ο (κ.Νίκος).

«Οι Ρουντάρηδες ή Ρουμανόβλαχοι κατάγονται από τη Ρουμανία και ειδικότερα από την Κωσταντζά. Δεν αποδέχονται το χαρακτηρισμό του «Τσιγγάνου» και προσβάλλονται όταν αποκαλούνται έτσι» διευκρίνισε η(κα Ρ.).

Οι Ρουντάρηδες ανήκουν στην υποομάδα Καλντεράσα και είναι φυλή Νατσίγια Μολδοβάνια, όπως προκύπτει από τις διαρθρώσεις της κοινωνίας των τσιγγάνων του Liegeois (Έξαρχος, 1996, σελ.195,200). Έφυγαν από τη Ρουμανία το 1857 περίπου όταν καταργήθηκε στη χώρα αυτή η δουλεία. Έχουν αποβάλλει κάθε ιδίωμα της Ρομανί Τσιπ και μιλούν Βλάχικα (Ρουμάνικα). Οι Ρουντάρηδες άλλαξαν πολλά από τα έθιμα και τις παραδόσεις τους από την επαφή με τους πληθυσμούς των χωρών που επισκέπτονταν. Στην Ελλάδα οι Ρουμανόβλαχοι έχουν διαφορετικά ονόματα για να ξεχωρίζουν ως ανήκοντες στην ίδια υποομάδα. Τα ονόματά τους δηλώνουν τα αρχικά επαγγέλματα στη χώρα προέλευσής τους(Ρουμανία) όπως: Μπογιάς= χρυσοπλύτες

Rudari=ανθρακωρύχοι Ursari=αρκουδιάρηδες

6.2.3 Επαγγέλματα

Τα αρχικά τους επαγγέλματά ήταν: του καλαθοπλέκτη, του ζωέμπορου, του καρεκλοποιού, του γανωματή καθώς και του διασκεδαστή-αρκουδιάρη. Αργότερα ήταν του γυρολόγου –εμπόρου, του πλανόδιου μικροπωλητή σε λαϊκές, του εργάτη γης. Τα εποχικά επαγγέλματα τους οδηγούσαν μέχρι την Άρτα, την Πάτρα για φράουλες, πατάτες, το Άργος και τη Σπάρτη.

« Με το γυρολογικό-εμπόριο από χωριό σε χωριό βοηθήσαμε και τους γέρους ανθρώπους, κάναμε και κοινωνικό έργο. Τώρα βοηθάμε στην ανακύκλωση μαζεύοντας σίδερα. Μερικοί από εμάς δουλεύουν ως μουσικοί σε μαγαζιά και στα πανηγύρια. - Παλιά για να επιβιώσουμε κάναμε ξύλινα κουτάλια, ποτήρια, σκάφες και τα πουλούσαμε με ανταλλαγές: πουλούσαμε αυτά -αγοράζαμε αλεύρι, λάδι κ. α. Οι νέοι τώρα δεν γνωρίζουν τέχνη». (κ.Νίκος)

«Αντιπραγματισμός, λέγεται η ανταλλαγή των προϊόντων» διευκρινίζει η (κα. Ρίτα)

6.2.4 Προβλήματα εργασίας – εκπαίδευσης και συνέπειες

Σήμερα η κατάσταση έχει αλλάξει, γιατί χρόνο με το χρόνο οι δυνατότητες απασχόλησης φθίνουν τόσο εξαιτίας των ξένων εργατών και των οικονομικών μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα όσο και εξαιτίας της γενικότερης ύφεσης στη γεωργία.

Για τους τσιγγάνους το βασικότερο πρόβλημα είναι η εργασία. Οι μισοί υποστηρίζουν ότι η ανεργία τους βασανίζει και αποτελεί πρώτης προτεραιότητας πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Αυτό οφείλεται βέβαια στην έλλειψη

μόρφωσης και απαραίτητων προσόντων. Επίσης αμείβονται ελάχιστα για τις υπηρεσίες που προσφέρουν, εξαιτίας της παρουσίας ξένων εργατών μιας και οι συγκεκριμένοι απασχολούνται στις ίδιες εργασίες με τους τσιγγάνους και είναι ανταγωνιστικοί προς αυτούς. Πολλοί διαμαρτύρονται για τους ελέγχους νομιμότητας που συχνά υφίστανται από κρατικούς θεσμούς και για το ελεύθερο ωράριο των εργασιών που υποχρεώνονται να κάνουν για να κερδίσουν τον επιούσιο και τους αυξάνει υπερβολικά το χρόνο εργασίας.

«Τώρα είναι ανεργία, πολλοί δεν έχουν δικές τους δουλειές, λίγες στη λαϊκή(λαϊκή αγορά). Ο Δήμος παίρνει άτομα και βοηθά για λίγο καιρό, αλλά και για σκουπιδιάρης χρειάζεται απολυτήριο. Πάρε την κοπέλα που έχει 3-4 παιδιά. Δώστε την ένα μεροκάματο να ταΐσει τα παιδιά της. Αλλά υπάρχουν τα παιχνίδια τα δικά τους. Οι Δήμαρχοι θέλουν να βοηθήσουν τους δικούς τους».

6.2.5 Παραβατική συμπεριφορά και επαιτεία

Εξαιτίας αυτής της κατάστασης πολλοί είναι οι τσιγγάνοι που παρουσιάζουν μια παραβατική συμπεριφορά, όχι οργανωμένη βέβαια με στόχο τον πλουτισμό αλλά για λόγους επιβίωσης. Μελανή είναι η εικόνα της παιδικής επαιτείας.

«Τώρα είναι πολύ η ανεργία. Αρχίζει η εγκληματικότητα –κλέψιμο- μόνο για να ταΐσει την οικογένεια, όχι σε σπίτια, όχι , όχι..... μόνο σε κτήματα. Εδώ δεν έχουμε άσχημη παραβατικότητα. Δεν έχουμε άδειες ούτε πλανόδιου για να μας βοηθούν στη δουλειά , χρωστάμε στις εφορείες, έχουμε πρόστιμα από το Δήμο αλλά δεν έχουμε και λεφτά να τα πληρώσουμε». (κ.Νίκος)

Οι εξελίξεις ανάγκασαν τις οικογένειες των τσιγγάνων να προσανατολίσουν τα παιδιά τους σε επαγγέλματα μόνιμου χαρακτήρα. Προσπαθούν να τα μορφώσουν ώστε να βελτιωθεί το βιοτικό τους επίπεδο. Παρόλα αυτά το επίπεδο εκπαίδευσης των τσιγγάνων παραμένει πολύ χαμηλό. Μερικές βασικές αιτίες θεωρούνται:

α) η δύσκολη οικονομική κατάσταση β) η μετακίνηση για εύρεση εργασίας

γ) τρόπος ζωής, παραδόσεις όπως : ο γάμος των νέων σε μικρή ηλικία.

«Σταματούν για να μάθουν από τον πατέρα τους τη δουλειά και προετοιμάζονται να κάνουν το σπιτικό τους. Θέλουν να μάθουν τη δουλειά γι' αυτό σταματούν το σχολείο.

Τα κορίτσια τελειώνουν το δημοτικό, ετοιμάζονται για γάμο-γι' αυτό σταματούν το σχολείο». (κ.Νίκος)

«Την τελευταία δεκαετία πολλά παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, γιατί είναι μόνιμα εγκαταστημένοι ». (κα. Ρ.)

«Αν υπάρχει δουλειά, όλοι θα τα έστελναν στο σχολείο. Μαζί με τον Σωτήρη (ο κ. Σωτήρης Βούλγαρης είναι ο διευθυντής του υπό μελέτη σχολείου) πήραμε πολλά παιδιά για το σχολείο, τα μαζέψαμε από τις αλάνες. Στο δημοτικό πηγαίνουν καλά –στο γυμνάσιο είναι το πρόβλημα. Στην Α' τάξη φεύγουν πολλοί. Έφυγαν 40 παιδιά, τώρα είναι και στις τρεις τάξεις 40 παιδιά. Πριν ήταν περισσότερα. Φεύγει μια καλή φουρνιά. Πρέπει να βγάλουν το γυμνάσιο και να πάρουν απολυτήριο για να βρουν δουλειές ». (κ.Νίκος)

6.2.6 Ψυχαγωγία και τρόπος ζωής

Το πιο διαδεδομένο είδος ψυχαγωγίας είναι οι επισκέψεις σε συγγενικά ή φιλικά σπίτια και σε καφενεία που υπάρχουν στην συνοικία τους. Τα νέα παιδιά προτιμούν τα μαγαζιά μέσα στον καταυλισμό αλλά επισκέπτονται και κέντρα ψυχαγωγίας στη Λάρισα, ενώ η καλύτερη ευκαιρία για διασκέδαση είναι το γλέντι που ακολουθεί μετά από ένα γάμο.

Η οικογένεια αποτελεί χώρο ψυχαγωγίας αλλά και ζεστασιάς, καθώς ένα από τα χαρακτηριστικά τους είναι η ομαδικότητα και η διαρκής επικοινωνία με τα μέλη της κοινότητάς τους. Επίσης τους χαρακτηρίζει η προσκόλληση στην παράδοση, στη γλώσσα, στα έθιμα τα οποία αποτελούν και το μηχανισμό άμυνας τους προς τους ξένους (Αζίζη-Καλαντζή,1996). Τα τελευταία όμως χρόνια οι νεότεροι εμφανίζουν τάσεις «αποκόλλησης» από την παράδοση λόγω κυρίως του «στιγματισμού» που αυτή τους προσδίδει. Πολλές από τις παραδόσεις και τις συνήθειες τους τις θεωρούν αναχρονιστικές -ξεπερασμένες και πηγές οπισθοδρόμησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εθίμων που εμφανίζουν μια σχετικά φθίνουσα πορεία είναι ο γάμος σε πολύ μικρή ηλικία, η εξαγορά της νύφης (μπαμπάκ), η επιβολή στις νέες νύφες να υπηρετούν την πεθερά τους για κάποιο διάστημα και ο συντηρητισμός στο θέμα των σχέσεων των νέων παιδιών κ.α.(Λυδάκη, 1998).

Άλλα χαρακτηριστικά των Ρουντάρηδων είναι η φιλοξενία, η περιέργεια και η συνεχής αναζήτηση βοήθειας. Είναι αρκετά ευχάριστοι στις συζητήσεις και η

επικοινωνία μεταξύ τους γίνεται με τρόπο αρκετά ξένο προς την υπόλοιπη κοινωνία. Ιδιαίτερα, τούς διακρίνει η αλληλοκατανόηση, η αγάπη και ο σεβασμός μεταξύ των παλαιότερων και των νεότερων. Κατά τη διάρκεια της ημέρας, οι εξωτερικές πόρτες των σπιτιών τους είναι ξεκλείδωτες και ο καθένας μπορεί να επισκεφτεί τον άλλον άμεσα. Από πολλά σπίτια ακούγεται έντονη μουσική όλες τις ώρες. Σπίτια, μουσική και άνθρωποι συνθέτουν ένα ζωντανό παζλ εικόνας και ήχου.

Ο σύλλογος «ΠΡΟΟΔΟΣ» που έχει ιδρυθεί με πρόεδρο τον κ. Νίκο υπερασπίζεται τα δικαιώματα τους και προσπαθεί για την επίλυση των προβλημάτων που τους απασχολούν. Τη συγκεκριμένη εποχή μοίραζε τρόφιμα (ρύζι, λάδι ζυμαρικά). Οι τσιγγάνοι της περιοχής δηλώνουν χριστιανοί ορθόδοξοι και έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη σχέση με τη θρησκεία. Τελούν το μυστήριο του γάμου μόνο τα ζευγάρια που συμπληρώνουν το 18^ο έτος της ηλικίας τους.

«Όλοι οι Ρομά είναι ορθόδοξοι και πηγαίνουν στην Αγία Παρασκευή. Έχουν τους θρησκευτικούς γάμους και τις βαφτίσεις. Δε στεφανώνονται όταν είναι κάτω των 18 χρόνων. Ο παπα- Γιώργης (ο ιερέας του Αγίου Δημητρίου) ενδιαφέρεται για μας, μπαίνει στις γειτονιές, μαζεύει συνδρομές για φτωχές γυναίκες. Ζητάμε να έρχεται να μας διδάσκει γιατί έχουν μπει Ευαγγελιστές, πηγαίνουν στα σπίτια και κάνουν μάθημα. Εμείς όμως είμαστε Χριστιανοί, έτσι μας έμαθαν, αυτό είμαστε». (κ.Νίκος)

6.3 Πολεοδομικά χαρακτηριστικά της περιοχής κατοικίας των τσιγγάνων

Ο τόπος εγκατάστασης των τσιγγάνων στην περιοχή της Λάρισας, όπως αναφέραμε, βρίσκεται στο νοτιοανατολικό τμήμα της συνοικίας της Ν. Σμύρνης. Την περιοχή οριοθετούν από τα ανατολικά η σιδηροδρομική γραμμή και η εθνική οδός Αθηνών-Θεσσαλονίκης και από τα νότια ο ποταμός Πηνειός. Είναι από τα πιο παλιά τμήματα της συνοικίας, η έκτασή της φτάνει περίπου τα 60 στρέμματα και είναι χτισμένη σε ένα μεγάλο «λάκο». Τα γεωγραφικά όρια με τις περιοχές κατοικίας των άλλων (μη τσιγγάνοι) κατοίκων είναι οι οδοί: Γοργία και Δάφνης μαζί με το υπό μελέτης σχολείο, στα βόρεια- Ειρήνης στα δυτικά και -Γαλάτειας στα νότια. Η περιοχή των τσιγγάνων έχει μια και μόνη διέξοδο προς την υπόλοιπη Νέα Σμύρνη μέσω της οδού Ειρήνης (στα δυτικά). Το γεγονός οφείλεται στο ότι η περιοχή είναι κυκλωμένη από: τη σιδηροδρομική γραμμή και την εθνική οδό Αθηνών – Θεσσαλονίκης στα ανατολικά και το ανάχωμα διευθέτησης της κοίτης του Πηνειού ποταμού στα νότια. Στην οδό Πλάτωνος υπάρχουν διώροφες κατοικίες, οι οποίες μαζί

με το κτιριακό συγκρότημα σχολείων δημιουργούν ένα «τεχνητό τείχος». Το ίδιο συμβαίνει και με τις μεγάλες και καλοκτισμένες κατοικίες των άλλων κατοίκων (μη τσιγγάνοι) στο δυτικό τμήμα, αριστερά της οδού Δίρφης, πράγμα που δυσκολεύει έναν επισκέπτη να εντοπίσει την περιοχή όπου κατοικούν οι τσιγγάνοι.

Οι οργανωμένοι κοινόχρηστοί χώροι όπως πλατείες ή πάρκα είναι ελάχιστοι και εντοπίζονται κυρίως στην περιοχή αριστερά της οδού Αρχιμήδους, στο νότιο τμήμα της. Μόνη διέξοδος των παιδιών για παιχνίδι είναι οι αυλές των δημοτικών σχολείων και του γυμνασίου στο βόρειο τμήμα της περιοχής, το γηπεδάκι απέναντι από το υπό μελέτη σχολείο και η παιδική χαρά.

Διαβαίνοντας τα όρια του καταυλισμού και έχοντας ως ξεναγό τον κ. Νίκο ξεδιπλώνεται μπροστά μου μια ποικιλία οικοδομημάτων όπως ανοίγει ένα βιβλίο και ξεδιπλώνονται τρισδιάστατα τα αντικείμενα της ιστορίας μας. Είναι μια εικόνα , γεμάτη αντιθέσεις και μονοτονίες, με ζωνρές πολύχρωμες μονοκονδυλίες αλλά και ασπρόμαυρες πινελιές. Όλοι οι τσιγγάνοι στεγάζονται σε κανονικές κατοικίες.

Εκατέρωθεν της οδού Αρχιμήδους, που αποτελεί τον πιο κεντρικό δρόμο, στο νοτιοδυτικό τμήμα υπάρχουν αρκετά νέα οικοδομήματα καλής κατασκευής και ποιότητας. Πιο νότια συναντούμε οικήματα τα οποία έχουν χτιστεί γύρω στο 1960, τα περισσότερα εκ των οποίων είναι κακοδιατηρημένα. Στο διάβα μας συναντάμε αρκετά οικήματα κακής κατασκευής, όπως επίσης αρκετά εγκαταλειμμένα καθώς και κάποια από ξύλο και άλλα υλικά (ελενίτ στη στέγη), ενώ σκηνές δεν υπάρχουν πουθενά. Προς τα νότια και ανατολικά εντυπωσιάστηκα με τις εικόνες των σπιτιών που ξεδιπλώνονταν μπροστά μου. Αρκετές μονοκατοικίες, διώροφα σπίτια με αυλές και κήπους, όμορφα μπαλκόνια με γύψινα κάγκελα, κρεμασμένες γλάστρες με πολύχρωμα λουλούδια, φρεσκοβαμμένες γλάστρες σε καθαρές γωνιές με περιποιημένα λουλούδια που δίνουν την εικόνα ότι εκεί υπάρχουν νοικοκυραίοι.

(φωτογρ. παράρτημα)

«Είναι οι πλούσιοι αυτοί, οι....., πηγαίνουν φροντιστήριο και τα παιδιά τους».
(κ.Νίκος)

Εκεί οι γειτονιές είναι ευρύχωρες, επικρατεί ησυχία σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που είναι στενάχωρες και επικρατεί αρκετή φασαρία. Σε εκείνους τους μικρούς και κακοφτιαγμένους δρόμους ο άναρχος τρόπος δόμησης σου δίνει μια αίσθηση

στενότητας, που σ' αυτό συμβάλλουν και τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα. Οι περισσότεροι *κεντρικοί* δρόμοι είναι από τσιμέντο ενώ στους υπόλοιπους η ποιότητα του οδοστρώματος είναι αμφιλεγόμενη. Υπάρχουν και κάποιοι χωματόδρομοι, ελάχιστοι είναι οι δρόμοι που έχουν επικίνδυνες λακούβες. Οι κεντρικοί δρόμοι έχουν καλό φωτισμό, αλλού όμως οι λαμπτήρες είναι κατεστραμμένοι και υπάρχουν έργα ηλεκτροφωτισμού κάποιων δρόμων κοντά στις γραμμές του τρένου καθώς και έργα πεζοδρομήσεων και τσιμεντοδρομήσεων.

Αν και η εικόνα των κατοικιών εμφανίζεται πολύ καλύτερη από τις συνηθισμένες εικόνες, το στεγαστικό είναι ένα φλέγον θέμα. Παλαιότερα ο τύπος κατοικίας ήταν το μέγιστο πρόβλημα τους, σήμερα η έλλειψη χώρου για κατοικία είναι ένα ιδιαίτερο οξυμένο πρόβλημα. Σημαντικό πρόβλημα είναι η πολυκοσμία και τα πολλά μέλη που κατοικούν σε λίγα τετραγωνικά. *«Εδώ μένουν 12 άτομα, παππούδες, γιαγιάδες, γονείς και πέντε παιδιά»*, μου λέει ο κ. Νίκος και μου δείχνει ένα μικρό σπιτάκι με αυλή γύρω στα 50 τ.μ. *«Δεν είναι όμως το μόνο, υπάρχουν πολλές τέτοιες οικογένειες»*. (κ.Νίκος)

Αυτή η πυκνοκατοικημένη εικόνα σήμερα δίνει μια αποπνικτική ατμόσφαιρα και στους ίδιους τους κατοίκους. Με παράπονο αλλά και με έντονη ανησυχία και στενοχώρια ο κ. Νίκος λέει:

« Πρέπει να βρεθεί χώρος για να γίνουν σπίτια, να μας δώσουν χώρους, όχι γκέτα – πρέπει να μοιραστούμε ανάμεσα σε σας, δεν μπορούνε να μας χωρίσουν. Το 2003-2004 υπήρχαν δάνεια. Τα λεφτά έφυγαν στους εργολάβους, αγοράστηκαν οικοπέδα σε χωριά αλλά ο τσιγγάνος δε φεύγει μόνος του μακριά, χωρίς άλλους γειτονιά. Πρέπει να είναι ανάμεικτα. Και το νέο σχολείο και αυτό θα είναι πάλι μικτό, όχι μόνο για Ρομά ούτε για μη Ρομά ». (κ.Νίκος)

Μερικά από τα αιτήματα των κατοίκων και του κ. Νίκου είναι να γίνει ένα κέντρο νεότητας, ένα πάρκο, μια εξωραϊστική λέσχη, αιτήματα που είναι πολύ παλιά και ακόμη και σήμερα δε βρίσκουν ανταπόκριση.

«Αυτό που μας λείπει είναι ένα πολιτιστικό κέντρο μέσα στον καταυλισμό για να χτυπήσουμε το κακό- μέσα στη ρίζα. Να γίνονται μαθήματα χορού, μπαλέτο, να έρχονται γυναικολόγοι για να ενημερώνουν τις γυναίκες αλλά και να μιλάνε για το

περιβάλλον. Οι νέοι παίζουν ποδόσφαιρο, υπάρχουν 2-3 ομάδες. Για τα κορίτσια δεν υπάρχει κάτι». (κ.Νίκος)

Μέσα στον καταυλισμό υπάρχουν 3-4 καφενεία, δυο μαγαζιά με ψιλικά είδη και ταβερνούλες. Επίσης υπάρχει και το Ιατροκοινωνικό Κέντρο, το οποίο προσφέρει πρωτοβάθμια περίθαλψη και ορισμένες φορές υποστηρίζεται και από ψυχολόγο. Ο σύλλογος «Πρόοδος» παραμένει πάντα αρωγός για όλους τους Ρομά και ο πρόεδρος του, ο κ. Νίκος εύχεται οι καινούργιες φουρνιές να αλλάξουν και να ενταχθούν στην κοινωνία.

«Κοιτάμε για μετά από 20 χρόνια». (κ.Νίκος)

Ο κ.Νίκος έχει το όραμα για τους συνανθρώπους του, γι' αυτούς που δεν περνούν απαρατήρητοι, που δεν είναι καθόλου αθέατοι, παρόλου που οι πολιτικοί, εμείς και γενικά οι θεσμοί μας προτιμούμε να τους προσπερνάμε και να γυρίζουμε τη σελίδα της καθημερινής μας ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την τελική επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων- αποτελεσμάτων, αναφορικά με το σκοπό της έρευνας. Να υπενθυμίσουμε ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, με μικρό αριθμό συμμετεχόντων, όπου το υποκειμενικό στοιχείο ίσως να έχει επηρεάσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και αυτό δεν επιτρέπει τη γενίκευσή τους.

Η συνέντευξη του Δ/ντη του Δημοτικού σχολείου Λάρισας, αποτέλεσε την πολύτιμη πηγή για την πορεία και εξέλιξη της εργασίας, όχι μόνο λόγω της εγκυρότητας και αμεσότητας των πληροφοριών, αλλά και λόγω της ικανότητάς του να μου μεταφέρει με ανάγλυφο τρόπο τις δυσκολίες και τις άοκνες προσπάθειες που καταβλήθηκαν επί οχτώ (08) χρόνια από πλευράς συλλόγου διδασκόντων, προκειμένου να γίνει συνείδηση των πληθυσμών Ρομά της περιοχής, η φοίτηση των παιδιών τους στο Δημόσιο Σχολείο. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διάνθισαν και εμπλούτισαν τις πληροφορίες αναδεικνύοντας τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ως πραγματικά αποτελεσματική και παράδειγμα μίμησης.

Σε μια περιοχή 15.000 κατοίκων που οι 4.000 από αυτούς είναι Ρομά , ο Δ/ντής και οι δάσκαλοι του υπό μελέτη δημοτικού σχολείου έβαλαν ένα στοίχημα με τον εαυτό τους να κατορθώσουν να εντάξουν τα παιδιά των Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Το Δημοτικό σχολείο αποτελεί μια κοινωνική οντότητα που απαρτίζεται από άτομα και ομάδες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές Ρομά και μη Ρομά, οι γονείς Ρομά και μη Ρομά, οι κοινωνικοί φορείς κ.ά.

Είναι ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, στην κοινωνία των Ρομά, σ' άλλα σχολεία, σε πανεπιστήμια , σε ανθρώπους της πολιτείας ,σε ανθρώπους που θέλουν να μελετήσουν την αποτελεσματικότητα του. Γιατί πρόκειται για ένα αποτελεσματικό σχολείο, που στο μαθητικό του δυναμικό περιλαμβάνει μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως είναι οι Ρομά μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγάλη επιτυχία, συνέπεια και σεβασμό. Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διοίκησης, μαθητών και γονέων είναι ζεστές και φιλικές. Οι γονείς έχουν πρόσβαση στο σχολικό χώρο και ενεργό συμμετοχή στις ποικίλες καινοτόμες δράσεις, του σχολείου, παρέχοντάς του το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με τοπικούς και άλλους εξωσχολικούς φορείς και συνδέεται με το πρόγραμμα : «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μπορούμε να πούμε ότι συγκαταλέγεται στην κατηγορία εκείνων των σχολείων, που ο McBeath (2008) αποκαλεί *δυναμικά*, και τα οποία « παρουσιάζουν ενδιαφέρον για βελτίωση και τολμούν να πειραματίζονται» (σ.216), Όπως αναφέρει ο McBeath (2008) τα δυναμικά σχολεία, σε αντίθεση με τα ευάλωτα, διαθέτουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση δεν φοβούνται να εκθέσουν τις αδυναμίες τους και δεν καταβάλλουν προσπάθειες εξωραϊσμού τους.

Μέσα από το σύνολο των δεδομένων θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τα ιδιαίτερα έντονα δομικά του χαρακτηριστικά, (Τριλιανός, 2000,σ.110) και τη δόμηση αυτών των σχέσεων αλληλεπίδρασης, τα οποία του δίνουν το χαρακτήρα μιας αποτελεσματικής ολότητας.

Τα δεδομένα χωρίστηκαν σε τρεις θεματικούς άξονες:

- τα κίνητρα επιλογής και παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο
- τα προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπιστούν και
- οι ενέργειες που έγιναν για την καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων.

Αντίστοιχα τα προβλήματα χωρίστηκαν σε :

- προβλήματα που αφορούν τους Ρομά, όπως κουλτούρα, συνθήκες διαβίωσης, στερεότυπα, φοβίες και
- προβλήματα μετά την ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολείο.

Οι ενέργειες κατηγοριοποιήθηκαν σε:

- επίπεδο σχολικής μονάδας,
- επίπεδο εκπαιδευτικών και
- επίπεδο τάξης.

7.1 Κίνητρα επιλογής και παραμονής εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο.

Από το υλικό των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου, προέκυψε μια θεματική ενότητα που αφορά τα κίνητρα που τους ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου αλλά και τους λόγους παραμονής τους.

7.1.1 Το θετικό συνεργατικό σχολικό κλίμα

Το θετικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου για τους εκπαιδευτικούς. Το κλίμα ενός σχολείου χαρακτηρίζεται ως «*η προσωπικότητα του σχολείου*». Δηλαδή το κλίμα στην οργάνωση είναι ότι η προσωπικότητα στο άτομο (Hoy & Miskel, 1987, σ.226), δημιουργείται από τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο αποτελεσματικότητας των σχολικών συστημάτων.

Το κλίμα ενός σχολείου επηρεάζεται από την οργανωτική του δομή, το μέγεθος του, το εξωτερικό του περιβάλλον, από τις ανάγκες, τους στόχους, τις επιδιώξεις του διδακτικού προσωπικού, αλλά κυρίως από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας (Σαΐτη, 2008). Σύμφωνα και με τον Πασιαρδή (1996) αλλά και με τον Σαΐτη (2008) ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος είναι πολύ σημαντικός.

« Εργάζομαι εδώ 10 χρόνια. Το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων και η πολύ καλή σχέση που έχουμε με τον διευθυντή του σχολείου με κρατούν εδώ. Η οργανική μου θέση είναι στο κέντρο της Λάρισας, όπου είναι και το σπίτι μου. Εγώ, όμως προτιμώ να παίρνω το αυτοκίνητο μου για να έρχομαι εδώ»(Δ4).

«....Πολλοί συνάδελφοι υπηρετούσαν εδώ, είχαν τις οργανικές τους.Το μεγαλύτερο κορμό των συναδέλφων τους βρήκα εδώ και μ' αυτούς δουλεύω. Έμαθα αρκετά, συνεργαζόμαστε και προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια νέα κατάσταση- ένα ανοικτό σχολείο.....Μετά τις κρίσεις για διευθυντές, το 2007 και 2011, αν και είχα καλή σειρά για άλλο σχολείο, προτίμησα να μείνω εδώ και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και τη δέσμευσή τους ότι θα μείνουν και εκείνοι εδώ, παρόλο που θα μπορούσαν να βρίσκονται κοντά στο σπίτι τους απ' το να παίρνουν το αυτοκίνητο και να έρχονται έως εδώ. Αυτό με τιμά προσωπικά και μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε τις παρεμβάσεις μας παραπέρα» (Δ/ντης).

«Από τα 22 χρόνια που δουλεύω ως δασκάλα, τα 10 χρόνια είμαι σ' αυτό το σχολείο. Το περιβάλλον, οι συνάδελφοι και το καλό κλίμα που επικρατεί δεν τα βρίσκεις πουθενά » (Δ6)

ο **Στυλ ηγεσίας**

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι ο διευθυντής τους στοχεύει στην επίτευξη των στόχων, τους εμπνέει, τους εμπυχώνει τους μεταδίδει την αποστολή του οράματος . Αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό αλλά και με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους, φροντίζει να κατανέμει σωστά τα καθήκοντα και τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του κάθε εκπαιδευτικού, επιδιώκοντας γενικότερα για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωσή τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά του προσώπου της ηγεσίας εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρθηκαν στον έναν καθοδηγητικό, εμπυχωτικό, συνεργατικό, αλληλέγγυο, βοηθό, συνοδοιπόρο.

«Ο διευθυντής μας διακατέχεται από ένα μοναδικό πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης και καταφέρνει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Υπάρχει στη σχολική μονάδα ένα πνεύμα αρμονίας που το εμπνέει ο ίδιος ο διευθυντής. Ποτέ δεν είδα τον Δ/ντή ως Δ/ντή, αλλά ως συνάδελφο και φίλο και αυτό οφείλεται στον ίδιο ». (Δ1)

« Είναι η ήρεμη δύναμη. Προσηνής, επικοινωνιακός, με ικανότητα ευελιξίας στις διάφορες περιστάσεις, με σύνεση και γνώση. Φροντίζει να υπάρχει ήρεμο κλίμα- ποτέ δεν οξύνει τα πνεύματα. Δεν απαιτεί , δεν προσβάλλει, δεν επικρίνει, αλλά με το δικό του τρόπο μας κάνει να προσπαθούμε για τα μέγιστα, ώστε να τον ικανοποιήσουμε ». (Δ4)

«Φίλος- συνεργάτης- συνοδοιπόρος με κοινές ελπίδες και στόχους».(Δ5)

«Ο διευθυντής μας είναι δίπλα σε όλους μας και βοηθάει το έργο μας». (Δ8)

«Ο Διευθυντής του σχολείου μας ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις του σχολείου και καλλιεργεί πάντοτε κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης, που είναι απαραίτητο για να προχωρήσει η μαθησιακή διαδικασία, καθώς επίσης και η κοινωνικοποίηση αυτών των ιδιαίτερων μαθητών. Δίχως τη δική του συμβολή όλες οι τυχόν προσπάθειες των εκπαιδευτικών μπορούν στην κυριολεξία να τιναχθούν στο κενό ». (Δ3)

Τον χαρακτηρίζει η απλότητα, είναι ανθρώπινος, εκτιμά και σέβεται το προσωπικό και προσπαθεί να το ικανοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο.

« ...άψογος, στοργικός πάντα δίπλα στα προβλήματα των συναδέλφων».(Δ6).
«Συνεργάσιμος, βοηθός» (Δ3)

Αναφέρονται επίσης στο Διευθυντή ως το άτομα που όχι μόνο εμπνέει και ενθαρρύνει, αλλά ρυθμίζει τις σχέσεις και εξασφαλίζει την ηρεμία του σχολείου.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το διευθυντή του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμπνευστή αυτών των προσπαθειών, ο οποίος υιοθετώντας ένα δημοκρατικό στυλ διοίκησης και μια μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία αυτού του θετικού σχολικού κλίματος.

«Ηγέτης με όραμα..... Μετασχηματίζουσα ηγεσία, για τον ίδιο που προσφέρει έδαφος στους συναδέλφους να εφαρμόσουν τα σχέδιά του με την παράλληλη στήριξή του». (Δ2)

Ως «ηγέτης», λοιπόν, είναι οραματιστής, δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης. Οι ικανότητες του διευθυντή, όπως περιγράφονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συμφωνούν απόλυτα με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στο άρθρο των Γεωργιάδου & Καμπουρίδη (2005) με

τίτλο «ο Διευθυντής ηγέτης», όπου παρουσιάζεται ο νέος ρόλος του διευθυντή στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως διαμορφωτή, εμπνευστή και συντονιστή του οράματος και της αποστολής του σχολείου που παράγει έργο ποιοτικό και αποτελεσματικό καθίσταται πλέον πολύ σημαντικός. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου αποτελούν τις απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή (Γεωργιάδου & Καμπουρίδη, 2005).

«... ο διευθυντής μας είναι Μεγάλος και ο Μόνος.... Δάσκαλος και εμπνευστής μας. Η μόνη σταθερή αξία σ' ένα περιβάλλον με αέναη κίνηση». (Δ7)

Όταν αυτό επιτυγχάνεται, παράλληλα πετυχαίνεται μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Η αυτοεικόνα του σχολείου καθρεφτίζει την αυτοεικόνα του διευθυντή για το άτομό του και τις ικανότητές του (Πασιάρδης, 2004). Βοηθά, στηρίζει εκπαιδευτικούς, να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές που θα βοηθήσουν καλύτερα τους μαθητές τους να μάθουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις μαθησιακές τους ανάγκες.

Με την ικανότητα του να δημιουργεί ζεστό, θετικό κλίμα μάθησης και εργασίας, επηρεάζει άτομα ή και όλη την ομάδα των εκπαιδευτικών ως σύνολο, για να εργαστούν με ζήλο και ενθουσιασμό για την επιτυχία των στόχων, τονίζοντας τις υψηλές προσδοκίες του σχολείου. «..... Ο ερχομός του Διευθυντή (τωρινού) μας έδωσε νέο όραμα – χέρι βοήθειας και το δέσιμο έγινε μεγαλύτερο μεταξύ μας ». (Δ2)

Γνωρίζει τους στόχους του οργανισμού και τις επιδιώξεις του προσωπικού (Πασιάρδης, 2004). «...Ο διευθυντής του σχολείου μας σε πολύ καλή σχέση συνεργασίας- επικοινωνίας με το προσωπικό και τους εμπλεκόμενους καθοδηγεί και υποστηρίζει προσωπικό και διαδικασίες φροντίζοντας για το καλύτερο κλίμα μάθησης και ανάπτυξης». (Δ5)

Μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα κίνητρα του ενοποιούνται (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007) μ' αυτά των υφισταμένων, εκπαιδευτικών «...το μεγαλύτερο κορμό των συναδέλφων τους βρήκα εδώ..... μ' αυτούς δουλεύω, έμαθα αρκετά,

συνεργαζόμαστε..... προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε..... μια νέα κατάσταση- ένα ανοικτό σχολείο- ανοικτό να προσφέρει σ' όλους.....». (Δ/ντης)

Καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης και μιλώντας για τα σχέδια και το όραμα του σχολείου, πάντα μιλούσε σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, θεωρώνταςτους εκπαιδευτικούς και τον εαυτό του ως μία οντότητα. «... Κι εγώ και οι συνάδελφοιμπήκαμε στη συνοικία....., μιλήσαμε με τους γονείς....., περάσαμε από τα σπίτια τους..... , προσπαθήσαμε να πλησιάσουμε ξεχωριστά την κάθε οικογένεια....., ώστε να γνωρίζουμε τα προβλήματα...». (Δ/ντης) Χρησιμοποιεί περισσότερο την εξουσία του μαζί με τους εκπαιδευτικούς, παρά ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτούς «..... με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, τη δέσμευσή τους ότι θα μείνουν και εκείνοι εδώ.....». (Δ/ντης)

«.... Αυτό μαζί θέλαμε να αλλάξουμε. Έτσι βγήκαμε από το σχολείο....., ήρθαμε σε επαφή με τις οικογένειές τους.....,περάσαμε καταστάσεις δύσκολες προσπαθώντας ν' αλλάξουμε τις αντιλήψεις τους για το σχολείο....., διαχειριστήκαμε την άρνησή τους προσπαθώντας να πείσουμε ότι είμαστε εδώ για να βοηθήσουμε.... αποδεικνύοντας καθημερινά ότι δε λέμε ψέματα..., λέμε την αλήθεια και προσπαθήσαμε.... να βοηθήσουμε τον οποιοδήποτε και να πείσουμε..... ότι το παιδί του θα έχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση που μπορούμε να παρέχουμε.... Αυτή ήταν η κατάσταση το 2005 που αρχίσαμε σιγά σιγά να την αντιστρέφουμε.....». (Δ/ντης)

ο Τρόπος Λήψης Αποφάσεων

Η επιτυχία της σχολικής μονάδας βασίζεται στη διαλεκτική διαδικασία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών της οργάνωσης αλλά και στις σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σ' αυτές τις ομάδες (Παπαναούμ, 1995). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο διευθυντής τους έχει δημιουργήσει με επιτυχία ένα αρμονικό, ενεργό και θετικό κλίμα όπου η επικοινωνία και η συνεργασία προωθούνται και συνάμα οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται σ' ένα ευχάριστο εργασιακό χώρο, όπου να πραγματοποιούν τις σκέψεις ,τις προτάσεις τους, να έχουν «φωνή »να μπορούν να φέρουν εις πέρας το έργο τους και να αισθάνονται ικανοποίηση.

Ο διευθυντής τους ως συμμετοχικός ηγέτης λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις προτάσεις και τις απόψεις των υφισταμένων του και ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων... «Στο σύλλογο έχουμε την ελευθερία να προτείνουμε ιδέες και

να εκφραστούμε ελεύθερα. Έχουμε ίσες ευκαιρίες και οι σχέσεις μας είναι άμογες» (Δ6).

Παρακινώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργία ομάδων εργασίας τους βοηθά να κατανοήσουν το ρόλο τους και να συμβάλλουν θεληματικά και αποδοτικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Rieg & Marcoline, 2008). «Ο ρόλος του διευθυντή σ' ένα τέτοιο σχολείο είναι δύσκολος και απαιτητικός. Πρέπει να θέτει στόχους, να στηρίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να ενισχύει τις προσπάθειές τους στο δύσκολο έργο τους, να προωθεί τις καινούριες ιδέες, όταν αυτό είναι εφικτό, να παρέχει τα εχέγγυα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και για ένα ασφαλές και φιλικό κλίμα τόσο μεταξύ του προσωπικού, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ο διευθυντής μας ανταποκρίνεται επάξια σε όλα». (Δ4)

Μ' αυτό τον τρόπο μεταβιβάζει μέρος της εξουσίας στους εκπαιδευτικούς, τους αναθέτει ευθύνες και συνάμα υποστηρίζει και ενδυναμώνει το έργο τους (Dinham, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να προτείνουν ιδέες, να καταστρώσουν σχέδια για εκδηλώσεις (πολιτιστικές, μουσικές), θεατρικά έργα, παιδαγωγικές ομιλίες, χωρίς να έχουν διλήμματα και δισταγμούς για τυχόν επικρίσεις και καυστικά σχόλια. «.....προτείνω εκδηλώσεις και τις πραγματοποιώ με έντονο ενδιαφέρον και παιδαγωγική συνέπεια όπως, παιδαγωγικές ομιλίες, θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις κ. α.». (Δ1)

«..... το όλο κλίμα και η φιλοσοφία είναι τέτοια που το σύνολο των διδασκόντων είναι ελεύθερο να προτείνει και να πάρει πρωτοβουλίες». (Δ5)

«..... αισθάνομαι ελεύθερη να πάρω πρωτοβουλίες και να τις κάνω πράξη, χωρίς φόβο και επικρίσεις, ούτε αρνητικά σχόλια». (Δ4)

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα της διοίκησης του Διευθυντή δεν έγκειται μόνο στην ικανότητα να κάνει τους υφισταμένους του να υπακούουν, αλλά να τους κάνει να τον εκτιμούν και να τον σέβονται. Αυτό φυσικά έχει επιτευχθεί, με τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια, τη δημοκρατικότητα των ενεργειών και φυσικά την καλοσύνη του (Σαΐτης, 2008, σ.48). Διευθυντής και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συμμετέχουν στην παραγωγή ομαδικού

έργου (Μπουραντάς, 2001• Σαΐτης, 2008 •Ξυροτύρη- Κουφίδου, 2003), λαμβάνουν ομαδικές αποφάσεις στοιχειοθετώντας έτσι το δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου.

ο **Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών**

Τόσο από το υλικό των συνεντεύξεων όσο και από τη συμμετοχική παρατήρηση διαπιστώνεται ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών περιγράφονται ως δημοκρατικές, ζεστές, φιλικές και συνεργατικές. Συχνά αναφέρονται στην αρμονική συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και τη σύγκλιση των απόψεων, όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης αλλά και των εμπλεκόμενων μερών. Οι Kyriakides & Campbell, (2004) θεωρούν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ομοφωνία, όπως και διαύγεια μεταξύ των εμπλεκόμενων για τους σκοπούς του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς αυτή βοηθάει στην αύξηση του βαθμού εμπλοκής- συμμετοχής των εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων. Έτσι το σχολικό κλίμα, όπου εργάζονται, χαρακτηρίζεται ακόμη μια φορά θετικό, αποτελεί κοινή δημιουργία αλλά και συλλογική προώθηση από εκπαιδευτικούς με ανοικτό και ανήσυχο πνεύμα.

«Πάντοτε το κλίμα είναι πολύ καλό και μπορώ να πω και άριστο. Ο καθένας μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του, δίχως να υπάρχει ο παραμικρός φόβος από τους συναδέλφους ότι η γνώμη τους θα απορριφθεί ή θα λοιδορηθεί». (Δ3)

«Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι υπέροχες. Και το λέω έχοντας δουλέψει σε ιδιωτικά, σε νησιά, βουνά...εξωτερικό .. Εδώ είμαστε φίλοι και γελάμε πολύ. Λατρεύω τους συναδέλφους του 33^{ου}. Στο σύλλογο όλοι ενθαρρύνονται να λένε τις απόψεις τους και επιβραβεύονται γι' αυτό. Ο διευθυντής αναδεικνύει τα talέντα και τα ενθαρρύνει». (Δ7)

«Έχουμε πολύ καλές σχέσεις μεταξύ μας. Θα μπορούσα να πω, πως είμαστε όλοι μια οικογένεια. Μπορούν όλοι να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς φόβο και δισταγμό. Δε λέω ότι δεν υπάρχουν εντάσεις ή 'μικροπαρεξηγήσεις, όμως με καλή διάθεση και διάλογο όλα τα προβλήματα ξεπερνιούνται». (Δ4)

«..όπως προείπα, όλοι μοιραζόμαστε τα πάντα. Ίσως επειδή οι περισσότεροι έχουμε πολλά χρόνια εδώ, γνωριζόμαστε τόσο καλά που έχουμε σχέσεις αδελφικές, φιλικές.Ναι μεν συνεργαζόμαστε, αλλά πάντα ο καθένας έχει και τη δική του άποψη. Αυτό

σημαίνει κόντρα, αλλά κόντρα δημιουργική. Έτσι μοιραζόμαστε τεχνογνωσία μεταξύ μας». (Δ2)

« Η σχέση μεταξύ των συναδέλφων είναι πάνω από όλα – σχέση καλών φίλων, που ξέρουν να μοιράζονται καλά και κακά. Είμαστε συνοδοιπόροι και συνεργάτες με κοινό στόχο και σκοπό χωρίς ανταγωνισμούς. ...προσπαθούμε να είμαστε στο εμείς και όχι στο εγώ. Ίσες ευκαιρίες και ελευθερία έκφρασης για όλους ». (Δ5)

Κλείνοντας την πρώτη ενότητα που αφορά το θετικό κλίμα και τους παράγοντες που το δημιουργούν, διαπιστώνουμε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία του διευθυντή αποτέλεσε το σημαντικότερο παράγοντα επιλογής σχολείου αλλά και τη συνειδητή παραμονή των εκπαιδευτικών. Συμφωνούμε απόλυτα με την έρευνα των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000) με θέμα «Φιλοσοφία και πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο», η οποία εστιάζει και αυτή το ερευνητικό πεδίο στον επιτυχημένο σχολικό ηγέτη, στον οποίο προσδίδει τα εξής γνωρίσματα : α) αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση β) στηρίζει το προσωπικό του σχολείου γ) δημιουργεί οργανωτικό κλίμα δ) μεθοδεύει την αгаστή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας ε) ασκεί καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο στ) επιτυγχάνει ισορροπία ανάμεσα στη δυναμική ηγεσία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ηγετική φυσιογνωμία του διευθυντή στην οποία προσδίδουν τα εξής χαρακτηριστικά: 1. όραμα 2. παροχή ευκαιριών στα υπόλοιπα μέλη του σχολείου για κοινή συμμετοχή στη διοίκηση 3. επαγγελματική ενδυνάμωση 4. έμφαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Θεωρούν, όπως προαναφέρθηκε, ότι καθοριστικός παράγοντας αυτής της δημιουργίας είναι ο διευθυντής τους, ο οποίος έχει καλλιεργήσει ένα πνεύμα συναδελφικότητας, συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων και έχει αναπτύξει διαύλους επικοινωνίας.

7.1.2 Συναισθηματική και ηθική ανατροφοδότηση

Σύμφωνα με την αναφορά μιας εκπαιδευτικού, η ηθική ικανοποίηση που αισθάνονται οι ίδιοι ως δάσκαλοι από τα αποτελέσματα της προσφοράς τους στη μάθηση των παιδιών Ρομά , αποτελεί και ένα ακόμη λόγο παραμονής τους στο σχολείο.

«Ασχολήθηκα με Ρομά και το να βλέπεις παιδιά που δε θα έρχονταν στο σχολείο, να τα κρατάς μόνο με την αγάπη σου και να μην υπάρχει διαρροή, η ανταμοιβή ήταν ευχάριστη. Συν τω χρόνω δέθηκα τόσο με τους Ρομά που έγινε <εξάρτηση>. Αυτή η λίγη βοήθεια που δίνω είναι η ανάσα της επόμενης μέρας μας».(Δ2)

Η ηθική ικανοποίηση που εκφράζεται από τους συμμετέχοντες βοήθησε στη γρήγορη άρση των στερεοτύπων που είχαν.

«...Ναι, είχα αρκετές προκαταλήψεις και φοβίες. Δεν ήξερα αν μπορώ να διδάξω καλά ή αν θα μαθαίνουν, αλλά μαζί με τους συναδέλφους και με τη βοήθεια του διευθυντή μπόρεσα και ξεπέρασα πολλές φοβίες μου »(Δ6)

« Η διαδικασία της αμφισβήτησης των πρότερων αντιλήψεων – στερεοτύπων μου είναι μια πρόκληση για μένα τουλάχιστον από τη στιγμή που εργάστηκα καθώς όπως προείπα ήταν συνειδητή επιλογή μου να εργαστώ με παιδιά Ρομά »(Δ5)

«...τα δυο πρώτα χρόνια δεν το κρύβω, είχα κάποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα για τη μάθηση των μαθητών ρομά αλλά στη συνέχεια ξεπεράστηκαν με την καθημερινή επαφή». (Δ1)

«...στην αρχή ξεκινάς αρνητικά προκατειλημμένος και θεωρείς ότι είναι δύσκολο να παρέμβεις στα παιδιά Ρομά και να έχεις αποτελέσματα. Στην πορεία και καθώς τα γνωρίζεις περισσότερο, διαπιστώνεις ότι και σ' αυτά τα παιδιά μπορείς να δεις φιλότιμη προσπάθεια, συνεργασία, όρεξη για μάθηση, μόνο που είναι η εξέλιξη πιο αργή και χρειάζεται υπομονή, επιμονή και πολύ περισσότερο χρόνο». (Δ4)

Οι εκπαιδευτικοί της υπό μελέτης σχολικής μονάδας γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες των μαθητών Ρομά, καλλιεργούν προσδοκίες, θέτουν στόχους, πιστεύουν στις ικανότητες αυτών των παιδιών. Υπό αυτό το πρίσμα, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την επισήμανση που έχει ειπωθεί από πολλούς συγγραφείς, και σύμφωνα μ' αυτή ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αποτελούν εμπόδιο στην ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών (Μητακίδου & Τρέσσου,2007) είναι οι χαμηλές προσδοκίες, σε συνδυασμό με μια παιδαγωγική φιλανθρωπίας, που επιτρέπει τους εκπαιδευτικούς « να αποτύχουν».

«..... πιστεύω ότι τα παιδιά αυτά, με τις συστηματικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να κατορθώσουν αρκετά».(Δ3)

« Οι χαμηλές προσδοκίες συχνά < δαιμονίζουν > τους εκπαιδευτικούς. Αν προσωπικά δεχτώ πως η αποτυχία των παιδιών είναι δεδομένη, τότε δεν έχω λόγο να δουλεύω με αυτά τα παιδιά».(Δ)

Οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς πολιτισμικών αντιλήψεων, αξιών, προσδοκιών, όπως και προκαταλήψεων και στερεοτύπων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και τα μηνύματα που μεταδίδουν. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτής να αντιληφθεί, να αποσαφηνίσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες, ώστε να βοηθήσει και τους μαθητές του να αποκτήσουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Οφείλει να μειώσει τις εσωτερικές του συγκρούσεις, να υπερβεί την αποξένωση από τον πολιτισμικά διαφορετικό, να έχει μια βαθιά γνώση του δικού του πολιτισμού(Ευαγγέλου, Κάντζου, 2005).

Ένας προβληματισμός αναδύθηκε σε αυτή την έρευνα που αφορά τη δυνατότητα που έχουν οι μαθητές Ρομά να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο Γυμνάσιο μετά το πέρας του δημοτικού. Η διακοπή της φοίτησης των μαθητών Ρομά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει καταγραφεί και στην ελληνική βιβλιογραφία

(Κόμη, 1998 · Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 1998).

«.....χωρίς να θέλω να φανώ απαισιόδοξη, τα παιδιά Ρομά θα αποτύχουν κάποια στιγμή –εκτός ίσως από λίγες εξαιρέσεις –όταν θα πάνε στο γυμνάσιο και αργότερα στο λύκειο. Δεν είναι εύκολο να αντιμετωπίσουν μεγάλο ανταγωνισμό και τα κενά τους θα μεγαλώνουν».(Δ4)

7.1.3 Το ενδιαφέρον για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες λόγω εξοικείωσης με το χώρο και τις ιδιαιτερότητές του.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το σχολείο επειδή έχουν κάνει σπουδές σχετικές με ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσπαθούν να τις αξιοποιήσουν για να ωφελήσουν τα παιδιά ή γιατί έχουν εξοικειωθεί με περιοχές που κατοικούν Ρομά.

«Το συγκεκριμένο σχολείο ήταν συνειδητή επιλογή μου, καθώς από τις σπουδές μου στο Διδασκαλείο επέλεξα να ασχοληθώ με μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες». (Δ5)

«Το ενδιαφέρον γενικότερα για τα παιδιά, αλλά ειδικότερα για αυτά που θεωρούνται περιθωριοποιημένα από τον κοινωνικό μας περίγυρο ». (Δ1)

« Μεγάλωσα στη Ν. Σμύρνη, όπου βρίσκεται και το πατρικό μου σπίτι. Φοίτησα στο 11^ο δημοτικό σχολείο και έχω συγγενείς και φίλους στη συνοικία. Έχω οργανική θέση στο 33^ο από το 1996 και όπως καταλαβαίνεις είναι σαν να δουλεύω στο σπίτι μου.Δεν είχα ιδιαίτερα κάποια στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Ρομά, γιατί όπως σου είπα τους γνωρίζω από τα παιδικά μου χρόνια. Εκείνο που διαπιστώνω είναι ότι με την πάροδο του χρόνου βελτιώνονται οι συνθήκες ζωής τους καθώς και η επίδοση των μαθητών. Σ' αυτό έχει βοηθήσει και η διεύθυνση του σχολείου σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό ». (Δ8)

7.2 Προβλήματα

Ο κύριος κορμός των προβλημάτων αναδύθηκε από τη συνέντευξη του διευθυντή σύμφωνα με τον οποίον τα προβλήματα χωρίζονται σε αιτίες- προβλήματα που απέκλειαν τα παιδιά Ρομά από τη δημόσια εκπαίδευση και προβλήματα που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής κατά την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολικό χώρο.

7.2.1 Βασικές αιτίες που απέκλειαν τους Ρομά από τη δημόσια εκπαίδευση.

Σήμερα καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια τόσο από το Υπουργείο Παιδείας, όσο και από άλλους φορείς για την προσέλευση και φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο με στόχο την εξάλειψη του σχολικού αποκλεισμού και στη συνέχεια του κοινωνικού αποκλεισμού. Αν και ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων που φοιτούν στο σχολείο έχει αυξηθεί, παραμένει πρόβλημα η σχολική διαρροή και η επανάληψη τάξεων, προβλήματα που στην υπό μελέτη σχολική μας μονάδα έχουν ήδη σχεδόν μηδενιστεί.

Ο τρόπος ζωής των τσιγγανοπαίδων και οι πρακτικές της επίσημης εκπαίδευσης μορφώνουν μια αξιοσημείωτη διάσταση. Οι Τσιγγάνοι είναι έτοιμοι να δεχτούν το σχολείο, αλλά όχι την εκπαίδευση που αποβλέπει στην ένταξη και αφομοίωση στην κυρίαρχη κοινωνία. Η ουσία της εκπαίδευσης για τους Τσιγγάνους βρίσκεται στη συμμετοχή και δράση στην πραγματική ζωή και όχι στην παθητική πρόσληψη της γλωσσικής διδασκαλίας. Το σχολείο ως θεσμός είναι ένα βασικό πεδίο αντιπαράθεσης μεταξύ της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας (Κόμης, 1998· Ζαν-Πιερ Λιεζουά, 1999· Βασιλειάδου, 2000).

ο **Ο θεσμός του σχολείου απουσιάζει από την κουλτούρα των Ρομά**

Για τους Τσιγγάνους το σχολείο είναι ένας ξένος θεσμός προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα και κατέχει κεντρικό ρόλο μέσα στην «εχθρική» περιβάλλουσα κοινωνία (Γκότοβος, 2004β). Ο αναλφαβητισμός είναι αναλφαβητισμός στη χώρα των Γκατζέ (caje, μη Τσιγγάνοι). Η ανάγνωση και η γραφή, δεν έχουν παράδοση στη τσιγγάνικη κοινωνία καθώς η γλώσσα τους είναι προφορική. Για τους Τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον. Οι αφηρημένες γενικεύσεις, τους είναι άγνωστες και άχρηστες (Γκότοβος, 2004β). Οι γονείς Ρομά, όντας οι περισσότεροι αναλόγως και αποστασιοποιημένοι από την ελληνική κουλτούρα, είναι φυσικό να διακατέχονται από προκαταλήψεις και να φοβούνται να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Παράλληλα δεν αναγνωρίζουν την αξία του σχολείου, ως εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους. Η μετάδοση των γνώσεων καθώς και η επαγγελματική κατάρτιση γίνεται την οικογένεια. Γι' αυτούς δεν υπάρχει καμιά σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνικής και οικονομικής επιτυχίας. Πολλές φορές μάλιστα, το σχολείο αποτελεί εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική τους επιτυχία και στην ενσωμάτωσή τους στην τσιγγάνικη ομάδα στην οποία ανήκουν (Βασιλειάδου, Παυλή- Κορρέ, 1996, σ.27). Μόνο στους μόνιμα εγκαταστημένους παρατηρείται αυτή η σύνδεση και πάλι, αρκετοί «μορφωμένοι» αναγκάζονται να βγουν στο γυρολογικό εμπόριο ξανά, καθώς δε βρίσκουν δουλειά με τη «μόρφωση» που απέκτησαν εντασσόμενοι στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ακόμη και σήμερα το σχολείο αντιπροσωπεύει το «διαφορετικό». Από την πρώτη κιόλας επαφή με το σχολείο, ο μαθητής Ρομά έρχεται αντιμέτωπος με ένα νέο

ξένο κόσμο, εντελώς διαφορετικό από αυτόν που μέχρι σήμερα ήξερε, (Βαξεβάνογλου,2001), του οποίου τη σύγκρουση την αισθάνεται έντονα, καθώς δεν έρχεται στο σχολείο ως «άγραφο χαρτί» αλλά έχει ήδη κοινωνικοποιηθεί στις αξίες και τους κανόνες της κοινότητας και μοιραία συχνά διακόπτει και την παρακολούθησή του. Και αυτοί οι μαθητές που συνεχίζουν το σχολείο βρίσκονται με το ένα πόδι στην τσιγγάνικη κουλτούρα και με το άλλο στην κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνίας.

« Η συνεργασία με τους γονείς στην αρχή ήταν δύσκολη γιατί υπήρχε η αντίληψη ότι το σχολείο ήταν ένα σχολείο των «μπαλαμών», που τους..... υποχρεώνουν να μπούνε σ' ένα σχολείο το οποίο είναι ξένο..... για αυτούς, αφού το σχολείο ως έννοια δεν υπάρχει στο αξιακό τους σύστημα, δεν μαθαίνουν γράμματα τα παιδιά τους,στο αξιακό τους σύστημα δεν υπάρχει η λέξη εκπαίδευση με αυτή τη μορφή. Άρα το σχολείο είναι έξω από τη φιλοσοφία τους και τον τρόπο ζωής τους ».(Δ/ντης)

Στέλνοντας τα παιδιά τους στο σχολείο, οι Ρομά γονείς διακινδυνεύουν τη διατήρηση της κουλτούρας τους και γίνονται καχύποπτοι και επιφυλακτικοί

«..στους γονείς Ρομά υπάρχει καχυποψία, δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι».(Δ/ντης)

Έπρεπε λοιπόν να βρεθούν τρόποι να ξεπεραστούν αυτοί οι σκόπελοι, ώστε να προσεγγιστεί η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, να πειστεί για τη χρησιμότητα του εγχειρήματος καθώς και για το ειλικρινές ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

« Αυτό ακριβώς θέλαμε να αλλάξουμε. Έτσι βγήκαμε από το σχολείο, ήρθαμε σε επαφή με τις οικογένειές τους, περάσαμε καταστάσεις δύσκολες προσπαθώντας να αλλάξουμε τις στις αντιλήψεις τους για το σχολείο, διαχειριστήκαμε την άρνησή τους προσπαθώντας να πείσουμε ότι είμαστε εδώ για να βοηθήσουμε αποδεικνύοντας καθημερινά ότι δε λέμε ψέματα, λέμε την αλήθεια και προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τον οποιοδήποτε και να πείσουμε ότι το παιδί του θα έχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση που μπορούμε να παρέχουμε Αυτή ήταν η κατάσταση το 2005 που αρχίσαμε σιγά σιγά να την αντιστρέφουμε» .(Δ/ντης)

ο Συνεχείς μετακινήσεις Ρομά

Το μεγαλύτερο όμως πρόβλημα που αναδύθηκε από τη συνέντευξη του διευθυντή ήταν οι συνεχείς μετακινήσεις των Ρομά. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτών των κοινωνιών παγκοσμίως είναι ο ημι-νομαδικός τρόπος ζωής τους. Η συνεχής μετακίνηση της οικογένειας και η έλλειψη σταθερής έδρας του σπιτιού συντελούν στην, με καθυστέρηση, έναρξη φοίτησης καθώς και στην ασυνεπή φοίτηση των παιδιών Ρομά.

«Από τη χρονιά (2005) που ήρθα διαπίστωσα ότι είχαμε μεγάλο αριθμό εγγραφών αλλά κάπου χάναμε στην πορεία έναν αριθμό.....λόγω μετακινήσεων για δουλειά... ». (Δ/ντης)

Η ελληνική πολιτεία έκανε μια τομή υιοθετώντας αφενός το κριτήριο της εισοδηματικής ενίσχυσης χαμηλών εισοδημάτων, άρα και των γονέων Ρομά και αφετέρου την κάρτα φοίτησης (παράρτημα), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μπορούν να φοιτούν όπου βρίσκονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

« Διαπιστώσαμε ότι οι γονείς Ρομά άφησαν τις αντιλήψεις τους και έστειλαν τα παιδιά τους στο σχολείο με βασικό κίνητρο την «εισοδηματική ενίσχυση» που έπαιρναν από την εφορία προσκομίζοντας τη βεβαίωση σχολείου. Στα πρώτα χρόνια έπαιρναν τη βεβαίωση φοίτησης νωρίτερα, πριν τη λήξη του σχολικού έτους. Έτσι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών Ρομά σταματούσε το σχολείο και χάνονταν πριν το πέρας του. Αργότερα το μέτρο αυτό διορθώθηκε και η βεβαίωση δίνονταν με το πέρας του σχολικού έτους... Το μέτρο αυτό όμως αποτέλεσε το έναυσμα προκειμένου οι Ρομά να στείλουν τα παιδιά τους ». (Δ/ντης)

Η κοινωνικοοικονομική τους όμως οργάνωση που θέλει τα παιδιά από μικρά να εμπλέκονται στις επαγγελματικές δραστηριότητες των μεγάλων, καθώς και η φύλαξη των μικρότερων παιδιών όταν η οικογένεια μετακινείται αποτελούν επίσης λόγοι διακοπής των μαθημάτων από το σχολείο. Από τη βιβλιογραφία αναδεικνύονται και άλλα προβλήματα όπως οι δυσκολίες μάθησης, λόγω μη χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο σπίτι καθώς και η ρατσιστική συμπεριφορά των άλλων

μαθητών απέναντί τους (Κόμης, 1998·Ζαν-Πιερ Λιεζουά, 1999· Βασιλειάδου,2000), λόγοι όμως που δεν αναδείχθηκαν από τα δικά μας ερευνητικά δεδομένα.

7.2.2 Προβλήματα κατά την ένταξη των Ρομά στο σχολείο

ο Έλεγχος και Παρουσία των μαθητών Ρομά

Όσον αφορά τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά την προσέλευση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, εστιάζονται στη σημασία της σταθερής και συνεπούς προσέλευσης τους στο χώρο του σχολείου. Όταν μάλιστα το κριτήριο προσέλευσης στο σχολείο είναι οικονομικό (οικονομική ενίσχυση) τα πράγματα γίνονται ακόμα πιο δύσκολα. Καθώς δεν κατανοούν τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το σχολικό πρόγραμμα απουσιάζουν συχνά, χωρίς να ενημερώνουν ή να ενδιαφέρονται να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αν η οικογένεια έχει μετακινηθεί.

« Τη χρονιά(2005) που ήρθα διαπίστωσα ότι είχαμε μεγάλο αριθμό εγγραφών αλλά κάπου χάναμε στην πορεία έναν αριθμό.... ». .(Δ/ντης)

«.....ώστε να γνωρίζουμε τα προβλήματα και όταν έλειπαν κάποια παιδιά να γνωρίζουμε πού είναι, και να τους μάθουμε ότι υπάρχουν δυνατότητες, όπως η κάρτα φοίτησης, που τους επιτρέπει να μετακινούνται σε άλλα σχολεία αδικαιολόγητα. Να μας ενημερώνουν όταν είναι άρρωστα, όταν πρόκειται να φύγουν για λίγο καιρό και να έχουμε εικόνα για το πού βρίσκεται ,σε ποιο σχολείο είναι γραμμένοι όταν λείπουν ». (Δ/ντης)

« Πολλοί από τους μαθητές πήγαιναν κατευθείαν στην πρώτη δημοτικού, χωρίς να έχουν φοιτήσει στο νηπιαγωγείο, γεγονός που δυσκόλευε την προσαρμογή τους αλλά και την επίτευξη των γνωστικών στόχων . Δυσκολευτήκαμε να δημιουργήσουμε κίνητρα για να έρθουν στο σχολείο και να ξεκινούν από το νηπιαγωγείο, από τα προνήπια, ώστε η κοινωνικοποίηση να αρχίζει από τις μικρότερες ηλικίες και φυσικά να συνηθίζουν την ύπαρξη και τη λειτουργία του σχολείου με τον τρόπο που λειτουργεί. Αυτό που ήταν αδυναμία, θέλαμε να γίνει προτέρημα και να πείσουμε τους γονείς ότι ενδιαφερόμαστε για παροχή εκπαίδευσης, για την πρόοδο και για το μέλλον τους και δεν υπάρχει υποκρισία.....».(Δ/ντης)

ο **Θέματα πειθαρχίας και τήρησης του σχολικού κανονισμού**

Με τον ερχομό των μαθητών Ρομά στο σχολείο, ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές συγκρούσεις που οφείλονταν στις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες. Μερικές από αυτές ήταν:

- Η πρώτη τους επαφή με την περιφραγμένη αυλή του σχολείου τους έφερε πολιτισμική σύγκρουση καθώς η εικόνα αυτή δεν ήταν συμβατή με τα δικά τους βιώματα.
- Η πρωινή συγκέντρωση με το χτύπημα του κουδουνιού και η προσευχή που ακολουθούσε είναι επίσης εικόνες εντελώς άγνωστες στα δικά τους στάνταρ.
- Η διάταξη και η χρήση του χώρου της σχολικής τάξης, από τη μια, ήρθε σε αντίθεση με την ελευθερία που νιώθουν στον ανοιχτό χώρο όπου κινούνται χωρίς περιορισμούς και από την άλλη η τήρηση ενός συγκεκριμένου ωραρίου ήταν πρακτικές μη συμβατές με το δικό τους τρόπο ζωής.
- Το ότι έπρεπε να αποδεχτούν τις νόρμες που επέβαλλε η σχολική πρακτική καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία που απευθύνονταν στους μαθητές από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα ήταν επίσης παράγοντες σύγκρουσης.

Απόρροια όλων των παραπάνω δυσκολιών ήταν η «*παραβατική*» συμπεριφορά των παιδιών Ρομά στο χώρο του σχολείου. Καθώς στις κοινωνικές δομές των Ρομά δεν υπάρχουν αντίστοιχοι κανόνες, όπως αυτοί που διέπουν το ελληνικό σχολείο, τα παιδιά Ρομά ήταν πολύ δύσκολο να προσαρμοστούν και παρουσίαζαν αρνητική εικόνα. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, αν θα διαχειριστεί τέτοιου είδους κρίσεις με ψυχραιμία και σύνεση ώστε να μην αντιδράσει αρνητικά το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

«...συχνά στην αυλή του σχολείου έμπαιναν μεγαλύτεροι μαθητές κατά την διάρκεια του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια της γυμναστικής, για να παίξουν, με κίνδυνο να χτυπήσουν τους μικρότερους μαθητές....χτυπούσαν τις πόρτες και τα παράθυρα την ώρα του μαθήματος και δημιουργούσαν φασαρίες» .(Δ/ντης)

« θεωρούσαν φυσιολογικό το να πηδούν τα κάγκελα. Δεν έκαναν το γύρο της αυλής για να μπουκ από την πόρτα, πηδούσαν τα κάγκελα ώστε να κερδίσουν απόσταση. Έφευγαν χωρίς να ενημερώσουν για κάποιο δικό τους λόγο ή καβγάδιζαν και έφευγαν για να επιστρέψουν με δικούς τους και να συνεχίσουν τον καβγά. Το αποτέλεσμα ήταν να χάνονται και ο εκπ/κός να ψάχνει για να τους βρει» .(Δ/ντης)

«...Εγώ ήρθα το 2005 και στο σχολείο ήδη φοιτούσαν μαθητές Ρομά, όχι όμως με τόσο μεγάλη συμμετοχή. Από τότε ο αριθμός τους ολοένα και αυξάνεται αλλά και δημιουργούνται και διάφορα ζητήματα. Τα ζητήματα που δημιουργούνται οδηγούσαν τους μαθητές Ρομά να εγκαταλείψουν το σχολείο..... είτε δημιουργούσαν προβλήματα με την υπόλοιπη ντόπια κοινότητα, με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται χώρος αντιπαράθεσης, γιατί και το παραμικρό ήταν παρεξηγήσιμο. Ο προηγούμενος Διευθυντής και οι συνάδελφοι είχαν διάθεση και θέληση να δεχτούν τους μαθητές Ρομά και προσπάθησαν αρκετά. Βέβαια πολλοί από τους μαθητές Ρομά που ήρθαν στην αρχή δημιούργησαν αρκετά προβλήματα όσον αφορά την ένταξή και την κοινωνικοποίησή τους μέσα στο σχολείο, κουβαλώντας δικά τους στερεότυπα, αλλά και η αποδοχή του σχολείου επίσης δεν ήταν μεγάλη».(Δ/ντης)

«...το φαινόμενο <φεύγω όποτε θέλω>, είτε επειδή μάλωσα με τον ξάδελφό μου ή με το φίλο μου, είτε γιατί με χτύπησε κάποιος για να πάω να φωνάξω τους δικούς μου και να πάω να δημιουργήσω καβγά » .(Δ/ντης)

ο **Θέματα υγιεινής**

Η αντίληψη της καθαριότητας για τους Ρομά είναι διαφορετική από αυτή που επικρατεί στην ελληνική κοινωνία. Ο τρόπος ζωής των Ρομά (διαβίωση στο ύπαιθρο, συχνές μετακινήσεις, παιδιά που κατά κύριο λόγο μεγαλώνουν παίζοντας έξω από το σπίτι το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας) δεν προϋποθέτει μοσχομυριστά παιδιά, καλοσιδερωμένα και απαστράπτοντα ρούχα. Συχνά μάλιστα είναι φορείς παρασίτων (ψείρες) γεγονός το οποίο τα ίδια δεν τα ενοχλεί. Σ' αυτόν τον τομέα έπρεπε πάλι το σχολείο να δράσει αποτελεσματικά, αλλά και έξυπνα, ώστε ούτε τα παιδιά Ρομά να προσβληθούν και να φύγουν, ούτε η υπόλοιπη σχολική κοινότητα να δυσανασχετήσει.

«... όπως σε θέματα υγιεινής, στο να κόβουν τα νυχάκια τους, να καθαρίζουν τα μαλλάκια τους».(Δ/ντης)

ο Σταθερότητα προσωπικού

Ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνει την ομαλή και αποτελεσματική πορεία του σχολείου και εκφράστηκε από το διευθυντή είναι η μετακίνηση του προσωπικού που δημιουργεί προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο όπως η συνοχή στο σχολείο και η καλύτερη ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στην ιδιόμορφη κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο.

« Μέρимνά μας είναι πώς θα στηρίζουμε το σχολείο με μόνιμους εκπαιδευτικούς. Να είναι μόνιμοι όσοι το επιθυμούν, γιατί όταν φεύγει ένας εκπαιδευτικός χάνεται , ξοδεύεται ένα κεφάλαιο εμπειρίας –τεχνογνωσίας. Διαπιστώσαμε ότι η ύπαρξη μιας συγκεκριμένης ομάδας μας διευκολύνει να γίνεται πιο εύκολη η δουλειά μας γιατί δε χρειάζεται να εξηγήσουμε σε κάποιον τι πρέπει να κάνει, ούτε να τον στηρίζουμε ψυχολογικά το πρώτο διάστημα. (Ίσως πρέπει να υπάρξει ένα κίνητρο, για επιβράβευση για τους δασκάλους που μένουν εδώ από αγάπη για το σχολείο, τους μαθητές, για το σύλλογο, που αν και υπάρχουν διαφωνίες, παραμένει ένας καλός σύλλογος).» (Δ/ντης)

Φυσικά η μονιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι θεσμικό πρόβλημα και η πιθανή λύση του αποτελεί όχι μόνο επιθυμία και προτεραιότητα για το Διευθυντή αλλά και μια μελλοντική πρόταση.

7.3 Ενέργειες -Μέτρα αντιμετώπισης των προβλημάτων που αναφέρθηκαν

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή διαφαίνεται ότι οι ενέργειες που έλαβαν χώρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες για την καλύτερη ανάλυση και επεξεργασία. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις ενέργειες σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η δεύτερη κατηγορία αφορά τις ενέργειες των εκπαιδευτικών σε επίπεδο τάξης και η τρίτη κατηγορία αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις δικές τους ενέργειες για καλύτερη διαχείριση του διαφορετικού πολιτισμικά μαθητικού πληθυσμού.

7.3.1 Ενέργειες σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

- Διαμεσολαβητής

Είναι σαφές ότι η πληθώρα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Ρομά μαθητές τους δυσκολεύει να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μεγάλη διαρροή. Για την άρση αυτών των προβλημάτων έπρεπε να βρεθούν λύσεις και από τη συνέντευξη του Διευθυντή διαφαίνεται ότι η λύση ήταν ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, ένα πρόσωπο με «καλές» προθέσεις, από την κοινότητα των Ρομά, που έδινε πληροφορίες για τους μαθητές και αποτέλεσε τον ενδιάμεσο κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Αυτός ο άνθρωπος, «ο διαμεσολαβητής», ο άνθρωπος κλειδί, είναι ένας από τους πυλώνες της γέφυρας που θα ενώσει το σχολείο με την κοινότητα των Ρομά. Ο διαμεσολαβητής επεμβαίνει ριζικά στις οικογένειες και αλλάζει τη νοοτροπίας τους. Λειτουργεί «ως μοχλός πίεσης ή ως μοχλός απόδοσης δικαιοσύνης». Καλεί τους γονείς, τους εξηγεί ότι το επίδομα δε θα δοθεί από την εφορεία, εάν το παιδί τους δεν φοιτά στο σχολείο. Προσπαθεί να πείσει ότι το σχολείο δεν συνδέεται μόνο με τη χρηματική επιταγή αλλά με το μέλλον των παιδιών τους, γι' αυτό πρέπει να μη λείπουν από το σχολείο ή αν λείπουν να το γνωστοποιούν στους δασκάλους τους και στο Διευθυντή.

Η αναζήτηση ενός προσώπου, συντονιστή γονέα, γνωστού ως συνδέσμου σχολείου-οικογένειας ή συντονιστή γονέων (Peteson,1989•Moles,1993•Floyd,1998) σε γονείς με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο προέρχεται συχνά από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα μεταξύ των μαθητών του σχολείου, έτσι ώστε να γνωρίζει τα πολιτιστικά και τα γλωσσικά εμπόδια (Scribner et al., 1999), με σκοπό να επιτευχθεί καλύτερα η γονεϊκή εμπλοκή.

« Έτσι με την ευκαιρία των εκλογών του Δ. Σ. του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, εκλέξαμε ένα Ρομά, που τον χρησιμοποίησα ως διαμεσολαβητή χωρίς να έχω ακριβώς στο μυαλό μου αυτή τη διάσταση, που είναι σήμερα.....βγήκε από μόνη της. Έτσι λύσαμε προβλήματα που ήταν δύσκολα να τα αντιμετωπίσουμε, είτε όπως ήταν οι μεγαλύτεροι μαθητές που έμπαιναν στην αυλή του σχολείου κατά την διάρκεια του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια της γυμναστικής, για να παίξουν, με κίνδυνο να χτυπήσουν τους μικρότερους μαθητές, είτε οι μαθητές που έφευγαν και μπορούσαμε να

βρούμε τους γονείς τους ή το σπίτι τους ή να βρούμε κάποιον που θα μας έδινε σαφείς πληροφορίες για το παιδί . Από την άλλη πλευρά, η επαφή μας έγινε αμεσότερη με την κοινότητα των Ρομά-επιδιώκαμε την καθημερινή παρουσία των παιδιών-προσπαθήσαμε να αντιμετωπίσουμε τα προβλήματα εδώ και να μην διαχέονται προς τις οικογένειες είτε τα μαλώματα μεταξύ παιδιών Ρομά, είτε μεταξύ Ρομά και μη Ρομά. Προσπαθήσαμε να αναλάβουμε όλο αυτό το φορτίο και να το φέρουμε εις πέρας, αυτό που έμοιαζε ως θρυαλλίδα για κάθε στιγμή που μπορούσε να δημιουργήσει αυτές τις εντάσεις ».(Δ/ντης)

« Ο διαμεσολαβητής είτε μέσα από τα προγράμματα, είτε με το σύλλογο γονέων καλούσε τους γονείς και τους ενημερώνουμε πως εάν δεν παρακολουθήσουν τα παιδιά τους όλη τη σχολική χρονιά δε θα πάρουν το επίδομα, γιατί το σχολείο δε θα δώσει βεβαίωση για την εφορία. Αυτό λειτούργησε πειστικά, ως μοχλός πίεσης ή ως μοχλός απόδοσης δικαιοσύνης και ουσιαστικά εξαφάνισε τις συμπλοκές με το Δ/ντή ».(Δ/ντης)
(Υπήρχαν συμπλοκές, γιατί ζητούσαν το επίδομα από το σχολείο).

Η ύπαρξη του «Διαμεσολαβητή» λειτούργησε ιδιαίτερα ευεργετικά για την υπό μελέτη σχολική μονάδα και διευκόλυνε τους γονείς να έρθουν κοντά στο σχολείο. Δημιούργησε μια διάβαση επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων και παρέχει μια ασφαλή λεωφόρο για τους γονείς για να συζητούν θέματα που τους ανησυχούν. Φάνηκε ότι οι γονείς ξεπέρασαν τις αναστολές και τις φοβίες τους , οι συγκρούσεις ελαχιστοποιήθηκαν και η μαθητική διαρροή έχει σχεδόν μηδενιστεί.

- **Άνοιγμα σχολείου– συνεργασία με γονείς για να κατανοήσουν τη σημασία του σχολείου**

Οι εκπαιδευτικοί μαζί με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας εκφράζουν την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να στραφεί προς την κοινότητα των Ρομά με σκοπό να φέρουν τους γονείς πιο κοντά. Λαμβάνουν υπόψη τους λόγους που εμποδίζουν την επιθυμητή εμπλοκή των γονέων Ρομά στο σχολείο, υποστηρίζουν προγράμματα, δράσεις και κινήσεις προσέγγισης τους (Epstein, 2001, Waterman, 2006).

Επισκέπτονται τις οικογένειες Ρομά, αναπτύσσουν διάλογο για τη σημαντικότητα του σχολείου και την καθημερινή παρουσία των παιδιών τους, τους μιλούν για διευκολυντικούς τρόπους παρακολούθησης (όπως η κάρτα φοίτησης, παράρτημα), τους βοηθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και μαθαίνουν τις ιδιαιτερότητές και τα προβλήματά τους. Προσπαθούν να τους πείσουν τους ότι λειτουργούν « ως άγρυπνο μάτι » και ότι τα παιδιά τους είναι ασφαλή. Μαζί τους είναι και ο διαμεσολαβητής.

« Κι εγώ και οι συνάδελφοι με τη βοήθεια των προγραμμάτων μπήκαμε στη συνοικία, μιλήσαμε με τους γονείς, περάσαμε από τα σπίτια τους, είδαν οι μαθητές ότι έχουμε διάθεση να πάμε στους γονείς τους, στη γειτονιά τους, ενημερωθήκαμε για τα προβλήματα, ξέρουμε τον τόπο κατοικίας τους και προσπαθούμε να πλησιάσουμε ξεχωριστά την κάθε οικογένεια, ώστε να γνωρίζουμε τα προβλήματα τους...

και όταν έλειπαν κάποια παιδιά να γνωρίζουμε πού είναι, και να τους μάθουμε ότι υπάρχουν δυνατότητες όπως η κάρτα φοίτησης και να μη θεωρείται ότι λείπουν αδικαιολόγητα. Να μας ενημερώνουν όταν είναι άρρωστα, όταν πρόκειται να φύγουν για λίγο καιρό και να έχουμε εικόνα για το πού βρίσκεται, σε ποιο σχολείο είναι γραμμένοι, όταν λείπουν ». (Δ/ντης)

«...στόχος μας να πείσουμε ότι οι δάσκαλοι συμβουλεύουν, είναι κοντά τους και με την παρουσία του διαμεσολαβητή που είναι πολύ σημαντικός το παιδί μαθαίνει να αγαπά το σχολείο και αυτό το μαθαίνει και ο γονέας που αλλάζει στερεότυπα, αλλάζει στάση. Αν δεν τα καταφέρουμε το παιδί θα επηρεαστεί από τα αρνητικά του σπιτιού. Πρέπει να πείσουμε ότι το σχολείο λειτουργεί ως άγρυπνο μάτι, να δείξουμε ότι γνωρίζουμε τις ιδιαιτερότητες τους αλλά λειτουργούμε ίσα για όλους. Να πείσουμε ότι ενδιαφερόμαστε για τα παιδιά τους, ότι τα παρακολουθούμε, ξέρουμε πού βρίσκονται όταν λείπουν, τι προβλήματα έχουν. Σημαντικός παράγοντας η επίσκεψη στο σπίτι ή στο καφενείο. Από εκεί και μετά όταν μπεις στο σπίτι τους, πεις κάτι μαζί τους, μιλήσεις με τους παππούδες, τα παιδιά το χαίρονται πολύ, αποκτάς μια οικειότητα, θεωρούν ότι είσαι δικός τους».(Δ/ντης)

Τόσο από την συνέντευξη, όσο και από τη συμμετοχική παρατήρηση διαφάνηκε ότι ο διευθυντής ενισχύει την εμπλοκή των γονέων από την πρώτη κιόλας

στιγμή που οι μικροί μαθητές έρχονται στο σχολείο. Έτσι έχει προσωπική επαφή με τους γονείς από την έναρξη κιόλας της σχολικής χρονιάς μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που έχουν ως στόχο την πληροφόρηση για το έργο που επιτελείται σ' αυτό το σχολείο (Halsey, 2004). Επικοινωνεί «πρόσωπο με πρόσωπο», διακρίνεται για την ευαισθησία του, είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντι τους για να τους πείσει ότι πρέπει να εμπιστευούνται τα παιδιά τους, δηλαδή να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Ζαβλανός, 2003· Schneider, & Hollenczer, 2006). Τέτοιες ενέργειες υποστηρίζουν την έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια, προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου με τη συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και την ισότητα στη λήψη των αποφάσεων στο σχολείο (Patrikakou, et al., 2005). Αναπτύσσεται η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και η σχέση των γονέων και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Δοδοντσάκης, 1999). Από τη συνέντευξη επίσης διαφαίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν περιορίζεται μόνο στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως «γονεϊκά καθήκοντα» ή «εθελοντική εργασία» (Reeve, 1993, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2002). Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής σημειώνει μια μετατόπιση προς ένα πιο ευρύ και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και εξουσίες. Έτσι όταν οι σχέσεις σπιτιού –σχολείου φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, προκύπτει μια «συνεργασία ή συνεταιρισμός» (*partnership*) (Συμεού, 2002).

« Αυτό (η άποψη «ξένο σχολείο») προσπαθήσαμε να το αποβάλλουμε όχι εύκολα , αλλά με συγκεκριμένο τρόπο και προσπάθεια. Ήρθαμε σε επαφή με τις οικογένειές τους, περάσαμε καταστάσεις δύσκολες σε ότι αφορά τις αντιλήψεις τους για το σχολείο, διαχειριστήκαμε την άρνησή τους προσπαθώντας να πείσουμε ότι, είμαστε εδώ για να βοηθήσουμε, αποδεικνύοντας καθημερινά ότι, δε λέμε ψέματα, λέμε την αλήθεια και προσπαθούμε να βοηθήσουμε τον οποιοδήποτε και να πείσουμε ότι το παιδί του θα έχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση που μπορούμε να παρέχουμε».(Δ/ντης)

«Σήμερα υπάρχει αισθητή βελτίωση. Οι γονείς των παιδιών Ρομά ήρθαν πιο κοντά σε μας και στο σχολείο γενικά, τα παιδιά παρακολουθούν πιο τακτικά τα μαθήματα τους , η συμπεριφορά τους βελτιώθηκε. Όλη αυτή η αλλαγή οφείλεται και στο έργο του

διευθυντή και στο έργο των εκπαιδευτικών που πραγματικά παλεύουν καθημερινά για να σμιλέψουν ψυχές παιδιών ». (Δ4)

Υπο αυτό το πρίσμα, οι ενέργειες του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων για να κάνουν εφικτή την εμπλοκή και τη συνεργασία των γονέων στο σχολικό «γίγνεσθαι» συμφωνούν τόσο με την ελληνική όσο και με την ξένη βιβλιογραφία, η οποία αποδεικνύει τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Επισημαίνεται ότι ,η γονεϊκή εμπλοκή που αποτελεί βαθύτερη μελέτη πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια, είναι απαραίτητη ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των χρόνων του δημοτικού, γιατί δημιουργεί κίνητρα ορθής σχολικής συμπεριφοράς , επιδρά θετικά στη γλωσσική ανάπτυξη, στη μάθηση, στην κοινωνικοποίηση (Hill, 2001·Hill & Craft, 2003) και στην αγωγή των παιδιών(Ρεσ και Βαρσαμίδου, 2006 ·Σαΐτης, 2008).

ο **Ο ρόλος του συλλόγου των διδασκόντων**

Από τη συνέντευξη του διευθυντή διαφαίνεται η αξία του ρόλου των δασκάλων που υπηρετούν σ' αυτό το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν έμπρακτα στη σχολική ζωή, λαμβάνουν γνώση για κάθε είδους προβλήματος που προκύπτει και όλοι μαζί συμμετέχουν στην εύρεση λύσεων. Η μόνιμότητα τους (αρκετοί υπηρετούν το σχολείο πάνω από 10 χρόνια), οι γνώσεις, οι εμπειρίες, οι πρακτικές τους είναι παρακαταθήκη για την ποιοτική εξέλιξη του σχολείου.

« Συνάδελφοι που μπορούσαν να φύγουν για πιο κοντινά σχολεία, έμειναν εδώ και βοήθησαν καταστάσεις (εντάσεις, γονείς που δεν καταλάβαιναν, παιδιά χωρίς κανόνες υγιεινής, θέματα καθαριότητας, ψείρες, βοήθεια στα μαθήματα με επαναλήψεις, ανατροφοδότηση κ.α.). Βοήθησαν ακόμη να ξεπερνούν το σοκ οι νέοι εκπαιδευτικοί, , όταν κάποιος χτυπούσε τα παράθυρα της τάξης. Μετά τις κρίσεις για διευθυντές, το 2007 και 2011, αν και είχα καλή σειρά για άλλο σχολείο, προτίμησα να μείνω εδώ και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, τη δέσμευσή τους ότι θα μείνουν και εκείνοι εδώ, παρόλο που θα μπορούσαν να βρίσκονται κοντά στο σπίτι τους απ' το να παίρνουν το

αυτοκίνητο και να έρχονται έως εδώ. Αυτό με τιμά προσωπικά και μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε τις παρεμβάσεις μας παραπέρα». (Δ/ντης)

«Ως προτεραιότητες είχαμε να αξιοποιήσουμε όσο το δυνατόν περισσότερο διδακτικό προσωπικό. Το συγκεκριμένο σχολείο χρησιμοποιήθηκε και ως πάτημα από συναδέλφους για να μπουν μέσα στην πόλη, είτε με αποσπάσεις, είτε για οργανικές για λίγα χρόνια και μετά να φύγουν. Έτσι μέλημά μας ήταν να μείνουν οι εκπαιδευτικοί που πραγματικά είχαν ασχοληθεί και είχαν εμπειρία. Η εμπειρία αυτή ήταν σημαντική για να βελτιώσουμε το ήδη παραγόμενο έργο». (Δ/ντης)

«..Πολλοί συνάδελφοι υπηρετούσαν εδώ, είχαν τις οργανικές τους, το μεγαλύτερο κορμό των συναδέλφων τους βρήκα εδώ και μ' αυτούς δουλεύω, έμαθα αρκετά, συνεργαζόμαστε και προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε μια νέα κατάσταση- ένα ανοικτό σχολείο- ανοικτό να προσφέρει σ' όλους, να μη συντηρεί στερεότυπα και να μη δημιουργεί καταστάσεις αντιπαράθεσης, με στόχο όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από τις φυλετικές καταστάσεις όπου ανήκουν να βλέπουν το σχολείο ως δικό τους πράγμα ». (Δ/ντης)

ο **Εφαρμογή Παιδαγωγικών Μεθόδων**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλομορφία των παιδαγωγικών ενεργειών που διαφαίνονται μέσα από τις συνεντεύξεις και από τη συμμετοχική παρατήρηση. Οι παιδαγωγικές ενέργειες συμβάλλουν στην καλύτερη και ομαλή ένταξη των μαθητών Ρομά στη σχολική διαδικασία. Οι παιδαγωγικές ενέργειες αναφέρονται στις εξής πρακτικές :

• **Προπαρασκευαστική τάξη στην Α΄ δημοτικού**

Στην Α΄ δημοτικού λειτουργεί μια τάξη με μαθητές μόνο Ρομά, τα οποία δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου νηπιαγωγείο και διδάσκονται βασικές έννοιες (γράμματα, χρώματα, αριθμοί κ. ά.) τουλάχιστον για το πρώτο τρίμηνο, ώστε να μπορέσουν κατακτήσουν τους γνωστικούς στόχους της Α΄ δημοτικού έως το τέλος της χρονιάς.

« Τα τελευταία χρόνια έχουμε αρκετά μεγάλη φοίτηση στις μικρές τάξεις. Μένουν οι μαθητές στο σχολείο και προσπαθούμε να μη μένουν στη ίδια τάξη... ». (Δ/ντης)

- **Επανάληψη της Α΄ τάξης**

Η απόφαση για την επανάληψη της ίδιας τάξης αποτελούσε ρίσκο για τους εκπαιδευτικούς, γιατί ξεσήκωνε θύελλα αντιδράσεων από τους Ρομά γονείς. Ήταν αδύνατο να κατανοήσουν ότι έτσι θα βοηθούσαν τα παιδιά τους, ώστε να πετύχουν του γνωστικούς στόχους που απαιτεί η πρώτη τάξη. Η υπομονή των δασκάλων και του διευθυντή και ο επικοινωνιακός λόγος τους κατάφερε να ανατρέψει αυτή την στάση των γονέων που αποτελούσε και «στερεότυπο».

« ...Στην πρώτη τάξη οι μαθητές με ανεπαρκή φοίτηση ή μαθητές που δεν έχουν πετύχει τους διδακτικούς στόχους επαναλαμβάνουν την ίδια τάξη. Αυτό γίνονταν η αιτία να δημιουργηθούν φασαρίες, να έρχονται γονείς επιθετικοί. Έγινε προσπάθεια να τους ενημερώνουμε κάθε χρονιά για τους στόχους και να τους εξηγούμε γιατί είναι σημαντικό να επαναλάβουν την ίδια τάξη. Τώρα για τη μη επαρκή φοίτηση ή μη κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων, ζητούν οι ίδιοι οι γονείς Ρομά να επαναλάβουν την τάξη, ενώ παλαιότερα αντιμετώπιζαν το ίδιο θέμα με επιθετικό τρόπο. Πάντως καταφέραμε να εξαλείψουμε το στερεότυπο: έμεινε το παιδί στην ίδια τάξη.....».(Δ/ντης)

- **Αφήνω την τσάντα στο σχολείο**

Οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν την πορεία της μάθησης των παιδιών Ρομά, γνωρίζοντας τις ανάγκες τους, προσπαθούν να αναθέτουν στους μαθητές εργασίες ανάλογες με τις δυνατότητες τους. Οι εργασίες για το σπίτι δεν αποτελούν καθημερινή δραστηριότητα, αλλά τίθενται, όταν κρίνεται αναγκαίο και απαραίτητο.

« Το πρωινό ή το απογευματινό ωράριο είναι δύσκολο, λίγο διάβασμα, τα περισσότερα στο σχολείο. Σε συνεννόηση με τους δασκάλους η εργασία γίνεται εδώ.....». (Δ/ντης)

- **Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα- εκδηλώσεις**

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων αναδύθηκε η εικόνα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με αξιόλογη εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις και παιδαγωγικές ημερίδες. Συγκεκριμένα την περίοδο της διενέργειας της έρευνας στο σχολείο εκπονούνταν τα ακόλουθα προγράμματα :

α) Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

β) Αγωγής Υγείας

γ) Πολιτιστικά προγράμματα

δ) Προγράμματα Τοπικής Ιστορίας.

Επίσης μέσα στη σχολική μονάδα λειτουργούσε πρόγραμμα Ανακύκλωσης και συλλογής τροφίμων και ρουχισμού για ασθενείς οικονομικά οικογένειες . Η υπό μελέτη σχολική μονάδα διαθέτει τον δικό της ιστότοπο, τον οποίο και φροντίζει τακτικά να ενημερώνει για τις ποικίλες σχολικές δράσεις και δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα είτε εντός είτε εκτός του σχολικού χώρου. Οι καινοτομίες διαχύθηκαν αρχικά στη σχολική μονάδα και έπειτα στην τοπική κοινωνία, με το άνοιγμα που επιχείρησε το σχολείο προς αυτή.

Φαίνεται ότι ο διευθυντής λειτουργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ο οποίος έχει ένα ξεκάθαρο όραμα και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίοι πρόθυμα πειραματίζονται σε νέα πράγματα και προβαίνουν σε καινοτόμες ιδέες. Αυτό συμφωνεί απόλυτα με τη θεωρία που αναφέρει πως, όταν υπάρχει ένα σημαντικό όραμα, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αξίες της εκπαιδευτικής μονάδας και αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της προθυμίας τους και των επιδόσεων τους (Jung et al, 2003). Επίσης οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες με όραμα και αποστολή, δείχνουν να έχουν υψηλά επίπεδα δημιουργικότητας (Shamir et al 1993 στο Jung et al, 2003). Εξάλλου αυτό το αποδεικνύει η πληθώρα εντύπων του καθημερινού τύπου, που αναφέρονται στις αμέτρητες δραστηριότητες του δημοτικού σχολείου. (στο παράρτημα υπάρχουν μερικά έντυπά που αναφέρονται σε ορισμένες από τις δραστηριότητες).

«Έχω πάρει μέρος σε καινοτόμα προγράμματα:

- Ένα πανέρι παραμύθια= συγγραφή και εικονογράφηση βιβλίου,

-Το σπίτι των παιδιών= σχολική βία και επιθετικότητα ,

-Μ' ένα βιβλίο ονειρεύομαι =φιλιαναγνωσία ,

-Στοματική Υγιεινή,

-Υγιεινή Διατροφή

-Ανακύκλωση.

Τα παιδιά είναι πολύ συνεργάσιμα . Υπάρχει ένα μικρό πρόβλημα με το στήσιμο των ομάδων στην αρχή με το χρόνο όμως ξεπερνιέται . Συνεργάζομαι στα προγράμματα και με άλλους συναδέλφους». (Δ4)

« Συμμετέχω σε πολλά προγράμματα. Οι δυσκολίες σε ορισμένες περιπτώσεις είναι μεγάλες όπως η μη αποδοχή και συμμετοχή των παιδιών αυτών. Εδώ η δική μας συμβολή είναι καθοριστική και απαραίτητη». (Δ1)

« Στη διάρκεια της θητείας μου πήρα μέρος άλλοτε ατομικά και άλλοτε με συναδέλφους σε αρκετά προγράμματα ιδίως θεατρικά και εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Θα ήθελα να συνδιαμορφώνουμε, εκπαιδευτικοί και επιμορφωτές το περιεχόμενο των προγραμμάτων για να ξεπερνιούνται οι όποιες δυσκολίες με τον καλύτερο τρόπο». (Δ5)

«Ναι, δουλεύουμε πολύ πάνω σε προγράμματα. Έχουμε κάνει πολλά θεατρικά, και με επιτυχία. Στη σχολική χορωδία έχουμε μεγάλη συμμετοχή». (Δ2)

«.....Σήμερα σ' όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου μας συμμετέχουν όλα τα παιδιά Ρομά ακόμη και στις εθνικές γιορτές. Χρειάστηκε αγώνας για να μάθουν να παίρνουν μέρος, να μαθαίνουν ποιήματα, να συμμετέχουν στα θεατρικά μας. Τώρα στην παρέλαση θέλουν όλοι να συμμετέχουν. Πρώτα έκαναν πρόβες και μετά έφευγαν, θεωρούσαν ότι είναι ξένο το σχολείο. Φέτος είναι η Τρίτη χρονιά που συμμετέχουν στη θεατρική παράσταση. Θέλουμε να πείσουμε ότι το σχολείο είναι δικό μας αλλά και δικό τους.» .(Δ/ντης)

Από τη συμμετοχική παρατήρηση αναδύθηκε μια καινοτομία που λαμβάνει χώρα στη διάρκεια των διαλειμμάτων : το «δομημένο διάλειμμα». Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος οι δάσκαλοι σε ομάδες απασχολούν τους μαθητές με ομαδικά παιχνίδια για την αποφυγή συγκρούσεων και άλλων πιθανών εμπλοκών.

«Ναι,..... συνεργάζομαι πάντα με συναδέλφους. Δόμηση στο διάλειμμα για τα παιδιά Ρομά, συμμετοχή στα προγράμματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πολλές δράσεις μέσα στην τάξη εικαστικά ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Φιλαναγνωσία , εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες ».(Δ7)

- **Σωστή και αποτελεσματική αξιοποίηση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων**

- **Άνοιγμα σχολείου σε διάφορους φορείς- Συνεργασία με άλλα σχολεία**

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και η συμμετοχική παρατήρηση καθιστούν σαφές ότι το υπό μελέτη δημοτικό δεν είναι ένας κοινότοπος σχολικός οργανισμός που λειτουργεί μόνο διεκπεραιωτικά, αλλά είναι προσανατολισμένος στη δράση. Συγκαταλέγεται στην κατηγορία των σχολείων εκείνων, που ο McBeath(2001) αποκαλεί *δυναμικά*, και τα οποία «*παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για βελτίωση και τολμούν να πειραματίζονται*»(σ. 216), γεγονός, που δικαιολογεί τη συμμετοχή του συγκεκριμένου σχολείου σε πληθώρα προγραμμάτων.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το Διευθυντή του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμπνευστή αυτών των προσπαθειών. Με τις ενέργειές του έχει καταστήσει τη σχολική μονάδα χώρο μάθησης, στην οποία συντελείται επαγγελματική ανάπτυξη μέσω ανταλλαγής εμπειριών, εφαρμογής ενδοσχολικών προγραμμάτων, προώθηση της συνεργασίας με συναδέλφους, συμβούλους και την τοπική κοινωνία και τέλος ενθάρρυνσης της συνεχούς εξέλιξης (Huber,2004).

«...Μας βοήθησαν θεωρητικά τα προγράμματα των Πανεπιστημίων,Τα Πανεπιστήμια, τα σεμινάρια που έδωσαν το θεωρητικό υπόβαθρο. Η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, που τρέχει ακόμη το πρόγραμμα –Ένταξη Τσιγγανοπαίδων – δράσεις με συνεργασία με γονείς –Ρομά, που τονώνει το ενδιαφέρον των μητέρων για το πώς πρέπει να βοηθάνε τα παιδιά τους. Τα προγράμματα αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Στο πρόγραμμα αυτό εντάχθηκαν εκπαιδευτικοί και από άλλα σχολεία,

οι οποίοι έρχονταν με ενδιαφέρον και μεράκι. Υπάρχει συνεργασία και θέλουμε να υπάρξει διάχυση αυτής της τεχνογνωσίας απέναντι σε σχολεία και για το πώς διαχειρίζονται καταστάσεις με μειονοτικούς πληθυσμούς και ιδιαίτερα με Ρομά ».
(Δ/ντης)

«..... Κι εγώ και οι συνάδελφοι με τη βοήθεια των προγραμμάτων μπήκαμε στη συνοικία.....». (Δ/ντης)

Ο διευθυντής ως αποτελεσματικός ηγέτης (Πασιάρδης, 2004) λαμβάνει ενεργό μέρος σ' όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου καθώς κρίνεται πολύ σημαντικό να είναι παντού ορατός μέσα στο σχολείο. Αποτελεί φορέα καινοτομιών, συμβάλλει στη διαδικασία εισαγωγής νεωτερισμών, επιβλέπει τον τρόπο με τον οποίο εισάγονται οι αλλαγές. Η συμμετοχή των μαθητών Ρομά στο θεσμό του θερινού σχολείου ήταν σημαντική ώστε οι μικροί αυτοί μαθητές να μείνουν στο σχολείο, χωρίς προβλήματα προσαρμογής.

«.. Σημαντική η παρέμβαση του Θερινού σχολείου μέσα από το πρόγραμμα γιατί είχαμε κρατήσει αρκετά παιδιά, τα οποία ήταν στα νήπια και τα φέραμε στην πρώτη τάξη και είναι μέχρι και σήμερα αλλά βοηθήσαμε και τα παιδιά από την Τρίτη Γυμνασίου για την πρώτη Λυκείου, τους μετεξεταστέους ή και παιδιά που τώρα πηγαίνουν καλά στο Γυμνάσιο...». (Δ/ντης)

ο Σημαντικός ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Από τη συνέντευξη του Διευθυντή διαφαίνεται ότι ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του δημοτικού Σχολείου είναι ενεργητικός και « πάντα παρών σε κάθε κάλεσμα». Συνεργάζεται με τη σχολική μονάδα και παρέχει το ανάλογο υποστηρικτικό πλαίσιο. Ανάμεσα στις βασικές συνιστώσες που συγκροτούν τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Διεθνείς έρευνες (Griffith, 2001; Shumow, 2009) αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στο να οικοδομηθεί το αναγκαίο πλαίσιο διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού και της σχολικής επιτυχίας. Έτσι και ο δ/ντης με το σύλλογο διδασκόντων προσπάθησε να

διαμορφώσει ένα πλαίσιο επικοινωνίας μέσω προώθησης προγραμμάτων ενημέρωσης και εμπλοκής οικογενειών.

«...στο νέο όραμα για το σχολείο μας στήριξαν γονείς (Ρομά και μη Ρομά), οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων τόσο ο προηγούμενος, όσο και ο νέος με πρόεδρο τον κ. Μ. Μας ένωσε ο κοινός αγώνας για το νέο διδακτήριο, όπου σε περίοδο κρίσης η πολιτεία είχε κλείσει τα μάτια απέναντι στην αναγκαιότητα νέου διδακτηρίου- το όνειρο ξεμάκρυνε.....Η διεκδίκηση του οικοπέδου έγινε με αγώνα. Οι γονείς έκαναν κατάληψη του σχολείου. Αυτός ο κοινός αγώνας έδεσε και τις κοινότητες. Αγώνας κοινής πάλης και Ρομά και μη Ρομά. Πίστεψαν οι Ρομά γονείς ότι και για το καλό των παιδιών τους πρέπει να γίνει αγώνας. Να έχουν τις ευκαιρίες των άλλων μαθητών(πρωινό ωράριο, ολοήμερο, υλικοτεχνική υποδομή, διευρυμένο ωράριο κ.α.). Πέρασαν από το σχολείο αρκετοί που ήθελαν να βοηθήσουν, όπως ο Δ/ντής Εκπαίδευσης, ο Δήμαρχος, υπουργοί, βουλευτές, οι Σχολικοί Σύμβουλοι». (Δ/ντης)

- **Θεσμικά μέτρα –υποστηρικτικά μέσα**

Στην προσπάθεια να βοηθηθούν οι Ρομά μαθητές, οι οποίοι ακολουθούν τους γονείς τους στις συχνές μετακινήσεις τους για τον «επιούσιο» , το κράτος θέσπισε την κάρτα φοίτησης. Η κάρτα τους επιτρέπει να παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο του τόπου εργασίας των γονιών τους. Αυτό το υποστηρικτικό μέτρο αποτελεί και ένα μέτρο ελέγχου της κινητικότητας των Ρομά μαθητών.

- **Κάρτα φοίτησης (παράρτημα)**

«....Κι εγώ και οι συνάδελφοι με τη βοήθεια των προγραμμάτων μπήκαμε στη συνοικία, μιλήσαμε με τους γονείς, περάσαμε από τα σπίτια τους..... προσπαθούμε να πλησιάσουμε ξεχωριστά την κάθε οικογένεια, ώστε να γνωρίζουμε τα προβλήματακαι όταν έλειπαν κάποια παιδιά να γνωρίζουμε πού είναι,.....και να τους μάθουμε ότι υπάρχουν δυνατότητες όπως η κάρτα φοίτησης,....., όταν πρόκειται να φύγουν για λίγο καιρό και για να έχουμε εικόνα για το πού βρίσκονται, σε ποιο

σχολείο είναι γραμμένοι, όταν λείπουν. Έτσι αυξήθηκαν οι κάρτες φοίτησης.....».
(Δ/ντης)

«.... Τώρα έχουμε 210 Ρομ. Παρόντες είναι 150-160, 25χρησιμοποιούν κάρτες φοίτησης και 7-8 με μετεγγραφές.....». (Δ/ντης)

- **Θεσμός του σχολικού φύλακα**

Ένα άλλο θεσμικό μέτρο αποτελεί ο θεσμός του σχολικού φύλακα που έλυσε προβλήματα, όπως την παρουσία μεγαλύτερων παιδιών στο σχολικό χώρο.

«..... έπρεπε να αντιμετωπιστεί γιατί έμπαιναν και χτυπούσαν τις πόρτες, ενοχλούσαν, χτυπούσαν. Σ' αυτό συνέβαλε και ο σχολικός φύλακας, που ο δήμος έστειλε στο σχολείο.....». (Δ/ντης)

- **Ανοικτή πόρτα (για όλη την κοινότητα)**

Το σχολείο εφαρμόζει την πολιτική της ελεύθερης εισόδου και όχι των αυστηρά προγραμματισμένων συναντήσεων σε ώρες συνεργασίας . Ο διευθυντής μαζί με το σύλλογο διδασκόντων αποφασίζουν να μην κλειδώνουν την εξωτερική πόρτα. Παραβλέποντας τις εγκυκλίους και τους σχολικούς κανόνες αρνήθηκαν να διαιωνίσουν την υπάρχουσα κατάσταση-κλειστές πόρτες. Το μέτρο κρίθηκε απαραίτητο για να δεχτεί το σχολείο διαφορετικούς πολιτισμικά πληθυσμούς. Το σχολείο άνοιξε την πόρτα του στην κοινότητα των Ρομά, τους υποδέχτηκε, τους τόνισε ότι για όλους η πόρτα θα είναι πάντα ανοικτή. Το σχολείο δεν είναι πια ξένο και δε θεωρείται χωριστό από την κοινωνία. Έχει μέσα και τα δικά τους παιδιά και εκείνοι ξέρουν ότι μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να ρωτήσουν και να ζητήσουν κάτι, μόνο μ' ένα διασκελισμό της πόρτας.

«..... Μερικοί γονείς Ρομά μπαίνουν μέσα στο σχολείο, αφήνουν τις τσαντούλες των παιδιών τους στην τάξη, αν και υπάρχουν κανόνες να μην μπαίνουν, νιώθουν όμως λίγο ασφάλεια, οικειοποιούνται το χώρο, το σχολείο γίνεται πιο δικό τους. Αν

τους κλείσουμε έξω τους απομονώνουμε- νιώθουν τον αποκλεισμό-το σχολείο γίνεται πιο ανταγωνιστικό. Όταν ήρθα οι πόρτες ήταν κλειδωμένες. Τώρα θέλω η πόρτα να είναι ανοικτή. Ναι μεν την κλειδώνουμε υπάρχει και σχολικός φύλακας αλλά οι γονείς ξέρουν ότι μπορούν να έρθουν να με βρουν για οποιοδήποτε θέμα, ξέρουν ότι θα τους συμβουλέψω, ότι θα προσπαθήσουμε να βρούμε λύσεις ». (Δ/ντης)

«..... Επειδή θέλαμε η πόρτα του σχολείου να είναι ανοικτή και για τους συναδέλφους αλλά και για τα προγράμματα αλλά και για τους εξωτερικούς συνεργάτες που έρχονταν να μας επισκεφτούν και για τους προμηθευτές, έπρεπε η πόρτα να είναι ανοικτή!!!Έχοντας ανοικτή την πόρτα, μαθαίνουν να συνεργάζονται , να ρωτούν αν χρειάζεται να πάνε μέχρι το σπίτι π.χ. για να πάρουν χρήματα γιατί οι γονείς λείπουν όταν αυτά φεύγουν για το σχολείο και να μαθαίνουν στη ζωή ότι η πόρτα είναι ανοικτή , να απαλύνουμε την εικόνα με τα κάγκελα, να βάλουμε όμως εμείς τα όρια». (Δ/ντης)

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτιστικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Καρακατσάνη, 2003, σ. 182), προωθώντας παράλληλα τη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

7.3.2 Ενέργειες σε επίπεδο εκπαιδευτικών .

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να δημιουργούν θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, να αντιμετωπίζουν με σωστό παιδαγωγικό τρόπο τις δυσκολίες των μαθητών, να παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια και να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και ειδικά για τους Ρομά μαθητές. Η συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές διακρίνεται για τη θέρμη της , τη συναισθηματική εγγύτητα, την κατανόηση και την ευαισθησία προς το πρόσωπο του μαθητή. Ακόμη και σε περιπτώσεις ανάρμοστης ή βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο επικριτικοί ή τιμωροί απέναντι στους « ενόχους » , αλλά αναζητούν το αίτιο εκδήλωσης μιας τέτοιας συμπεριφοράς και βοηθούν το μαθητή να την ερμηνεύσει.

Για την καλύτερη εκτέλεση του έργου τους προβαίνουν στις ακόλουθες ενέργειες, όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις τους.

○ **Ενημέρωση**

Οι γονείς των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες διαθέτουν ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων για το σχολείο που αναγκαστικά δε συμπίπτει με τις μορφωτικές και πολιτισμικές αξίες που αντιπροσωπεύει η ελληνική εκπαίδευση (Δημόπουλος, 2007). Ο εκπαιδευτικός, όταν γνωρίζει την ιδιαίτερη πολιτιστική κουλτούρα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μιας οικογένειας με διαφορετική εθνική και φυλετική καταγωγή, μπορεί να υπερβεί τα μεγάλα εμπόδια και να βοηθήσει ουσιαστικά την οικογένεια ν' αναπτύξει καλές και δημιουργικές σχέσεις με το σχολείο.

« ...για κάθε νέα τάξη που αναλαμβάνω φροντίζω εξ αρχής να ενημερωθώ για τους μαθητές μου σε συνεργασία πάντα με τον Διευθυντή του σχολείου και τους προηγούμενους δασκάλους ».(Δ5)

*«Ενημερώνομαι για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά του σχολείου γενικότερα, αλλά περισσότερα ζητώ να μαθαίνω για τους μαθητές της τάξης μου, οι οποίοι έχουν αδέρφια και σε άλλες τάξεις. Έτσι μαθαίνονται όλα τα προβλήματα ».
(Δ4)*

○ **Σημειώσεις**

Συνήθως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρχείο στο οποίο έχουν καταγράψει προβλήματα και ιδιαίζουσες συμπεριφορές των μαθητών τους.

« Κρατάω σημειώσεις συνήθως για τα δύσκολα περιστατικά ».(Δ1)

« Κρατώ σημειώσεις για τους μαθητές μου. Έχω τεράστιο αρχείο με ιστορίες ».(Δ7)

○ **Συνεργασία με γονείς**

Όπως ήδη αναφέραμε το σχολείο έκανε άνοιγμα στην κοινωνία και ειδικότερα στην κοινότητα των Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί μαζί με το διευθυντή

κάνοντας τις κατ' οίκον επισκέψεις , έπεισαν τους γονείς ότι η παρουσία τους στο σχολικό γίνεσθαι είναι απαραίτητη και σημαντική. Με αυτό τον τρόπο προσωποποίησαν την επικοινωνία (Sosa, 1997) και την έκαναν αμεσότερη . Πήραν, όπως αναφέραμε, πληροφορίες για τον τρόπο ζωής και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι μαθητές τους. Οι γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν το χρόνο για τις κατ' οίκον επισκέψεις έδειξαν ότι ενδιαφέρονται αληθινά για τους μαθητές τους, κάτι το οποίο επηρέασε θετικά τις αντιλήψεις για το σχολείο (Scribner et al. 1999·Delgado- Gaitan, 2001). Η συνεχής προσπάθεια των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή επέδρασε θετικά στη δημιουργία και διατήρηση αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα στο σχολικό χώρο.

« Η συνεργασία μου και με τις δύο κατηγορίες γονιών –Ρομά και μη Ρομά είναι καλή.... όσο για την συνύπαρξη όταν παίρνω... Α' τάξη στην αρχή του χρόνου τα πράγματα εκεί είναι λίγο δύσκολα. Μετά από στενή συνεργασία , συχνές, συχνές, συχνότατες συναντήσεις με τους γονείς , συνηθίζεται η συνύπαρξη ». (Δ7)

«Κατά την γνώμη μου συνεργάζομαι πολύ καλά με τους γονείς Ρομά....., όσο για τους άλλους γονείς είναι σιγουρότατο πως χρειάζονται αρκετή παιδεία στην αποδοχή του άλλου. Υπάρχει μια σχετική αποδοχή από μεριάς τους..... εξαιτίας της επιβεβλημένης συνύπαρξης, κάτι όμως που απέχει αρκετά από τη συνειδητότητά τους». (Δ5)

«Η σχέση μου με τους γονείς Ρομά είναι η ίδια που θα είχα και με τους άλλους γονείς. Τη συνύπαρξη τώρα κάποιοι τη δέχονται , άλλοι είναι πιο επιφυλακτικοί και άλλοι δεν την επιθυμούν καθόλου και γι' αυτό αλλάζουν σχολικό περιβάλλον στο παιδί τους». (Δ4)

Όπως αναφέρθηκε η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική στη σχολική πραγματικότητα και πολλές φορές απασχολεί τον εκπαιδευτικό. Σ' ένα τέτοιο σχολείο όπου οι μαθητές έρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως οι Ρομά, είναι πολύ φυσικό να υπάρχουν προβλήματα συνύπαρξης και προβληματισμοί.

«.....φροντίζω για συχνότερη επαφή με τους γονείς Ρομά, στο βαθμό που αυτοί ανταποκρίνονται στο κάλεσμά μου». (Δ5)

«Γνωρίζω όλες σχεδόν τις οικογένειες.....συνεργάζομαι με όσους ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Υπάρχουν όμως και γονείς που σπάνια έρχονται στο σχολείο... ». (Δ8)

« Έχω συνεργασία με τους γονείς Ρομά, δεν έρχονται πάντα όλοι..., αλλά θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Παραδέχονται ότι δεν μπορούν μόνοι τους και ζητούν τις δικές μου παρεμβάσεις... ».(Δ2).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί με υπομονή ακούνε τις φοβίες, τους προβληματισμούς, τις καχυποψίες των μη Ρομά γονέων προσπαθώντας πάντα να πείσουν για μια αρμονική σχέση, υπάρχουν όμως και κάποια εμπόδια.

«Έχω καλές σχέσεις και με τις δυο ομάδες γονέων. Τώρα για την συνύπαρξη ...είχα και τμήματα αμιγώς Ρομά και όλα πήγαν καλά. Βέβαια στα πρώτα χρόνια ένιωσα κάποια διαρροή μη Ρομά σε όμορα σχολείαΤώρα ο νέος διευθυντής και οι συνάδελφοι τους έπεισαν , πως οι συνθήκες του σχολείου είναι οι καλύτερες και πράγματι είναι καλές ». (Δ2)

«Μπορώ να πω ότι η σχέση μου με τους γονείς Ρομά είναι πολύ καλή έως και άριστη. Θα μπορούσα να πω ότι μάλλον δεν υφίστανται αρνητικά σχόλια για την συνύπαρξη, μάλιστα θα έλεγα το αντίθετο, ότι μας θαυμάζουν και μας επαινούν». (Δ1)

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υποδεικνύουν τρόπους στους γονείς ώστε να συνεισφέρουν όχι τόσο στο γνωστικό κομμάτι αλλά σε τρόπους συμπεριφοράς.

«Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στους γονείς σε πιο προσωπικά θέματα, όπως σε θέματα υγιεινής, στο να κόβουν τα νυχάκια τους ή- σήμερα ήταν λίγο αγουροζυπημένα ή αντιδρά λίγο περίεργα, -τι συμβαίνει στο σπίτι; Εδώ ο εκπαιδευτικός είναι κοινωνικός λειτουργός, μέντορας, καθοδηγητής. Όσο υπάρχει αποδοχή εδώ το πετυχαίνουμε ». (Δ/ντης)

Από την ελληνική και διεθνή ανασκόπηση (Epstein, 2001· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005) φαίνεται ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς ενημερωμένοι και εκπαιδευμένοι για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που ξεφεύγουν από το στενό διδακτικό ρόλο τους, αλλά και λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που είναι προετοιμασμένοι ν' αναπτύξουν σταθερές σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς, ώστε να τους συμβουλέψουν τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μαθησιακή τους πορεία. Επίσης σε διεθνείς έρευνες ελάχιστη γνώση καταγράφεται για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν αποτελεσματικά με γονείς από

διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ώστε να τους κάνουν μέτοχους στη μόρφωση των παιδιών τους.(Griego Jones, 2003 · Mujawamariya & Mahrouse, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί όμως αυτής της σχολικής μονάδας, αν και δεν έχουν όλοι επιμορφωθεί στη καλύτερη διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά επίπεδα έχουν τη δυνατότητα να κινούνται «ανάμεσα » στους διαφορετικά πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και γονείς και έχουν βαθύ και πλήρη σεβασμό στις διαφορές της ζωής αυτών των ανθρώπων Αυτή η διαπολιτισμική ευαισθησία που χαρακτηρίζει τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς , απαιτεί από τους ίδιους να έχουν ξεπεράσει όλα τα στερεότυπα από προηγούμενα πολιτισμικά πλαίσια που μπορεί να είχαν επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις τοποθετήσεις και τις πεποιθήσεις τους.

«...τα δυο πρώτα χρόνια δεν το κρύβω, είχα κάποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα για τη μάθηση των μαθητών ρομά αλλά στη συνέχεια ξεπεράστηκαν με την καθημερινή επαφή». (Δ1

«...στην αρχή ξεκινάς αρνητικά προκατειλημμένος και θεωρείς ότι είναι δύσκολο να παρέμβεις στα παιδιά Ρομά και να έχεις αποτελέσματα. Στην πορεία και καθώς τα γνωρίζεις περισσότερο, διαπιστώνεις ότι και σ' αυτά τα παιδιά μπορείς να δεις φιλότιμη προσπάθεια, συνεργασία, όρεξη για μάθηση, μόνο που η εξέλιξη είναι πιο αργή και χρειάζεται υπομονή, επιμονή και πολύ περισσότερο χρόνο». (Δ4)

ο **Επιμόρφωση –Δια βίου μάθηση**

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυτού του σχολείου, ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη και την ενίσχυση του επιστημονικού τους προφίλ. Συνεχώς προσπαθούν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες – είναι δια βίου μαθητές, βελτιώνονται διαρκώς και προσπαθούν για το καλύτερο. Παρακολουθούν σεμινάρια, επιμορφώσεις, ημερίδες προκειμένου να ενημερωθούν, να αποκτήσουν την κατάλληλη γνώση για την καλύτερη διαχείριση των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών . Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στα πλαίσια των προγραμμάτων από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας είναι σημαντική στην επαγγελματική τους βελτίωση.

«...Συμφωνώ πως πρέπει να υπάρχει κάποια επιμόρφωση ή κατάρτιση πάνω σε θέματα κυρίως πρακτικής για τη μάθηση αυτών των παιδιών. Δεν έχω κάνει επιμόρφωση για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών αλλά έχω μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο στη Γενική Αγωγή». (Δ1)

«Είναι καλό να έχει κανείς επιμόρφωση ή μια σχετική κατάρτιση, για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Έχω παρακολουθήσει ημερίδες και σεμινάρια σχετικά με τους Ρομά, από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ». (Δ4)

«Αναμφισβήτητα!... η επιμόρφωση ή κατάρτιση επιβάλλεται στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Όπως σου είπα η διπλωματική μου στο Διδασκαλείο είχε θεματική τη Διαπολιτισμικότητα και όσον αφορά την επιμόρφωσή μου ως προς τους Ρομά παρακολούθησα θεωρητικά μαθήματα αλλά και εργαστήρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας». (Δ5)

7.3.3 Ενέργειες σε επίπεδο τάξης

Οι εκπαιδευτικοί, συναισθανόμενοι την αποστολή τους, εστιάζουν στη σπουδαιότητα του ανθρώπου- μαθητή και στη δημιουργία κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας με στόχο την ικανοποίηση των μαθησιακών και άλλων αναγκών του. Παράλληλα στις σχολικές τάξεις του υπό μελέτη εκπαιδευτικού οργανισμού επικρατεί κλίμα ενθάρρυνσης και υψηλών προσδοκιών αναφορικά με τις δυνατότητες μάθησης του έμψυχου υλικού της. Ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι εργαστήριο ζωής, μια κοινότητα μάθησης, όπου αμβλύνονται οι όποιες κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμπεριφέρονται δίκαια και τηρούν ίσες αποστάσεις από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο φαίνεται να διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες στο πλαίσιο της διδασκαλίας για να καθοδηγούν τους μαθητές στη γνώση, συμπεριλαμβάνοντας και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Κατανοούν το γνωστικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και ενισχύουν υπάρχουσες ικανότητες για να ευνοήσουν επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Εκφράζονται με συμπάθεια προς το διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό και προσπαθούν μαθητοκεντρικά να προσεγγίσουν τη διδασκαλία.

Η διδακτική των εκπαιδευτικών αναγκάζεται συνήθως να καθιλώνεται σε ιδεολογική ομοιομορφία και συμμόρφωση (Giroux, 2005), λόγω της επιλογής των αναλυτικών προγραμμάτων και τον έλεγχο που ασκούν αυτά. Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου δείχνουν παράλληλα κι ευαισθητοποιημένοι για το περιεχόμενο και τις αδυναμίες του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος και προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδακτέα ύλη, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας, στις ανάγκες των μαθητών. Προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στα διαφορετικά δεδομένα της κάθε φοράς. Οι μέθοδοι διδασκαλίας τροποποιούνται, επανεξετάζονται και η ανατροφοδότηση είναι καθημερινό μέλημα.

«Τις περισσότερες φορές και ειδικά στις μικρές τάξεις και όταν δεν υπάρχει φοίτηση στο νηπιαγωγείο.(το νηπιαγωγείο δεν είναι υποχρεωτικό για τους Ρομά..) , τότε αναγκάζεσαι να διαφοροποιήσεις τη διδασκαλία σου..... ο ρυθμός μάθησης είναι αργός, επιβάλλεται συνεχής ανατροφοδότηση και αναθεωρώ πολλές φορές τις μεθόδους μου. Σε τμήμα με Ρομά μαθητές τίποτα δεν είναι δεδομένο ,γιατί μπορούν να φύγουν και να επιστρέψουν πάλι, οπότε ξαναρχίζεις επαναλήψεις, αναθεωρείς πράγματα που έχεις κάνει. Έχω νοιώσει και αποτυχίες σε μικρότερες τάξεις, όχι τόσο όταν έχω μεγαλύτερα παιδιά ». (Δ2)

«Δεν μπορώ να ακολουθήσω τον κανονικό ρυθμό του μαθήματος, γι' αυτό η διδασκαλία μου πάντα διαφοροποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες που πάντα είναι διαφορετικές, ακόμη και σε καθημερινή βάση ». (Δ3)

«...οποσδήποτε ένας εκπαιδευτικός που έχει μαθητές Ρομά πρέπει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του.....Αποτυχίες... υπάρχουν και πάντα θα υπάρχουν...όμως πιστεύω , όπως και εσύ, ότι αυτές οι αποτυχίες είναι πρόκληση –πρόσκληση για ανατροφοδότηση και αναθεώρηση διδακτικών μεθόδων. Μετά από 11 χρόνια ενασχόλησης μαζί τους μπορώ να πω ότι σε αρκετό βαθμό έχω μεθοδεύσει σε αρκετά αποδοτικό βαθμό τη διδασκαλία μου ». (Δ5)

« Σ' όλα τα μαθήματά μου ακολουθώ το πρόγραμμα σπουδών, που είναι ενδεδειγμένο για κάθε τάξη.....Διαφοροποιώ το μάθημα των μαθηματικών, ενώ στα υπόλοιπα γίνεται μια μικρή προσαρμογή στα δεδομένα του κάθε μαθητικού δυναμικού..... Αποτυχίες υπάρχουν και για το λόγο αυτό γίνεται και ανατροφοδότηση. Πολλές φορές

πειραματίζομαι πάνω σε διάφορες μεθόδους που πιστεύω ότι θα φέρουν καλύτερα αποτελέσματα. Βέβαια και υπάρχουν πολλά πισωγυρίσματα στη μάθηση και η κατάκτηση της γνώσης γίνεται δύσκολα και με πολλή προσπάθεια». (Δ4)

«Προσπαθώ να διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου τις περισσότερες φορές. Υπάρχουν και αποτυχίες, αλλά και τεράστιες επιτυχίες, μετά από πολλή δουλειά.... Καθημερινή ανατροφοδότηση γιατί στο σπίτι τα πράγματα είναι δύσκολα...κάθε ώρα και στιγμή αναθεωρώ, επανεξετάζω καταστάσεις, μεθόδους, σκέφτομαι τι έκανα, τι θα ήταν καλύτερο. Αφού το γνωρίζεις και εσύ, στη δουλειά μας τίποτα δεν είναι αυτονόητο, ούτε δεδομένο ». (Δ7)

«Διδάσχω σε αμιγές τμήμα τσιγγανοπαίδων και ασφαλώς γίνεται προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις ανάγκες της τάξης». (Δ8)

Η διαπολιτισμική ευαισθησία που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί ίσως προέρχεται από διαφορετικούς παράγοντες που σχετίζονται με το προσωπικό προφίλ των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευσή τους.

« Μεγάλωσα στην περιοχή, όπου βρίσκεται και το πατρικό μου σπίτι. Φοίτησα στο Δημοτικό σχολείο και έχω συγγενείς και φίλους στη συνοικία. Εργάζομαι σ' αυτό το σχολείο από 1996 και όπως καταλαβαίνεις είναι σαν να δουλεύω στο σπίτι μου. Νιώθω τόσο οικεία, έχω μια ψυχική επαφή με τους εδώ ανθρώπους και τίποτα δε μου φαίνεται ξένο. ». (Δ8)

Στο προσωπικό προφίλ –εκτός της άμεσης προσωπικής εμπειρίας και επαφής με την κουλτούρα και τη γλώσσα, τη Ρομανί – συγκαταλέγεται η κατανόηση του άλλου ως προσώπου που βιώνει ένα ξένο περιβάλλον και η γνώση μεθόδων του συγκεκριμένου είδους εκπαιδευτικής διαδικασίας.

«Αγαπώ το χώρο εδώ. Ενδιαφέρομαι πολύ για τα παιδιά, αλλά ειδικότερα για αυτά που θεωρούνται περιθωριοποιημένα από τον κοινωνικό μας περίγυρο ». (Δ1)

«Το συγκεκριμένο σχολείο ήταν συνειδητή επιλογή μου, καθώς από τις σπουδές μου στο Διδασκαλείο επέλεξα να ασχοληθώ με μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες». (Δ5)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ :8 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θέλοντας να συνοψίσουμε τα κυριότερα σημεία διαπιστώνουμε :

1) Αποτελεσματική Μετασχηματιστική Ηγεσία

Το δημιουργικό και καινοτόμο επίσης κλίμα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου. Φαίνεται ότι ο Διευθυντής λειτουργώντας ως μετασχηματιστικός ηγέτης, έχει ξεκάθαρο **όραμα** και επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίοι πρόθυμα πειραματίζονται σε νέα πράγματα και προβαίνουν σε καινοτόμες ιδέες. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις αξίες της σχολικής μονάδας και αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της προθυμίας τους .

Ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται ότι κατέχει και τη δεύτερη διάσταση του μετασχηματιστικού ηγέτη, την **εξατομικευμένη φροντίδα** γιατί προσπαθεί καθημερινά να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του, ώστε να νιώθουν οικεία και μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να εργαστούν, ν' αυξήσουν τις επιδόσεις τους να προτείνουν νέες ιδέες που να στοχεύουν στη σχολική βελτίωση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την άποψη ότι αισθάνονται ότι εργάζονται σ' ένα ασφαλές και παράλληλα δημιουργικό περιβάλλον και λαμβάνουν αυτή την εξατομικευμένη φροντίδα του διευθυντή τους ως αμοιβή, ενθάρρυνση και αναγνώριση των προσπαθειών τους.

Επίσης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέα πράγματα, να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην εφαρμογή νέων ιδεών και προωθεί τη δημιουργία. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αλληλεπιδρούν, ενθαρρύνονται να συζητήσουν μεταξύ τους νέες ιδέες, βάζουν στόχους, αντιμετωπίζουν προβλήματα και εντοπίζουν λύσεις, οι οποίες και φέρνουν τα καλύτερα αποτελέσματα στην πράξη. Αυτή η προώθηση αποτελεί το **διανοητικό ερέθισμα**, την τρίτη διάσταση του μετασχηματιστικού ηγέτη.

2) Ανάπτυξη πολιτισμικού οράματος

Διεύθυνση και εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς. Όλοι διαθέτουν ένα κοινό όραμα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές και δεσμεύονται για την υλοποίησή του, διαμορφώνοντας κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Γνωρίζουν τις αξίες και ανάγκες των Ρομά μαθητών, αμβλύνουν τις διαφορές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι για τις αντιφάσεις που καθημερινά ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα. Ευαισθητοποιημένοι καθώς είναι προσπαθούν να συμπληρώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους προκειμένου να αποκτήσουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και επάρκεια για να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη διαφορετικότητα.

Μέσα στο θετικό αυτό κλίμα και πολιτισμικά διαφορετικό ο Διευθυντής του σχολείου, ως άλλος διευθυντής ορχήστρας αντλεί από κάθε ομάδα και μέλος της ορχήστρας την υψηλότερη δυνατή ποιότητα απόδοσης (Ιορδανίδης, 2005), μετασχηματίζοντας το σχολικό οργανισμό σε εργαστήριο ζωής και μάθησης, όπου αμβλύνονται οι όποιες κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές ή άλλες διαφορές μεταξύ των μαθητών και αναδύονται παγκόσμιες αξίες, όπως ο σεβασμός και η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η κοινωνική ισότητα, η φιλία, η ελευθερία, η αλληλεγγύη κ.α.

3) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διαμορφώνουν ένα δημιουργικό και ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές διαλόγου, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί :

- 1) Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στις αναζητήσεις και δυσκολίες όλων των μαθητών.
- 2) Εμπνέουν με το παράδειγμα το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό.
- 3) Αναπτύσσουν φιλικό, συνεργατικό κλίμα.

Μέσα από ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τον επικοινωνιακό λόγο και επιτυγχάνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να σέβονται τη διαφορετικότητα, είτε αυτή αποτυπώνεται στις διαφορετικές τους αντιλήψεις και θέσεις απόψεις, είτε διαπιστώνεται σε επίπεδο διαφορετικών γνωστικών, κοινωνικών και πολιτισμικών καταβολών. Έτσι επιτυγχάνεται η τόνωση του αυτοσυναίσθηματος όλων των μαθητών, και ενδυνάμωση των κινήτρων για μάθηση.

4) Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα

Εκπαιδευτικοί και μαθητές εμπλέκονται σε προγράμματα τα οποία ευνοούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία διότι φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και αναγκάζουν το σχολείο να συνεργαστεί με φορείς εκτός των ορίων του. Ταυτόχρονα εμπλέκουν στη εκπαιδευτική διαδικασία τις οικογένειες των μαθητών. Η διαλεκτική σχέση στην ομάδα διαμορφώνει κατάλληλο κλίμα για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης, συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Ενθαρρύνει και υιοθετεί τη διαφορετικότητα στις απόψεις, στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και στον τρόπο σκέψης, και ζωής και φανερώει στο πνεύμα της ισοτιμίας, το ενδιαφέρον και τη φροντίδα του προς όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς.

Ακολουθώντας αυτή την παιδαγωγική οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν συμβάλλει :

α) στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό των άλλων

β) στην ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών Ρομά και

γ) στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας έτσι ώστε να διευκολύνουν τις επιδόσεις των μαθητών Ρομά (Κοσσυβάκη, 2001).

4) Γονεϊκή Εμπλοκή

Διαπιστώνουμε μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ότι η γονεϊκή εμπλοκή δεν περιορίζεται μόνο στο ρόλο του θεατή δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων, τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως « γονεϊκά καθήκοντα» ή «εθελοντική εργασία». Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής σημειώνει μια μετατόπιση προς ένα πιο ευρύ και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και εξουσίες.

Από την συνέντευξη διαφάνηκε ότι ο διευθυντής ενισχύει την εμπλοκή των γονέων από την πρώτη κιόλας στιγμή που οι μικροί μαθητές έρχονται στο σχολείο, έτσι έχει προσωπική επαφή με τους γονείς από την έναρξη κιόλας της σχολικής χρονιάς μέσω συγκεντρώσεων, ανακοινώσεων, επιστολών που έχουν ως στόχο την πληροφόρηση για το έργο που επιτελείται σ' αυτό το σχολείο. Επικοινωνεί «πρόσωπο με πρόσωπο», διακρίνεται για την ευαισθησία του, είναι φιλικός, αυθεντικός, αντικειμενικός, ευθύς, συνεπής και ειλικρινής απέναντι τους για να τους πείσει ότι πρέπει να εμπιστεύονται τα παιδιά τους, δηλαδή να προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Το σχολείο έχει υποστηρίξει προγράμματα, δράσεις και κινήσεις προσέγγισης των γονέων, λαμβάνοντας υπόψη τους λόγους που τους εμποδίζουν την επιθυμητή εμπλοκή τους. Αυτές τις δράσεις θα μπορούσαμε να τις συνοψίσουμε στις εξής:

- α) επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των γονιών,
- β) βοήθεια στους γονείς να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους,
- γ) διάλογο ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς,
- δ) συμβουλές στους γονείς και προγράμματα ενηλίκων

Τέτοια προγράμματα υποστηρίζουν την έμπρακτη βοήθεια του σχολείου στην οικογένεια, προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου με τη συμμετοχή στο σύλλογο γονέων και τη ισότητα στη λήψη των αποφάσεων στο σχολείο, αναπτύσσεται η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και η σχέση των γονέων και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές.

5) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

Οι εκπαιδευτικοί όμως αυτής της σχολικής μονάδας, αν και δεν είχαν επιμορφωθεί στη καλύτερη διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά επίπεδα, δηλαδή δεν είχαν διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια, φαίνεται όμως ότι είχαν τη δυνατότητα να κινούνται «ανάμεσα» στους διαφορετικά πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και γονείς και να έχουν βαθύ και πλήρη σεβασμό στις διαφορές της ζωής αυτών των ανθρώπων. Αυτή η διαπολιτισμική δυνατότητα που χαρακτηρίζει τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, απαιτεί από τους ίδιους να έχουν ξεπεράσει όλα τα προηγούμενα πολιτισμικά πλαίσια που μπορεί να είχαν επηρεάσει τη συμπεριφορά, τις τοποθετήσεις και τις πεποιθήσεις τους.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν πιστέψει και αποδεχτεί τον πολιτισμό και την τσιγγάνικη κουλτούρα, όχι ως κατώτερη, αλλά ως διαφορετική, με το δικό της φυσικό τρόπο ζωής, με τα δικά τους προσόντα. Γνωρίζουν πώς λειτουργεί μια τσιγγάνικη οικογένεια ως προς τη συνεργασία, το μοίρασμα ευθυνών, καθώς και το πώς η φτώχεια επηρεάζει τη ζωή των μαθητών Ρομά και γι' αυτό η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου αποτελεί συνειδητή απόφαση και επιλογή.

Μέσα από τις δικές τους στάσεις και μέσα από βιωματικές δραστηριότητες με τους μαθητές τους καταφέρνουν να αλλάζουν τις στάσεις των μαθητών τους προς μια κατεύθυνση με σεβασμό στην κάθε μορφή του διαφορετικού και στηρίζουν συναισθηματικά τους Ρομά μαθητές, ενισχύουν την ταυτότητά τους, την αυτοπεποίθησή τους και διευκολύνουν την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία γενικότερα, πέρα από τη λογική της αφομοίωσης.

Κατέχουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας, όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα και τέλος η αποδόμηση στερεοτύπων και η καταπολέμηση προκαταλήψεων. Δείχνουν ενσυναίσθηση συνεργαζόμενοι με τους γονείς, καθώς συνεργασία χωρίς κατανόηση δεν μπορεί βέβαια να υπάρξει. Επίσης να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εν κατακλείδι, στην υπό μελέτη σχολική μονάδα ζητήματα όπως η ισότητα ευκαιριών, η συναισθηση των ευθυνών στο πλαίσιο μιας αλληλέγγυας κοινωνίας, η ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας, η καλλιέργεια κριτικού πνεύματος καθώς και η ικανότητα για καινοτομίες μπορούν να ενταχθούν στο εννοιολογικό πλαίσιο της

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λαμβάνει χώρα. Χαρακτηριστικά όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, η κοινωνική ισότητα, η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, τα ατομικά δικαιώματα καθώς και η ατομική εξέλιξη αποτελούν το όραμα του συγκεκριμένου σχολείου και αγώνας πάλης για το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς.

8.2 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το σχολείο αν θέλει να είναι αποτελεσματικό στη σημερινή εποχή με όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας – τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, διεθνοποίηση της οικονομίας, πολιτισμικές ανακατατάξεις –πρέπει και να προετοιμάσει κατάλληλα το σημερινό μαθητή. Για να υλοποιηθεί αυτό απαιτούνται :

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών, πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων στη διαχείριση τάξεων με «διαφορετικούς» πολιτισμικά μαθητές.
- Επιμόρφωση στον επικοινωνιακό λόγο, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να υποδείξει τρόπους στους γονείς, ώστε να συνεισφέρουν θετικά τόσο στη μάθηση όσο και στην ευρύτερη σχολική διαδικασία ακολουθώντας κοινή προσπάθεια μαζί με τον εκπαιδευτικό.
- Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα – άνοιγμα το σχολείο στην κοινωνία – συνεργασία με διάφορους φορείς.
- Επιβάλλεται η σύσταση σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωση κι την ευαισθησία τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Επιβάλλεται η προϊσταμένη αρχή των σχολείων να οργανώνει επαγγελματικά εργαστήρια ανάπτυξης πολιτιστικής ευαισθησίας για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τα συναισθήματα και τις προκαταλήψεις που έχουν για τους πολιτισμικά «διαφορετικά» γονείς.
- Εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες και σε βιωματικές διδακτικές μεθόδους όλων των γνωστικών αντικειμένων.
- Ουσιαστική χρηματοδότηση των σχολείων για την κατάλληλη διαμόρφωση των χώρων, τη διαμόρφωση ή τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών, την απόκτηση όλων των απαραίτητων υλικών και την εξόπλισή τους με όλα τα μέσα και εργαλεία των νέων τεχνολογιών.

- Πραγματοποίηση βιωματικών σεμιναρίων με εμπλεκόμενους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, ώστε να βελτιωθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και οι τελευταίοι να εκπαιδευτούν σε μεθόδους υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι.
- Παροχή ηθικών, επαγγελματικών και οικονομικών κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς.
- Μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων τους στις διαδικασίες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αζίζη-Καλαντζή, Α., Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α.(1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα . Δημιουργία και αντιμετώπισής τους*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.

Αθανασούλα-Ρέππα,Α. (2008).*Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι τη διγλωσσία των μεταναστών και παλινοστούντων μαθητών, *Επιστήμες αγωγής*,4, 23-44.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-14.

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα- Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος

Ανδρούσου, Α. & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση : Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τ´. Β´. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ., (2001) *Εκπαίδευση : Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα.

Ανθης, Χ. (2006). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Στα: Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν(2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στην «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο:
Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου- Λιοναράκη, Σ. (επιμ.), *Εκπαίδευση : Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, (σ.67-112) τ΄ Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ., 2001

Angus, F. (1997). *Οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Βαξεβάνογλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή- Κορρέ, Μ. (1996). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα : ΥΠ.Ε.Π.Θ. , σ.24-26

Βασιλειάδου, Μ. (2000). *Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων*. Συλλογικό. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, (επιστ. επιμέλεια- πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.

Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Βέικου Χρ. (εισαγ.). Βουγιούκα Α. (μετ). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Γ.Γ.Λ.Ε. (1989). *Μελέτη για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των Τσιγγάνων*. Αθήνα.

Γ.Γ.Λ.Ε. (1996). Αξιολόγηση του προγράμματος της Γ.Γ.Λ.Ε. για τον αναλφαβητισμού τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.

Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης: σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργιάδου, Β & Καμπορίδης, Γ (2005). Ο διευθυντής –ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ΄10. σ. 121-129. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γεωργίου, Γ. (1995). Η ρομανί γλώσσα. Στο «Οι Έλληνες –Ρομ Τσιγγάνου» (Αφιέρωμα 2-32), *Καθημερινή Επτά Ημέρες*, σελ. 7, 8 Ιανουαρίου.

- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). Εκπαιδευτική, *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευση*. Στα: Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα». Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.,
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο:
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα :Γ. Μπένου
- Γκέφου-Μοδιανού, Δ. (1998). *Ανθρωπολογική Θεωρία και εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις* (συλλογικό). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ.74-83.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., Σταμάτης, Π.(2003). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπ/σης. *Παιδαγωγικός λόγος*, τ.1 σ.7-20. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 15, 2012 από <http://www.rhodes.aegean.gr/προκαταληψεις> %20και%20%20στερεότυπα.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, β' έκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). «*Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους*», Στα :Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης(ΚΕ.Δ.ΕΚ.)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (2007). *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2008). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο: *Επιμορφωτικός Οδηγός, Ετερότητα στη σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών : η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. (σ.23-37). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πρόγραμμα : «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο».

- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Χ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. & Μάρκου, Γ. Π. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη ελληνική εκπαίδευση*. Τεύχος α΄ γενική περιγραφή Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ
- Γκότοβος, Α. Ε. (2004). *Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το διαφορετικό: στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Τσιγγάνους στην ελληνική οικογένεια*. Ανακτήθηκε: Μάιο 18, 2011 από <http://www.uoi.gr/ROMA>
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. (επιμ.) Ε. Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg.
- Έξαρχος, Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι*. Αθήνα : Εκδόσεις Γαβρηλίδης.
- Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Ρομά και Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (2004): Κοινή Έκθεση : Επιχειρήσεις καθαριότητας. Ο αποκλεισμός των Ρομά στην Ελλάδα. Σειρά εκθέσεων χωρών Νο 12.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 16, σ.75-87
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες της Αγωγής*. 1-3, 2000
- Δαμανάκης, Μ.(2001). Εισαγωγή στο C. Baker. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα :Gutenberg
- Δαράκη,Ε.(2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*.Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δαφέρμος, Μ. (2003). Σχολείο και τσιγγανόπαιδα. *Τα Εκπαιδευτικά*, Ν. 63-64, σ.108-116
- Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη: Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός

- Δερβίσης, Σ., (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημόπουλος, Π. (2007). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας μέσα από τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας, *The science of Education*. Ανακτήθηκε: Μάιο 18, 2012 <http://users.otenet.gr/dnapas/research.html>
- Δοδοντσάκης, Γ. (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική : Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δάρδανος.
- Δούβλη, Γ. (2004). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ'9. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δραγώνα,Θ.,(2004). *Σtereότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- Ε.Α.ΔΑ.Π. (2004). *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός – Σχέδια εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο*. Δίπτυχο.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά* Αθήνα: Έλλην
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001). Η εκπαιδευτική πολιτική και διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ζησιμοπούλου, Α.(2002). «Ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών». Στα: Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου:Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πάτρα,25-27 Ιουνίου 1999.
- Ζωγράφου,Α.(2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ελλάδα. και στην Ευρώπη*.Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hammersley, L., Brundrett, F. & Brundrett, M. (2005). *Οι ηγέτες για την ηγεσία : Οι εντυπώσεις των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης και των συντονιστών*

- γνωστικών αντικειμένων. *School Leadership and Management*, 25(1), σ. 59-75.
Μετάφραση Μ. Τσαγγάρη και Κ.Στυλιανού.
- ΙΣΤΟΡΙΚΑ. (2001). Τσιγγάνοι, αυτοί οι άγνωστοι, εκδ. *Ιστορικά- Ελευθεροτυπία*, τ.88
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. (σ.123-157) Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καγκά, Β., Τζόβα, Ε., Τότση, Α.(2001). Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, στο Κωνσταντίνου, κ.α. (επιμ.) *Διαθεματικό εκπαιδευτικό υλικό για τη ευέλικτη ζώνη, τ.χ. Α, Γ' & Δ' τάξεις του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κανακίδου,Ε.,Παπαγιάννη,Β.(1998).*Διαπολιτισμική Αγωγή*.Αθήνα:Ελ.Γράμματα.
- Καραθανάση, Εφ. (2000). *«Το κατοικείν των Τσιγγάνων»*. Ο βιο-χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων. Αθήνα:Gutenberg
- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καρατζιά, Ε.& Σπινθουράκη, Η.(2005).«Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» Στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα:Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα,Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης(ΚΕ.ΔΕ.Κ.)- Π.Τ.Δ.Ε.Πανεπιστημίου Πατρών,Πάτρα,58-60.
- Κασσωτάκης,Μ.(1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Τεύχος 11, σελ. 72-78.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου,Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»;Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Α. Καψάλης (επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σ.3-29
- Keurick, D. (1994). *Τσιγγάνοι : Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο* . Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κογκίδου, Δ. & Τσιάκαλος Γ. Οι αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρώτη δημοσίευση στην εφημερίδα *Η Κυριακάτικη Αυγή* στις 24/04/05. και στο : Γ. Κοκκινάκη , Σ. Κ. (1983). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των τσιγγάνων της περιοχής Άνω Λιοσίων Αττικής. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*.

Κοντογιώργος, Β. (1997). *Αναγνώριση της διαφοράς: Διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών των Τσιγγάνων*. Επιμορφωτικό υλικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δράση 4- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι :Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*. Αθήνα:Gutenberg σ. 43-44

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, εισήγηση στο Συνέδριο της Π.Ε.Ε. Ελληνικής Παιδείας και Παγκοσμιοποίησης. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 05, 2012 από <http://www.pee.gr/new-sofi/ness-eisgiseis/mer-g-th-en-vi/kossybaki.htm>,

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα:Gutenberg

Κουτούζης, Μ. (1999). Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών: αρχικές επισημάνσεις. Στο Αθανασούλα-Ρέππα,Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος , Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄ .Πάτρα : Ε.Α.Π.

Λάζος, Γ. (1998). *Το Πρόβλημα της Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Παπαζήσης.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.* ,17,151-179.Πάτρα

Λαμπρίδης, Ε. Α. (2004). *Στερεότυπο- Προκατάληψη- Κοινωνική Ταυτότητα : Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα:Gutenberg

Λιεζουά, Ζ. Π. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λουλέ-Θεοδωράκη, Ν. (1991). *Εμείς οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.

Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά : Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*.

Αθήνα :εκδόσεις Καστανιώτης

Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*.

Αθήνα: Καστανιώτης.

- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα : Καστανιώτης
- Μάγος, Κ. (1991). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.3, σ.1405-1408, Πολυπολιτισμική λήμμα στην *Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.7, σ. 3953-3955.
- Μάγος, Κ. (2005). «Ευτυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους»: Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» : Στα Πρακτικά του 8^{ου} 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.
- Manson, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική εκπαίδευση –Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας- Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες
- Μάρκου, Γ. (1997α). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1999). *Διαπολιτισμική Αγωγή, Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μάρκου, Γ. (2002). *Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση. Λέσχη των εκπαιδευτικών, τ. 28, Σεπτέμβριος- Οκτώβριος*
- Μαρσέλος, Β. (1985). *Ο αναλφαβητισμός στους τσιγγάνους. Στον τόμο: Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*. Αθήνα. : ΥΠ.Ε.Π.Θ.,Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιολογική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Μεταφτσή, Α. (2008). *Έρευνα Καταγραφής και Αξιολόγησης «Διαπολιτισμικού Υλικού» στα Νηπιαγωγεία του Βόλου*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μία σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Modgil, S.ά. (1997α). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση : Προβληματισμοί – προοπτικές /* μτφρ. Α. Ζώνιου- Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητακίδου, Σ.& Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς να μάθουν γράμματα*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- Μορέν, Ε. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: Εικοστού πρώτου
- Μουχελή, Α. (1995). Η κοινωνική οργάνωση. Στο « Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνοι (Αφιέρωμα 2-32), *Καθημερινή Επτά Ημέρες*, σελ. 8-11. 8 Ιανουαρίου
- Μουχελή, Α. (1996). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο: Δ. Καραντινός, Α.Μαράτου- Αλιμπράντη & Ε. Φρονίμου (επιμ), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα* (τομ. 1) Αθήνα : ΕΚΚΕ,σ.491-525.
- Μπαγάκης, Γ.(2003)*Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα:Μεταίχμιο, Ιανουάριος 2003.
- Μπίλα, Α. (2010). *Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την Κοινωνική ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων*. Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσια Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Γενική Διεύθυνση Αναπτυξιακών Προγραμμάτων και Δ. Ο.
- Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β., Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών*. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα.
- Μπουραντάς, Δ.(2005).*Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6^η έκδοση.

- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντούσας, Δ. (1991). Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 3.
- Ντούσας, Δ. (1995). Η αθλιότητα της κρατικής πολιτικής και της πανεπιστημιακής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των Roma. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 34-35.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και Προτάσεις. *Φιλολόγος*, Τεύχος 64, σελ. 84-97
- ΟΥΝΕΣΚΟ (1984). *Οι Τσιγγάνοι*, εκδ.: Ουνέσκο
- Παλαιολόγου, Ν.(2001).«Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής». Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα.Μια διαπολιτισμική προσέγγιση.Πάτρα,6-9 Ιουλίου 2000.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παυλή, Μ.& Σιδέρη, Α. (1990). *Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ /Γ.Γ.Λ.Ε.
- Παυλή- Κορρέ, Μ. & Σπανούλη, Ρ., & Καλούδη, Κ. (1991). *Τσιγγάνες, Μύθοι, Έθιμα, Παραδόσεις*. Αθήνα : Ολκός
- Παπαναούμ, Ζ., Π. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.35
- Παπαναούμ, Ζ., (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*.Αθήνα,Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2000). «Η Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών».στο: Γεωργογιάννης, Π. (2000) Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα:μια διαπολιτισμική προσέγγιση,Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ,Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών,Πάτρα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2003).*Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*.Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών,30-42.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Β΄ Τόμος. Αθήνα :αυτοέκδοση.
- Πασιαρδής, Π.(2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πασιαρδής,Π.(2004).*Εκπαιδευτική ηγεσία:Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*.Αθήνα:Μεταίχμιο. : 215-217
- Πηγιάκη, Π. (1998). *Εθνογραφία – Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολίτου, Ε. (1996). *Τσιγγάνοι και σχολείο. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*.
- Πριόβολου,Σ.(2001).«Η σημασία του Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001 για την Ελλάδα.» Στο Γεωργογιάννης, Π. (2001) *Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα:μια διαπολιτισμική προσέγγιση*,Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ. ΕΚ)-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών,Πάτρα..
- Πρίντεζη,Α.,Παυλόπουλος Β.,(2010).Κοινωνικές αναπαραστάσεις για μετανάστες από διαφορετικές κουλτούρες,μέσα από ιστορίες παιδιών δημοτικού σχολείου.Στο Π.Γεωργογιάννης –Β.Μπάρος(Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας: 13^ο Διεθνές Συνέδριο(Τόμος 1.)*,Πάτρα:Αυτοέκδοση.
- Πρόγραμμα Κοινωνικής Πρωτοβουλίας, Equal. (2006). *Μελέτη για την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των ευάλωτων πληθυσμιακών ομάδων των Ρομά*. Αναπτυξιακή Σύμπραξη Equal. ΔΙ.ΚΑ.ΔΙ.-ROM.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα:Gutenberg
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ταυτότητα του Διευθυντή την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Ρεζ, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. τ.9. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαϊτής, Χ.(2005).*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.Αθήνα:Αυτοέκδοση
- Σαλωνίτης, Π. (2010). *Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. 6^ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου- Κορδελιού. Ανακτήθηκε στις 18/04/12.
- Σαραφίδου, Γ.(2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα:Gutenberg

- Σιδέρη, Α. (1993). Έρευνα σε παιδιά Τσιγγάνων. Στο: Καλούτση, Α. (επιμ.), *Παιδί και Πληθυσμιακές μετακινήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (2004). *Ταυτότητα Τσιγγανοπαίδων και Σχολείο: Συμπεριφορές, Στάσεις, Προσδοκίες*. Αναρτήθηκε Μάιο 05,2011 από <http://195.130.114.39/ROMA/html/epimorphotiko.php>.
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά, 19*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, ανακτήθηκε Οκτώβριο 11,2012: www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf
- Southworth, G. (2006). Σχολική ηγεσία και ανάπτυξη: Στοχασμοί από την έρευνα. *School Organization*, 13(1), 73-87. Μετάφραση Ε. Γεωργίου και Χ. Αραβή.
- Τερζοπούλου, Μ., & Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία-Πολιτισμός*. Αθήνα : Γ.Γ.Λ.Ε.
- Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. (1992). *Εκπαιδευτική πολιτική για εκπαιδευτικές μειονότητες. Η περίπτωση των Ρομ του Δενδροποτάμου*. Αναφορά στο πλαίσιο του «Φτώχεια 3».
- Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας*. τ. Α΄ & Β΄. ΑΘΗΝΑ
- Τσιάκαλος, Γ. (1995). Οι Τσιγγάνοι και τα γράμματα. Στο «Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνοι» (Αφιέρωμα 2-32), *Καθημερινή Επτά Ημέρες*, σελ.26-29, 8 Ιανουαρίου
- Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Τσιάκαλος (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*, σ. 229-234. Αθήνα: Τυπωθήτω./Gutenberg
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Χαλκιά, Δ., Ντάκουρη, Π., Πόλη, Ε. (1999). *Παραδοσιακά επαγγέλματα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα : Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg
- Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, στο: *Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων: Πρακτικά Συνεδρίου(Αθήνα1999)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Χατζηνικολάου, Α. (2007). Κριτική προσέγγιση του παιδαγωγικού πλαισίου οργάνωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία με παιδιά Ρομά. *Γέφυρες*, 35. 6-25.

Χατζηνικολάου, Α. (2007). «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα;» μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Τσιγγάνων). Πρακτικά Συνεδρίου *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*. Αθήνα : Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Χοντολίδου, Ε. (2004). Διδασκαλία σε ομάδες. Παιδαγωγική Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, 19. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, ανακτήθηκε Οκτώβριο 11, 2012: www.kleidiakaiaantikleidia.net/book19/book19.pdf

Vandenbroeck, M. (μετάφ.): Βογιατζής, Γ. , Γεμελιάρης, Χ. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πόλις

<http://www.rom.net.gr>

<http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles-2002/roma-c.doc>

<http://el.wikipedia.org>

<http://mighealth.net> «Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα»

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

<http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles-2003/pr-07-04--03.rtf>

(www.uoi.gr/ROMA)»

<http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity>

Αγγλική Βιβλιογραφία

Allen, J. D. & Porter, O. F. (2002). Teaching about diversity issues. *Kappa Delta Pi Record*, 38(3), 128-133.

Apple, M. W. (2004) *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York and London: Routledge Falmer

Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational Organizational Psychology*. 72 (4): 441-462.

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

Banks, C. (2004). *Improving multicultural education: lessons from the intergroup education movement*. New York : Teacher College.

- Barnett, K. & McCormick, J. (2005). Vision, Relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the Vision. *Organizational Dynamics*, (Winter): 19-31
- Bass, B.M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly* 17, 112-121
- Bassey, M. (1999). *Case study Research in Educational Settings*. Open University Press: Philadelphia
- Benett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership*. Nottingham, UK: NCSL. Ημ/νία ανάκτησης 10/04/2012 από <http://www.ncsl.org.uk/index.cfm?pageID=literaturereviews>
- Bennis, W. (1989a). Why leaders can't lead. *Training and Development Journal*, (April), 34-39.
- Bennis, W. (1989b). *On becoming a leader*. Addison-Wesley.
- BERA. (1992). *Ethical Guidelines*. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 18, 2012, από <http://www.scutrea.ac.uk/library/beraethguide.pdf>
- Bodur, Y. (2003). *Preservice teachers' learning of multiculturalism in a teacher education program*. Dissertation in Philosophy, University of Florida, Fall 2003. Available in: http://etd.lib.sfu.edu/theses_1/available/etd11152003001519/unrestricted/01_YB_preliminaries_pdf.pdf
- Brown, R. J. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Carter, K., Macdonald, G & Martin, A. (2002). *Distributed leadership in discussion*. Nottingham, UK: NCSL.
- Cemlyn, S., & Clark, C. (2005). The social exclusion of Gypsy and traveler children. In C. Colin & S. Cemlyn (Eds.), *At Greatest Risk: The children most likely to be poor*. (pp. 150-165). London, UK: CPA
- Chemers, M.M. (1997) *An Integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven Evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education* (5th e.d.). London: Routledge

Crawford, M.. (2002).The charismatic school leader- potent, myth or persuasive effect? *School Leadership and Management*, 22 (3), 273-287.

Daft, R. (2004). *Organization Theory and Design*. (8th Ed.) International Thomson Publishing Company.

Davis, D., & Daley, B. (2008). The learning organization and its dimensions as key factors in firms' performance. *Human Resource Development International*. 11: (1),51-66.

Day, C. & Harris, A. (1998). Effective school leadership. *National College for School Leadership*. Ανακτήθηκε στις 17/3/2012 από: <http://www.ncsl.org.uk/publications/publications-az.cfm>

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001a). Challenging the orthodoxy of effective School leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1) 39-56.

Day,C.(2004).The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*,24(4),425-437.

Day, C.(2005).Sustaining success in challenging contexts:leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*,43(6),573-583.

Deal, T. E., & Peterson, K. D.(1990). *Symbolic leadership and the school principal Shaping school cultures in different contexts*. Washington, D>C.: Department of Education, O.E.R.I.

Dean, J. (1999). *Improving the primary school*. London Routledge. Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community*. Boulder, CO Rowman & Littlefield

Delpit,L.(1995).*Other people's children cultural conflict in the classroom*. New York,New Press

Dikaiou,, M. (1990). Literacy and Tsigani minority children in Northern Greece: An Exploration of parents' and children views. *International Migration*, 28 (1).pp.47

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.

Elmore, R.F. (2000). *Bringing a new structure for school leadership*, (Washington, DC : Albert Shanker Institute). Ανακτήθηκε στις 17/3/2012 από: <http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/jcs/Vol37/harris.htm>

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. Boulder, CO: Westview.

- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). *Effective School Management* (4th ed). London :Sage.
- Fernandez, E., Aguilar, M. & Gutierrez, M. (2002). Education Multicultural: Dimensiones actitudinales. *Resista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 5(1). Retrieved November 13, 2006, Available in: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Fetterman, D. (1989). *Ethnography : Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage.
- Foucault, M. (1980) *Power.knowledge: selected interviews and other writings*. 1972-1977. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (1986). *Teachers as cultural workers*. Boulder, Co: Westview Press.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Floyd, L. (1998). *Joining hands: A parental involvement program*. *Urban Education*, 33, 1, 123-135
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-22.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st Century. *Teacher Educator*, 36(1), 1-16.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Giroux, H.A. (2005) *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. London: Routledge.
- Glover, P. and Goleman, M. (2005). School culture, climate and ethnos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service*.
- Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management*, 22(2), 143-161.
- Griego Jones, T. (2003). Contributions of Hispanic parents perspectives to teacher preparation . *School Community Journal*, 73-96.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership, *Educational Management and Administration*, 28(3), 371-338.
- Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gold, A. et al (2003). Principled Principals?: Values-Driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of “Outstanding” School Leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 31, 127-138.

Gundara, J. & Jacobs, S. (2000). *Intercultural Europe: Diversity and Social Policy*, Arena: Ashgate.

Guo, Y. (2006). Why didn't they show up? ESL Parent involvement in K-12 Education. *TESL Canada Journal*, 24, 1, 92-107.

Hagan, M. & McGlynn, C. (2004). Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15(3), 243-252.

Hallinger, P., Bickman, L. & Daviw, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *Elementary School Journal*, 96 (5), 527-549.

Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 11-24

Harris, A. (2005). Leading or Misleading? Distributed leadership and school Improvement, *JCS*. Ανακτήθηκε στις 17/3/12
από: www.faculty.ed.uiuc.edu/westbury/jes/Vol137/harris.htm)

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*.

Hammersley-Fletcher, L. and Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25(1), 59-75.

Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Organizational Behavior*. (10th Ed.) International Thomson Publishing Company.

Henkin, R. & Steinmetz L. (2008). The Need for Diversity Education as Perceived by Preservice Teachers: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 1, February 2008, pp. 101-109.

Hersay, P. & Blanchard, H. K., & Johnson, E. D. (2000). *Management of Organizational Behaviour: Leading Human Resources*, Englewood Cliffs, New Jersey:

Prentice Hall

Hopkins, D.(2001).*School Improvement for Real.London:Routledge/Falmer.*

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration Theory, research and practice. Singapore: McGraw-Hill.*

Hunt, J. G. (1999). Transformational/charismatic leadership's transformation of thefield: an historical essay. *The Leadership Quarterly*, 10, 129–144.

Johnson, J. R. (2002). Leading the learning organization: Portrait of four leaders. *Leadership & Organization Development Journal*. 23: (5), 241-249.

Jung, D.I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organization innovation : Hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, 14 (4-5), 525-544

Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A.(2008). «Maybe I can teach those kids». The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.

Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement :A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36

Koontz,H.,&O' Donell,C.(1984,1980,1983).Οργάνωση και Διοίκηση:Μια Συστημική και Ενδεχομενική Ανάλυση των Διοικητικών Λειτουργιών,Τόμος Α',Β' Γ', (μετ.Χρήστος Βαρδάκος),Αθήνα:Παπαζήσης.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kvale. S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks , California: Sage Publications Ltd.

Ladson-Billings, G. J.(2002). I ain't writin' nuttin': Permissions to fail and demands To succeed in urban classrooms. Στο L.Delpit & J. K. Dowdy (επιμ.) : *The skin that we speak*. New York : The New Press. Pp.106-120.

Leithwood, A. K. (1990). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, (February), 8-12.

Leithwood,K.&Riehl,C.(2003).*What we know about successful school leadership*. Philadelphia,P.A.:Laboratory for students Success, Temple University.

Leithwood, K., .Day,C., Sammons, P., Harris,A. &Hopkins, D.(2006).*Seven strong Claims about successful school leadership*.Nottingham:NCSL.

- Leitwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of Transformational Leadership on Organizational conditions and Student Engagement. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199
- Leithwood, A. K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-228.
- Le Roux, J. (2002). Elective educations are culturally competent communicators, *Intercultural Education* , 13(1), 37-48.
- Lucas, T. (1997). *Into, through and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youth*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- MacBeath, (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School Leadership and Management*, 28, (4), 385-399.
- Mc Ewan, K.E. (2003). *10 Traits of highly effective principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moolenaar, N. , Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position and Schools' Innovative Climate, *Educational Administrative Quarterly*, 45(5), 623-670.
- Mooliner, O., & Garcia R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*, (21-47). Albany, NY: SUNY Press
- Mujawamariya, D., & Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canadian Preservice programs: Teacher candidates' perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 50, 336-353.
- Munford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative People : Orchestrating expertise and relationships. *Leadership Quarterly*, 13, 705-750.
- Noonan, J. S. (2003). *The elements of leadership. What you should know*. USA: Scarecrow Press.
- Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd Ed). Newbury Park, CA: Sage
- Peterson, D. (1989). *Parent involvement in the educational process*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. 5 pages. ED 312776.
- Portin, B.S.(1999,Οκτώβρης).Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity ? Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Μινεάπολη.
- Ramirez, A.Y. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *Urban Review*, 35(2), 93-110.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement : An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (2), 179.
- Sarros, J. Cooper, B & Santora, J. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15 (2), 145-158
- Scribner, J.D., Young, M.D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. In P. Reyes, JD Scribner, & AP Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools : Creating learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Sergiovanni,T. (1990). *Value-Added Leadership:How to get extraordinary performance in schools*. Λονδίνο: HBJ
- Shalley, C. E. & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity, *Leadership Quarterly*, 15(1), 33-35.
- Shor, R. (2005). Professionals' approach towards discipline in educational systems as perceived by immigrant parents: The case of immigrants from the former Soviet Union in Israel. *Early Child Development and Care*, 175, 457-465.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Sosa, A.S. (1997). Involving Hispanic parents in educational activities through collaborative relationships. *Bilingual Research journal*, 21, 2, 1-8.
- Sprandley, J.P. (1980). *Participant observation*. . New York : Holt, Rinehart & Winston.

- Stake, R.E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Stogdill, R.M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of the Literature*. New York, NY: Free Press
- UNESCO (2000). *Appeal for the promotion of arts education and creativity at school to help construct a culture of peace*. Paris, November 3, No 99-241.
- UNESCO (2004). *Changing teaching practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Παρίσι : UNESCO
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: Teachers College Press
- Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 254-262.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and Methods*. Fourth Edition. California: Sage Publications

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ

A. Εισαγωγή στη μελέτη περίπτωσης και ο σκοπός του πρωτόκολλου .

1. Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης και τα ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα μελέτη το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη μελέτη εκείνων των δομικών στοιχείων που δρουν καταλυτικά ώστε ένα σχολείο με διαφορετικό πολιτισμικά αριθμό μαθητών, Ρομά, να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικό. Το παραπάνω ζήτημα ερευνήθηκε μέσα από τη μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής μονάδας στο νομό Λάρισα, η οποία θεωρήθηκε ενδεικτική περίπτωση αποτελεσματικότητας , λόγω της μεγάλης συμμετοχής των Ρομά μαθητών οποία και της σχεδόν μηδενικής παρατηρούμενης σχολικής διαρροής.

Ερωτήματα της μελέτης περίπτωσης: Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία κινήθηκε το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι:

- Εμπειρία σε σχολεία με διαφορετικούς πολιτισμούς
- Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου ως τόπος εργασίας τους;
- Ποια μέτρα εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν το διδακτικό έργο τους, ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικοί;
- Τι νομίζετε ότι είναι βοηθητικό για ένα εκπαιδευτικό που εργάζεται σ' ένα σχολείο με διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο μαθητών;
- Ποιες είναι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την καλύτερη διαχείριση του διαφορετικού;
- Έχετε αμφισβητήσει τις προσωπικές σας απόψεις και αντιλήψεις για τους Ρομά;
- Πώς χαρακτηρίζετε τη σχέση σας με τους γονείς ρομά και με τους άλλους γονείς; Λαμβάνετε αρνητικά σχόλια;
- Θεωρείται την αποτυχία των μαθητών ρομά δεδομένη;
- Αισθάνεστε ορισμένες φορές να ακυρώνεται το έργο σας; Ή να μην πετυχαίνουν κάποιοι στόχοι σας; Ποια είναι τα συναισθήματά σας;
- Έχετε πάρει μέρος σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά, Καινοτόμα, θεατρικά και άλλα ; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Συναντήσατε δυσκολίες; Τι είδους; Συμμετέχετε μόνος/η ή συνεργάζεστε και με άλλους συναδέλφους;

- Ποιες είναι οι προσωπικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης;
- Τι νομίζετε μπορεί να κάνει ένα σχολείο σαν το δικό σας για να έχει καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης;
- Κατά τη γνώμη σας τι θα θέλατε να βελτιώσετε στο σχολείο σας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το μοντέλο ηγεσίας σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο;
- Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Δ/ντη σ' ένα τέτοιο σχολείο;
- Ανταποκρίνεται ο δ/ντης σας στα δικά σας πιστεύω και πρότυπα;
- Πώς θα περιγράφετε το στυλ ηγεσίας του σχολείου σας;
- Πώς είναι οι σχέσεις σας με το σύλλογο διδασκόντων;
- Πώς αντιμετωπίζονται οι πιθανές εντάσεις και συγκρούσεις στο σχολείο;
- Πώς αντιμετωπίζονται οι εντάσεις και οι συγκρούσεις στο σχολείο;
- Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζετε μόνος/ η και άλλα τα οποία τα φέρνετε στο σύλλογο διδασκόντων ή μόνο στο δ/ντη ;
- Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο τους και αν προσωπικά πιστεύουν ότι έχουν λυθεί
- Τι αποτελέσματα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;
- Πώς βλέπουν τη σημερινή εικόνα του σχολείου τους;
- Υπάρχει βελτίωση στη σημερινή κατάσταση του σχολείου σας; Αν ναι, που νομίζεται ότι οφείλεται αυτή η αλλαγή;

Οδηγός συνέντευξης για το διευθυντή

- Ποια η κατάσταση στο σχολείο πριν αναλάβει διευθυντής ;(σε σχέση με την επισκεψιμότητα μαθητών, σχέσεις μεταξύ των ομάδων, σχέσεις και στάσεις των μη ρομά γονέων ως προς τους ρομά, αντιλήψεις εκπαιδευτικών κ.α.);
- Πώς σχεδίασε την εξέλιξη του σχολείου, πού έθεσε προτεραιότητες και γιατί;
- Πώς στήριξε θεωρητικά τις προτεραιότητες;
- Ποια προβλήματα έπρεπε να αντιμετωπίσει και γιατί τα θεωρούσε σημαντικά;
- Τι επιπτώσεις είχαν οι σχεδιασμοί/δράσεις του στον πληθυσμό αναφοράς (μαθητές και γονείς ομάδων);
- Ποιοι τον στήριξαν;
- Ποιοι αντιστάθηκαν και γιατί;
- Τι έπρεπε στη συνέχεια να επανασχεδιάσει;

- Ποιες δράσεις είχαν μεγάλο αντίκτυπο ως προς την επίσκεψη/φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ως προς τις επιδόσεις τους, ως προς την αντιμετώπιση της σχολ. διαρροής;
- Τι άλλαξε σε επίπεδο εκπ/κών;
- Τι άλλαξε σε επίπεδο σχέσεων με τους μη ρομά γονείς;
- Τι άλλαξε σε σχέση με τους ρομά γονείς;

B. Διαδικασίες πεδίου (διαδικασίες συλλογής πληροφοριών):

α) Διακανονισμοί για την εξασφάλιση της πρόσβασης στο Δημοτικό Σχολείο και στον καταυλισμό των Ρομά.

β) Διεξαγωγή των επισκέψεων στις υπό μελέτη τοποθεσίες

γ) διαθέσιμοι πόροι (ψηφιακός καταγραφέας ήχου υψηλής ευκρίνειας, χαρτί, εργαλεία γραφής, Η/Υ)

δ) Διαδικαστικές υπενθυμίσεις

- Η 1^η εβδομάδα θα είναι περίοδος γνωριμίας και εξοικείωσης με τη διοίκηση και τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Τη 2^η εβδομάδα θα πραγματοποιηθεί παρατήρηση και χαρτογράφηση του σχολικού χώρου (φυσικού και κτισμένου) και παράλληλα θα καταγράφεται όποιο στοιχείο θα μπορούσε να ενισχύσει την έρευνα.
- Τη 3^η εβδομάδα θα πραγματοποιηθεί παρατήρηση και χαρτογράφηση του πλαισίου γύρω από τη σχολική μονάδα που αποτελεί τον καταυλισμό των Ρομά μαζί με το διαμεσολαβητή – πρόσωπο κλειδί από την κοινότητα των Ρομά .
- Θα ακολουθήσει η συνέντευξη μαζί του, πίνοντας καφέ στο καφενείο του καταυλισμού.
- Οι υπόλοιπες εβδομάδες θα αναλωθούν : 1) στην προετοιμασία του διαγράμματος των συνεντεύξεων, 2) στην οργάνωση, διεξαγωγή και καταγραφή των επί τόπου παρατηρήσεων του σχολικού πλαισίου (φυσικός και κτισμένος χώρος, οργανωσιακή δομή, σχολική διοίκηση, σχολικό κλίμα, σχέσεις μεταξύ σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών, σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών , μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και σχέσεις μεταξύ γονέων και διοίκησης), 3) στην οργάνωση και διενέργεια των συνεντεύξεων – συνομιλιών, και 5) στη συγκέντρωση και κριτική ανάγνωση των σχετικών άρθρων από το αρχείο του σχολείου, τα

οποία αναφέρονται στην πληθώρα των δραστηριοτήτων, των επιμορφωτικών εκδηλώσεων και σεμιναρίων που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

ε) Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και κωδικοποίηση των στοιχείων.

στ) Ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων.

Γ. Οδηγός αναφοράς της μελέτης περίπτωσης:

α) Περίγραμμα της αναφοράς της μελέτης περίπτωσης,

Περίληψη

Εισαγωγή

Ηγεσία

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι τσιγγάνοι

Μεθοδολογία της έρευνας

Συζήτηση των ευρημάτων

Συμπεράσματα

Προτάσεις

Βιβλιογραφία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

β) Χειρισμός της πλήρους βάσης δεδομένων, δηλαδή του συνόλου των τεκμηριωμένων αποδείξεων που συγκεντρώθηκαν

γ) Βιβλιογραφική πληροφόρηση

δ) Το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α
ΠΕΡ/ΚΗ Δ/ΝΣΗ Π.Ε. & Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Δ/ΝΣΗ Π.Ε ΛΑΡΙΣΑΣ
33^ο ΔΗΜ.ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ
Δ/νση: Πλάτωνος 32 Τ.Κ. 41336
Τηλ./Fax: 2410236704
: mail@33dim-laris.lar.sch.gr

ΚΑΡΤΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΜΕΤΑΚΙΝΟΥΜΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΤΑΞΗ: '

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Όνοματεπώνυμο	Όνομα Μητέρας
Όνομα Πατέρα	Γένος Μητέρας
Τόπος Γέννησης- Νομός	Ημερομηνία Γέννησης
Δήμος ή Κοινότητα εγγραφής- Νομός	Αριθμός Μητρώου ή Δημοτολογίου
Ιθαγένεια	Επάγγελμα Πατέρα
Θρήσκευμα	Επάγγελμα Μητέρας
Φύλλο	Δ/νση Κατοικίας: Τηλέφωνο:

Λάρισα: / / 2013
Ο Διευθυντής του Δημ. Σχολείου

ΒΟΥΛΓΑΡΗΣ ΣΩΤΗΡΙΟΣ

Σχολείο Υποδοχής (& διεύθυνση)	Δ/νση ή Γραφείο	Ημερομηνία Προσέλευσης	Ημερομηνία Αναχώρησης	Υπογραφή Δ/ντή Σφραγίδα Σχολείου

ΦΟΡΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

(προσαρμογή από Γιαννακάκη,2011)

Γενική περιγραφή της σχολικής μονάδα

1. Πόσοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο;.....
2. Σε τι ποσοστό προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών;.....
3. Σε τι ποσοστό προέρχονται από οικογένειες Ρομά;
4. Ποιο είναι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους;.....
.....
.....
5. Πόσοι είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου;.....
Ειδικότητες:.....
.....
6. Πόσοι είναι έως 35 ετών;..... Πόσοι είναι 36-50;.....
Πόσοι είναι πάνω από 50;.....
7. Πόσοι εργάζονται λιγότερο από 3 χρόνια στο σχολείο;.....
8. Πόσοι έχουν διδακτική εμπειρία έως 3 έτη;.....4-10 έτη;.....
Πάνω από 10 έτη;.....
9. Υπάρχει βοηθητικό προσωπικό στο σχολείο σας;.....
Ποιο είναι αυτό;.....
10. Πότε χτίστηκε το σχολείο;.....Συστεγάζει άλλες μονάδες;.....
11. Ποια είναι η κατάσταση του κτιρίου;(πολύ κακή,κακή,μέτρια,καλή,πολύ καλή)

Στην ενότητα αυτή θα γίνει λεπτομερειακή περιγραφή του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου και σχεδιαγραμματική απεικόνιση του σχολείου με μορφή κάτοψης.
12. Επιφάνεια εσωτερικού χώρου(τ.μ. κατά προσέγγιση)
13. Επιφάνεια εξωτερικού χώρου(τ.μ. κατά προσέγγιση)
14. Πόσες ειδικά εξοπλισμένες αίθουσες έχει το σχολείο(π.χ.αίθουσα προβολών,αίθουσα εκδηλώσεων,γυμναστήριο,αίθουσα πληροφορικής,εργαστήριο φυσικής κ.λ.π.);
.....
15. Ποιες είναι αυτές οι αίθουσες;
.....
.....
.....
16. Υπάρχει ανεξάρτητη αίθουσα βιβλιοθήκης;.....
17. Ποιες αθλητικές εγκαταστάσεις υπάρχουν στο σχολείο σας;
.....
.....
.....

.....
.....

ΤΠΕ

1. Ποια είναι η υπάρχουσα υποδομή ΤΠΕ στο σχολείο σας;
αριθμός Η/Υ.....
παλαιότητα.....
σημεία τοποθέτησης.....
φορητότητα/ευκολία μεταφοράς.....
περιφερειακός εξοπλισμός(όπως εκτυπωτές, scanner, προτζέκτορας, άλλες ΤΠΕ, όπως
διαδραστικός πίνακας, κ.λ.π.)
1. Πόσοι από τους υπολογιστές έχουν πρόσβαση στο Ίντερνετ;.....
2. Πόσο εύκολη είναι η πρόσβαση στη χρήση αυτών των ΤΠΕ στο
σχολείο;.....
3. Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται από το προσωπικό του σχολείου;.....
4. Για ποιο σκοπό ή σκοπούς;.....
5. Πώς αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στο πλαίσιο της διδασκαλίας;.....

Διοίκηση, ηγεσία και κλίμα του σχολείου

1. Το σχολείο έχει διευθυντή ή διευθύντρια;.....
Πόσα χρόνια διοικεί ο συγκεκριμένος διευθυντής το σχολείο;.....
2. Πόσο χρονών είναι(έστω και στο περίπου);.....
3. Πόσα χρόνια διοικητικής εμπειρίας έχει;.....
4. Πόσο εξοικειωμένος είναι με τις ΤΠΕ;.....
5. Γνωρίζει κάποια ξένη γλώσσα;.....
6. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή κάποια επιμόρφωση;.....
7. Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών;.....
8. Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων;.....
9. Κατά πόσο συνεργάζεται το σχολείο με τον σύλλογο γονέων;.....
10. Με ποιο τρόπο;.....
Σε ποιους τομείς ενδιαφέροντος;.....
11. Ποια είναι η σχέση του σχολείου με τοπικούς ή άλλους εξωσχολικούς φορείς;.....

-
.....
.....
12. Συμμετέχουν οι μαθητές στις σχολικές αποφάσεις;.....
Με ποιο τρόπο;.....

Προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο

1. Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο αυτή την εποχή;
.....
.....
.....

2. Υπάρχουν κάποια χρόνια προβλήματα (οι ανάγκες) στο σχολείο;
.....
.....
.....

3. Έχει γίνει προσπάθεια αντιμετώπισης κάποιων από τα τρέχοντα προβλήματα(ή ανάγκες)του σχολείου;
.....

4. Τι έχει γίνει συγκεκριμένα;
.....
.....
.....

5. Τι αποτέλεσμα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;
.....
.....
.....

Στάση του σχολείου απέναντι στην καινοτομία

1. Τα τελευταία 3 χρόνια,εφαρμόστηκαν νέες ιδέες(καινοτομίες)στο σχολείο;
.....
.....

2. Ποιες ήταν αυτές;
.....
.....
.....

3. Κατά πόσο αυτές οι καινοτομίες άλλαξαν

(α) καθιερωμένες παιδαγωγικές πρακτικές;.....

(β) τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου;..... (γ)το

ανθρώπινο κλίμα του σχολείου;.....
(δ)άλλα χαρακτηριστικά του σχολείου;Ποια ήταν αυτά;.....

4.Σε ποιο βαθμό διαχύθηκαν οι καινοτομίες;
α)στο σχολείο(π.χ.σε πόσες από τις τάξεις)
β)σε άλλα σχολεία;
γ)στην τοπική κοινωνία(π.χ. μέσω των γονέων,κ.λ.π.);

5.Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν διάθεση για καινοτόμες δράσεις(με τις πιθανές ευθύνες και ρίσκα που αυτές συνεπάγονται);

.....
.....
.....

6.Ποια είναι η στάση του διευθυντή απέναντι σε τέτοιες πρωτοβουλίες;

.....
.....
.....
.....

Οδηγός συνέντευξης για το διευθυντή

1) Ποια η κατάσταση στο σχολείο πριν αναλάβει διευθυντής ;(σε σχέση με την επισκευσιμότητα μαθητών, σχέσεις μεταξύ των ομάδων, σχέσεις και στάσεις των μη ρομά γονέων ως προς τους ρομά,αντιλήψεις εκπαιδευτικών κ.α.);

2) Πώς σχεδίασε την εξέλιξη του σχολείου,πού έθεσε προτεραιότητες και γιατί;

3) Πώς στήριξε θεωρητικά τις προτεραιότητες;

4) Ποια προβλήματα έπρεπε να αντιμετωπίσει και γιατί τα θεωρούσε σημαντικά;

5) Τι επιπτώσεις είχαν οι σχεδιασμοί/δράσεις του στον πληθυσμό αναφοράς (μαθητές και γονείς ομάδων);

6) Ποιοι τον στήριξαν;

7) Ποιοι αντιστάθηκαν και γιατί;

- 8) Τι έπρεπε στη συνέχεια να επανασχεδιάσει;
- 9) Ποιες δράσεις είχαν μεγάλο αντίκτυπο ως προς την επίσκεψη/φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ως προς τις επιδόσεις τους, ως προς την αντιμετώπιση της σχολ. διαρροής;
- 10) Τι άλλαξε σε επίπεδο εκπ/κών;
- 11) Τι άλλαξε σε επίπεδο σχέσεων με τους μη ρομά γονείς;
- 12) Τι άλλαξε σε σχέση με τους ρομά γονείς;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου ως τόπος εργασίας τους;
- Ποια μέτρα εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν το διδακτικό έργο τους, ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικοί;
- Ποιες είναι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την καλύτερη διαχείριση του διαφορετικού;
- Ποιες είναι οι προσωπικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το μοντέλο ηγεσίας σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο;
- Πώς αντιμετωπίζονται οι πιθανές εντάσεις και συγκρούσεις στο σχολείο;
- Προβλήματα και λύσεις.
- Πώς βλέπουν τη σημερινή εικόνα του σχολείου τους;

Ερευνητικά Ερωτήματα και Θεματικοί Άξονες και ερωτηματολόγιο συνέντευξης

- Εμπειρία σε σχολεία με διαφορετικούς πολιτισμούς
Εισαγωγικές ερωτήσεις

- 1.1 Εργάζεστε πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικός;
- 1.2 Έχετε εμπειρία σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών;

- Ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου ως τόπος εργασίας τους;

Επιλογή να υπηρετείς σ' ένα σχολείο διαφορετικών κόσμων

- 2.1 Πόσα χρόνια εργάζεστε σ' αυτό το σχολείο;
- 2.2 Τι είναι αυτό που σας κρατά εδώ;

- Ποια μέτρα εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι διευκολύνουν το διδακτικό έργο τους, ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικοί;

Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

- 3.1 Τι νομίζετε ότι είναι βοηθητικό για ένα εκπαιδευτικό που εργάζεται σ' ένα σχολείο με διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο μαθητών;
- 3.2 Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση ή άλλη κατάρτιση μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό;
- 3.3 Εσείς έχετε κάποια επιμόρφωση για την εκπαίδευση των παιδιών ρομά ή κάποια άλλη επιμόρφωση;

- Ποιες είναι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για την καλύτερη διαχείριση του διαφορετικού;

Διαχείριση του διαφορετικού εκ μέρους των εκπαιδευτικών

- 4.1 Κρατάτε σημειώσεις, πληροφορίες για τα προβλήματα των παιδιών και για τις οικογένειές τους; Έχετε συνεργασία με τους γονείς;
- 4.2 Έχετε αμφισβητήσει τις προσωπικές σας απόψεις και αντιλήψεις για τους Ρομά;
- 4.3 Πώς χαρακτηρίζετε τη σχέση σας με τους γονείς ρομά και με τους άλλους γονείς; Λαμβάνετε αρνητικά σχόλια;
- 4.4 Έχετε διαφοροποιήσει τη διδασκαλία σας με τους μαθητές Ρομά; Υπάρχουν αποτυχίες; Γίνεται ανατροφοδότηση; Επανεξέταση, αναθεώρηση διδακτικών μεθόδων;

- 4.5 Θεωρείται την αποτυχία των μαθητών ρομά δεδομένη;
- 4.6 Αισθάνεστε ορισμένες φορές να ακυρώνεται το έργο σας; Ή να μην πετυχαίνουν κάποιοι στόχοι σας; Ποια είναι τα συναισθήματά σας;
- 4.6 Έχετε πάρει μέρος σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά, Καινοτόμα, θεατρικά και άλλα ; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Συναντήσατε δυσκολίες; Τι είδους; Συμμετέχετε μόνος/η ή συνεργάζεστε και με άλλους συναδέλφους;
- Ποιες είναι οι προσωπικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης;

Προτάσεις για καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης

- 5.1 Ποια πιστεύετε είναι η γνώμη των Ρομά για το σχολείο; Πώς το βλέπουν;
Τι λένε σε σας;
- 5.2 Τι νομίζετε μπορεί να κάνει ένα σχολείο σαν το δικό σας για να έχει καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης;
- 5.3 Κατά τη γνώμη σας τι θα θέλατε να βελτιώσετε στο σχολείο σας;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το μοντέλο ηγεσίας σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο;

Το μοντέλο ηγεσίας σ' ένα σχολείο με διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές

- 6.1 Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Δ/ντη σ' ένα τέτοιο σχολείο;
- 6.2 Ανταποκρίνεται ο δ/ντης σας στα δικά σας πιστεύω και πρότυπα;
- 6.3 Πώς θα περιγράφετε το στυλ ηγεσίας του σχολείου σας;
- 6.4 Πώς είναι οι σχέσεις σας με το σύλλογο διδασκόντων;
Όλοι οι εκπαιδευτικοί ακούγονται και εκφράζονται ελεύθερα;
Εμπλέκεστε στη διοίκηση του σχολείου;
Αισθάνεστε ελεύθερος/η να προτείνετε ιδέες και να πάρετε πρωτοβουλίες χωρίς φόβο και επικρίσεις;

- Πώς αντιμετωπίζονται οι πιθανές εντάσεις και συγκρούσεις στο σχολείο;

Εντάσεις και συγκρούσεις

7.1 Πώς αντιμετωπίζονται οι εντάσεις και οι συγκρούσεις στο σχολείο;

7.2 Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζετε μόνος/ η και άλλα τα οποία τα φέρνετε στο σύλλογο διδασκόντων ή μόνο στο δ/ντη ;

- Ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο τους και αν προσωπικά πιστεύουν ότι έχουν λυθεί

Προβλήματα και λύσεις

8.1 Ποια νομίζετε ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας;

8.2 Υπάρχουν χρόνια προβλήματα και ανάγκες στο σχολείο σας;

8.3 Έχουν γίνει προσπάθειες αντιμετώπισής των ; τι έχει γίνει συγκεκριμένα;

8.4 Τι αποτελέσματα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;

- Πώς βλέπουν τη σημερινή εικόνα του σχολείου τους;

Σημερινή εικόνα του σχολείου

9.1 Πώς θα περιγράφατε την εικόνα του σχολείου σας σήμερα; (υπάρχει όραμα;)

9.2 Υπάρχει βελτίωση στη σημερινή κατάσταση του σχολείου σας; Αν ναι, που νομίζεται ότι οφείλεται αυτή η αλλαγή;

Οδηγός συνέντευξης για τους δασκάλους

1. Ατομικά στοιχεία: φύλο....., χρόνια υπηρεσίας.....,οργανική θέση....., χρόνια υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο.....

2. Εργάζεστε σ' ένα ιδιαίτερο σχολείο, τι είναι αυτό που σας κρατά εδώ;

3. Πιστεύετε ότι όσοι εργάζονται σε σχολεία όπως και το δικό σας θα πρέπει να έχουν μια **επιμόρφωση ή κάποια κατάρτιση** ώστε να διευκολύνεται το έργο τους και να είναι πιο αποτελεσματικό; Εσείς έχετε κάποια **επιμόρφωση** για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ή κάποια άλλη επιμόρφωση; Αν ναι, τι είδους;

4. Τι νομίζετε ότι μπορεί να είναι χρήσιμο(βοηθητικό) για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τέτοια σχολεία:

- Πρόγραμμα επιμόρφωσης και συμβουλευτικής εκπαιδευτικών
- Υποδειγματικές διδασκαλίες
- Παρατηρήσεις
- Ομάδες μελέτης για αποδήμηση των μύθων που στοιχειώνουν την εκπαίδευση των παιδιών μειονοτήτων
- Κάτι άλλο;

5. Κρατάτε σημειώσεις, πληροφορίες για τα προβλήματα των παιδιών και για των οικογενειών τους; Έχετε συνεργασία με τους γονείς;

6. Έχετε αμφισβητήσει τις προσωπικές σας απόψεις και αντιλήψεις σε ότι αφορά τη μάθηση και τη διδασκαλία των παιδιών Ρομά ;(εννοώ εάν είχατε κάποια στερεότυπα ή φόβους πριν εργαστείτε εδώ, κάνετε ενδοσκόπηση ψάχνοντας τις αντιλήψεις σας; Υπάρχει αλλαγή στις πεποιθήσεις σας;)

7. Πώς χαρακτηρίζετε τη σχέση σας με τους γονείς Ρομά και με τους άλλους γονείς; Λαμβάνετε αρνητικά σχόλια γι' αυτή την συνύπαρξη;

8. Έχετε διαφοροποιήσει τη διδασκαλία σας με τους μαθητές Ρομά; Υπάρχουν αποτυχίες; Γίνεται ανατροφοδότηση; Επανεξέταση, αναθεώρηση διδακτικών μεθόδων;

9. Θεωρείται την αποτυχία τέτοιων παιδιών δεδομένη;

10. Αισθάνεστε ορισμένες φορές να ακυρώνεται το έργο σας ή να μην πετυχαίνουν κάποιοι στόχοι σας; Ποια είναι τα συναισθήματά σας ;

11. Έχετε πάρει μέρος σε προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά, Καινοτόμα προγράμματα, Θεατρικά και άλλα; Αν ναι, ποια είναι αυτά; Συναντήσατε δυσκολίες; Τι είδους; Συμμετέχετε μόνη σας ή συνεργάζεστε και με άλλους συναδέλφους;

12. Ποια πιστεύετε είναι η γνώμη των Ρομά για το σχολείο; Πώς το βλέπουν; Τι λένε σε εσάς;

13. Τι νομίζετε ότι μπορεί να κάνει ένα σχολείο σαν το δικό σας για να έχει καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και ένταξης; (Βλέπετε αν υπάρχει σχέση μεταξύ προσδοκιών που καλλιεργούνται και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν;)Κατά τη γνώμη σας τι θα θέλετε να βελτιώσετε;

14. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του Δ/ντη σ' ένα τέτοιο σχολείο;(Προσανατολισμός και Στόχοι./Κλίμα μάθησης και ανάπτυξης,/ Επικοινωνία με προσωπικό και εμπλεκόμενους , Σχέσεις συνεργασίας, Καθοδήγηση και υποστήριξη, Περιβάλλον εύρυθμο και ασφαλές, Άλλο; Ανταποκρίνεται ο δ/ντης σας σ' αυτά ;)

15. Πώς θα περιγράφατε το στυλ ηγεσίας στο σχολείο σας; (Περιγράψτε το Δ/ντη σας)

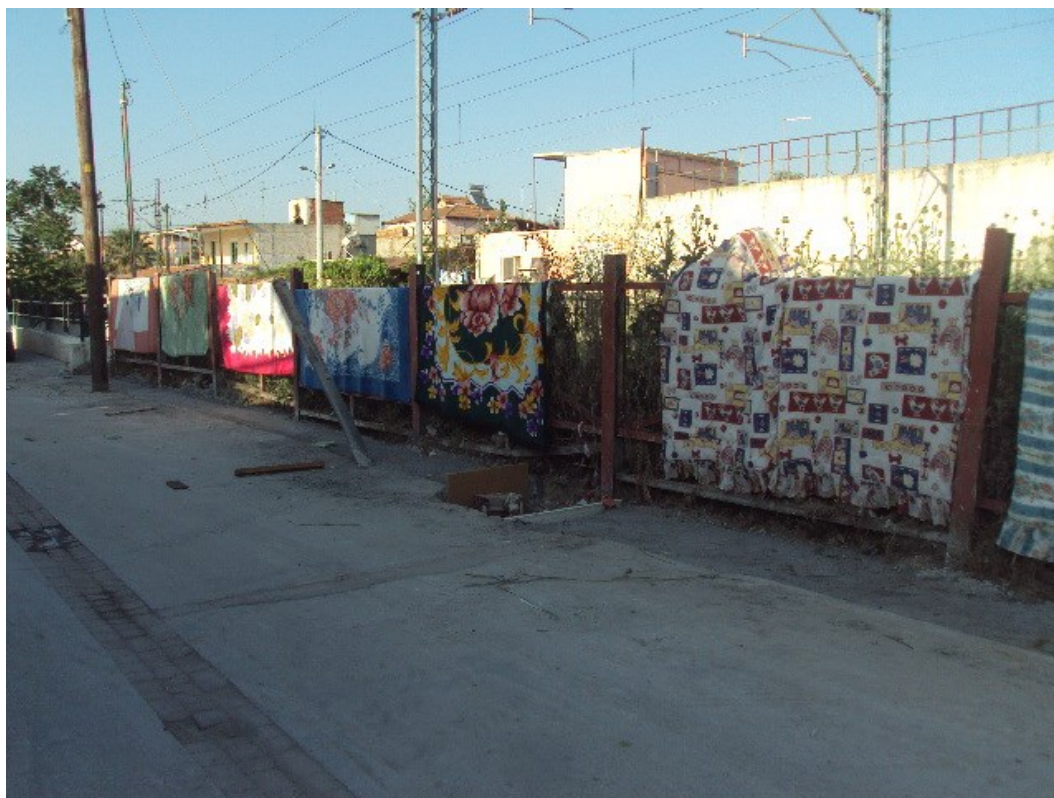
16. Πώς θα περιγράφατε την εικόνα του σχολείου σας; (υπάρχει όραμα; Αν ναι, ποιο είναι αυτό;)

17. Υπάρχει βελτίωση στη σημερινή κατάσταση του σχολείου σας; Αν ναι, που νομίζετε οφείλεται αυτή η αλλαγή;
18. Πώς είναι οι σχέσεις σας με το σύλλογο διδασκόντων; Όλοι οι συνάδελφοι έχουν ίσες ευκαιρίες να ακουστούν και να εκφραστούν ελεύθερα στο σύλλογο;
19. Ποια νομίζετε ότι είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας; (Υπάρχουν χρόνια προβλήματα ή ανάγκες; Έχουν γίνει προσπάθειες αντιμετώπισης κάποιων από τα τρέχοντα ;Τι έχει γίνει συγκεκριμένα; Τι αποτέλεσμα είχαν αυτές οι προσπάθειες και γιατί;)
20. Πώς αντιμετωπίζονται οι εντάσεις και οι συγκρούσεις στο σχολείο; (θυμάστε κάποιο παράδειγμα;)
21. Υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίζετε μόνη σας και άλλα τα φέρνετε στο Σύλλογο Διδασκόντων ή μόνο στο Διευθυντή;(αναφέρεται παράδειγμα)
22. Εμπλέκεστε στη διοίκηση του σχολείου; Αισθάνεστε ελεύθερη να προτείνετε ιδέες και να πάρετε πρωτοβουλίες χωρίς φόβους και επικρίσεις;
23. Μπορείτε με λίγα λόγια να μου περιγράψετε πώς μπορεί να είναι μια ημέρα ενός παιδιού Ρομά από το πρωί ως το βράδυ;

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΤΑΥΛΙΣΜΟΥ ΡΟΜΑ







ΙΣΟΓΕΙΟ

