



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική**

**Πολιτικές για την ισότητα και την ποιότητα και η εφαρμογή  
τους σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Καλλιόπη Δημίδη**

**Επιβλέπουσα: Καθ. Άννα Τσατσαρώνη**

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια, επιβλέπουσα

Δέσποινα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, μέλος

Ανδρέας Φερώνας, Επίκουρος Καθηγητής, μέλος

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2018

© 2017-Καλλιόπη Δημίδη  
All rights reserved.

*Στον πατέρα μου*

“Education is a right that transforms lives when it is accessible to all, relevant and underpinned by core shared values. Because quality education is the most influential force for alleviating poverty, improving health and livelihoods, increasing prosperity and shaping more inclusive, sustainable and peaceful societies, it is in everyone’s interest to ensure that it is at the centre of the post-2015 development agenda”.

Irina Bokova,

Former UNESCO Director- General

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ**

NEETs: Not in Employment, Education or Training

PISA: Program for International Student Assessment

TEIP: Territorios Educativos de Intervencao Prioritaria

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations International Children’s Emergency Fund

Α Δ Ι Π Π Δ Ε: Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΑμΕΑ: Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

ΔΠΕ: Δίκτυα Προσδοκώμενης Επιτυχίας

ΔΥΕΠ: Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων

ΕΔΕΑΥ: Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης και Υποστήριξης

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΠ: Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

ΕΚΟ: Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες

ΕΣΠΑ: Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς

ΖΕΠ: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΗΒ: Ηνωμένο Βασίλειο

ΚΕΔΔΥ: Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΕ: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΔΕ: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

ΣΜΕΑΕ: Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΤΕ: Τμήμα Ένταξης

ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

ΤΥ: Τμήμα Υποδοχής

ΥΠΕΘ: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι με στήριξαν και συνέτειναν στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου διατριβής. Αρχικά, στις επιβλέπουσες, την κα Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τη Δρ. Αντιγόνη Σαρακινιώτη, διδάσκουσα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών για την επιστημονική καθοδήγηση, τη συνεχή και απεριόριστη υποστήριξη, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση που μου παρείχαν σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές μου και μέλη της Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, στην κα Δέσποινα Παπαδοπούλου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου και στον κο Ανδρέα Φερόνα, αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τη συμμετοχή τους στην επιτροπή και για όσα διδάχτηκα από αυτούς στο Πρόγραμμα. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά όλους τους καθηγητές που δίδαξαν στο ΠΜΣ Ευρωπαϊκές Κοινωνικές Πολιτικές και κυρίως την ψυχή και Συντονιστή του Προγράμματος, τον κο Δημήτρη Βενιέρη, καθώς μέσα από τα μαθήματά τους ανοίχτηκαν για μένα παράθυρα προς νέους τρόπους πρόσληψης και ανάλυσης της καθημερινότητας – ελληνικής και ευρωπαϊκής.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές από τα σχολεία της Διεύθυνσης ΠΕ Α΄ Αθήνας για τη συμμετοχή τους στη διεξαγωγή της έρευνας διότι με την παροχή σημαντικών πληροφοριών και την κατάθεση της βιωμένης εμπειρίας τους σε σχολικές μονάδες που ανήκουν σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας εμπλούτισαν τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Τέλος, ευχαριστώ τη μητέρα μου, τους φίλους και τους συναδέλφους μου για την υπομονή και αμέριστη συμπαράσταση που μου έδειξαν στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αλλά και τους συμφοιτητές μου στο Πρόγραμμα για την ηθική στήριξη που μου παρείχαν.

Καλλιόπη Δημίδα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>1</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Βασικές διαστάσεις και σύγχρονες όψεις ανάλυσης του ζητήματος της ανισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση ...</b>	<b>4</b>
1.1 Εισαγωγή.....	4
1.2 Κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα: Βασικά σημεία της κοινωνιολογικής θεώρησης του ζητήματος.....	5
1.3 Κοινωνικός αποκλεισμός και ποιότητα στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαίδευση: Η σημασία των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της κοινωνικής ενσωμάτωσης.....	7
1.4 Μειονότητες, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και πολυπολιτισμικότητα: Μια θετική σχέση με την ποιότητα στην εκπαίδευση.....	12
1.5 Η επίδραση διεθνών μελετών επίδοσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και του λόγου για την ποιότητα στην εκπαίδευση.....	14
1.6 Ισότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: Πραγματώσεις μιας «δύσκολης» σχέσης.....	19
1.7 Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση.....	23
1.8 Σύνοψη.....	28
<b>Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτικές Πολιτικές για την ποιότητα και την αντιμετώπιση προβλημάτων ανισότητας και εκπαιδευτικού αποκλεισμού στην Ευρώπη.....</b>	<b>30</b>
2.1 Εισαγωγή.....	30
2.2 Θέσεις υπερεθνικών οργανισμών αναφορικά με την Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	31

2.3 Εφαρμογή πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας και αντιμετώπισης του σχολικού αποκλεισμού σε πέντε εθνικά πλαίσια στην Ευρώπη.....	34
2.3.1 Αγγλία.....	35
2.3.2 Γαλλία.....	37
2.3.3 Γαλλική κοινότητα του Βελγίου.....	40
2.3.4 Σουηδία.....	41
2.3.5 Πορτογαλία .....	42
2.4 Εφαρμογή πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας και συμπερίληψης στην Ελλάδα.....	46
2.5 Σύνοψη.....	49
<b>Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>51</b>
3.1 Εισαγωγή.....	51
3.2 Σημασία και σκοπός της έρευνας.....	51
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	52
3.4 Επιλογή και περιγραφή δείγματος.....	52
3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία.....	54
3.6 Ζητήματα δεοντολογίας.....	55
3.7 Σύνοψη.....	55
<b>Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων.....</b>	<b>57</b>
4.1 Εισαγωγή.....	57
4.2 Η ποιότητα του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	57
4.3 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	60



4.3.1 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα και η σχέση της με τις πρακτικές διοίκησης και το όραμα των διευθυντών.....	60
4.3.2 Ιδιαιτερότητες και σύγχρονες προκλήσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	63
4.4 Η σχέση σχολείου-οικογένειας και η σημασία της για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου .....	67
4.5 Η εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.....	70
4.5.1 Αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών θεσμών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ΖΕΠ.....	70
4.5.2 Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου στην εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων .....	73
4.6 Σύνοψη .....	75
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα – Προτάσεις.....</b>	<b>77</b>
5.1 Εισαγωγή.....	77
5.2 Βασικά ερευνητικά αποτελέσματα – Συζήτηση.....	78
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>84</b>
<b>Παραρτήματα.....</b>	<b>92</b>
I. Τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των (17) Εκπαιδευτικών της ΠΕ του δείγματος.....	92
II. Οδηγός συνέντευξης.....	94
III. Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη .....	101

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή αφορά τη μελέτη του ζητήματος της ένταξης των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συνδυάζει τη βιβλιογραφική επισκόπηση με την εμπειρική έρευνα σε σχολεία. Το θέμα προσεγγίζεται από τη σκοπιά εκπαιδευτικών πολιτικών που αποβλέπουν στη δημιουργία σχολείων που θα παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες, αίροντας διακρίσεις και αγκαλιάζοντας τη διαφορετικότητα. Το όραμα ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος μεταβάλλεται μέσα στον χρόνο και αποτυπώνεται στον δημόσιο λόγο μέσω επιστημονικών μελετών, κοινωνικών διεργασιών και πολιτικών διαβουλεύσεων. Η παρούσα μελέτη αρχικά περιγράφει την εξέλιξη αυτών των προσπαθειών σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο και ακολούθως εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ελληνική περίπτωση. Εξετάζει το ζήτημα διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργών που καλούνται να υλοποιήσουν πολιτικές για την ισότητα και την ποιότητα. Η μεθοδολογία που ακολουθείται για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας είναι η ποιοτική κοινωνική έρευνα μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η μελέτη, βάσει των ευρημάτων της, αναδεικνύει το χάσμα που υφίσταται μεταξύ της ανάπτυξης και της εφαρμογής των συγκεκριμένων πολιτικών στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας και των πρακτικών ένταξης. Εν συντομία, το χάσμα αυτό αφορά σε αντιφάσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και συνδέεται με προβλήματα όπως η αργοπορημένη στελέχωση των μονάδων με εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, η πλημμελής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και οι ελλείψεις κατάλληλου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού.

*Λέξεις-Κλειδιά:* Πολιτικές για την Ισότητα, Πολιτικές για την Ποιότητα, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες

## ABSTRACT

This thesis pertains to the study of the equality and quality education policies applied in order to integrate children from vulnerable social groups in Primary Education by combining literature with empirical research in schools. The issue is approached through the perspective of educational policies aimed at creating schools which can provide all pupils with quality education by ensuring equal opportunities, removing discrimination and embracing diversity. The vision of such an education system has been transformed over time and is reflected in public discourse, social processes and political decisions. This study initially describes the evolution of these efforts at an international and European level and then proceeds to focus its interest on the Greek case. More specifically, it examines this issue by exploring the views and experiences of educational professionals who are required to implement equality and quality education policies. The methodology used to conduct the empirical research is that of qualitative social research through semi-structured interviews. The study reveals the gap that exists between the development and the implementation of such policies at the level of both everyday school life and integration practices. In brief, this gap relates to the contradictions permeating educational policies and is related to problems such as the delays in the appointment of specially trained practitioners, the inadequate training of general education practitioners and the lack of appropriate pedagogical and educational materials.

*Keywords:* Equality Policies, Quality Policies, teachers, headmasters/headmistresses, Primary Education, Vulnerable Social Groups

## Εισαγωγή

Στις μεταπολεμικές κοινωνίες, οι οδυνηρές συνέπειες του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου αλλά και η γοργή ανάκαμψη των κατεστραμμένων οικονομιών των χωρών που έλαβαν μέρος σ' αυτόν, συνέβαλαν στην αλλαγή ιδεολογίας που προώθησε την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και στη ζωή, τον εκδημοκρατισμό και την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου συσχετίζοντας την εκπαίδευση με την οικονομία. Στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, αυτή η ιδεολογία επηρέασε και κατηύθυνε την εκπαιδευτική πολιτική σε σχεδιασμούς και μέτρα διευκόλυνσης σχολικής και κοινωνικής ανόδου των μη ευνοημένων κοινωνικών τάξεων χωρίς ωστόσο ιδιαίτερη επιτυχία. Οπότε, οι κυβερνήσεις είτε άρχισαν να αλλάζουν πολιτική εγκαταλείποντας τους κοινωνικά αδύνατους στην προσδιορισμένη κοινωνικά τύχη τους είτε ανέπτυξαν και εφάρμοσαν πολιτικές «θετικών διακρίσεων» ώστε να ενισχυθούν οι μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες προωθώντας την εκπαίδευση προτεραιότητας.

Η προαγωγή της εκπαίδευσης προτεραιότητας στοχεύει στην άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς. Καθώς το σχολείο θεωρείται ο πυρήνας της κοινωνικής ζύμωσης για κάθε κοινωνία, το σημείο συνάντησης πλήθους παιδιών και των οικογενειών τους με διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, οποιαδήποτε κοινωνική παρέμβαση που θα έχει ως στόχο την εμπέδωση της κοινωνικής ισότητας και κατά συνέπεια την εμπέδωση της κοινωνικής συνοχής ξεκινάει από το σχολείο. Η κύρια πρόκληση συνεπώς για την εκπαιδευτική κοινότητα σήμερα είναι η οργανική ενσωμάτωση του συνόλου των μαθητών στους κόλπους της λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την υφιστάμενη πολιτισμική, κοινωνική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, η δημιουργία δηλαδή του σχολείου της ένταξης.

«Ένα σχολείο για Όλους» το οποίο καλείται να φροντίσει ώστε όλοι οι μαθητές του ανεξαρτήτως εθνοτικής, γλωσσικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής, κοινωνικοοικονομικής προέλευσης να αποκτήσουν συνείδηση πολίτη. Το σχολείο της ένταξης δηλαδή παράγει – διαμορφώνει πολίτες μέσα από τα δύο βασικά χαρακτηριστικά που το διακρίνουν. Πρώτον, είναι ειρηνικό αφού επιλύει συγκρούσεις δίχως να δημιουργεί νέες. Επιπλέον, είναι δημοκρατικό διότι σέβεται το

δημοκρατικό δικαίωμα της πλειοψηφίας ενώ ταυτόχρονα σέβεται το δικαίωμα της μειοψηφίας να εκφράζεται και να εμπλουτίζει τη δημοκρατική ζωή με τη γνώμη της.

Οι μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν υπόκεινται σε διαχωρισμό σ' αυτό το σχολείο αφού ο σκοπός της παρουσίας τους εκεί είναι αυτός του συνόλου των μαθητών, να μορφωθούν. Η προσέγγιση της κοινωνικής ευπάθειας με άλλα λόγια έχει σχέση με την εις βάθος ανάλυση των κοινωνικοοικονομικών αναγκών των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων αλλά και με τον τρόπο που οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής προσεγγίζουν ιδεολογικά το πρόβλημα της κοινωνικής ευπάθειας. Ακόμα περισσότερο, έχει σχέση με τον τρόπο με τον οποίο η πολιτεία αντιλαμβάνεται την έννοια, τη φύση και την ουσία της ευπάθειας ως κοινωνικού προβλήματος. Η αντίληψη δηλαδή της ευπάθειας ως ένα κατ' αρχήν κοινωνικό πρόβλημα που έχει τις ρίζες του στον τρόπο που δομείται και λειτουργεί η κοινωνία συνολικότερα και οι θεσμοί της, όπως το σχολείο, ειδικότερα.

Η εφαρμογή πολιτικών για την ισότητα και την ποιότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων παρουσιάζει λοιπόν ξεχωριστό ενδιαφέρον. Η επίτευξη της ισότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση. Το ζήτημα της ποιότητας, ωστόσο, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην προώθηση της ισότητας αλλά περιλαμβάνει πλήθος παραμέτρων όπως ο ρόλος της ηγεσίας, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η μέτρηση της αποδοτικότητας των μονάδων μέσω τεστ και ποσοτικών δεικτών, η συνεργασία σχολείου – μαθητών – γονιών – κοινωνικών φορέων.

Δεδομένης της προαναφερθείσας συλλογιστικής και λόγω του ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας και των εμπειρικών μελετών συνδέει την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση με τις αντιλήψεις, τις θέσεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επηρεάζεται αυτή η στάση του εκπαιδευτικού από δομικούς και θεσμικούς παράγοντες.

Αφού περιγράφηκε η φιλοσοφία βάσει της οποίας κινήθηκε η μελέτη ακολούθως παραθέτουμε τον τρόπο με τον οποίο αρθρώθηκε η δομή της. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και ειδικότερα των παραμέτρων που συντελούν στην επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση προωθώντας πολιτικές ισότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εξέλιξη των

πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα και η εφαρμογή τους σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο και στην περίπτωση της Ελλάδας. Στο τρίτο κεφάλαιο ορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας πεδίου τα ευρήματα της οποίας παρουσιάζονται στο τέταρτο κεφάλαιο. Η εργασία ολοκληρώνεται στο πέμπτο κεφάλαιο το οποίο συνοψίζει και εξάγει συμπεράσματα τα οποία δύνανται να αποτελέσουν βάση συζήτησης και προβληματισμού.

# **Κεφάλαιο 1΄ Βασικές διαστάσεις και σύγχρονες όψεις ανάλυσης του ζητήματος της ανισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση**

## **1.1 Εισαγωγή**

Πολλοί ειδικοί τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και της κοινωνιολογίας έχουν ασχοληθεί με τα ζητήματα της αξιολόγησης και της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και με τον τρόπο που αυτά επηρεάζονται από τις ανισότητες που χαρακτηρίζουν τις σχολικές τάξεις σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Από την αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα ιδιαίτερη σημασία έχει αποδοθεί στον ρόλο που καλείται να παίξει η εκπαίδευση και κατάρτιση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής και κοινωνικής ζωής του Ευρωπαίου πολίτη (Στρατηγική της Λισαβόνας). Η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας έχει επηρεαστεί από τη συγκρότηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης και τους νέους όρους που τον προσδιορίζουν όπως η αποδοτικότητα, η ποιότητα στην εκπαίδευση και ο ρόλος της ποιοτικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ενσωμάτωση (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004 Παπαδάκης, 2007, 2016).

Το παρόν κεφάλαιο επισκοπεί βασικά σώματα βιβλιογραφίας τα οποία φωτίζουν σημαντικές όψεις του ζητήματος. Ξεκινάμε από την παράθεση της κοινωνιολογικής θεώρησης της εκπαιδευτικής ανισότητας. Στη συνέχεια συζητάμε την προώθηση εκπαιδευτικών ευκαιριών ως στρατηγική καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού. Ακολουθεί η μελέτη παραμέτρων της ποιότητας στην εκπαίδευση όπως η διαχείριση της ευπάθειας των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και της πολυπολιτισμικότητας των μειονοτήτων στην εκπαίδευση, η επίδραση διεθνών μελετών επίδοσης στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής για την ποιότητα και την ισότητα και τέλος η μορφή που λαμβάνει η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το κεφάλαιο καταλήγει με μία ενότητα η οποία διαπραγματεύεται ζητήματα που άπτονται του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση, με δεδομένες τις αντιθέσεις στη σχέση ισότητας και ποιότητας και τις πιέσεις στα σχολεία για τη βέλτιστη διαχείριση της ανισότητας και την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Η τελευταία αυτή ενότητα αναδεικνύει ειδικότερα τη σημασία και την ανάγκη για την εμπειρική μελέτη για το θέμα στα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές.

## **1.2 Κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα: Βασικά σημεία της κοινωνιολογικής θεώρησης του ζητήματος**

Η διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής, που συντελείται μέσα στο σχολείο, θεωρείται ότι διατηρεί και αναπαράγει μέσω της σχολικής κοινωνικοποίησης τις υφιστάμενες κοινωνικές δομές και σχέσεις, την κοινωνική διαστρωμάτωση, την κυρίαρχη ιδεολογία, τις σχέσεις παραγωγής και γενικά όλα τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν στα άτομα τις κοινωνικές τους θέσεις και τους ρόλους τους (Gewirtz & Gribb, 2011). Η κοινωνική ανισότητα δεν μπορεί παρά να συνεπάγεται και εκπαιδευτική ανισότητα, αφού οι γόννοι των προνομιούχων οικογενειών έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιτύχουν και να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο αποκτώντας μορφωτικά προσόντα-πιστοποιητικά σε αντίθεση με εκπαιδευόμενους που προέρχονται από κοινωνικά μη προνομιούχες οικογένειες, οι οποίοι αδυνατώντας να ολοκληρώσουν τις σχολικές διαδρομές, είτε εγκαταλείποντας το σχολείο πρόωρα είτε αργοπορώντας να ολοκληρώσουν συγκεκριμένο κύκλο σπουδών για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, παραμένουν και εκπαιδευτικά μη προνομιούχοι (Κυρίδης, 2015).

Το μορφωτικό – πολιτιστικό κεφάλαιο των εκπαιδευομένων, η γλωσσική επάρκεια και η γεωγραφική κατανομή του μαθητικού πληθυσμού αποτελούν, σύμφωνα με κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, παράγοντες που καθορίζουν και αιτιολογούν τη σχολική επίδοση. Ο Κυρίδης (2015) αξιολογεί τη θεωρία του μορφωτικού – πολιτιστικού κεφαλαίου ως παράγοντα εκπαιδευτικής ανισότητας που οδηγεί σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό, όπως αυτή έχει αναπτυχθεί από τους Bourdieu και Passeron, προκειμένου να αναλύσει την Εκπαιδευτική Ανισότητα και να οριοθετήσει τη θεωρητική της προσέγγιση. Με αναφορές σε άλλες σχετικές αναλύσεις και συμβολές στην ελληνική βιβλιογραφία όπως του Μυλωνά (1982), της Πατερέκα (1986), της Τζάνη (1988), γράφει «... Αν το πολιτιστικό κεφάλαιο, του οποίου κάθε μαθητής είναι φορέας, συμβαίνει να ανταποκρίνεται στην κυρίαρχη παιδεία, τότε οι πιθανότητες για σχολική επιτυχία αυξάνονται αλματωδώς. Σε αντίθετη περίπτωση, εμφανίζονται περισσότερες πιθανότητες για αποτυχία ...» (Κυρίδης 2015:118). Ο Μυλωνάς (1998:110) αντίστοιχα αναφέρει ότι «... το επίπεδο του άμεσου κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του στο σχολείο ...». Επιπλέον, ο Κυρίδης αναλύει τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein καταλήγοντας ότι «... το σχολείο ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός



μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία, χρησιμοποιώντας τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, που αποτελεί ταυτόχρονα και την επίσημη γλώσσα του (τη γλώσσα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων). Έτσι με τους διάφορους μηχανισμούς επιλογής και ελέγχου απορρίπτει τους χρήστες άλλων γλωσσικών κωδίκων, αναπαράγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την κοινωνική δομή...» (Κυρίδης, 2015:125). Οι γονείς που ανήκουν, λοιπόν, στη μεσαία τάξη δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από εκείνους που ανήκουν στην εργατική τάξη, όχι μόνο για τις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο, δηλαδή για το ζήτημα που άπτεται άμεσα με την αποδοτικότητα, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη λογοδοσία στους γονείς, αλλά αναπτύσσουν και στρατηγικές για την επιλογή ή την αποφυγή κάποιου συγκεκριμένου σχολείου, αν υπάρχει τέτοια δυνατότητα ώστε να περιφρουρήσουν τις συνθήκες γι' αυτές (Kultz, 2015).

Τέλος, η Reay, σε άρθρο της του 2010, υπενθυμίζει τη μειονεκτική θέση που κατέχει η εργατική τάξη στα ζητήματα ακαδημαϊκής επιτυχίας, εφόσον εξακολουθεί να έχει πρόσβαση σε χαμηλά επίπεδα υλικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών πόρων συγκριτικά με τη μεσαία τάξη, κατάσταση που υφίσταται ανεξαρτήτως εθνότητας, υποστηρίζοντας ότι αυτό είναι ένα Τέλος, η Reay (2010), υπενθυμίζει τη μειονεκτική θέση που κατέχει η εργατική τάξη στα ζητήματα ακαδημαϊκής επιτυχίας, εφόσον εξακολουθεί να έχει πρόσβαση σε χαμηλά επίπεδα υλικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών πόρων συγκριτικά με τη μεσαία τάξη, κατάσταση που υφίσταται ανεξαρτήτως εθνότητας. Υποστηρίζει ότι αυτό είναι ένα γεγονός που καθιστά την εργατική τάξη σε όλες τις εθνότητες «παγκόσμιο αποθετήριο της εκπαιδευτικής αποτυχίας». Προσθέτει ότι, σύμφωνα με έρευνες στις ΗΠΑ, η αυξημένη έμφαση στη γονική επιλογή και η ανομοιογένεια στην παροχή σχολείων έχει ευνοήσει τους γονείς και τα σχολεία της μεσαίας τάξης εγκαταλείποντας τις εργατικές τάξεις σε ένα σύστημα αυξανόμενου διαχωρισμού το οποίο σε πολλές περιπτώσεις διαμεσολαβείται από το στεγαστικό κόστος και την ικανότητα μετακόμισης.

Άτομα τα οποία βιώνουν οικονομική και πολιτισμική υστέρηση, αντιμετωπίζουν αυξημένα τους κινδύνους της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και της κοινωνικής απομόνωσής τους από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό. Τα χαρακτηριστικά αυτά τα θέτουν αντιμέτωπα με τον κύκλο του κοινωνικού μειονεκτήματος (Nicaise, 2010) και τα καθιστούν ευάλωτα απέναντι στον κίνδυνο ένταξής τους σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, όπως οι απόντες από την εκπαίδευση και την απασχόληση (NEETs) σε

κάποια φάση της ζωής τους (Κυρίδης, 2014 Παπαδάκης κα, 2016). Η ηλικία, το φύλο (κορίτσια), η φυλή (τσιγγανόπαιδα), η θρησκεία (μουσουλμανόπαιδα Θράκης), η εθνοτική καταγωγή (αλλοδαποί μαθητές παιδιά μεταναστών), το οικονομικό status (παιδιά με γονείς άνεργους), η κοινωνική προέλευση (εργατική τάξη) συνιστούν χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους μαθητές και τα άτομα αυτών των ομάδων (βλ. σχ. Gewirtz & Gribb, 2011). Η υιοθέτηση αντισταθμιστικών πολιτικών στην εκπαίδευση, όπως η διαπολιτισμική προσέγγιση, η δημιουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, η ίδρυση και λειτουργία Τμημάτων Ένταξης και Τμημάτων Υποδοχής στοχεύει στην άμβλυνση των ανισοτήτων και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού γι' αυτές τις ομάδες του μαθητικού πληθυσμού.

### **1.3 Κοινωνικός αποκλεισμός και ποιότητα στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαίδευση: Η σημασία των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της κοινωνικής ενσωμάτωσης**

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι αρκετά ευρεία και μπορεί να αφορά το επίπεδο επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, την απόκτηση βασικών γνώσεων από την πλευρά των μαθητών, τα προγράμματα σπουδών, τα βιβλία, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, τη Διοίκηση/Διεύθυνση καθώς και τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών.

Στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, από τις αρχές του 2000, η ποιότητα συνδέθηκε με τη διακυβέρνηση των αριθμών, των προτύπων και των δεικτών ταυτιζόμενη με τον νέο ευρωπαϊκό χώρο εκπαίδευσης (Landri, 2014) και συνδυάστηκε με τη δια βίου μάθηση και τα ζητήματα της ανεργίας και της ένταξης στην αγορά εργασίας (Nonoa, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο «οι εκπαιδευτικοί καλούνται ... να υποστηρίξουν το έργο των μαθητών, τη συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους και τους κοινωνικούς φορείς. Να συμβάλουν στην προώθηση νέων μορφών και προϊόντων μάθησης. Να επανασχεδιάσουν και να αναμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην τάξη». Επίσης καλούνται «Να εργάζονται πέρα από την τάξη: στο σχολείο ή στο επιμορφωτικό κέντρο καθώς και με άλλους κοινωνικούς εταίρους. Να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στις τυπικές μαθησιακές καταστάσεις και σε όλη την επαγγελματική τους πρακτική. Να λειτουργούν ως επιστήμονες επαγγελματίες» (Ζωγόπουλος, Μπαρραλής & Αλεξόπουλος, 2012: σ ). Οι όροι της αυτοαξιολόγησης, της ισότητας, της

αποδοτικότητα, της αξιολόγησης της ποιότητας, της λογοδοσίας και των δεικτών κυριαρχούν λοιπόν στον λόγο που σχετίζεται με την εκπαίδευση υποκαθιστώντας άλλους όπως την πρωτοβουλία, την ελευθερία και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Ball (2010).

Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται, όμως, από ένα άλλο πρίσμα με την ισότητα και μάλιστα με την ιδέα της ισότητας των ευκαιριών. Η θέση αυτή προβάλλει την ανάγκη άμβλυνσης ποικίλων φυλετικών, εθνοπολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών και ταξικών ανισοτήτων αναφορικά με την πρόσβαση/προσβασιμότητα των ατόμων στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά. Η Alexiadou (2005) αναλύει τις Βρετανικές εκπαιδευτικές πολιτικές εντός του πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αναφέρει ότι η ισότητα των ευκαιριών προκρίνεται από την ιδεολογία των Νέων Εργατικών έναντι της ισότητας των αποτελεσμάτων, ώστε να δοθεί σε όλους η ευκαιρία να αναπτύξουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους στο έπακρο, καθώς αυτό θεωρείται το κλειδί για οικονομική ευημερία όπως και το κλειδί για κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνεχίζει, λέγοντας, ότι η έννοια της ισότητας των ευκαιριών σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές πολλαπλώς. Πρώτον, αναφέρεται στην τυπική ισότητα πρόσβασης και παροχής, δηλαδή την απαγόρευση των διακρίσεων που εύκολα συνυπάρχει με δομικές ανισότητες. Δεύτερον, αναφέρεται στην ιδέα της αξιοκρατίας, όπου η άνιση κατανομή βραβείων δικαιολογείται από το ότι ο συναγωνισμός για την απόκτηση πρόσβασης σ' αυτά τα βραβεία είναι ανοιχτός. Τέλος, υπάρχει η έννοια της ισότητας των ευκαιριών, η οποία, για να επιτευχθεί, απαιτεί εκτενή εξίσωση πόρων. Επιπλέον, η Alexiadou περιγράφει και αναλύει την ιδέα της κοινωνικής συμπερίληψης και τη δημιουργία συνεκτικής κοινωνίας, όπως παρουσιάζονται μέσα από πολιτικές των Εργατικών, πολιτικές οι οποίες στόχευαν σε πόρους για τις μειονεκτούσες περιοχές με σκοπό τη μείωση των ανισοτήτων. Η Alexiadou, ωστόσο, καταλήγει ότι, παρόλο που οι πολιτικές διαμάχες για ισότητα ευκαιριών επικεντρώνουν στη δυνατότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση, φαίνεται να αγνοούν δύο βασικά στοιχεία στη θεώρηση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης, αφενός ζητήματα ανισότητας θέσης και αφετέρου ανισότητα ευκαιριών όσον αφορά στην πρόσβαση σε διαφορετικές κοινωνικές τοποθεσίες.

«Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό διαμορφωτικό παράγοντα της κοινωνικής ισότητας, όπως αυτή διαγράφεται μέσα από τις όψεις της κοινωνικής κινητικότητας» (Κυρίδης, 2015:66). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του Marshall και των συνεργατών του που αναφέρονται στο άρθρο της Alexiadou, στη Βρετανία τα εκπαιδευτικά προσόντα είναι σημαντικά για την κινητικότητα αλλά δεν συνιστούν τη βασική ειδοποιό διαφορά. Η ταξική προέλευση φαίνεται να είναι πιο ισχυρός παράγοντας όπως και η ανισότητα της αρχικής θέσης. Όπως επεξηγεί ο Giddens, ο όρος κοινωνική θέση ή κατάσταση στη θεωρία του Βέμπερ αναφέρεται στις διαφορές κοινωνικής εκτίμησης και γοήτρου που αποδίδεται από άλλους στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες (Giddens, 2002). Έτσι φαίνεται ότι ο συνδυασμός των στρατηγικών ανατροφής των παιδιών και των πιστοποιούμενων από τα σχολεία προσόντων είναι αυτός που επιτρέπει στις δυνάμεις απόδοσης της κοινωνικής κατάστασης να εκφραστούν ως επιτεύγματα της κοινωνικής θέσης.

Η Alexiadou (2005) αναπτύσσει την ανάλυσή της σημειώνοντας ότι οι πολιτικές που προάγονται για κοινωνικά και εκπαιδευτικά θέματα σε επίπεδο ΕΕ αντανακλούν τις εθνικές πολιτικές και τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα Κράτη Μέλη. Διαμορφώνουν και προτάσσουν σταδιακά, ωστόσο, ένα κοινό πλαίσιο αρχών και στόχων για την κοινωνική συνοχή που θέτει τους όρους κατανόησης και διαχείρισης της ανισότητας και της κοινωνικής περιθωριοποίησης από την εκπαίδευση αλλά και στον τομέα της απασχόλησης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) αναγνώρισε εξάλλου την κοινωνική συνοχή, την οικονομική και νομισματική ένωση και την ενιαία αγορά ως τους τρεις πυλώνες της ΕΕ. Στην ανάλυση της Alexiadou, η Λευκή Βίβλος του 1993 αναγνωρίζεται ως το πρώτο έγγραφο που υπογράμμισε ότι η εκπαίδευση, όπως και η κατάρτιση, είναι από τις βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ενός νέου Ευρωπαϊκού μοντέλου για περισσότερη απασχόληση και εντατική οικονομική ανάπτυξη. Ένα θέμα που έκτοτε έχει συστηματικά ενσωματωθεί στα περισσότερα έγγραφα της ΕΕ. Το 1995, η Λευκή Βίβλος υπογραμμίζει το ρόλο της εκπαίδευσης ως ουσιαστικό παράγοντα της ισότητας των ευκαιριών αλλά επίσης προωθεί την ιδέα μιας νέας μορφής κοινωνικής στρωματοποίησης καθορισμένης από την ατομική επένδυση στη γνώση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, λοιπόν, παρουσιάζεται ως πρόβλημα έλλειψης γνώσης. Σ' αυτήν τη Βίβλο, κάποια τμήματα αναφέρονται σε διανεμητικές μορφές ευκαιριών και

προτείνουν θετική διάκριση για μειονεκτούσες ομάδες και περιοχές (προβληματικά προάστια, περιοχές στο κέντρο μεγαλουπόλεων), ώστε να προληφθεί η υπο-επίδοση στο σχολείο, να αναπτυχθούν οι βασικές δεξιότητες και να καλλιεργηθούν οι θεμελιώδεις αξίες. Οπότε, η φιλελεύθερη και επικεντρωμένη στην αγορά εργασίας ΕΕ δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση και τη μικρο-διαχείριση της εκπαιδευτικής αποτυχίας μέσα από τη δημιουργία δεσμών με τις οικογένειες, την ποιότητα στην εκπαίδευση και την παροχή Τεχνολογίας της Πληροφορίας - έμφαση που θυμίζει τις Βρετανικές πολιτικές στοχευμένης στήριξης.

Εξακολουθώντας τη μελέτη της Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση η Alexiadou σημειώνει το γεγονός ότι κυβερνάται από την αρχή της *επικουρικότητας*, η οποία περιορίζει την ικανότητα της Ένωσης να επεμβαίνει στο περιεχόμενο ή την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων του κάθε Κράτους Μέλους. Το Συμβούλιο της Λισαβόνας ορίζοντας τις παραμέτρους της Στρατηγικής Απασχόλησης, επεφύλαξε σημαντικό ρόλο για την εκπαίδευση, με αντικειμενικούς στόχους που θα επιτευχθούν σε τοπικό και όχι σε εθνικό επίπεδο, μέσω του συστήματος αξιολόγησης της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού και δίχως βέβαια να αμφισβητείται η αρχή της επικουρικότητας. Μέσα από την αρχή της επικουρικότητας η Εκπαιδευτική Πολιτική στην ΕΕ άρχισε να αποτελεί κεντρικό αντικείμενο των επεμβάσεων της Ένωσης, ειδικά αναφορικά με την επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά σταδιακά, και ευρύτερα αναφορικά με το περιεχόμενο ή την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων (βλ. σχ. Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004 Ζμας, 2007). Σύμφωνα με τον Τσαούση, η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική διακρίνεται σε γενική και ειδική βάσει του κριτηρίου του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται. Η γενική ΕΕΠ αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο που προσφέρεται από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ η ειδική ΕΕΠ επικεντρώνει σε ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες ή μειονεκτούσες ομάδες και μετανάστες (Τσαούσης, 1996). Το ενδιαφέρον για τις μειονεκτούσες ομάδες και τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες φαίνεται και στην εφαρμογή του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010* που επικεντρώνει στην ανάγκη στοχευμένων προσπαθειών στις μειονεκτούσες ομάδες και προτρέπει τις εθνικές κυβερνήσεις να κάνουν την εκπαίδευση και κατάρτιση ελκυστική και προσβάσιμη σ' αυτές τις ομάδες.

Η Alexiadou (2005) υποστηρίζει ότι, από το 2000, διαμορφώνεται ένα πιο εκλεπτυσμένο πλαίσιο σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ευρώπη. Πλαίσιο που τοποθετεί την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού ως πολιτικό στόχο σε πιο κεντρική θέση στα προγράμματα της ΕΕ. Συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Νίκαιας υπογράμμισε τον δεσμό οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου αναπτύσσοντας κοινούς στόχους στη μάχη ενάντια στη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αναφέρει το έγγραφο της επιτροπής «*Κάνοντας τη δια βίου μάθηση στην Ευρώπη πραγματικότητα*»<sup>1</sup> στο οποίο προτείνονται μηχανισμοί διασφάλισης της ποιότητας της δια βίου μάθησης, όπως ο ορισμός στόχων και δεικτών, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται όχι μόνο η ύπαρξη βαθιών ανισοτήτων εντός της Ένωσης και των εθνικών πλαισίων αλλά και ο κίνδυνος να δημιουργηθούν ακόμα πιο μεγάλες ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός που να συνδέονται με την κοινωνία της γνώσης. Ανισότητες που ξεκινούν στα πρώιμα στάδια της ζωής, με τη συμμετοχή στην αρχική εκπαίδευση να αποτελεί βασικό παράγοντα καταπολέμησής τους. Το έγγραφο καταλήγει στην ανάγκη Ευρωπαϊκής χρηματοδότησης για την προώθηση της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου και προτρέπει τα κράτη μέλη για αύξηση της συμμετοχής σε περαιτέρω εκπαίδευση και κατάρτιση όλων των ομάδων-στόχων των πολιτών.

Η ανάλυση της Alexiadou (2005) δείχνει την τάση, τόσο στα Βρετανικά όσο και στα Κοινοτικά έγγραφα, να επαναπροσδιοριστεί η κοινωνική δικαιοσύνη με πιο μετριοπαθείς όρους και να αντικατασταθεί από την κοινωνική συμπερίληψη ή την κοινωνική ενσωμάτωση. Ειδικά όσον αφορά στις Βρετανικές εκπαιδευτικές πολιτικές, καταλήγει ότι ο στόχος της ισότητας των αποτελεσμάτων αντικαθίσταται από την ισότητα των ευκαιριών, δηλαδή από την ευκαιρία στην πρόσβαση, πρακτική που φαίνεται πιο συμβατή και με τα συστήματα των άλλων κρατών μελών, ενώ στις Ευρωπαϊκές κοινωνικές πολιτικές φαίνεται να συνδυάζονται η μετριοπάθεια στη γλώσσα και στους πολιτικούς στόχους με ολοένα και πιο φιλόδοξους στόχους για πολιτικές εκπαίδευσης και απασχόλησης που θα δομηθούν για μια δικαιότερη κοινωνία στην Ευρώπη.

Καταληκτικά, κρίσιμο στοιχείο για τον τρόπο σύνδεσης των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών πολιτικών στον ευρωπαϊκό χώρο σήμερα είναι οι παράμετροι που θέτει η Στρατηγική Απασχόλησης, και ο κεντρικός ρόλος που αποδίδει στην

---

<sup>1</sup> *European Commission, COM (2001) 678*

εκπαίδευση ειδικά σε ότι αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι έννοιες της απασχολησιμότητας και της προσαρμοστικότητας, που υιοθετήθηκαν ως μέρος της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής Απασχόλησης ώστε να αυξηθεί η ευελιξία των εργαζομένων, έχουν επιπτώσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναμένεται να δίνουν έμφαση σε συναφή με την εργασία εκπαιδευτικά αποτελέσματα και σε ρητορικές που οικοδομούν ως πρωταρχικό ρόλο της εκπαίδευσης την εξυπηρέτηση των αναγκών της εύελικτης αγοράς εργασίας (βλ. σχ. και Παπαδάκης, 2007, 2016).

#### **1.4 Υποστήριξη μαθητών από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, πολυπολιτισμικότητα και η σχέση με την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Η διαχείριση της ευπάθειας των εύάλωτων κοινωνικών ομάδων και της πολυπολιτισμικότητας των μειονοτήτων μέσω στρατηγικών που προάγουν την ισότητα περιγράφονται ως προϋποθέσεις για την επίτευξη βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση με όρους αποτελεσματικότητας και ισότητας (European Commission, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή, οι συστάσεις του Συμβουλίου (2011) περιγράφουν εξειδικευμένα μέτρα και εκπαιδευτικές πρακτικές πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης με στόχευση τη μείωση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης.

Σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία που πραγματεύεται το ζήτημα, βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για κοινή προσπάθεια και της υποστήριξής τους από τους γονείς. Αποτελεί διαπίστωση ότι η προσπάθεια για την καλλιέργεια χαρακτήρων με νοοτροπίες ποιότητας απαιτεί σταδιακό ξεκίνημα από τη νηπιακή ηλικία των παιδιών (με τη φροντίδα γονέων και δασκάλων) που θα συνεχιστεί διαχρονικά, προγραμματισμένα και συνεχώς ως την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος (Βιταντζάκης, 2012) καθώς το σχολείο θεωρείται ο πυρήνας της κοινωνικής ζύμωσης για κάθε κοινωνία. Επιπλέον, ερευνητές όπως ο Πασιαρδής (2006) και ο Freiberg (1999), συνδέουν το σχολικό κλίμα με τη σχολική αποτελεσματικότητα θεωρώντας το ως βασικό παράγοντα της μαθησιακής και προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου. Διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι υποστηρίζουν ότι μια θετική μεταξύ τους αλληλεπίδραση συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική τάξη, το οποίο θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένο με μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαμπάλης κ.α., 2012).

Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο Τσιούμης (2014) εξετάζει τις ομοιότητες μεταξύ των μειονοτήτων και των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και αναγνωρίζει τη στενή σχέση της διαχείρισης της κοινωνικής ευπάθειας με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Την άποψη του αυτή στηρίζει αρχικά στο ότι «και οι δύο κατηγορίες πληθυσμού... για οποιονδήποτε λόγο και αν βρίσκονται σε κατάσταση κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού βιώνουν αντίστοιχες αρνητικές καταστάσεις που σχετίζονται με την αρνητική τους αντιμετώπιση στον εργασιακό και στον κοινωνικό χώρο» (σελ.245). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν διακρίσεις. Οι μεν μειονότητες υφίστανται δομικές διακρίσεις, που στόχο έχουν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους, αλλά και ρατσιστικές επιθέσεις. Οι δε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αποκλείονται από το κοινωνικό γίνεσθαι στην πράξη, εξαιτίας των στερεοτύπων και της περιορισμένης κοινωνικής προστασίας.

Ο Τσιούμης (2014), στη συνέχεια, προτείνει την πολυπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης ως την πλέον ικανή να διαχειριστεί τόσο την κοινωνική ευπάθεια όσο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες, αφού συμβάλλει στη διεκδίκησή τους για αναγνώριση και δικαιώματα, μέσω του έργου ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών. Οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες και διακρίσεις που υπάρχουν στο σχολείο μπορούν να αμβλυνθούν με αντισταθμιστικά μέτρα, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005). Οι βασικές αρχές της - εκπαίδευση με στόχο την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης - «αφορούν στην πραγματικότητα την ανάπτυξη αξιών που έχουν στόχο τη διαμόρφωση πολιτών με υπευθυνότητα απέναντι στον συμπολίτη τους, έτσι ώστε να κατανοούν τα προβλήματα, να δραστηριοποιούνται για την επίλυσή τους» (Τσιούμης,2014:248), δηλαδή την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, στόχο της οποίας αποτελεί η ενσωμάτωση και η ένταξη των ευπαθών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες τους. «Η φιλοσοφία που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμπεριληφθεί στην αναγκαιότητα ύπαρξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και να επωφεληθεί από τη δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία, μιας κι οι δυο έχουν ως απώτερο σκοπό την ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού» (Γεροσίμου, 2014: 102).

Ο Τσιούμης (2014) καταλήγει ότι η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πραγματοποίηση κοινωνικών παρεμβάσεων και η



ανάληψη παιδαγωγικών δράσεων, αν και δεν έλυσαν τα προβλήματα των μειονοτήτων και της κοινωνικής ευπάθειας, συνέτειναν στο να βοηθήσουν τους μαθητές αυτών των ομάδων να προετοιμαστούν για την αντιμετώπισή τους.

### **1.5 Η επίδραση διεθνών μελετών επίδοσης στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και του λόγου για την ποιότητα στην εκπαίδευση**

Ο έλεγχος ως μέσο προώθησης της ποιότητας στην εκπαίδευση, δηλαδή η παρακολούθηση της σχέσης των εισροών στην εκπαίδευση, της λειτουργίας των σχολείων και των εκροών αποτελούν αντικείμενο των δράσεων ενός δικτύου διεθνών οργανισμών και φορέων, με κυριότερο τον ΟΟΣΑ . Με την έμφαση να δίνεται στις εκροές, δηλαδή στη μέτρηση των αποτελεσμάτων με τη χρήση δεικτών, διεθνείς συγκριτικές μελέτες επίδοσης, όπως του PISA, φαίνονται να ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα με την Ozga (2012,11:2), μέσω του PISA «τα εθνικά συστήματα ανοίγονται σε εξωτερικές επιδράσεις. Ωστόσο αυτό αποτελεί και μια διαδικασία κατά την οποία το εθνικό κράτος είναι σε θέση να εμπλακεί ενεργά – νέα συγκριτικά στοιχεία καθιστούν το εθνικό κράτος ικανό να κάνει συγκρίσεις μεταξύ σχολείων, δήμων και εθνών, ως ένα μέσο για την κατεύθυνση της πολιτικής εντός του κράτους». Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, ωστόσο, οδηγεί σε ανταγωνιστικές συγκρίσεις που καταλήγουν στη λήψη έκτακτων εκπαιδευτικών μέτρων για να αντιμετωπιστούν τυχόν αρνητικά αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών και άρα στην κατάταξη των σχολείων και όχι για να βελτιωθούν τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 2015). Όπως αναφέρεται σχετικά στην έκθεση της ελληνικής αρχής αξιολόγησης: «Παρά τα διαπιστωμένα μεθοδολογικά, ερμηνευτικά και άλλα προβλήματα, τα αποτελέσματα αυτά, που δεν μπορεί να αγνοηθούν, δείχνουν ότι η χώρα μας παρουσιάζει, διαχρονικά, επιδόσεις σαφώς κάτω του μέσου όρου σε όλα τα είδη του εγγραμματισμού (κατανόηση κειμένου, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες). Επίσης, ότι υστερεί έναντι πολλών χωρών του ΟΟΣΑ, συμπεριλαμβανομένων χωρών με όμοια ή χαμηλότερα επίπεδα δαπανών ανά μαθητή, καθώς και χωρών με όμοια και χαμηλότερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015: 28).

Ο αμφιλεγόμενος χαρακτήρας εξετάσεων – μελετών όπως ο PISA και ο ρόλος τους στην ανάπτυξη πολιτικών για τη βελτίωση των επιδόσεων και την

ισότητα/συμπερίληψη έχει απασχολήσει τη σχετική βιβλιογραφία (Armstrong, 2003, Arnesen & Lundahl, 2006, Arnesen, 2011, Lingard et al., 2014). Η Arnesen (2011) διερευνά τη δυναμική μεταξύ της ικανότητας, που υπαγορεύει η ωθούμενη από την αγορά εργασίας κουλτούρα της διεθνούς πολιτικής, και του συμπεριληπτικού σχολείου, το οποίο επιτάσσουν οι εθνικές μεταρρυθμίσεις στις Νορβηγικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Σύμφωνα με την ανάλυση της, το πρόβλημα συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο πλαισιώνονται οι ικανότητες καθώς και στα παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται ώστε αυτές να επιτευχθούν, και όχι στην έννοια της ικανότητας και του ικανού παιδιού, που καθορίζονται από την εικόνα του σύγχρονου παιδιού στην κοινωνία της γνώσης, όπου το PISA θεωρείται ένα χρηστικό εργαλείο, ως μία δύναμη που ωθεί σε αλλαγές.

Έτσι στη Νορβηγία, η έννοια της ικανότητας στην εκπαίδευση προωθείται με το πρόγραμμα εθνικών εξετάσεων αξιολόγησης (2002) και το νέο πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στους στόχους επίτευξης (2005) ενώ η έννοια της συμπερίληψης απομακρύνεται από την ευαισθησία προς την ανομοιογένεια και την εξατομικευμένη διδασκαλία εντός του πλαισίου μιας κοινωνικής ομάδας και στρέφεται προς τη διδασκαλία του ατόμου. Ικανότητα - επιτελεσματικότητα - συναγωνισμός αποτελούν το τρίπτυχο που κινεί όχι μόνο την αγορά εργασίας αλλά και την αγορά της εκπαίδευσης. Η Arnesen (2011,2:4) υποστηρίζει ότι «η δύναμη της ατζέντας της ικανότητας εξαρτάται από τη δύναμη κινητοποίησης που ασκεί. Αυτή, με τη σειρά της, εξαρτάται από τον βαθμό με τον οποίο η ρητορική της ικανότητας αναγνωρίζεται και υιοθετείται από τους ανθρώπους». Οι αξιολογήσεις του προγράμματος PISA έχουν παίξει λοιπόν κρίσιμο ρόλο καθώς η επιτυχία και η αποτυχία όπως καταγράφονται σ' αυτές θεωρούνται φυσικές ή δεδομένες.

Η κατανόηση της ικανότητας ως μιας κοινής κατάστασης για όλες τις χώρες και η ανάπτυξη κοινών δεικτών για την αξιολόγησή τους μέσα από κοινά τεστ (π.χ.PISA) έχει διττή στόχευση. Αρχικά, σκοπεύει στη δημιουργία μιας ευρύτερη κατανόησης εκ μέρους των εθνικών υπευθύνων χάραξης πολιτικής, των παραγόντων δηλαδή που επηρεάζουν την ποιότητα στην εκπαίδευση, και επιπλέον στη δυνατότητα αυτών των υπευθύνων να εξερευνήσουν μια μεγαλύτερη ποικιλία επιλογών πολιτικής. Στη συνέχεια όμως, ο φόβος για την αποτυχία και τις χαμηλές επιδόσεις γίνεται η κοινή ανησυχία που συνδέει τα κράτη μέλη του ΟΟΣΑ, γεγονός που συνδυασμένο με την

κρίση διευκολύνει, από πολιτική άποψη, την επίσπευση της εφαρμογής νέων μεταρρυθμίσεων.

Ένα από τα ζητήματα που η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει είναι οι πιέσεις των διεθνών αυτών μελετών επίδοσης στους εκπαιδευτικούς και το έργο τους. Η Arnesen (2011,2:2) αναφέρει σχετικά: «... τόσο οι αρχές όσο και οι ειδικοί μεταθέτουν το πρόβλημα στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς - , οι προοδευτικές μέθοδοι εργασίας, η έλλειψη πειθαρχίας καθώς και η έλλειψη ικανών εκπαιδευτικών έχουν κατηγορηθεί για την κρίση στη Νορβηγία - με αποτέλεσμα μεγαλύτερες απαιτήσεις από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς για υψηλά αποτελέσματα στα τεστ επίδοσης». Η αυξανόμενη πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς για να επιτύχουν υψηλές βαθμολογίες για τα σχολεία τους στα εθνικά τεστ επίδοσης, στρέφει την προσοχή τους στις προς εξέταση περιοχές της μάθησης αποκλείοντας άλλες σημαντικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η ανεπάρκεια του νέου καθεστώτος, εξάλλου, να αντιμετωπίσει μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από το να εργαστούν για τη συμπερίληψη, πρακτική που συντελεί στην επιτυχία των πιο ευάλωτων μαθητών, αυξάνοντας έτσι τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και αποκλεισμού τους μέσα από τον διαχωρισμό. Η Arnesen (2011) καταλήγει ότι η δέσμευση στη συμπερίληψη τελεί υπό πίεση, δεδομένου του ολοένα και μεγαλύτερου αριθμού παιδιών των οποίων η αποτυχία ανταπόκρισης στα κοινά αποδεκτά εκπαιδευτικά πρότυπα οδηγεί στον διαχωρισμό τους σε ειδικές ομάδες, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της επιτελεστικότητας.

Σε σχετικό άρθρο τους η Singh και οι συνεργάτες της (2014) αναπτύσσουν την ιδέα για την ύπαρξη διλημματικών χώρων σχετιζόμενων με εξετάσεις υψηλών ανταμοιβών (high-stakes testing) και την πιθανότητα ανάπτυξης επιστημονικού έργου ως αποτέλεσμα συμπράξεων για την παραγωγή μαθησιακών καινοτομιών στο Αυστραλιανό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, αναφέρονται στις αναλύσεις ερευνητών με κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η παγκόσμια εκπαίδευση των νεοφιλελεύθερων ρητορικών καθεστώτων και τεχνολογιών διακυβέρνησης - όπως αποδοτικότητα, διαχειριστικότητα, κουλτούρα ελέγχου, εξετάσεις υψηλών ανταμοιβών, πίνακες κατάταξης - δημιουργούν συνθήκες για αδυναμία ορθής αναγνώρισης (misrecognition) που συνακόλουθα αδυνατούν να συμβάλουν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Παρά ταύτα, ως αντίλογος έχει τεθεί ότι η συστηματική συλλογή στοιχείων που υπαγορεύεται από την

τεχνολογία της διακυβέρνησης μέσω των αριθμών εμφανίζεται να έχει όχι μόνο αρνητικές επιδράσεις (εξετάσεις υψηλών ανταμοιβών) σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ιδιαίτερα σε χαμηλές κοινωνικο-οικονομικά σχολικές κοινότητες, αλλά και θετικές εφόσον μπορεί να φωτίσει την κακή κατανομή (maldistribution) και τη μη αναγνώριση (misrecognition).

Η συνεργασία εκπαιδευτικών, διευθυντών, πανεπιστημιακών και ερευνητών στο προαναφερθέν αυστραλιανό ερευνητικό πρόγραμμα (Singh et al., 2014) είχε σκοπό να αλλάξει τη νεοφιλελεύθερη ατομικιστική επικέντρωση που θέλει μεμονωμένους εκπαιδευτικούς να λογοδοτούν για τα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών και να τη μετατρέψει σε συλλογική ευθύνη για την αντιμετώπιση κακών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων σε μειονεκτούσες κοινότητες μέσω συλλογικής προσπάθειας, ώστε να διακοπούν οι αρνητικές επιδράσεις των καθεστώτων σταθμισμένων εξετάσεων υψηλών ανταμοιβών. Το συμπέρασμα αυτού του ερευνητικού προγράμματος ενισχύεται δε με την καταγραφή κάποιου βαθμού συνεργασίας μεταξύ σχολείων παρόμοιας θέσης και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης με σκοπό όχι μόνο την αντιμετώπιση των σύγχρονων οικονομικών και εκπαιδευτικών προκλήσεων αλλά και την παραγωγή διδακτικών καινοτομιών (Singh et al., 2014). Οι συνέργειες στον χώρο της εκπαίδευσης αφορούν οργανισμούς και φορείς αλλά και εκπαιδευτικούς και σχολεία, ειδικά αυτά παρόμοιας κοινωνικοοικονομικής θέσης και κατάστασης, και προωθούνται σε παρεμβάσεις τέτοιου είδους.

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο Πασιάς (2012) μελετά την ποιότητα ως θεσμικό λόγο (ποιοτική εκπαίδευση) αλλά και ως πρακτική (ποιότητα στην εκπαίδευση) στην Ευρώπη των δεικτών και τις πολιτικές των αριθμών που κυριαρχούν στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Υπογραμμίζει ότι, από τις αρχές του 2000, ο λόγος και οι πολιτικές της ΕΕ είχαν ως βασικό στόχο τη συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων δεν έγινε με αποκλειστικό σκοπό τη γνώση και την επικοινωνία αλλά και «την προσαρμογή σε κοινούς στόχους, κοινά αποδεκτά πρότυπα, δείκτες, μεθόδους και πλαίσια αναφοράς» (σ.42). Συνδέει το δίκτυο των λόγων και των πολιτικών για την ποιότητα, μεταξύ άλλων με τα εξής τρία στοιχεία: α) αφενός με αλλαγές στην έρευνα, την παραγωγή και τη διάχυση της γνώσης, β) με αλλαγές στις σχέσεις κράτους - αγοράς και δημόσιου - ιδιωτικού (ανάδυση νέων θεωρήσεων, όπως ο νεοφιλελευθερισμός, ο νέος διευθυντισμός, η νέα δημόσια διοίκηση, το κράτος-

αξιολογητής) και τέλος, γ) με αλλαγές στις μορφές διακυβέρνησης (προώθηση μορφών ήπιας διακυβέρνησης και εσωτερικών διαδικασιών διακυβέρνησης/ελέγχου εξ αποστάσεως). Συνεπώς, η νέα διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, η διακυβέρνηση εξ αποστάσεως, χαρακτηρίζεται από την επικράτηση ενός αγοραίου φιλελευθερισμού και την προώθηση ήπιων μορφών διεύθυνσης και διαχείρισης της εκπαίδευσης, αλλά και από τη θέσπιση και την εξάπλωση μιας κουλτούρας ελέγχου που συμπληρώνεται από μια κουλτούρα επιτέλεσης και λογοδοσίας με βάση την ανάπτυξη δικτύων μεταξύ εθνικού και διεθνούς επιπέδου και την εκτεταμένη χρήση δεικτών, κριτηρίων και προτύπων. Οι γεωγραφίες της γνώσης και οι γεωμετρίες της εξουσίας, λοιπόν, είναι υπεύθυνες για τη δόμηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού χώρου. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές καθορίζονται από τη συνύπαρξη ποιότητας και ελέγχου που πραγματοποιείται μέσα από τη μετρησιμότητα, την επιτελεσματικότητα και την αποτελεσματικότητα. Ο Πασιάς καταλήγει πως οι πολιτικές των αριθμών και οι πολιτικές για την ποιότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαμόρφωση της σύγχρονης κοινωνίας ελέγχου και την κατασκευή της μετρήσιμης Ευρώπης της γνώσης, όπως ακριβώς και με την οικονομική κρίση, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να τις σκεπτόμαστε ανεξάρτητα απ' αυτό το πλαίσιο.

Όπως σημειώνεται στην έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (2016), είναι γεγονός ότι «η έρευνα PISA είναι η μόνη που στην Ελλάδα χρησιμοποιεί δείγμα αντιπροσωπευτικό του συνόλου των Ελλήνων μαθητών που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση». Τα δεδομένα της Έρευνας PISA συλλέγονται μέσω των παρακάτω εργαλείων: α) Τα Φυλλάδια του γραπτού (ηλεκτρονικού) τεστ για τους μαθητές τα οποία αφορούν ερωτήσεις Εγγραμματισμού (Αναγνωστικού, Μαθηματικού, Φυσικών Επιστημών), β) τα Ερωτηματολόγια για τους μαθητές τα οποία περιλαμβάνουν ερωτήσεις που αφορούν τον ίδιο τον μαθητή, τον οικογενειακό του περίγυρο, καθώς και τις στάσεις και πεποιθήσεις του απέναντι στη μάθηση και προς το κύριο αντικείμενο αξιολόγησης της έρευνας, γ) Το Ερωτηματολόγιο για τους Διευθυντές των σχολείων το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το μέγεθος και τον τύπο του σχολείου, την πολιτική υποδοχής και ένταξης των μαθητών του, πιθανές διοικητικές τομές, παιδαγωγικές πρακτικές, οικονομικούς-υλικοτεχνικούς και εκπαιδευτικούς πόρους. Τα εργαλεία του PISA συσχετίζουν την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα με ατομικά ή οικογενειακά χαρακτηριστικά αλλά και με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (λ.χ. μετανάστευση, φύλο, μορφωτικό

επίπεδο των γονέων κ.ά.). Επίσης, συσχετίζουν την επίδοση των μαθητών στα γνωστικά αντικείμενα με χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο φοιτούν. Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται στην έκθεση, τα δεδομένα επιδόσεων, όπως διαμορφώνονται από τις ερωτήσεις του τεστ PISA, δημιουργούν στη χώρα μας μία ισχυρή αντιπαράθεση γύρω από την αξιοπιστία τους και τις επιδιώξεις τους. Για αυτό και η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. προς το παρόν, δεν προτείνει ούτε να δοθεί μεγάλη έμφαση σε αυτά, ούτε να γίνει συστηματική μελέτη και αξιοποίησή τους.

### **1.6 Ισότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: Πραγματώσεις μιας «δύσκολης» σχέσης**

Η ισότητα, όσον αφορά σε εκπαιδευτικά και σε κοινωνικά ζητήματα, προσλαμβάνει την έννοια ότι όλοι θα πρέπει να είναι ίσοι ως προς ένα συγκεκριμένο κριτήριο, π.χ. την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Η ισότητα των ευκαιριών προσδιορίζει τις ίσες δυνατότητες που θα πρέπει να έχουν τα άτομα ώστε να μπορούν να επενδύσουν σε περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης ή στην παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος καλύτερης ποιότητας. Το ζήτημα του συνδυασμού της συμπερίληψης και της ποιότητας στην εκπαίδευση που λειτουργεί με όρους αγοράς, ή αλλιώς η προώθηση της ποιότητας και της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006), έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Η Alexiadou, σε άρθρο της (2016), προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά των σχολικών οιονεί αγορών όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 στην Αγγλία, στη Σουηδία και την υπόλοιπη Ευρώπη.

Οι αγορές αυτές «χαρακτηρίζονται από πολιτικές επιλογής σχολείου, ανταγωνισμού, εμπορευματοποίησης και ιδιωτικοποίησης που ωθούνται από την πεποίθηση ότι η ποικιλία στους σχολικούς παρόχους (δημόσιους και ιδιωτικούς) και ο ανταγωνισμός τους για πόρους θα αυξήσει την αποδοτικότητα και την ανταπόκριση του συστήματος. Το πολιτικό επιχείρημα είναι ότι αυτοί οι μηχανισμοί δίνουν κίνητρα σε σχολεία και δασκάλους να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν, και σε γονείς και μαθητές την ελευθερία να επιλέξουν την καταλληλότερη εκπαίδευση γι' αυτούς, αλλά και τα εργαλεία για να υπάρχει λογοδοσία των σχολείων σε θέματα ποιότητας» (Alexiadou, 2016:5).

Από τη δεκαετία του 2000, το υψηλό επίπεδο σχολικής ιδιωτικοποίησης στη Σουηδία συνοδεύτηκε από τη διαχείριση της απόδοσης εντός των σχολείων, μέσω της συγκέντρωσης ποσοτικών στοιχείων για τα αποτελέσματα και τους βαθμούς των εθνικών εξετάσεων από το Σουηδικό Εθνικό φορέα για την Εκπαίδευση και ποιοτικών στοιχείων αποτελούμενων κυρίως από αναφορές της Σχολικής Επιτροπής. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν ότι η επικέντρωση μαθητών και εκπαιδευτικών στους δείκτες οδηγεί στην ουσιαστική υποβάθμιση ευρέων εκπαιδευτικών στόχων όπως η ιδιότητα του πολίτη, η κοινωνική συμπερίληψη και η δικαιοσύνη. Στη Σουηδία, ο νέος Εκπαιδευτικός Νόμος του 2010 μεταξύ άλλων «ισχυροποίησε τις απαιτήσεις για συστηματική ποιοτική δουλειά συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης συστημάτων αξιολόγησης για την παραγωγή πληροφοριών για επιλογή σχολείου και την αξιολόγηση της επίτευξης στόχων» (Alexiadou, 2016:7). Επίσης, «διευκρινίζει ότι η διδασκαλία μαθητών που χρήζουν επιπλέον στήριξης θα πρέπει να παρέχεται εντός της συνήθους ομάδας του μαθητή» με τις σχολικές μονάδες να έχουν τη νομική ευθύνη για την παροχή της, ώστε να επιτυγχάνεται «ισότιμη εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού» (Alexiadou, 2016:9). Στην Αγγλία, ο Μεταρρυθμιστικός Εκπαιδευτικός Νόμος του 1988 έφερε προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, όπως αυξημένη γονική επιλογή σχολείου, παροχή κινήτρων ανταγωνισμού μεταξύ σχολείων, μεγαλύτερη συγκέντρωση ελέγχου στην παροχή εκπαίδευσης, αλλά εισήγαγε και άλλες όπως μεταφορά οικονομικών αρμοδιοτήτων από την τοπική αυτοδιοίκηση στις σχολικές μονάδες, εισαγωγή εθνικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών για όλα τα δημόσια σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνοδευόμενου από στόχους και εθνικές εξετάσεις δημοσιοποιούμενων σε πίνακες κατάταξης συγκριτικής επίδοσης από τις τοπικές αρχές, εισαγωγή νέων τύπων σχολείων σε μειονεκτούσες περιοχές και σχολικές μονάδες με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με σκοπό τη μερική χρηματοδότησή τους από τη βιομηχανία. Η ισότητα των ευκαιριών βαφτίστηκε συμπερίληψη και επρόκειτο να τεθεί σε λειτουργία μέσω της αύξησης των ακαδημαϊκών κριτηρίων και της καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού με σημαντικούς πόρους να κατευθύνονται στα πιο περιθωριοποιημένα τμήματα του πληθυσμού. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι επίσημες ρητορικές για την εκπαίδευση αναγνώρισαν την αιτιακή σχέση μεταξύ κοινωνικής συμπερίληψης και εκπαιδευτικής επιτυχίας και προϋπέθεσαν την τελευταία σαν μορφή διαφοροποιημένης κατανάλωσης εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Σύμφωνα με εμπειρικές μελέτες, τα αποτελέσματα των οποίων αναλύει σε άρθρο της η Alexiadou (2016), τα υψηλά επίπεδα στεγαστικού διαχωρισμού, ιδιαίτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα, τόσο στη Σουηδία όσο και στην Αγγλία, θεωρούνται η κύρια πηγή σχολικού διαχωρισμού με κοινωνικο-οικονομικές και εθνοτικές διαστάσεις που αντικατοπτρίζονται στη σύνθεση του σχολικού πληθυσμού, αλλά και στην τάση μαθητών από προνομιούχες ομάδες να φοιτούν σε σχολεία με συμμαθητές παρόμοιας εθνοτικής καταγωγής και κοινωνικο-οικονομικής θέσης. Η πλειονότητα των μελετών του ΟΟΣΑ πάντως, αξιολογώντας αποτελέσματα των εξετάσεων του PISA, τοποθετούν τη Σουηδία σε πολύ καλύτερη θέση από το ΗΒ σε σχέση τόσο με την κοινωνική διαφοροποίηση όσο και με τον σχολικό διαχωρισμό, παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν για επιτυχημένη συμμετοχή σε μια ανταγωνιστική σχολική αγορά, ιδίως σε κοινωνικώς μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Συγκριτικές έρευνες των χωρών του ΟΟΣΑ κατά τη δεκαετία του 2000 βρήκαν ότι η Αγγλία είναι μεταξύ των χωρών που εφαρμόζουν υψηλά επίπεδα διαχωρισμού, γεγονός που κάποιοι ερευνητές αποδίδουν στην επικράτηση γονικής επιλογής. Σύμφωνα με συγκριτικές μελέτες βασισμένες σε αποτελέσματα του PISA, η επικράτηση γονικής επιλογής συνδυασμένη με την αυξανόμενη ανομοιότητα των σχολείων – «στην Αγγλία διαφορετικοί τύποι σχολείων έχουν πολύ διαφορετικά μερίδια μειονεκτούντων μαθητών» (Alexiadou 2016:17) - καθώς και με τα υπάρχοντα οικιστικά μοντέλα εμφανίζει μεγαλύτερο κίνδυνο αύξησης του διαχωρισμού.

Η Alexiadou (2016) καταλήγει ότι, παρά τις κοινές κυριαρχούσες ρητορικές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τα συστήματα Αγγλίας και Σουηδίας ανταποκρίθηκαν αρκετά διαφορετικά διαμεσολαβώντας τις νέο-φιλελεύθερες πιέσεις για κοινωνική συμπερίληψη με ξεχωριστούς τρόπους. Στη μεν Αγγλία με το ανόμοιο, κατακερματισμένο και προσανατολισμένο στην αγορά σχολικό σύστημα εντείνεται η ανομοιότητα, η διαφοροποίηση, ο ανταγωνισμός και ο διαχωρισμός. Η συμπερίληψη σ' ένα τέτοιο περιβάλλον ταυτίζεται με την παροχή *ίσων ευκαιριών* στον ανταγωνισμό. Στη Σουηδία, όμως, που διατήρησε το σοσιαλδημοκρατικό ήθος στις λειτουργίες, τις αξίες και τη διακυβέρνηση της εκπαίδευσης, οι σχολικές μεταρρυθμίσεις εντατικοποίησαν τη θεσμική διαφοροποίηση και νομιμοποίησαν την αρχή της ανομοιότητας (diversity) σ' ένα σύστημα αγοράς.

Στο ελληνικό συγκείμενο οι Μανιάτης και Σαμαρά (2012) ερευνούν αν υφίσταται το δίπολο ισότητα vs ποιότητα όπως αυτό εκφράζεται στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό



λόγο, αν δηλαδή οι εφαρμοζόμενες πολιτικές επίτευξης ισότητας στην εκπαίδευση αντιτίθενται στον ποιοτικό χαρακτήρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν ότι η σχέση ισότητας και ποιότητας καθορίζεται από διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές επιδιώξεις και προτεραιότητες σε διαφορετικές εποχές. Κατ' αυτήν τη λογική, στο μεταπολεμικό κοινωνικό κράτος, η ποιότητα στην εκπαίδευση αξιολογείται βάσει της ισότητας των ευκαιριών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και άρα στην κοινωνική κινητικότητα, ώστε να ικανοποιηθεί το αίτημα για καθολική εκπαίδευση, ενώ από τη δεκαετία του 1960 το αίτημα για ισότητα βασίζεται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση συνιστά δημόσιο αγαθό εγγυημένο από το κοινωνικό κράτος και κοινωνικό δικαίωμα ανεξάρτητο από τάξεις, φυλές και φύλα. Οι συγγραφείς καταγράφουν την κριτική μαρξιστικής προέλευσης, όπου ο παράγοντας της κοινωνικής τάξης αναλύει την κοινωνική αναπαραγωγή και διαιώνιση των άνισων κοινωνικών σχέσεων, αλλά και αυτήν των νέο-μαρξιστικών θεωρήσεων, οι οποίες προσεγγίζουν την αναπαραγωγή ανισοτήτων στην εκπαίδευση εστιάζοντας σε παράγοντες όπως το πολιτισμικό κεφάλαιο και ο γλωσσικός κώδικας. Επιπλέον, αναφέρονται στη συντηρητική ρητορική που υποστηρίζει ότι η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση γίνεται σε βάρος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαιτίας της μείωσης των κριτηρίων ώστε να μειωθεί ο αποκλεισμός.

Από τη δεκαετία του 1970, η αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την κοινωνική πολιτική και η σύνδεσή της με την οικονομία αποτέλεσε καθοριστικό στοιχείο στον κυρίαρχο ευρωπαϊκό λόγο για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση θεωρείται ότι αποτελεί υποσύστημα της οικονομίας, οπότε η επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης με όρους αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας, ανταγωνιστικότητας και λογοδοσίας συνιστά το ζητούμενο των σύγχρονων κρατών αφού συνδέεται με την αναπτυξιακή πορεία τους. Από τη δεκαετία του 1990, τα ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης καθίστανται μείζονα καθώς η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα ανάπτυξης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που αποτελεί υποκατηγορία της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλάζει λοιπόν, υποστηρίζουν οι Μανιάτης και Σαμαρά (2012), δίνοντας έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων και σε κριτήρια επιτελεσματικότητας για την επίτευξη της ποιότητας. Ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και κοινωνική συνοχή είναι τα κριτήρια ποιότητας. Η κοινωνική συνοχή επικεντρώνει στην αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού χάριν της διασφάλισης της κοινωνικής ειρήνης και του

σταθερού κοινωνικού περιβάλλοντος συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης (βλ.σχ. Ellison, 2012)

Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι το δίπολο ισότητα vs ποιότητα στην ουσία δεν υφίσταται στην εκπαίδευση εφόσον «ο λόγος περί ισότητας ενσωματώνεται στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο περί ποιότητας» (Μανιάτης & Σαμαρά, 2012:391). Διευκρινίζουν ότι οι εννοιολογήσεις των όρων, δηλαδή η μεν ταύτιση της ισότητας με αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν ως βασικό αποδέκτη ευάλωτες ομάδες, η δε ταύτιση της ποιότητας με την αριστεία, με εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν μια μειοψηφία μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες, είναι αυτές που δημιουργούν αντίφαση. Θεωρούν ότι απαιτείται επαναπροσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση επικεντρώνοντας στην κριτική ικανότητα των μαθητών και όχι στη μέτρηση των επιδόσεών τους.

### **1.7 Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην προώθηση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση**

Στο σύγχρονο πλαίσιο προώθησης πολιτικών και πρακτικών επιτελεστικότητας, ο Διευθυντής του σχολείου επωμίζεται την ευθύνη για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας αλλά και για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, «ο τρόπος της διαχείρισης και της διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή έχει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία ποιοτικής αναβάθμισης της σχολικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση αυτή, η προσωπικότητα και τα ηγετικά του χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τις γνώσεις του θα πρέπει να υποστηρίζουν την κάθε προσπάθεια» (Καρατζά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:1, σ.28).

Ο Διευθυντής δεν είναι απλό εκτελεστικό όργανο στη σύγχρονη εκδοχή της διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά ένας μετασχηματιστικός Ηγέτης που εμπνέει με το όραμα του μαθητές και εκπαιδευτικούς για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση σε φτωχά αστικά σχολεία, όπως υποστηρίχθηκε στο No Child Left Behind Act (Γκόλια & Κουστέλιος, 2012). Αναπτύσσοντας περισσότερο αυτήν την άποψη, η Alexiadou (2011) επιχειρηματολογεί ότι ο ορισμός της ηγεσίας εξελίσσεται καθώς αλλάζουν οι υποθέσεις που στηρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στην κοινωνία, την οικονομία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ο ορισμός ενός καλού σχολικού ηγέτη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδέες σχετικά με τις κεντρικές σχολικές λειτουργίες καθώς επίσης και

από τις κυρίαρχες ιδέες για το πώς αυτές οι λειτουργίες συνδέουν τον θεσμό του σχολείου με κύριες κοινωνικές και οικονομικές δομές. Στη συνέχεια, το άρθρο εξετάζει τη σχέση εκπαίδευσης, ηγεσίας και μειονεκτήματος. Οι ιδέες σχετικά με το ποιος θα έπρεπε να είναι ο ρόλος των σχολικών διευθυντών/ηγετών υποδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζεται το μειονέκτημα εντός της πρακτικής της σχολικής ηγεσίας. Οι εναλλαγές στις πολιτικές σχετικά με την εκπαίδευση και το μειονέκτημα συνδέονται με την ανάδυση μοντέλων σχολικής ηγεσίας που τείνουν να κυριαρχούν σε συγκεκριμένες περιόδους της σχολικής ιστορίας. Η ηγεσία λειτουργεί ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της σφαίρας της *πολιτικής* και της σφαίρας της *σχολικής πρακτικής* καθώς συχνά καλείται να τις γεφυρώσει μέσω του ρόλου των σχολικών διευθυντών διαμεσολαβώντας την πολιτική σε πρακτική, καθιστώντας τις εθνικές πολιτικές τοπικές και ερμηνεύοντας τις μεταρρυθμίσεις στο επίπεδο της τάξης.

Ανατρέχοντας στη σχολική ιστορία, με τη βοήθεια της σχετικής βιβλιογραφίας βλέπουμε ότι την περίοδο 1944 έως τη δεκαετία του 1960, οι διευθυντές στην Αγγλία είχαν αυτονομία στο χώρο εργασίας αλλά πολύ λίγη δύναμη ή έλεγχο στην επαγγελματική τους ομάδα. Την ίδια στιγμή άρχισε να γίνεται λόγος για το πώς τα κοινωνικά προνόμια και μειονεκτήματα αντικατοπτρίζονταν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η αναφορά Plowden (όπως αναφέρεται στο Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002, 1:21) προώθησε, το 1967 στην Αγγλία «την ιδέα της πολιτιστικής αποστέρησης που προκαλείται από τη φτώχεια σε συνδυασμό με κακή μητρική φροντίδα και κακή γλωσσική στήριξη». Αυτή η αναφορά θεωρήθηκε πολύ σημαντική (α) για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ισότητας των ευκαιριών υποστηρίζοντας τη θετική διάκριση, ώστε να ευνοηθούν σχολεία και παιδιά σε κοινωνικά μειονεκτούσες περιοχές, (β) για την αναδιοργάνωση όχι απλά της μάθησης αλλά και των σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία, τις οικογένειες και τις κοινότητες και (γ) για να τεθεί η προτεραιότητα του κοινωνικού ως ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002).

Κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, στην Αγγλία επικράτησαν οι θεωρίες ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαιδευτική πολιτική και στα θέματα σχεδιασμού του συστήματος και θεσμικής ηγεσίας. Η εκπαίδευση ως ιδιωτικό αγαθό κλήθηκε να συνεισφέρει πιο άμεσα και ξεκάθαρα στην οικονομία. Οι Μαύρες Βίβλοι της δεκαετίας του 1970 αντικατόπτρισαν το πολιτικό δικαίωμα που επιτυχώς υποστήριξε

μια ατζέντα για εκπαίδευση προσανατολισμένη στην οικονομία (Alexiadiou, 2011), η οποία περιέλαβε τη μείωση της επαγγελματικής ισχύος και αυτονομίας, τον αυξημένο κρατικό έλεγχο των εκροών του συστήματος και την ενδυνάμωση της ισχύος των πελατών και των καταναλωτών των υπηρεσιών (γονείς, βιομηχανία, μαθητές). Σ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, η μεταβαλλόμενη οικονομία, η αυξανόμενη ιδιωτικοποίηση, η μειωμένη κοινωνική προστασία και η απόφαση να τεθεί το κράτος πρόνοιας υπό την επιρροή των αρχών της αγοράς είχαν βαθιές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες.

Από το 1988, τα αγγλικά σχολεία πρέπει να δημοσιεύουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών και ακολούθως να κατατάσσονται σε πίνακες βάσει των επιδόσεων τους. Οι γονείς ενθαρρύνονται να επιλέξουν σχολείο για το παιδί τους βάσει αυτών των πληροφοριών. Η οικονομική αυτονομία που δόθηκε στα σχολεία σήμαινε ότι το εισόδημά τους εξαρτιόταν από τον αριθμό των μαθητών που μπορούν να στρατολογήσουν, οπότε η αρχή του συναγωνισμού έγινε η πιο σημαντική ωθητική δύναμη της συμπεριφοράς τόσο των σχολείων όσο και των γονιών (Alexiadiou, 2011, Giddens, 2002). Υποτίθετο ότι τα σχολεία με χαμηλή επίδοση ήταν υπό κακή διεύθυνση, η διδασκαλία ήταν κακής ποιότητας και η λογοδοσία προς τους γονείς και τα παιδιά απουσίαζε. Οι διευθυντές των σχολείων εργαζόνταν σε μια πολύ γραφειοκρατική και κεντρικά εκλεγμένη οιοική αγορά, όπου οι γραμμές λογοδοσίας άλλαξαν και η επίδοση αξιολογήθηκε με διαφορετικούς δείκτες. Τα σχολεία διέφεραν, όμως, στην επίδοσή τους, όχι μόνο λόγω των διαφορετικών τρόπων επιλογής των μαθητών αλλά και λόγω των χαρακτηριστικών τους ως κοινωνικοί οργανισμοί. Σύμφωνα με τους Ball και Youdell (2008:95), «...Στην εκπαίδευση, η δυναμική του ανταγωνισμού κινητοποιείται από τη γονική και τη μαθητική επιλογή, παράλληλα με την αποκεντρωμένη κατά κεφαλή χρηματοδότηση. Όμως η σχέση μεταξύ γονικής επιλογής και σχολικής ποιότητας δεν είναι απλή. Τα σχολεία δεν ανταγωνίζονται για νέες εγγραφές σε ισόπεδο έδαφος». Συνεπάγεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται, διευθύνονται και καθοδηγούνται τα σχολεία έγινε κεντρικό ζήτημα που μπορεί να καθορίζει επιτυχή εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η ευθύνη για την υπο-επίδοση αποδόθηκε σε κακή διδασκαλία και ηγεσία που θεωρήθηκε ότι ασχολούνταν με λάθος πράγματα αντί για υψηλής ποιότητας παραδοσιακά κοινά αποδεκτά πρότυπα. Η αλλαγή της ορολογίας και η χρήση του

όρου «ηγέτης» αντί του όρου «διευθυντής» σηματοδοτεί μια σημαντική αλλαγή σε ρόλους και ευθύνες. Από το να είναι επί κεφαλής της ανάπτυξης προγράμματος σπουδών και της επίβλεψης της διδασκαλίας, οι νέοι ηγέτες ήταν υπεύθυνοι για οργανισμούς που έπρεπε να ανταποκριθούν στην αγορά, στους κυβερνήτες τους και στην πελατεία τους. Κείμενα της εποχής, που αξιοποιεί το άρθρο της Alexiadou (2011), υποστήριξαν τη σημασία των μετασχηματιστικών ηγετών για τη δημιουργία των Αυτό-Διαχειριζόμενων Σχολείων του μέλλοντος. Οι ηγέτες αναδύονται τώρα από τις νέες συνθήκες οργάνωσης της εκπαίδευσης αλλά την ίδια στιγμή συμμορφώνονταν με ρητορικές ανταπόκρισης στην εκπαιδευτική αγορά και στον ανταγωνισμό, καθώς ο κύριος ρόλος τους είναι να παρακινούν στην αριστεία και να οδηγούν τα σχολεία τους στην παραγωγή των υψηλότερων ποιοτικών εκροών – πρακτικές σχεδόν πάντα εις βάρος των συναγωνιζόμενων σχολείων. Η συμπερίληψη «δύσκολων» παιδιών υπό την έννοια του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, της εθνικότητας ή της αναπηρίας, που θα απαιτούσε επιπλέον πόρους από το σχολείο, είναι φανερό ότι δεν βοηθάει μια ατζέντα που εστιάζει στην επίτευξη αποτελεσμάτων. Οι κριτικές προσεγγίσεις της ηγεσίας πηγαίνουν ενάντια στα κίνητρα της αγοράς και συχνά ενάντια στην επιτυχία των σχολείων στους πίνακες κατάταξης με όλες τις συνέπειες για τους πόρους.

Η χρονική περίοδος 1997-2010 ευνόησε πολύ την εξισωτική ατζέντα δεδομένης της σταθερής οικονομικής ανάπτυξης, της σημαντικής ανάπτυξης στα πραγματικά εισοδήματα σε όλον τον πληθυσμό και της πολιτικής δέσμευσης της νέας κυβέρνησης στον στόχο της ισότητας (Alexiadou, 2011). Οι πολύ μειονεκτούσες ομάδες πράγματι ωφελήθηκαν από τις οικονομικές και φορολογικές πολιτικές της δεκαετίας, αλλά όχι αρκετά ώστε να μειωθεί πραγματικά το εισοδηματικό χάσμα μεταξύ κορυφής και βάσης, κάτι που πολύ άμεσα εμφανίστηκε στην εικόνα της εκπαιδευτικής απόδοσης των διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών ομάδων. Η εκπαίδευση συνδέθηκε ευθέως με ζητήματα οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο πολιτικός στόχος δεν ήταν πλέον η ισότητα του αποτελέσματος αλλά η ισότητα των ευκαιριών, η οποία είναι δια βίου, εκτενής και άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική ανάπτυξη. Το σημαντικότερο στη νέα οικονομία είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε όλο το εργατικό δυναμικό αφού «όταν προτεραιότητα είναι η μέσω ελευθερίας ατομική ευημερία, οι προσεγγίσεις προτείνουν ισότητα ευκαιριών για δικαιοσύνη μέσω των μηχανισμών της αγοράς» (Βενιέρης, 2015). Η δεύτερη

σημαντική εκδοχή της ισότητας στις πολιτικές των Νέων Εργατικών, σύμφωνα με την Alexiadou (2011), ήταν η υιοθέτηση της ιδέας της κοινωνικής συμπερίληψης με έμφαση στην κοινότητα ως απάντηση στον κοινωνικό αποκλεισμό, στην απουσία ενσωμάτωσης και στην επίτευξη απασχολησιμότητας ως μέσο για την κοινωνική συμπερίληψη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για υψηλή επίδοση από τις μειονεκτούσες ομάδες μέσα στα πλαίσια κοινωνικής και εκπαιδευτικής διαφοροποίησης με όρους αγοράς. Νέοι τύποι σχολείων και νέα προγράμματα, όπως το Education Action Zones, σχεδιάζονται για να αυξήσουν τα εκπαιδευτικά κοινά αποδεκτά πρότυπα σε μειονεκτούσες περιοχές παράγοντας πολλούς επιπλέον πόρους σε φτωχές περιοχές και, σε πολλές περιπτώσεις, επιφέροντας σημαντικές βελτιώσεις σε μαθητές και σχολεία. Ωστόσο, τα κύρια χαρακτηριστικά της δομής της αγοράς και της επιλογής, όπως αυτά λειτουργούν εντός των σχολείων, οδηγούν σε περαιτέρω διαφοροποίηση καθώς η δυνατότητα να αντιμετωπίσουν τη μειονεξία είναι περιορισμένη.

Η Alexiadou (2011) υποστηρίζει ότι τη δεκαετία του 2000 ο μετασχηματιστικός ηγέτης είχε στόχο τη δημιουργία υψηλών προτύπων στον χώρο της εκπαίδευσης, τη στήριξη των διδασκόντων και την άντληση από τη σοφία τους ενώ στην τρέχουσα δεκαετία, που απαιτεί αλλαγή στη στάση και στην κουλτούρα γύρω από το σχολείο, ο μετασχηματιστικός ηγέτης εξελίσσεται σε διανεμητικό ηγέτη που αποσκοπεί στην καλλιέργεια της επόμενης γενιάς των μελλοντικών ηγετών, οι οποίοι θα έχουν επιλεγεί μεταξύ των νεότερων εκπαιδευτικών και υποδιευθυντών. Η Alexiadou (2011) καταλήγει ότι, στο παράδειγμα κοινωνικής συμπερίληψης που συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματα που απορρέουν απ' αυτήν και σε ένα αξιοκρατικό και ανταγωνιστικό σχολικό σύστημα, η ευθύνη για επιτυχία μετατίθεται στα άτομα και στους γονείς τους. Ο ρόλος της πολιτείας θεωρείται η προώθηση ενός γενικού εκπαιδευτικού επιπέδου και των σωστών κινήτρων για ανταγωνισμό στην αγορά της εκπαίδευσης, ενώ ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι να χρησιμοποιεί τα ατού που έχει στη διάθεση του, ώστε να τοποθετήσει το σχολείο του στην καλύτερη δυνατή θέση στη σχολική ιεραρχία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο «τέλειος ηγέτης» είναι αυτός ο οποίος θα καταφέρει να χρησιμοποιήσει αυτά τα πλεονεκτήματα για να ξεπεράσει τα προβλήματα μειονεξίας και να αποδώσει πέραν πάσης προσδοκίας.

Όσον αφορά το ελληνικό πλαίσιο, το ζήτημα του είδους της ηγεσίας και του ρόλου της στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, αναφορικά με τις επιδόσεις των

μαθητών, συζητήθηκε πολύ πρόσφατα στην έκθεση της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2016:10). Αναφέρει σχετικά ότι «στα σχολικά συστήματα όπου οι διευθυντές ανέφεραν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση, οι επιδόσεις των μαθητών ήταν υψηλότερες, αναδεικνύοντας την ανάγκη για υιοθέτηση καταναμητικών μοντέλων ηγεσίας».

Η επικρατούσα άποψη είναι ότι στις περισσότερες και καινούριες απαιτήσεις που τίθενται για τα σχολεία οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να ανταποκριθούν με τρόπους που να επιτρέπουν την ανάπτυξη πρακτικών που θα έχουν τοπικό χαρακτήρα, και ταυτόχρονα θα είναι προσανατολισμένες σε μια ατζέντα κοινωνικής δικαιοσύνης. Ταυτόχρονα τονίζεται, ωστόσο, ότι η έμφαση στην καλλιέργεια των τοπικών πρακτικών της ηγεσίας επιβαρύνει τη δυνατότητα βελτίωσης των μειονεκτούντων σχολείων, τα οποία έχουν περιορισμένους πόρους να αφιερώσουν σε πάρα πολλά προγράμματα με τοπικούς πόρους και αναφορές. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι σχολικοί ηγέτες διαχειρίζονται τον άθλο του συνδυασμού της επιτυχίας στην αγορά, της συμπερίληψης όλων των μαθητών και της συνεργασίας με άλλους φορείς και οργανισμούς, γεγονός που θέτει περιορισμούς στο έργο τους με τις μειονεκτούσες ομάδες.

## **1.8 Σύνοψη**

Η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί μία έννοια πολύπλευρη και δυσερμήνευτη, όπως γίνεται φανερό από τη σχετική ξενόγλωσση και ελληνική βιβλιογραφία. Ο ορισμός της με σύγχρονους όρους τη συνδέει με την αποδοτικότητα και την έννοια της επιτελεστικότητας, δηλαδή με έννοιες που περιγράφουν και αναλύουν την εκπαίδευση ως μία αγορά αντίστοιχη με την αγορά εργασίας. Σ' αυτό το πλαίσιο, όλοι οι συμμετέχοντες δρώντες, μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς και κοινότητα καλούνται να συνεργαστούν με στόχο την κατάταξη των σχολείων τους στην καλύτερη δυνατή θέση κατόπιν εξετάσεων, όπως ο διαγωνισμός PISA, καθώς αυτό συνδέεται με την εξοικονόμηση πόρων. Κριτικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εκροές της εκπαίδευσης με τις μετρήσεις και τους δείκτες ποιότητας, από τη μια μεριά, εντείνουν τις ανισότητες εντός του σχολείου ευνοώντας τον διαχωρισμό των μειονεκτούντων μαθητών και, από την άλλη, ασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς επικεντρώνοντας στην αποδοτικότητα των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς

μάθησης και εγκαταλείποντας πρακτικές διδασκαλίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη. Στη μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης, η ισότητα των ευκαιριών ταυτίζεται με την ευκαιρία στην πρόσβαση για να αποτελέσει όπλο στη μάχη ενάντια στον αποκλεισμό και τις κοινωνικές ανισότητες (Vandenbroucke & Vleminckx, 2011).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσα από τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, του τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και από την πρόσβαση, την ισότητα των ευκαιριών και την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ώστε να μην βιώνουν τον αποκλεισμό μαθητικοί πληθυσμοί που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Ορισμοί της έννοιας της ποιότητας στην Εκπαίδευση που δίνονται από υπερεθνικούς οργανισμούς και, όπως θα δούμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί, περιλαμβάνουν την πρόσβαση και την ισότητα των ευκαιριών και κοινωνιολογικά προσανατολισμένες θεωρήσεις που υποστηρίζουν τη σημασία της άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την καταπολέμηση του σχολικού αποκλεισμού έχουν ωθήσει στη δόμηση εκπαιδευτικών πολιτικών στοχευμένων στην ένταξη του συνόλου των μαθητών, αλλά και τη στήριξη των παιδιών που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες μέσω θετικών διακρίσεων.



## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικές Πολιτικές για την ποιότητα και την αντιμετώπιση προβλημάτων ανισότητας και εκπαιδευτικού αποκλεισμού στην Ευρώπη**

### **2.1 Εισαγωγή**

Σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, η σύγχρονη επικρατούσα αντίληψη για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι τα αποδοτικότερα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εκείνα που συνδυάζουν υψηλή ποιότητα και ισότητα. Όπως υποστηρίζεται σε σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ (2012), στα συστήματα όπου προωθούνται οι εν λόγω αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών αποκτά δεξιότητες και γνώσεις υψηλού επιπέδου που εξαρτώνται από τις ικανότητες και τα εσωτερικά τους κίνητρα και όχι μόνο από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Στο ελληνικό πλαίσιο, φαίνεται ότι η τοποθέτηση του κέντρου βάρους για την ποιότητα στην εκπαίδευση τοποθετείται περισσότερο στην αναγνώριση του κομβικού ρόλου της σχολικής μονάδας, παρά στους μαθητές. Η έκθεση της Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.(2016) αναφέρει σχετικά: «Μέσα σε συνθήκες «κοινότητας μάθησης» (σχολείο-οικογένεια-κοινωνία) παρέχονται δυνατότητες αξιοποίησης στον μέγιστο δυνατό βαθμό των κοινωνικο-πολιτισμικών, των εκπαιδευτικών και των υλικοτεχνικών πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές όλων των κοινωνικο-πολιτισμικών στρωμάτων, με θετική διάκριση προς τις Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες (ΕΚΟ)».

Η ποιότητα στην εκπαίδευση, όπως ήδη έχει διαφανεί από την επισκόπηση, αποτελεί μία έννοια πολυδιάστατη που είναι δύσκολο να οριστεί. Υπερεθνικοί οργανισμοί όπως η *Unicef*, η *UNESCO*, η *Παγκόσμια Τράπεζα*, ο *ΟΟΣΑ* και η *ΕΕ* δίνουν τις δικές τους εννοιολογήσεις για την ποιότητα πάνω στις οποίες στηρίζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε εθνικά πλαίσια. Στο παρόν κεφάλαιο θα παραθέσουμε τις εννοιολογήσεις που υιοθετούν μεγάλοι υπερεθνικοί οργανισμοί αναφορικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση οι οποίες, στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο ανατροφοδοτούν τις εθνικές πολιτικές των χωρών για την ισότητα και την ποιότητα. Ακολούθως, μεγάλο μέρος του κεφαλαίου αφιερώνεται στην παρουσίαση του πλαισίου, τη χάραξη και εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών σε χώρες της Ευρώπης με παράδοση στο ζήτημα όπως η Γαλλία και η Αγγλία και περιπτώσεις όπως η Πορτογαλία και η Ελλάδα από τον ευρωπαϊκό νότο.

Η περίπτωση της Ελλάδας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αφού αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς της παρούσας μελέτης.

## **2.2 Θέσεις υπερεθνικών οργανισμών αναφορικά με την Ποιότητα στην Εκπαίδευση**

Διαφορετικοί υπερεθνικοί οργανισμοί πρεσβεύουν διαφορετικές εννοιολογήσεις σχετικά με την Ποιότητα στην Εκπαίδευση ανάλογα με τη βαρύτητα που αποδίδουν σε συγκεκριμένους παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Sadig Rasheed (2000:3), διευθυντή προγράμματος της *Unicef*, ποιότητα σημαίνει «υγιείς, καλοσιτισμένοι, έτοιμοι να συμμετέχουν και να μάθουν μαθητές στηριζόμενοι από τις οικογένειες τους και την κοινωνία, υγιή και ασφαλή περιβάλλοντα μάθησης που δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ των φύλων και παρέχουν επαρκείς πόρους και εγκαταστάσεις, περιεχόμενο σπουδών που βοηθά στην απόκτηση ικανοτήτων και βασικών γνώσεων ιδιαίτερα στους τομείς της ανάγνωσης - γραφής, της αριθμητικής και των δεξιοτήτων για τη ζωή, διαδικασίες στις οποίες καλά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας σε καλώς διαχειριζόμενα σχολεία και επιδέξια αξιολόγηση για να διευκολύνεται η μάθηση και να μειώνονται οι ανισότητες, αποτελέσματα που συμπεριλαμβάνουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και συνδέονται με εθνικούς στόχους για την εκπαίδευση και θετική συμμετοχή στην κοινωνία».

Με τον όρο ποιότητα της εκπαίδευσης η *UNESCO* εννοεί την πρόσβαση, την ισότητα ευκαιριών και την αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρεται στο κείμενο της *Implementation, and Financing Education for All* (Husain, 2004:preface). Επιπλέον, «η ποιότητα δεν είναι μόνο αξιολόγηση, αλλά συνεπάγεται ένα σχολικό σύστημα όπου όλα τα παιδιά είναι ευπρόσδεκτα και η διαφορετικότητα και η ευελιξία θεωρούνται απαραίτητα συστατικά για την ανάπτυξη και την προσωπική εξέλιξη όλων» (UNESCO, 2005:17).

Παρομοίως, η *Παγκόσμια Τράπεζα* θεωρεί ότι «η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι τόσο σημαντική όσο και η πρόσβαση στο σχολείο» και γι' αυτό είναι αναγκαία η διασφάλιση της μέσω της αξιολόγησης (World Bank, 2009). Όπως σημειώνει σχετικά ο Παπαδάκης (2007:771) «Η έμφαση πλέον δίδεται καταλυτικά στο

λειτουργικό πλέγμα, το οποίο συγκροτείται από τις εκροές-εκβάσεις του συστήματος και δη από εκείνες που είναι μετρήσιμες και συγκρίσιμες».

Σε κείμενό του, ο ΟΟΣΑ (2005) θέτει ως μείζον ζήτημα πολιτικής την ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναφέρει ότι οι πολιτικές που εφαρμόζονται προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν ποικίλες διαστάσεις, όπως η αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του (που είναι συνδεδεμένη με την επαγγελματική του ανάπτυξη, την επίδοσή του και τις ανάγκες του σχολείου), η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωσή του, η ελαστική και προσαρμόσιμη στις διαφορετικές ανάγκες εκπαίδευσής του. Επίσης, θεωρείται σημαντική η ανάθεση στα σχολεία ευθυνών για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού (ΟΟΣΑ, 2005:9-12).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως ήδη συζητήθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) η Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησε διευρυμένη δυνατότητα άσκησης πολιτικής για την εκπαίδευση των κρατών – μελών της. Με την υιοθέτηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας από τα κράτη-μέλη το 2000 επιδιώκεται η ανάπτυξη της ΕΕ ως μια ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες δουλειές και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και η δια βίου μάθηση οδηγούν στη βελτίωση δεξιοτήτων που ενισχύει την απασχολησιμότητα. Οι στρατηγικοί στόχοι της Ευρώπης 2020 που τέθηκαν σε επίπεδο ΕΕ για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης έως το 2020 στο πλαίσιο της στρατηγικής Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (Council of the European Union 2009) είναι:

1. Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
4. Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, η ΕΕ έχει ορίσει για το 2020 τα ακόλουθα κριτήρια αναφοράς:

- τουλάχιστον το 95% των παιδιών (από 4 ετών μέχρι την ηλικία υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης) πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση
- το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες πρέπει να είναι μικρότερο από 15%
- το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να είναι μικρότερο από 10%
- το 40% τουλάχιστον των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών πρέπει να έχει ολοκληρώσει κάποιο κύκλο ανώτατης εκπαίδευσης
- το 15% τουλάχιστον των ενηλίκων πρέπει να συμμετέχει στη διά βίου μάθηση
- το 20% τουλάχιστον των πτυχιούχων ανώτατης εκπαίδευσης και το 6% των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με αρχική επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να έχουν περάσει κάποιο διάστημα σπουδών ή κατάρτισης στο εξωτερικό
- το ποσοστό των εργαζόμενων πτυχιούχων ( ηλικίας 20-34 ετών που διαθέτουν πτυχίο τουλάχιστον ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους πριν από 1-3 χρόνια) πρέπει να είναι τουλάχιστον 82%<sup>2</sup>

Η παρακολούθηση των δεικτών αυτών ανάγει την εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) σε κόμβο στην κατεύθυνση εφαρμογής πολιτικών για την «έξυπνη συμπερίληψη» [smart inclusion policies] (Nicaise, 2010). Ο έλεγχος των σχετικών αποτελεσμάτων των συστημάτων των κρατών μελών αναμένεται ότι μπορεί να λειτουργεί υπέρ της ανάσχεσης της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, της αύξησης της απασχόλησης και της μείωσης του κινδύνου της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στον πληθυσμό (European Commission, 2010).

Καταληκτικά, οι εθνικοί και οι υπερεθνικοί οργανισμοί αναπτύσσουν ισχυρές ατζέντες πολιτικών και μέτρων θέτοντας, κυρίως μετρήσιμους, στόχους στην προσπάθεια για την επίτευξη της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, με όρους ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας και άμβλυνσης των κοινωνικών αποκλεισμών. Οι εννοιολογήσεις τους διαφέρουν ανάλογα με την προτεραιότητα που δίνεται σε συγκεκριμένους στόχους από τον κάθε οργανισμό (Ζμας, 2007). Όλοι όμως αναγνωρίζουν την επίτευξη ισότητας ως βασική προϋπόθεση για ποιοτική εκπαίδευση

---

<sup>2</sup>Βλ. σχ. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_el](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el)

επιχειρώντας να συμπεριλάβουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται λοιπόν στην αντιμετώπιση του σχολικού αποκλεισμού μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μέσω της προώθησης των πολιτικών των θετικών διακρίσεων. Η ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας σε εθνικά πλαίσια παρουσιάζεται στην ενότητα που ακολουθεί.

### **2.3 Εφαρμογή πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας και αντιμετώπισης του σχολικού αποκλεισμού σε πέντε εθνικά πλαίσια στην Ευρώπη**

Ο εκδημοκρατισμός της πρόσβασης στη γνώση για όλους, η καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η μείωση της σχολικής διαρροής καθώς και η αντιμετώπιση του σχολικού αποκλεισμού έχουν αποτελέσει τον πυρήνα γύρω απ' τον οποίο αναπτύχθηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα των τελευταίων δεκαετιών στις ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο, η στατιστική καταγραφή σημειώνει απουσία σημαντικής βελτίωσης της κατάστασης των πλέον μειονεκτούντων μαθητών στο σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι μαθητές από μειονεκτούντα περιβάλλοντα οδηγούνται σε σχολική αποτυχία και βιώνουν τις συνέπειές της με το σχολείο να καλείται να διαχειριστεί τις κοινωνικές διαστάσεις αυτού του φαινομένου. Έτσι, αναδύεται κι αναπτύσσεται η εκπαίδευση προτεραιότητας, η οποία δανείζεται στοιχεία απ' την ειδική αγωγή και βοηθά στην επίτευξη του στόχου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή σ' ένα «σχολείο για όλους». Διαφορετικές πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας έχουν εφαρμοστεί σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, μερικές απ' τις οποίες παρουσιάζονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί. Τα στοιχεία για τις χώρες βασίζονται κυρίως στη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών μελετών με τίτλο «Πολιτικές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ευρώπη» (Demeuse et al. επιμέλεια, 2014), ενώ για την περίπτωση της Ελλάδας, εκτός από τη δευτερογενή βιβλιογραφία, αξιοποιούνται πρωτογενείς οι βασικές πηγές του νομοθετικού πλαισίου.

Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας ή των εκπαιδευτικών σχολικών ανισοτήτων θεωρείται ότι εντοπίζεται σε συγκεκριμένες αστικές περιοχές και φαίνεται να καθίσταται ένα κοινωνικό και δημόσιο πρόβλημα, η επίλυση του οποίου αποτελεί προτεραιότητα. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν στοιχεία για την Αγγλία, τη Γαλλία, το γαλλικό Βέλγιο, τη Σουηδία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα

αναφορικά με την «εκπαιδευτική προτεραιότητα». Η επιλογή των συγκεκριμένων χωρών βασίστηκε σε μια προσπάθεια αντιπροσωπευτικότητας σε επίπεδο πολιτικού και σχολικού πλαισίου και των πραγματώσεών τους.

Όσον αφορά στο επίπεδο πολιτικού πλαισίου, η Αγγλία, το Βέλγιο, η Γαλλία και η Σουηδία εδώ και χρόνια έχουν κοινοβουλευτική δημοκρατία και είναι κληρονόμοι μιας μακράς ιστορίας εκδημοκρατισμού του σχολικού συστήματός τους. Η Πορτογαλία και η Ελλάδα, από την άλλη πλευρά, έζησαν μια περίοδο στρατιωτικής δικτατορίας που έληξε το 1974. Επομένως, οι υπάρχουσες σχολικές δομές καθώς και οι προβληματικές για την εκπαίδευση που αναπτύχθηκαν σ' αυτές τις χώρες συνεχίζουν να εξαρτώνται από τις αντιθέσεις της πολιτικής ιστορίας τους. Αναφορικά με τις σχολικές πραγματώσεις τους, το μοντέλο των αγγλικών Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas – EPA) που εφαρμόστηκαν το 1967 και καταργήθηκαν στη συνέχεια προς όφελος άλλων μηχανισμών, κατάφερε να επηρεάσει τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) που εφαρμόστηκαν στη Γαλλία το 1982. Επιπλέον, επηρέασε την πολιτική με το ίδιο όνομα στη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου που εφαρμόστηκε το 1989 καθώς και τα Territórios Educativos de Intervenção Prioritaria (TEIP) στην Πορτογαλία.

### **2.3.1 Αγγλία**

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στην Αγγλία στοχεύουν σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, δίνουν ωστόσο έμφαση στην προσχολική ηλικία και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορώντας από την υπόθεση ότι εκεί υπάρχει πραγματική συμμετοχή καθώς και η δυνατότητα αποκόμισης μακροπρόθεσμων οφελών. Από το 1997, πραγματοποιείται η συστηματική επέκταση του καθολικού δικαιώματος στην προσχολική εκπαίδευση η οποία δεν είναι υποχρεωτική, αλλά επιχορηγείται από το κράτος. Η σχέση ανάμεσα στην πρόωμη μάθηση και τη μελλοντική σχολική επίδοση, ιδιαίτερα για ειδικές ομάδες παιδιών, από τη στιγμή που αναδείχτηκε ερευνητικά εξακολουθεί να παραμένει κυρίαρχο ζήτημα στην πολιτική σκηνή (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002). Οι προεκτάσεις επεκτείνονται στην καταπολέμηση της διαίονισης της φτώχειας από γενιά σε γενιά, στον κοινωνικό αποκλεισμό και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών στάνταρ και των σχολικών αποτελεσμάτων στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πρόωμη παρέμβαση έγινε απαραίτητο κομμάτι στην

αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη μείωση της σχολικής αποτυχίας, ιδιαίτερα για ορισμένες ομάδες μαθητών.

Από το 1997, όμως, σημειώνεται και αύξηση του συγκεντρωτισμού στον έλεγχο που στοχεύει στη γενική ποιότητα της εκπαίδευσης και της μέριμνας χρησιμοποιώντας κριτήρια επιτυχίας των μαθητών ως δείκτη-κλειδί για την ποιότητα. Μια σύνθετη δομή που περιλαμβάνει συγκεντρωτικές ρυθμίσεις όπως η εφαρμογή εθνικού αναλυτικού προγράμματος, εθνικές εξετάσεις και εθνικές στρατηγικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και η έμφαση στα αποτελέσματα μέσω του καθορισμού διδακτικών στόχων, της επιθεώρησης των σχολείων και της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων των τεστ και των εξετάσεων έδωσαν στην κυβέρνηση τη δυνατότητα ελέγχου των σχολείων σε μεγάλο βαθμό, τόσο με όρους εφαρμογής του Προγράμματος όσο και με όρους επιτελεσματικότητας.

Σε μια προσπάθεια να διασφαλιστεί, όσο αυτό μπορεί να είναι εφικτό, ότι κανένας δε θα εγκαταλειφθεί στο πλαίσιο αυτού του συνολικού κινήματος προς υψηλότερα στάνταρ εφαρμόζονται πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Οι μειονεκτούντες λόγω κοινωνικής, οικογενειακής και προσωπικής καταγωγής μαθητές έχουν πρόσθετη στήριξη και την απαραίτητη προσοχή, ώστε κι αυτοί να επιτύχουν όσο το δυνατόν υψηλότερα αποτελέσματα και ν' αποφύγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η αντίληψη ότι οι γενικές βελτιώσεις του επιπέδου επίδοσης μπορούν να ωφελήσουν σε μεγάλο βαθμό ομάδες κινδύνου περισσότερο από άλλες, ενώ οι πολιτικές που στοχεύουν σ' αυτές τις ομάδες μπορούν κάλλιστα στη συνέχεια να γενικευθούν στήριξε τον τρόπο ανάπτυξης των μεταρρυθμίσεων. Σύμφωνα μ' αυτήν την αντίληψη εφαρμόστηκαν: (α) Πολιτικές που επικεντρώνονται στις ομάδες κινδύνου. Σημαντικά τέτοια προγράμματα ήταν τα εξής: «*Άρση των εμποδίων προς την επιτυχία*» για μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το πρόγραμμα «*The Raising Boys' Achievement Project*» για ζητήματα φύλου που επικεντρώθηκε αρχικά στα αγόρια, το πρόγραμμα «*Aim higher*» όπου ενθαρρύνεται η φοίτηση στην ανώτατη εκπαίδευση νέων από μειονεκτούντα κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, από ορισμένες εθνοτικές μειονοτικές ομάδες και άτομα με αναπηρίες αλλά και τα τελευταία χρόνια το πρόγραμμα «*Every Child Matters*» που αποσκοπεί στη δημιουργία ολοκληρωμένων υπηρεσιών για το παιδί και την οικογένεια, σε κάθε τοπική βάση, με τη δομική ενσωμάτωση λειτουργιών της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πρόνοιας. (β) Πολιτικές που εστιάζονται στις περιοχές (ορισμένες αστικές ζώνες) όπου

συγκεντρώνονται οι ομάδες κινδύνου και συνήθως χαρακτηρίζονται από σημαντικό κοινωνικό μειονέκτημα και πολύ χαμηλά ποσοστά σχολικής επιτυχίας. Τέτοια προγράμματα είναι: οι «Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης», που συμπληρώθηκαν και αντικαταστάθηκαν από τις «Ζώνες Αριστείας στις Πόλεις» το Σεπτέμβριο του 1999. Σκοπό είχαν τη βελτίωση των προτύπων και την ενίσχυση της ένταξης στα κέντρα των πόλεων και σε άλλες αστικές ζώνες. Το πρόγραμμα «*Full Service Extended Schools*», που εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο από το 2005, καλεί τα σχολεία να προσφέρουν διευρυμένες παράλληλες υπηρεσίες πρόνοιας και εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, να προσφέρουν πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, επιμόρφωσης ενηλίκων δραστηριότητες για την κοινότητα, τη σχολική υποστήριξη και την υποδοχή παιδιών στον παιδικό σταθμό από 8 π.μ. ως 6 μ.μ.. Τέλος, το πρόγραμμα «*The London Challenge*» απευθύνεται σε σχολεία της πρωτεύουσας λόγω του χαμηλού επιπέδου επιτυχίας τους, του αυξημένου επιπέδου κοινωνικών μειονεκτημάτων, των προβλημάτων του πολυεθνικού πληθυσμού τους και του κατακερματισμού της διοίκησης της εκπαίδευσης στο Λονδίνο. (γ) Πολιτικές που επικεντρώνονται στα σχολεία και τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπου φοιτούν οι ευάλωτες ομάδες. Τέτοια ήταν το πρόγραμμα σχολείων «*Fresh Start*», το οποίο δε γνώρισε ιδιαίτερη επιτυχία, αλλά και το πρόγραμμα «*Academies*». Τα νέα σχολεία «*Fresh Start*» χαρακτηρίζονται ως σχολεία εταιρικής επανεκκίνησης (*Collaborative Restarts*) καθώς επαναλειτουργούν με την υποστήριξη ενός άλλου πιο αποτελεσματικού σχολείου με το οποίο συνδέονται επισήμως ως ομόσπονδα σχολεία. Επίσης, στην ίδια λογική εφαρμόζεται το πρόγραμμα «*Schools Facing Challenging Circumstances*», που στοχεύει περισσότερο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία εξυπηρετούν μειονεκτούντες πληθυσμούς οπότε χρειάζονται πρόσθετα μέσα (Antoniou et al, 2014).

### **2.3.2 Γαλλία**

Στη Γαλλία, η δημιουργία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας το 1981 αποτελεί το πρώτο παράδειγμα πολιτικής θετικής διάκρισης και εφαρμόζεται με στόχο την καταπολέμηση της ύπαρξης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, ιδιαίτερα στις κοινωνικογεωγραφικές ζώνες όπου συγκεντρώνονται παιδιά από λαϊκά στρώματα. Στοχεύονται περιοχές όχι μόνο βάσει κοινωνικοοικονομικών κριτηρίων αλλά και των σχολικών χαρακτηριστικών των πληθυσμών που κατοικούν και φοιτούν σ' αυτές



(Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002). Προϋπόθεση για τη χορήγηση πρόσθετων πόρων στα σχολεία ΖΕΠ αποτελεί η από κοινού εκπόνηση και υλοποίηση εκπαιδευτικών και σχολικών προγραμμάτων από τους φορείς δράσης (αρμόδιους, ομάδες παρέμβασης).

Κάθε ΖΕΠ αντιστοιχεί σε ένα ή περισσότερα γυμνάσια και στα δημοτικά των οποίων οι απόφοιτοι εγγράφονται σ' αυτά. Ο πρώτος ανασχεδιασμός της πολιτικής των ΖΕΠ (1989-1990) χαρακτηρίζεται από την επιθυμία σύζευξης της με την *πολιτική της Πόλης* η οποία εστιάζεται σε προβλήματα που πηγάζουν από κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες, όπως η ανεργία και η αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων. Συνακόλουθα, όλα τα σχολικά ιδρύματα που βρίσκονται σε γειτονίες αυξημένης παραβατικότητας ανήκουν στις ΖΕΠ. Ωστόσο, η απουσία κοινών κριτηρίων σε εθνικό επίπεδο για τον ορισμό των ΖΕΠ καθώς και οι διαφορετικοί τύποι εφαρμογής της πολιτικής από τη μια εκπαιδευτική περιφέρεια στην άλλη, από τον ένα νομό στον άλλο ή από τη μια ζώνη στην άλλη ευθύνονται για τη μεγάλη ετερογένεια των ΖΕΠ που δυσχεραίνει τις διεξαγόμενες από τις στατιστικές υπηρεσίες του υπουργείου Παιδείας συγκρίσεις.

Στον ανασχεδιασμό του προγράμματος το 2005, εισάγονται τρία επίπεδα ιεράρχησης της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας και διαφοροποίησης των σχολείων στα οποία αυτή απευθύνεται. Στο Α' επίπεδο περιλαμβάνονται 250 γυμνάσια, όπου φοιτούν μαθητές από μειονεκτούντα κοινωνικά στρώματα και οι κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες είναι εντονότερες, επιλέγονται και μετονομάζονται, μαζί με τα δημοτικά της περιοχής τους, σε «*Δίκτυα Προσδοκώμενης Επιτυχίας*» (ΔΠΕ) στα οποία χορηγούνται αυξημένοι πόροι. Στο Β' επίπεδο εντάσσονται σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα όπου οι κοινωνικές προσμείξεις είναι μεγαλύτερες απ' ότι σ' αυτά των ΔΠΕ και που θα συνεχίσουν να υπάγονται στην πολιτική εκπαιδευτικής προτεραιότητας λαμβάνοντας τους ίδιους οικονομικούς πόρους. Στο Γ' επίπεδο εντάσσονται σχολεία και ιδρύματα που σταδιακά θα σταματήσουν να υπάγονται στην πολιτική εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Η απόφαση αυτή συνεπαγόταν οικονομικές απώλειες και υποβάθμιση των συνθηκών εργασίας για τους διδάσκοντες, ωστόσο δεν εφαρμόστηκε στην πράξη.

Ως προς τους στόχους της πολιτικής ΖΕΠ, ο στόχος της εξασφάλισης του ίδιου επιπέδου επιτυχίας στους μαθητές που πηγαίνουν σχολείο σε υποβαθμισμένα

κοινωνικογεωγραφικά περιβάλλοντα και εκπαιδευτικά ιδρύματα με αυτούς που πηγαίνουν σχολείο σε ευνοϊκότερες συνθήκες, όταν έχουν ίδιο φύλο, κοινωνική προέλευση και αρχικό επίπεδο, φαίνεται βαθμιαία να υποσκελίζεται από το στόχο αφενός για μείωση των ανισοτήτων στη σχολική επιτυχία ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και αφετέρου για βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των πλέον μειονεκτούντων μαθητών. Ο τελευταίος ανασχεδιασμός, δε, μετατοπίζει την προτεραιότητα από τις ζώνες στους μαθητές δίνοντας έμφαση στην εξατομίκευση της σχολικής διαδρομής σύμφωνα με τις επιταγές των σύγχρονων εκπαιδευτικών προτύπων. Συνεπώς, εφαρμόζονται δράσεις *εξατομικευμένης βοήθειας* ικανές να ανταποκρίνονται στα διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά των μαθητών (ταλέντα, ενδιαφέροντα, ρυθμοί μάθησης, δεξιότητες ή μορφές νοημοσύνης) διευκολύνοντας ταυτόχρονα την πρόσβαση των καλύτερων μαθητών από τα σχολεία ΖΕΠ σε σχολές *αριστείας* μέσα από την προώθηση μιας ιδεολογίας *αξιοκρατίας*, η οποία αποδίδει τις αιτίες της εμφάνισης των σχολικών δυσκολιών και ανισοτήτων στους μαθητές και στις οικογένειές τους.

Επιπλέον, στην πολιτική των ΖΕΠ στη Γαλλία προστίθενται και εφαρμόζονται προγράμματα και μηχανισμοί με πολλαπλή στόχευση. Αρχικά, καταβάλλεται ειδικό επίδομα σ' όλους τους εργαζόμενους των ΖΕΠ σε μια προσπάθεια μείωσης της κινητικότητας των διδασκόντων που εργάζονται σε δύσκολα περιβάλλοντα. Επιπλέον, προωθείται η παροχή φροντιστηριακής βοήθειας στους μαθητές, οι οικογένειες των οποίων δε διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους. Τέλος, εφαρμόζονται προγράμματα για την καταπολέμηση της βίας στο σχολικό περιβάλλον και των διεργασιών αποσχολιοποίησης. Από το 1996, το υπουργείο ανέπτυξε στο περιθώριο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τις δομές ενδιάμεσων τάξεων ή μηχανισμών για μαθητές γυμνασίου με σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας που βρίσκονται σε διαδικασία αποσχολιοποίησης ή περιθωριοποίησης μέχρι να επιλυθεί το θέμα τους σε επίπεδο σχολείου ή επαγγελματικού προσανατολισμού. Το 1998, δημιουργούνται τα *Τοπικά Εκπαιδευτικά Συμβόλαια* που αποσκοπούν στο να συνδέσουν τις προσπάθειες του υπουργείου Παιδείας και της τοπικής αυτοδιοίκησης αφενός για εξωσχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες και αφετέρου για την παροχή φροντιστηριακής στήριξης στους μαθητές και απευθύνονται κατά προτεραιότητα στις μονάδες ΖΕΠ. Τέλος, οι μηχανισμοί Εκπαιδευτικής επαγρύπνησης (2002) και Εκπαιδευτικής επιτυχίας (2005) συνδέουν τις διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες και τα

σχολικά ιδρύματα ώστε να στοχεύσουν άτομα ηλικίας 2 έως 16 ετών που βρίσκονται σε κοινωνικά ευάλωτη κατάσταση στις αστικές περιοχές. Σ' αυτήν την περίπτωση εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Πολιτική για την Πόλη» (Rochex, 2014).

### 2.3.3 Γαλλική κοινότητα του Βελγίου

Στη Γαλλική κοινότητα του Βελγίου, οι σχετικές πολιτικές επικεντρώνονται στην καταπολέμηση των καταστάσεων όπου τα άνισα επίπεδα ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας οξύνουν τις αρχικές ανισότητες. Έτσι οι παρεμβάσεις αφορούν μεν τα ίδια σχολεία, ωστόσο η δράση επί ενός μειονεκτήματος γλωσσικής φύσεως διαχωρίζεται σαφώς από τη δράση επί ενός μειονεκτήματος κοινωνικοοικονομικής φύσεως. Σύμφωνα μ' αυτήν την προσέγγιση, το 1989 καθιερώνονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η επιλογή σχολείων που ανήκουν σ' αυτές βασίστηκε σε ενιαία κριτήρια, αφενός σχολικά (δείκτης επανάληψης τάξης, μεγάλος αριθμός ξένων μαθητών) και αφετέρου κοινωνικά-οικονομικά-πολιτισμικά (χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, ποσοστό ανεργίας, φτώχεια) όπως αυτά ορίζονται από σχετική πανεπιστημιακή μελέτη. Η πολιτική «θετικές διακρίσεις» αντικαθιστά τις ΖΕΠ το 1998 και στοχεύει στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών κοινωνικής χειραφέτησης για όλους τους μαθητές και στην προετοιμασία τους για να γίνουν πολίτες σε μια κοινωνία ανοιχτή στους άλλους πολιτισμούς. Αφορά στην αυτόματη παροχή συμπληρωματικών μέσων στα σχολεία ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού τους. Η ταξινόμηση των σχολείων πραγματοποιείται βάσει ενός κοινωνικοοικονομικού δείκτη που σχετίζεται με την περιοχή από την οποία προέρχεται ο μαθητής και επικαιροποιείται κάθε τέσσερα χρόνια από μια διαπανεπιστημιακή ομάδα (Demeuse et al, 2014:105-107).

Η πολιτική της μεταβατικής τάξης υιοθετείται το 2001 ώστε να ανταποκριθεί αφενός στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία κοντά σε κέντρα υποδοχής προσφύγων, οι οποίοι κάνουν αίτηση παραμονής στη χώρα, και αφετέρου στις ιδιαίτερες ανάγκες των νεοαφιχθέντων μαθητών στους οποίους προσφέρεται ιδιαίτερη εκπαίδευση για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, πριν ενταχθούν στην τάξη που αντιστοιχεί στο επίπεδό τους. Παραλλαγή αυτής της πολιτικής αποτελούν τα μαθήματα προσαρμογής στη γλώσσα, τα οποία, όμως, περιλαμβάνουν την άμεση ένταξη του μαθητή στην τάξη που αντιστοιχεί στο σχολικό του επίπεδο, με μέτρα

γλωσσικής υποστήριξης. Η πολιτική «Γλώσσα και κουλτούρα καταγωγής» είναι στοχευμένη στους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, αλλά όχι αντισταθμιστική, και υλοποιείται κατόπιν υπογραφής συμφωνιών συνεργασίας με τις χώρες αποστολής τους (Ελλάδα, Ιταλία, Μαρόκο, Πορτογαλία, Τουρκία). Το πρόγραμμα επιτρέπει στα σχολεία που το επιθυμούν να δέχονται έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς από τις χώρες αυτές με σκοπό την οργάνωση ενός μαθήματος γλώσσας και κουλτούρας καταγωγής, εκτός του ωραρίου της τάξης, για τους ενδιαφερόμενους μαθητές αλλά και διαπολιτισμικών μαθημάτων για το άνοιγμα προς τις κουλτούρες καταγωγής, που απευθύνονται σ' όλους τους μαθητές της τάξης. Τέλος, η πολιτική διαφοροποίησης στη χρηματοδότηση των σχολικών ιδρυμάτων καθιερώνεται το 2004 και αφορά αποκλειστικά τις λειτουργικές επιχορηγήσεις τους που ρυθμίζονται ανάλογα με τον μέσο κοινωνικοοικονομικό δείκτη των σχολικών ιδρυμάτων (Friant et al., 2014).

#### **2.3.4 Σουηδία**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ελεύθερη επιλογή σχολείου και την εξατομίκευση, προκειμένου να προσαρμοστεί η διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, εξασφαλίζοντας έτσι το δικαίωμα σε ισότιμη εκπαίδευση. Προσφέρεται δωρεάν παιδεία στους μαθητές ασχέτως φύλου, τόπου κατοικίας και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης σε όλο το δημόσιο σχολικό σύστημα. Η δωρεάν παιδεία περιλαμβάνει την πρόσβαση στο σχολείο, το απαιτούμενο για το σχολικό υλικό κόστος, τα σχολικά γεύματα, την ιδιαίτερη παιδαγωγική υποστήριξη και την ιατρική παρακολούθηση των μαθητών.

Οι αλλοδαποί μαθητές απολαμβάνουν το κατοχυρωμένο από τον Εθνικό Νόμο για την Εκπαίδευση του 1997 δικαίωμα να διδάσκονται τα μαθήματα *μητρική γλώσσα και σουηδική ως δεύτερη γλώσσα*. Υποχρεωτικές εξετάσεις διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο σε τρία μαθήματα - αγγλικά, μαθηματικά και σουηδικά- η επιτυχία στα οποία οδηγεί στην εγγραφή των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρείται λοιπόν τάση συγκέντρωσης των οικονομικών και παιδαγωγικών πόρων στη διδασκαλία αυτών των τριών μαθημάτων ώστε τα σχολεία να μπορούν να επιδείξουν θετικά στατιστικά στοιχεία.

Η Πολιτική Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας που είναι στοχευμένη στα πληττόμενα από διακρίσεις παιδιά των προαστίων, ιδιαίτερα τα παιδιά ξένης καταγωγής που αποτυγχάνουν στο σχολείο, έχει ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασής τους και συνακόλουθα τη βελτίωση των ποσοστών σχολικής επιτυχίας σ' αυτές τις περιθωριοποιημένες περιοχές. Πρόκειται για περιοχές που ορίζονται ως θύλακες μεταναστών ευρισκομένων σε δυσμενή κοινωνική θέση και οικονομική κατάσταση στη σουηδική κοινωνία. Δίνει έμφαση στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στη συνεργασία με τους δήμους. Περιλαμβάνει μέτρα επικεντρωμένα στη διδασκαλία της γλώσσας στα διδακτικά αντικείμενα σουηδικά και σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα καθώς και την ανάπτυξη και επικαιροποίηση της παιδαγωγικής κατάρτισης των διδασκόντων και των διευθυντών των σχολείων.

Η Πολιτική της Ατομικής Κατεύθυνσης έχει στόχο την εκπαιδευτική ισοτιμία στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα και απευθύνεται σε μαθητές που δεν έχουν τις τυπικές ικανότητες για να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οπότε συμμετέχουν σε μια ειδική εκπαίδευση για να τις αποκτήσουν. Μαθητές ξένης καταγωγής, μαθητές με προβλήματα υπερκινητικότητας και συγκέντρωσης, με σύνδρομο Asperger, μαθητές που έχουν χάσει το κίνητρο τους για να συνεχίσουν να φοιτούν στο σχολείο και μαθητές που έχουν κίνητρο για να συνεχίσουν, αλλά παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, ακολουθούν την ατομική κατεύθυνση. Η τάση για εξατομίκευση μεταφέρει τον έλεγχο και την ευθύνη για τη μάθηση από τους καθηγητές στους μαθητές, οπότε μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή περαιτέρω αποκέντρωσης του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αποκέντρωση και η ιδιωτικοποίηση του σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος ενέχουν τον κίνδυνο να αυξήσουν τις διαφορές στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών μεταξύ των σχολείων καθώς και τις σχολικές διακρίσεις αντί να τις μειώσουν (Francía & Herrera, 2014).

### **2.3.5 Πορτογαλία**

Εμπνευσμένες από τις γαλλικές ZEP, οι TEIP (Εκπαιδευτικές Περιοχές Παρέμβασης Προτεραιότητας – Territorios Educativos de Intervencao Prioritaria) δημιουργούνται το 1996 στην Πορτογαλία και αποτελούν μηχανισμό εκπαιδευτικής προτεραιότητας στοχευμένο σε κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες και υψηλούς δείκτες

σχολικής εγκατάλειψης και αποτυχίας. Τα σχολεία και οι περιοχές που συμμετέχουν στις TEIP επιλέγονται από το υπουργείο χωρίς να χρησιμοποιούνται εθνικά κριτήρια. Οι ομάδες σχολείων όπου αναπτύσσονται σχέδια δράσης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την παραγωγή καινοτομίας θεωρούνται ως TEIP. Τα σχολεία που συνιστούν μια TEIP εργάζονται από κοινού για την επεξεργασία ενός κοινού σχεδίου δράσης στο οποίο πρέπει να συνεργάζονται διδάσκοντες, μαθητές, εξωδίδακτικό προσωπικό, σύλλογοι γονέων, δήμοι, πολιτιστικοί σύλλογοι και σύλλογοι ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Με σκοπό τον συντονισμό των διαφόρων παρεμβάσεων ανάμεσα στην προσχολική εκπαίδευση και τους διαδοχικούς σχολικούς κύκλους, δημιουργείται σε κάθε TEIP ένα παιδαγωγικό συμβούλιο στο οποίο πρέπει να συμμετέχουν ισορροπημένα οι εκπρόσωποι των διαφόρων σχολικών επιπέδων και κύκλων και, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχεδίου δράσης, οι σύλλογοι γονέων, οι κοινωνικές και υγειονομικές υπηρεσίες και οι δήμοι.

Τα κενά που εμφανίζουν οι μαθητές από λαϊκά στρώματα σε βασικές δεξιότητες, ιδιαίτερα στην ανάγνωση και την κατανόηση γραπτού κειμένου, και το χάσμα μεταξύ των μαθητών αυτών και της σχολικής κουλτούρας είναι τα προβλήματα που αναδεικνύονται συνεχώς στο έργο των TEIP. Οι εμπνευστές των σχεδίων δράσης δοκιμάζουν να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα χρησιμοποιώντας μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική που να επιτρέπει στο παιδί να αξιοποιεί την κουλτούρα του δίχως να εγκλωβίζεται σε καταστάσεις αποτυχίας. Οι επιπλέον πόροι που διατίθενται στα σχολεία των TEIP χρησιμοποιούνται επίσης για τη μείωση του αριθμού των μαθητών στις τάξεις, τη βελτίωση της κατάστασης των διδασκόντων και την άμβλυνση των αρνητικών ψυχολογικών συνεπειών σ' εκείνους που εργάζονται στα πιο δύσκολα περιβάλλοντα, για την προαγωγή της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας των διδασκόντων από διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα και για την υλοποίηση, με τη συνεργασία εξωσχολικών ειδικών, δραστηριοτήτων πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα ή την οργάνωση τάξεων με εναλλακτικό πρόγραμμα. Η εμπειρία των TEIP έχει έμμεσα αποτελέσματα στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και των τρόπων άσκησης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, στη δημιουργία διδακτικού υλικού και στην επεξεργασία γενικών εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων κατάρτισης διδακτικού και εξωδίδακτικού προσωπικού.

Ένα δεύτερο πρόγραμμα TEIP, με την ονομασία *Νέες TEIP*, ξεκινά το 2005 και εντάσσει 36 σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων της Λισαβόνας και του Πόρτο,

με την προαγωγή της εκπαίδευσης για όλους να παραμένει ο κύριος στόχος. Ωστόσο, προς χάριν της κοινωνικής συνοχής και της δυνατότητας να αντιμετωπίζονται οι προκλήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και της οικονομίας της γνώσης, οι αναφορές στις κοινωνικές και σχολικές ανισότητες τείνουν να εξαφανίζονται πίσω από τη στόχευση στις *δύσκολες περιοχές*. Τα σχολεία οφείλουν να δεσμευτούν ότι θα μειώσουν τους δείκτες σχολικής εγκατάλειψης και αποτυχίας, βίας και απείθειας και υπογράφουν τριετές συμφωνητικό με το υπουργείο, το οποίο περιλαμβάνει παιδαγωγικά και οικονομικά θέματα. Μ' αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται ο προσανατολισμός των Νέων TEIP προς τα προβλήματα αστικής και σχολικής βίας καθώς και η κατάργηση των αναφορών στο στόχο του αγώνα κατά των κοινωνικών αδικιών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Μια νέα φάση του προγράμματος, με την ονομασία *«Διαδρομές εναλλακτικών αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων»*, ξεκινά το 2003. Οι αποδέκτες και οι γενικοί στόχοι παραμένουν ίδιοι, ωστόσο δίνεται μεγαλύτερη σημασία στη βοήθεια προς τους νέους με σκοπό αυτοί να οικοδομήσουν ένα σχέδιο ζωής μέσω της πιο έγκαιρης και βαθύτερης επαφής τους με τον κοινωνικοοικονομικό κόσμο. Οι ρυθμιστικές εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας της Πορτογαλίας επιτρέπουν στους μαθητές που ακολουθούν αυτά τα εναλλακτικά αναλυτικά προγράμματα να συμμετέχουν σε τρόπους κατάρτισης άλλους από την κατάρτιση στο σχολικό περιβάλλον (τον περισσότερο χρόνο στον εργασιακό χώρο), θεωρητικά με την προϋπόθεση ότι είναι ηλικίας 16 ετών, στην πράξη όμως ήδη από τα 14 (Ministerio da Educacao, 2006<sup>a</sup>, σ.1). Τα προγράμματα *«Διαδρομές εναλλακτικών αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων»*, ωστόσο, γίνονται αντικείμενο πολυάριθμων κριτικών στον πυρήνα των οποίων βρίσκεται το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά εισάγουν μια διαφοροποίηση στις φιλοδοξίες του βασικού σχολείου και, θέτοντας ως στόχο τους ιδιαίτερα τους νέους που ανήκουν στα πιο υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, διαιωνίζουν τις ανισότητες και την κοινωνική διάκριση των οποίων οι νέοι αυτοί είναι θύματα (όπως παρατίθεται στο «Πολιτικές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ευρώπη», 2014:6, σ.248). Οι κριτικές αυτές έχουν ως αποτέλεσμα τη λήψη περισσότερων προφυλάξεων κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων καθώς και την εφαρμογή από το υπουργείο ενός ολόκληρου μηχανισμού προκειμένου να ελέγξει και να εγγυηθεί την ποιότητα ώστε να μπορεί να υποστηρίξει ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί σημαντική επιτυχία.

Το πρόγραμμα «*Επιλογές*» ξεκινά τον Ιανουάριο του 2001 στη Λισαβόνα, το Πόρτο και το Σετυμπάλ και, στοχευμένο επίσης στους αποκλεισμένους ή σε νέους που κινδυνεύουν από αποκλεισμό, θέτει ρητά ως σκοπό του την πρόληψη της παραβατικότητας/εγκληματικότητας και την κοινωνική ένταξη των νέων από τις δύσκολες αστικές περιοχές. Το πρόγραμμα, που επεκτείνεται στο σύνολο της Πορτογαλίας από τη δεύτερη φάση εφαρμογής του, το 2004, συνίσταται στη δημιουργία δραστηριοτήτων προσωπικής εξέλιξης των νέων, ευνοώντας την ένταξη και την εξέλιξή τους μέσα στην κοινότητα όπου ανήκουν. Χαρακτηρίζεται από μια λογική αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης, καθιστώντας τα παιδιά των μεταναστών και των εθνικών μειονοτήτων έναν από τους πρωταρχικούς στόχους και ζητώντας από τα σχολεία, από τα κέντρα κατάρτισης, τους συλλόγους ή από τους ιδιωτικούς φορείς κοινωνικής αλληλεγγύης να προτείνουν κατάλληλες παιδαγωγικές δράσεις. Αξιοποιούνται κυρίως οι ακόλουθοι άξονες παρέμβασης (όπως παρατίθεται στο «Πολιτικές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ευρώπη», 2014:6, σ.250):

- κατάρτιση στην πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες
- επαγγελματική κατάρτιση
- οικοδόμηση ατομικών επαγγελματικών διαδρομών
- ψυχοπαιδαγωγική στήριξη, σχολική και οικογενειακή μεσολάβηση
- ανάπτυξη σχέσεων με τις οικογένειες
- απασχόληση κατά τον ελεύθερο χρόνο και τη μη επίσημη εκπαίδευση, στόχοι και δράσεις που διατηρούνται και κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης του προγράμματος (το έτος 2007).

Στην Πορτογαλία η αύξηση του ξένου πληθυσμού, και ιδιαίτερα των μεταναστών που ζουν στις πιο δύσκολες και τις πιο αβέβαιες συνθήκες, εκτιμήθηκε ότι πρέπει να ληφθεί υπόψη στις συζητήσεις και τις αποφάσεις για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: ένταξη και καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που ανήκουν σ' αυτές τις μειονότητες, καταπολέμηση του ρατσισμού και της έλλειψης ανεκτικότητας, διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πολιτικές εκπαιδευτικής προτεραιότητας που εφαρμόστηκαν στην Πορτογαλία τα τελευταία χρόνια, μπορούμε να πούμε ότι αποτελούσαν κυρίως ένα σύνολο μηχανισμών, οι οποίοι δημιουργήθηκαν σύμφωνα με αποφάσεις και λογικές του κράτους, με σκοπό να περιλάβουν συγκεκριμένο πληθυσμό ή καθορισμένες περιοχές χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια. Μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως ένα



πεδίο πειραματισμού όπου επιτρεπόταν ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών προβλημάτων, ο επαναπροσδιορισμός των σχέσεων μεταξύ κράτους και εκπαίδευσης, καθώς και ως μια πρόταση για έναν πολιτικό επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης στην υπηρεσία του πραγματισμού από τη μια και της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και οικονομίας από την άλλη (Corpeia et al., 2014). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, το γεγονός ότι τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών εξακολουθούν να υπολείπονται των στόχων δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα επαγγελματικής κούρασης και απογοήτευσης που αυξάνουν τη δυσπιστία τους στις πιθανότητες ενός καλύτερου μέλλοντος για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Συνεπώς, η παρούσα λειτουργία των ΤΕΠ φαίνεται να απέχει πολύ από το να αποτελεί εργαστήριο κοινωνικής αλλαγής μέσω της εκπαίδευσης καθιστώντας σχεδόν αδύνατη την ενδυνάμωση των σχολικών κοινοτήτων (βλ. σχ. Portugal e Melo, 2017).

#### **2.4 Εφαρμογή πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας και συμπερίληψης στην Ελλάδα**

Με γνώμονα τη βελτίωση της παρεχόμενης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θεσμοθετείται το *ολοήμερο νηπιαγωγείο* και το *ολοήμερο δημοτικό σχολείο* ως προαιρετικός θεσμός (Ν2525/1997) ο οποίος κρίνεται επιτυχής, παρά την έλλειψη έγκυρων στοιχείων σχετικά με τη σχολική πρόοδο ή/και την απόκτηση ικανοτήτων των μαθητών που συμμετέχουν και επεκτείνεται τα αμέσως επόμενα χρόνια. Καθώς η επένδυση στην εκπαίδευση στην πρώιμη και πρώτη σχολική ηλικία εμφανίζεται να συντελεί στην πρόοδο και ανάπτυξη των ατόμων αργότερα στη ζωή, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα γίνεται δεκαετής το 2007, αφού στα έξι χρόνια του δημοτικού σχολείου και τα τρία χρόνια του γυμνασίου προστίθεται ένας χρόνος προσχολικής εκπαίδευσης (Βαρνάβα-Σκούρα κ.α., 2014). Το 2002 θεσπίζεται νομικά η αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Περιφέρειες, η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ν2986/2002). Το 2009 κατατίθενται προτάσεις βελτίωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο του

Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία με στόχο την καλύτερη λειτουργία του νέου σχολείου.

Στον αντίποδα, κρίσιμο για την κατανόηση των συνθηκών ανάπτυξης παρεμβάσεων εκπαιδευτικής προτεραιότητας είναι ότι στην πρόσφατη έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015: 33) καταγράφονται δομικές ανισότητες στο σύστημα που δεν συνάδουν με μέτρα προώθησης της ισότητας και της ποιότητας για όλους. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «Στη χώρα μας παρατηρείται το φαινόμενο τα σχολεία που βρίσκονται σε μειονεκτούσες περιοχές, για παράδειγμα σχολεία υποβαθμισμένων ή αγροτικών ή παραμεθόριων περιοχών, να έχουν λιγότερους πόρους από τα σχολεία περιοχών που πλεονεκτούν, με αποτέλεσμα να διευρύνεται η μεταξύ τους ανισότητα». Επίσης, «[...] τα σχολεία που μειονεκτούν, αν και σε πολλές περιπτώσεις έχουν μικρότερες τάξεις, τείνουν να υποφέρουν από ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό ή πολύ καθυστερημένη στελέχωση, συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών σε ετήσια βάση, που υποβαθμίζουν δραστικά την ικανότητα του συλλόγου διδασκόντων σε ζητήματα επικοινωνίας, συνεργασίας, μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και ανάπτυξης υγιούς σχολικής κουλτούρας, ελλείψεις ή ανεπάρκεια στις υποδομές και στον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, καθώς και πολύ μικρή χρηματοδότηση».

Την ίδια στιγμή οι μεταναστευτικές κινήσεις που καταγράφηκαν για διάφορους λόγους τα τελευταία τριάντα χρόνια στη χώρα μας οδήγησαν στη σταδιακή συγκρότηση του σχολικού πληθυσμού παιδιών μεταναστών. Έτσι το 1983 δημιουργούνται στην Ελλάδα τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα (Ν1404/1983) για τη σχολική φοίτηση των παιδιών από επαναπατρισμένες οικογένειες καθώς και τάξεις υποδοχής για τα παιδιά Ευρωπαίων ή μη Ευρωπαίων μεταναστών εργατών που ήταν εγκατεστημένοι στην Ελλάδα (Προεδρικό Διάταγμα 494 της 27/12/1983). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ΕΕ για άτομα και ομάδες σε κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού ώθησε τις εκπαιδευτικές αρχές να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως τα παιδιά με γονείς μετανάστες και τα τσιγγανόπαιδα. Συνακόλουθα, συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα για τη σχολική ένταξη παιδιών απ' αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες στο πλαίσιο των δράσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεσπίζονται τάξεις υποδοχής και μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για αλλοδαπά παιδιά το 1999 (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/ΦΕΚ1789/1999).

Το 1997 εφαρμόζεται για τα παιδιά των τσιγγάνων πρόγραμμα διδασκαλίας ειδικών τάξεων που λειτουργεί στο σχολείο παράλληλα με το πρόγραμμα κανονικών τάξεων και είναι εστιασμένο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών τους.

Η ανισότητα στις επιδόσεις των μαθητών που οφείλεται σε μαθησιακές δυσκολίες επιχειρείται να μειωθεί κατά τη δεκαετία 1990-2000 όταν χρηματοδοτείται ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Πρώτον, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αδύναμων μαθητών αποτελεί το στόχο του θεσμού της διδακτικής στήριξης. Δεύτερον, εκπονούνται πιλοτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και προγράμματα για ειδικές ομάδες τα οποία βασίζονται στην αρχή της *θετικής διάκρισης*. Τρίτον, δημιουργούνται Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στα πρότυπα αυτών της Βρετανίας και της Γαλλίας (Βαρνάβα-Σκούρα κ.α., 2014).

Το 2009 το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατέθεσε συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Εθνικού Διαλόγου για την παιδεία. Μετά το 2010, στο πλαίσιο του *νέου σχολείου* και σύμφωνα με τις επιταγές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης υλοποιούνται και στα ελληνικά σχολεία προγράμματα που αφορούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (γηγενείς, μετανάστες, ρομά, ΑμΕΑ, με μαθησιακά προβλήματα, στο φάσμα του αυτισμού) με σκοπό τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού. Η διαφορετικότητα αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και «εμπόδιο» στην αξιολόγηση της αποδοτικότητας-ποιότητας των σχολικών μονάδων στη συνείδηση των γονιών γκετοποιώντας συγκεκριμένα σχολεία. Κατά τις δύο τελευταίες σχολικές χρονιές (2016-2017 και 2017-2018) επιχειρείται επέκταση των Τμημάτων Υποδοχής για την διδασκαλία των προσφύγων μαθητών. Πενήντα δύο ΤΥ ΖΕΠ Ι και ΙΙ λειτούργησαν σε σχολικές μονάδες της Α΄ Διεύθυνσης ΠΕ Αθήνας το σχολικό έτος 2016 –2017 και αυξήθηκαν το 2017-2018 λόγω της κατάργησης των Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ που λειτουργούσαν πλησίον χώρων φιλοξενίας προσφύγων. Πραγματοποιείται δηλαδή οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς παρότι ενδέχεται να στερούνται κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και διδακτικών χώρων.

Η συγκρότηση και λειτουργία των ΕΔΕΑΥ (Ειδικές Διαγνωστικές Επιτροπές Αξιολόγησης και Υποστήριξης) το 2014 συνιστά έναν νέο θεσμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου, ιδιαίτερα στην οργάνωση της υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία (Υπουργική Απόφαση 17812/Γ6/07/02/2014). Κύριος στόχος τους είναι η διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο κοινό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης. Συγκροτούνται από τον διευθυντή της ΣΜΕΑΕ (Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) και αποτελούνται από τον/την διευθύντρια της σχολικής μονάδας, τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της σχολικής μονάδας, τον/την ψυχολόγο, τον/την κοινωνικό λειτουργό και τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής που έχει ανάγκη υποστήριξης. Όπως ορίζεται στη σχετική ΥΑ «Το προσωπικό της ΕΔΕΑΥ δραστηριοποιείται στο πλαίσιο της διαδικασίας της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο σχολείο της με στόχο την υποστήριξη του α) στην αντιμετώπιση των δυσκολιών ή εμποδίων και επίλυση των προβλημάτων εκπαίδευσης και την ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και β) στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις». Αφού η ΕΔΕΑΥ διενεργήσει αξιολόγηση για τη διάγνωση των ειδικών αναγκών του σχολικού δικτύου, διαμορφώνει πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας για μαθητές με διαπιστωμένη δυσκολία μάθησης ή και συμπεριφοράς σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης στην οποία φοιτά ο μαθητής, το οποίο εφαρμόζεται μέσα στη γενική σχολική τάξη, και παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από ειδικές δημόσιες εξωσχολικές Υπηρεσίες. Επιπλέον, παραπέμπει μαθητές που χρειάζονται γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ όταν συνεχίζουν, παρά την υποστήριξη στο σχολείο τους, να έχουν δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς ή ένταξης στο σχολικό περιβάλλον.

## **2.5 Σύνοψη**

Στις σύγχρονες κοινωνίες, η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών εστιάζει σε ζητήματα συμπερίληψης και αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού (εξασφάλιση ελάχιστου επιπέδου εκπαιδευτικών αγαθών για όλους), ως συνέχεια των

αντισταθμιστικών λογικών που οι μεταπολεμικές κοινωνίες εισήγαγαν για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών στον αγώνα για την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Όπως παρουσιάστηκε στο παρόν κεφάλαιο, σημειώνεται αύξηση στον αριθμό των προγραμμάτων που συνδέονται με τις Πολιτικές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και, συνακόλουθα διεύρυνση των κριτηρίων προσδιορισμού των ομάδων του πληθυσμού που μπορούν να επωφεληθούν από αυτά.

Οι πολιτικές αυτές αφορούν λοιπόν σε μαθητές από μειονεκτούσες οικογένειες και περιβάλλοντα, από εθνικές/ γλωσσικές/πολιτιστικές/εθνοτικές μειονότητες, παιδιά προσφύγων, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/προβλήματα συμπεριφοράς/με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και κάθε μαθητή που κινδυνεύει με σχολικό αποκλεισμό επειδή παρουσιάζει μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο. Παράλληλα με τη διεύρυνση των ομάδων στόχευσης, αυξάνεται ο αριθμός και το είδος των κοινωνικών προβλημάτων που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν αυτά τα προγράμματα. Συγκεκριμένα, όπως παρουσιάστηκε αναλυτικά στο δεύτερο μέρος του δεύτερου κεφαλαίου, τα προγράμματα παρέμβασης στα διάφορα εθνικά περιβάλλοντα, αφορούν προβλήματα-στόχους κυρίως σχετικά με τη μείωση της σχολικής διαρροής και της σχολικής εγκατάλειψης, την καταπολέμηση της σχολικής βίας, την πρόληψη της εγκληματικότητας των ανηλίκων, την αναγνώριση και ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων των *διαφορετικών* μαθητών, τη στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας, το οποίο εστιάζεται στην περίπτωση της Ελλάδας με στόχο να μελετήσει το θέμα μέσα από την βιωμένη επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων σε μη προνομιούχες κοινωνικά και οικονομικά περιοχές της Αθήνας.

## **Κεφάλαιο 3΄ Μεθοδολογία Έρευνας**

### **3.1 Εισαγωγή**

Το παρόν κεφάλαιο αφορά την παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας αναφορικά με το είδος, τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή των δεδομένων. Εφαρμόστηκε ποιοτική μεθοδολογία με στόχο την ανάδειξη των θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για ζητήματα πολιτικών και πρακτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση. Η επιλογή της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας και συγκεκριμένα της ημιδομημένης συνέντευξης κρίθηκε ως η καταλληλότερη λόγω της δυνατότητας που προσφέρει η ανάλυσή της αναφορικά με τους μηχανισμούς διαμεσολάβησης πολιτικών σε θεσμικά περιβάλλοντα καθώς και για τις διαφορετικές ερμηνείες κειμένων σχετικών με πολιτικές που δίνουν τα υποκείμενα (Alexiadou, 2001).

### **3.2 Σημασία και σκοπός της έρευνας**

Οι πολιτικές για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση συνιστούν ζήτημα διαχρονικό και σύγχρονα επίκαιρο στο πεδίο των σχεδιασμών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και πολιτικών τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Η παρούσα μελέτη θα προσπαθήσει να φωτίσει μέσα από εμπειρικά δεδομένα τις προϋποθέσεις, τα εμπόδια και τις προοπτικές πραγμάτωσης των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση και την εφαρμογή τους σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εθνικό πλαίσιο της Ελλάδας.

Ειδικότερα, στόχοι της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι τρόποι εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τα μέτρα πολιτικής που εφαρμόζονται ή δεν εφαρμόζονται για την ποιότητα και την ισότητα, το πώς οι πολιτικές αυτές επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (διευθυντών / διευθυντριών και δασκάλων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής της Α΄ Αθήνας και ερωτήματα για την πρόθεση και την ετοιμότητά τους να υλοποιήσουν πολιτικές για την ποιότητα και την ισότητα σε επιβαρυσμένα σχολικά περιβάλλοντα. Όπως παρουσιάστηκε στην Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας, η στάση των διευθυντών και των δασκάλων έχει καθοριστική σημασία για τον βαθμό και τον τρόπο πραγματοποίησης των πολιτικών ποιότητας-ισότητας (1: 13). Αναγνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως έναν από τους

αποφασιστικότερους παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας αυτών των πολιτικών, επιλέξαμε να μελετήσουμε και εμπειρικά, μέσω έρευνας πεδίου, τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα.

### **3.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Παρακάτω παρατίθενται οι τέσσερις (4) άξονες/ερευνητικά ερωτήματα που καλύφθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης της έρευνας πεδίου.

A) Οι αντιλήψεις και η αποτίμηση των διευθυντών/ διευθυντριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

B) Οι αντιλήψεις και η αποτίμηση των διευθυντών/ διευθυντριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Γ) Οι στάσεις των διευθυντών/ διευθυντριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ή/ και βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

Δ) Η ετοιμότητα του ελληνικού σχολείου στην εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

### **3.4 Επιλογή και περιγραφή δείγματος**

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης της Α΄ Αθήνας που υπηρετούν σε σχολεία Γενικής Αγωγής τα οποία ανήκουν σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς σε τέσσερα (4) δημοτικά σχολεία ΖΕΠ σε διαφορετικές περιοχές του Δήμου Αθηναίων – Βοτανικός(Σχολείο Α), Εξάρχεια (Σχολείο Β), Κολωνός (Σχολείο Γ) και Νέος Κόσμος (Σχολείο Δ) – εκ των οποίων δύο είναι δωδεκαθέσια (Α, Δ) ένα οκταθέσιο (Γ) και ένα εξαθέσιο (Β). Ο μαθητικός πληθυσμός στις προαναφερθείσες μονάδες συγκροτείται από μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής, προσφυγικής προέλευσης και γηγενείς χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Μαθητές ρομά φοιτούν στο Σχολείο Γ. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης της Α΄ Αθήνας που υπηρετούν σε σχολεία Γενικής Αγωγής τα οποία ανήκουν σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Ως εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη θεωρούνται οι Διευθυντές/ Διευθύντριες και οι δάσκαλοι/ δασκάλες Γενικής Αγωγής των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων. Στην έρευνα λαμβάνουν μέρος δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι πέντε (5) είναι Διευθυντές / Διευθύντριες και οι δώδεκα (12) δάσκαλοι/ δασκάλες γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στο δημογραφικό προφίλ του δείγματός μας (Παράρτημα Ι), το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου 47%, ανήκει σε ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών. Ακολουθούν η ηλικιακή ομάδα 30-35 ετών με 23,5%, η ηλικιακή ομάδα 40-45 ετών με 17,6% και η ηλικιακή ομάδα 45-50 ετών με 11,7%. Το 100% του δείγματός μας είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι γυναίκες σε ποσοστό 70% έναντι 30% των ανδρών.

Όσον αφορά στο επίπεδο σπουδών, το 70% του δείγματός μας είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου, ενώ από τους υπόλοιπους το 24% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης και το 6% διδακτορικό τίτλο. Το σύνολο των συμμετεχόντων γνώριζαν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο B2 και είχαν πολύ καλές γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, το 65% είχε πιστοποίηση ΤΠΕ1 και το 35% πιστοποίηση ΤΠΕ2.

Τέλος, αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε ποσοστό 60% έχει πάνω από 20 έτη διδασκαλίας, ακολουθεί 24% με 5 έως 10 έτη, το 12% με 10-15 έτη διδασκαλίας και τέλος το 6% με 15-20 έτη διδασκαλίας. Από τους διευθυντές, το 40% υπηρετεί στη συγκεκριμένη θέση ευθύνης 10 έτη, το 20% 4 έτη και το υπόλοιπο 40% είναι νέοι διευθυντές. Τέλος, μία δασκάλα υπηρετεί σε θέση υποδιευθύντριας.

Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματός έγινε βάσει τριών κριτηρίων: α) την επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος στα σχολεία (εκπαιδευτικοί, διευθυντές), β) την υπηρεσία τους σε μονάδες ΖΕΠ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γ) την περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία. Το βασικό επιχείρημα επιλογής των συγκεκριμένων μονάδων βασίστηκε στο γεγονός ότι στα σχολεία του κέντρου σε



περιοχές του Δήμου Αθηναίων φοιτούν ως επί το πλείστον μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και δη προσφυγικής προέλευσης τα τελευταία χρόνια.

### **3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία**

Ως αρχή που διέπει την έρευνα, η εγκυρότητα θεωρείται ότι δηλώνει τον βαθμό στον οποίο ο ερευνητής μπορεί να πείσει τον αναγνώστη ότι η ερμηνεία του είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αληθινή ή την εννοούμενη σημασία των συμμετεχόντων (Alexiadou, 2001). Ένας πιο πρακτικός τρόπος για την επίτευξη μεγαλύτερης εγκυρότητας είναι η ελαχιστοποίηση των μεροληψιών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ερωτήσεων (Cohen & Manion, 1994). Το ζητούμενο της εγκυρότητας στην έρευνά μας επιχειρήθηκε να καλυφθεί μέσα από τη συστηματική επιλογή του δείγματος με πολλαπλά χαρακτηριστικά ώστε μέσα από τις διαφορετικές ομάδες επαγγελματιών (διευθυντές και δάσκαλοι) να ελεγχθεί και να εμπλουτιστεί το συγκεντρωμένο προς αξιολόγηση υλικό. Η επιλογή δύο διαφορετικών ομάδων επαγγελματιών κατέστησε δυνατή την ανάδειξη πιθανών διαφορών στις απόψεις ανάλογα με τη θέση τους στη διοίκηση ή/και τη διδασκαλία.

Η αξιοπιστία της έρευνας καθορίζεται από το κατά πόσο η συλλογή των δεδομένων από το πεδίο, η ανάλυση και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα (Λαλιώτη, 2015). Το ζήτημα της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε να επιλυθεί απαντώντας στις ακόλουθες ενδεικτικές ερωτήσεις ελέγχου της αξιοπιστίας της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας:

- α) Είναι οι ερευνητικές ερωτήσεις κατανοητές, σαφείς, ξεκάθαρες;
- β) Είναι ο ερευνητικός σχεδιασμός λεπτομερής, πλήρης και ικανοποιητικός; (Λαλιώτη, 2015)

Η χρήση σαφών ερευνητικών ερωτημάτων αποτέλεσε μέρимνά μας εξ' ου και στο τέλος των συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν βρήκαν τις ερωτήσεις σαφείς ή αν τους δυσκόλεψαν κάποια σημεία. Οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν στη μαγνητοφώνηση αλλά και στα κείμενα της από-μαγνητοφώνησης. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε τα βήματα του ερευνητικού σχεδιασμού με κάθε

δυνατή λεπτομέρεια αφενός σε επίπεδο συλλογής των δεδομένων, αφετέρου σε επίπεδο θεμάτων δεοντολογίας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να επισημάνουμε την πραγματοποίηση δύο (2) πιλοτικών συνεντεύξεων για τον έλεγχο του οδηγού συνέντευξης με στόχο την καλύτερη προετοιμασία πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

### **3.6 Ζητήματα δεοντολογίας**

Όπως αναφέρουν οι Cohen & Manion (1994), ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey είπε κάποτε ότι η εκπαίδευση είναι μία κοινωνική διαδικασία και ότι το ίδιο είναι η έρευνα για θέματα εκπαίδευσης. Τα θέματα δεοντολογίας που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να ιδιαίτερα σύνθετα και λεπτά (Cohen & Manion, 1994).

Τα βασικά ζητήματα δεοντολογίας αναφορικά με την έρευνά μας ήταν η εξασφάλιση της συνειδητής συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και η γνωστοποίηση υποχρεώσεων και δικαιωμάτων αμοτέρων, ερευνητή και δείγματος έρευνας, που αφορούσαν κυρίως σε θέματα εχεμύθειας, εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων ζητήθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών για την καταγραφή της συνομιλίας μας στο μαγνητόφωνο. Η ερευνήτρια εξήγησε στους συμμετέχοντες τον σκοπό της έρευνας και την αναγκαιότητα ηχογράφησης της συνέντευξης για την ακριβή μεταφορά των απαντήσεών τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαβεβαιώθηκαν πως τα προσωπικά τους στοιχεία δε θα κοινοποιηθούν και πως οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν με τρόπο που θα διατηρήσει την ανωνυμία τους. Αυτές οι ενέργειες, μέρος αναπόσπαστο της επιστημονικής δεοντολογίας για τις κοινωνικές έρευνες, συνετέλεσαν στην επίλυση σημαντικών ζητημάτων καθώς και στην εξασφάλιση της απρόσκοπτης συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του δείγματος στην ερευνητική διαδικασία.

### **3.7 Σύνοψη**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράψαμε τη μεθοδολογία του ερευνητικού σχεδιασμού που ακολούθησε η παρούσα έρευνα. Εξηγήθηκε η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου και περιγράφηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η μελέτη. Επιπλέον, συζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο διασφαλίστηκαν τα μεθοδολογικά

εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν προσδίδοντας στη μελέτη αυξημένη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων.

## **Κεφάλαιο 4΄ Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων**

### **4.1 Εισαγωγή**

Το παρόν κεφάλαιο σκοπό έχει να περιγράψει και να αναλύσει τα ευρήματα της έρευνας πεδίου, όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Ειδικότερα αποπειράται να αναδείξει τις αποτυπωμένες στο συγκεντρωμένο υλικό αντιλήψεις, θέσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση και κωδικοποίηση του υλικού ακολούθησε τη σειρά των θεματικών αξόνων/ερωτημάτων της έρευνας. Η ποιοτική προσέγγιση που χρησιμοποιήσαμε μας πρόσφερε τη δυνατότητα να καταγράψουμε συστηματικά και σε βάθος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας για το θέμα και να αναδείξουμε τις εμπειρίες τους. Σκοπός μας είναι να εμβαθύνουμε στα νοήματα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης για την πραγμάτωση των αρχών της ποιότητας και την ισότητα στα ελληνικά σχολεία σήμερα και να κατανοήσουμε τις σημασίες που προσδίδουν σε σημαντικά επιμέρους ζητήματα της μελέτης, όπως η σχέση των πρακτικών διοίκησης με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, η σχέση του σχολείου με τις οικογένειες και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις σχολείων σε περιοχές κοινωνικά επιβαρυνμένες.

### **4.2 Η ποιότητα του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

Κρίσιμο ζήτημα προς διερεύνηση αποτελεί η έννοια της ποιότητας του διοικητικού έργου και η σχέση της με την ισότητα στο σύγχρονο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη ότι από την αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η συγκρότηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης προσδιορίζεται όλο και περισσότερο από νέους όρους, όπως η αποδοτικότητα, η αξιολόγηση της ποιότητας, οι δείκτες μετρησιμότητας, αρχικά συζητάμε το αν και το πώς τα στοιχεία αυτά δημιουργούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι διευθυντές ανταποκρίνονται απέναντι στην ευθύνη της διασφάλισης της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας στο ελληνικό συγκείμενο των σχολείων του δείγματος (βλ. κεφ. 1).

Η πλειονότητα των δασκάλων που ρωτήθηκε για το ζήτημα προσδιόρισε την ποιότητα του διοικητικού έργου σε μία μονάδα μέσα από τις οργανωτικές ικανότητες του/της διευθυντή/διευθύντριας, την εμπειρία τους στη συγκεκριμένη θέση και τις καλές τους σχέσεις με τους άμεσα προϊσταμένους τους. Επιπλέον, δεν εντόπισαν

αντιθέσεις μεταξύ του ζητήματος της ποιότητας και του ζητήματος της ισότητας. Αντιθέτως, τα θεωρούν αλληλοεξαρτώμενα και αλληλένδετα ζητήματα καθώς η επίτευξη της ισότητας στο σύγχρονο σχολείο με την παρούσα σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (μετανάστες, πρόσφυγες, ρομά, γηγενείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου) απαιτεί την εφαρμογή κατάλληλων πολιτικών οι οποίες εναπόκεινται σε μεγάλο βαθμό στη διοικητική αποτελεσματικότητα, άρα σε ποιοτικό διοικητικό έργο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Πιστεύω ότι ποιότητα είναι οι συνθήκες εκείνες που εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου και τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, μεταξύ του σχολείου και των γονέων, του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας. Η ισότητα πάντα αποτελεί ένα ζητούμενο για το σχολείο και πιστεύω ότι σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα ... φαίνεται στο πώς αντιμετωπίζουμε τους μαθητές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και οι οποίοι τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί πολύ στα ελληνικά σχολεία. Στο πόσο μπορεί να γίνει ενσωμάτωση των μαθητών αυτών μέσα στο κανονικό σχολείο».*

(Δασκάλα, Σχολείο Γ)

Το σύνολο των διευθυντών/διευθυντριών του δείγματος, από την άλλη πλευρά, υπογράμμισε την ανάγκη συμμετοχής των δασκάλων στην εκτέλεση του διοικητικού έργου σε μία σχολική μονάδα γεγονός το οποίο δε συμερίζονται οι δάσκαλοι του δείγματός μας με εξαίρεση ελάχιστους οι οποίοι υπηρετούν/έχουν υπηρετήσει σε θέση υποδιευθυντή/υποδιευθύντριας.

Στα δεδομένα εντοπίζονται διαφορές στις συνθήκες άσκησης του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων συγκριτικά με σχολεία με λιγότερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην πλειονότητά τους, οι δάσκαλοι του δείγματός μας θεωρούν πως υπάρχουν αρκετές διαφορές τις οποίες εντοπίζουν κυρίως σε θέματα οργάνωσης, όπως η κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων, η έγκαιρη πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού για τη στελέχωση των Τμημάτων Ένταξης και Υποδοχής και ο εφοδιασμός της μονάδας με την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή. Αντίστοιχη άποψη εξέφρασε και το σύνολο των διευθυντών του δείγματος.

Άλλο σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε από τα δεδομένα είναι οι παράγοντες αποτελεσματικότητας του διοικητικού έργου μιας σχολικής μονάδας ΖΕΠ. Οι οργανωτικές, διοικητικές, επικοινωνιακές ικανότητες και οι ικανότητες διαχείρισης συγκρούσεων του/της διευθυντή/ριας καθώς και η προσωπικότητά του/της σε

συνδυασμό με τις γνώσεις και την εμπειρία τους υποδείχθηκαν ως παράγοντες αποτελεσματικότητας του διοικητικού έργου μιας σχολικής μονάδας ΖΕΠ από την πλειονότητα των δασκάλων του δείγματός μας. Την αντίληψη αυτή υιοθετούν και οι διευθυντές/ριες του δείγματος στο σύνολό τους.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας αναφορικά με την ανάπτυξη συνθηκών προώθησης της ποιότητας και της ισότητας είναι κομβικός αλλά υπό διαπραγμάτευση ανάμεσα σε πρακτικές διοίκησης γραφειοκρατικού τύπου ή ηγεσίας. Όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο της επισκόπησης (1:15), η σύγχρονη εκδοχή της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει τον/τη διευθυντή/ρια ως ηγέτη, ωστόσο, λόγω της γραφειοκρατικής κουλτούρας και της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, πολλοί θεωρούν ότι μετατρέπεται σε απλό εκτελεστικό όργανο. Η πλειονότητα των δασκάλων αλλά και των διευθυντών του δείγματος θεωρεί ότι ο/η διευθυντής/ρια θα έπρεπε να είναι ένας ηγέτης που θα διοικεί το σχολείο του εμπνέοντας με το παράδειγμά του δασκάλους, μαθητές και γονείς και θα το οργανώνει καθημερινά εμφυσώντας τους τις αρχές, τις αξίες και τα ιδανικά του. Αναγνωρίζουν όμως τις κύριες αντικειμενικές δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος, συγκεκριμένα τη γραφειοκρατία και την έλλειψη οικονομικών πόρων, οι οποίες δεν αφήνουν μεγάλα περιθώρια μετατρέποντας τον/τη διευθυντή/διευθύντρια σε απλό εκτελεστικό όργανο των επιταγών του Υπουργείου Παιδείας, της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, της ΕΕ και του ΟΟΣΑ. Ενδεικτική των πολλαπλών ρόλων που επιφορτίζονται οι διευθυντές/τριες στην καθημερινή τους επαγγελματική ζωή είναι η σχετική αναφορά ενός εκπαιδευτικού του δείγματος. Αναφέρει:

*«Σίγουρα θα πρέπει να έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες πιστεύω ο διευθυντής. Να εμπνέει... να έχει ένα ηγετικό ρόλο, να σου προτείνει να κάνεις προγράμματα, να πηγαίνει το σχολείο πιο μπροστά... Σίγουρα είναι και εκτελεστικό όργανο. Πρέπει να κάνει ό,τι του λέει το κράτος, η κυβέρνηση, το υπουργείο. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχουν και τα δύο».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Γ).

Από την πλευρά του ένας από τους διευθυντές του δείγματος ερωτώμενος για το θέμα, αφού τονίσει τις δυσκολίες που θέτει η καθημερινότητα στη διοίκηση, θέτει ως προαπαιτούμενο της καλής λειτουργίας την ανάγκη μιας περισσότερο δημοκρατικής διοίκησης μέσα στη σχολική μονάδα. Ανέφερε:

*«... Δηλαδή ηγέτης πράγματι οφείλει να είναι, υπάρχουν όμως πάρα πολλές δυσκολίες για να γίνει αυτό. Αλλά ούτε και στην άλλη άκρη ότι μπορεί να γίνει ένα απλό εκτελεστικό όργανο. Εξαρτάται από την προσωπικότητα του διευθυντή, από την διάθεση που ο ίδιος έχει να επιδείξει στην καθημερινότητα για να μπορέσει να φτάσει προς το αρχικό, προς το ηγέτης. Σε κάθε περίπτωση εγώ ξανατονίζω τη θέση ... του Συλλόγου Διδασκόντων. Είναι κυρίαρχο όργανο και πρέπει ο ίδιος ο σύλλογος με τη στάση του να διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο. Το σχολείο δεν είναι μόνο ο διευθυντής».*

(Διευθυντής, Σχολείο Δ)

### **4.3 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

#### **4.3.1 Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η σχέση της με τις πρακτικές διοίκησης και το όραμα των διευθυντών**

Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές θέτουν ως στόχο την ποιότητα του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα συνδυαζόμενη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο δεν εναπόκειται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς αλλά εξαρτάται και από τον/τη διευθυντή/ρια του σχολείου. Στα δεδομένα μας, ωστόσο, η ποιότητα του διοικητικού έργου συσχετιζόμενη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο έχουν ενδιαφέρον λόγω των διαφορών στις θέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχετικά και των αντιθέσεων που καταγράφονται.

Οι συμμετέχοντες στο δείγμα (δάσκαλοι και διευθυντές) στο σύνολό τους πιστεύουν ότι η ποιότητα του διοικητικού έργου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Στοιχεία όπως η αργοπορημένη κατάρτιση προγραμμάτων και στελέχωση των μονάδων καθώς και η έλλειψη εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού μπορεί να δυσχεράνει ακόμα περισσότερο το έργο των δασκάλων στην τάξη με τις ήδη δύσκολες συνθήκες. Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση δασκάλας του δείγματος:

*«Όσον αφορά στο διοικητικό έργο μπορεί να παράσχει βοήθεια, τις προϋποθέσεις εκείνες ώστε να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο. Δηλαδή μπορεί να θέσει τις παραμέτρους εκείνες που χρειάζεται να εντείνουμε την προσοχή μας κυρίως στο εκπαιδευτικό έργο».*

(Δασκάλα, Σχολείο Γ).

Την ίδια στιγμή η πλειονότητα των δασκάλων του δείγματος προσδιόρισε την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τη συνεργασία του συλλόγου

διδασκόντων και τις αποφάσεις που αυτός λαμβάνει και υλοποιεί, υποστηρίζοντας πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου δε μπορεί να κατευθύνεται από το παιδαγωγικό όραμα ενός μόνο ατόμου. Μικρό ποσοστό του δείγματος των δασκάλων πρεσβεύει ότι το παιδαγωγικό όραμα των διευθυντών/ριών είναι ικανό να αποτελέσει έμπνευση για διδακτικό προσωπικό που εργάζεται σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Ένας δάσκαλος αναφέρει σχετικά:

*«Εννοείται για μένα σημαντικό ρόλο παίζει αυτό, αν ο διευθυντής έχει όραμα μπορεί να κάνει στο σχολείο πάρα πολλά πράγματα. Όπως κι εμείς δηλαδή, το σχολείο μας θα μπορούσε να είναι πολύ καλύτερο, αν οι διευθυντές των προηγούμενων ετών είχαν ασχοληθεί τότε προ κρίσης. Πρέπει δηλαδή ο διευθυντής που αναλαμβάνει να έχει ένα παιδαγωγικό όραμα, και να ασχολείται πάρα πολύ με το σχολείο και εν ώρα υπηρεσίας και μετά».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Α)

Τα δεδομένα καταγράφουν ότι το παιδαγωγικό όραμα του/της διευθυντή/ριας ως έμπνευση για ποιοτικότερη εκπαίδευση σε σχολεία ΖΕΠ αμφισβητείται από τους εκπαιδευτικούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι, πολλοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι δεν έχουν συναντήσει στην καριέρα τους διευθυντές οι οποίοι να έχουν ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό όραμα για την πραγμάτωση του οποίου να κινητοποιούν δασκάλους, μαθητές και προϊσταμένους. Ως εκ τούτου, αναφέρουν ότι θεωρούν τους δασκάλους, το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό υλικό και την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών ως τους παράγοντες που κυρίως προσδιορίζουν την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα. Κατά τη γνώμη τους, επίσης, μια ποιοτικότερη εκπαίδευση στα σχολεία αυτά επιτυγχάνεται κυρίως χάρη στον ζήλο, την εμπειρία και την άοκνη προσπάθεια από την πλευρά τους και σε πολύ μικρό βαθμό εξαρτάται από τον/τη διευθυντή/ρια του σχολείου. Είναι χαρακτηριστική η παρακάτω άποψη μιας δασκάλας του δείγματος:

*«Εγώ πιστεύω ότι εξαρτάται πιο πολύ από τον εκπαιδευτικό σαν μονάδα και δευτερευόντως από τον διευθυντή. Δηλαδή κι ο διευθυντής μπορεί να σου δώσει το έναυσμα για κάτι παραπάνω αν έχει φροντίσει να υπάρχει μια υποδομή μέσα στο σχολείο για να βοηθήσει το έργο σου αλλά εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό πως αισθάνεται μέσα στο χώρο του σχολείου και τι διάθεση έχει να κάνει κάτι παραπάνω».*

(Δασκάλα, Σχολείο Δ)

Οι θέσεις αμφισβήτησης του ρόλου των διευθυντών από την πλευρά των εκπαιδευτικών φανερώνουν αντιθέσεις ανάμεσα στους επαγγελματίες και στις διαφορετικές τους θέσεις μέσα στο σχολείο. Επίσης, φαίνεται να θέτουν υπό



διαπραγμάτευση στο τοπικό πλαίσιο των σχολικών μονάδων τα γενικά χαρακτηριστικά που η σύγχρονη βιβλιογραφία αποδίδει στον ρόλο του Διευθυντή-ηγέτη και στη σημασία του οράματος που οφείλει να έχει και να μεταδίδει για την επίτευξη ποιοτικού διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου (βλ. κεφ. 1).

Από την άλλη πλευρά, η απόσταση διευρύνεται, καθώς το σύνολο των διευθυντών/διευθυντριών του δείγματός μας φρονεί ότι με την προσωπικότητα και το παιδαγωγικό όραμά τους συμβάλλουν αποφασιστικά στην επίτευξη μιας ποιοτικότερης εκπαίδευσης στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Πιστεύουν επίσης ότι μπορούν μέσω αυτού του παιδαγωγικού τους οράματος να επηρεάσουν τους διδάσκοντες με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτευχθεί η ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο.

Την ίδια στιγμή όμως οι διευθυντές εντοπίζουν τη διαφορά του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου και τονίζουν τη σημασία του σχεδιασμού, την συνολικής εποπτείας και της σωστής διαχείρισης των οργανωτικών και διοικητικών διαστάσεων του σχολείου ως βασικά προαπαιτούμενα για την καλή εκπαιδευτική λειτουργία του. Ένας από αυτούς ανέλυσε τη θέση του ως εξής:

*«Κατ' αρχήν ο διευθυντής πρέπει να έχει μια ξεκάθαρη σκέψη και στόχευση στο πού θέλει να πάει το σχολείο. Να είναι γνώστης όλων των βασικών θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και όταν λέμε, μη μένουμε μόνο στο καθαρά εκπαιδευτικό. Υπάρχουν δεκάδες ζητήματα τα οποία προηγουμένως πρέπει να έχουν λυθεί. Έχουμε το κτιριακό. ... Παίζει ρόλο να ξέρουν και οι εκπαιδευτικοί, να ξεκαθαρίζει ο ρόλος τους, η σχέση μεταξύ τους, η σχέση με τους γονείς. Είναι μια άλλη πλευρά με την οποία πρέπει να έχουμε πολύ καλή συνεργασία για να μπορέσουμε να πάμε ένα βήμα μπροστά το σχολείο».*

(Διευθυντής, Σχολείο Δ)

Αναφορικά με τη στήριξη των διδασκόντων και την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους από τον/τη διευθυντή/ρια ως παράγοντα επίτευξης ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, οι δάσκαλοι του δείγματός μας στο σύνολο τους πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να γνωρίζει το επαγγελματικό προφίλ των δασκάλων, ώστε να τους αναθέτει έργο – διοικητικό και εκπαιδευτικό – ανάλογο με τα τυπικά προσόντα, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Ένας δάσκαλος είπε χαρακτηριστικά:

*«Ναι, εννοείται ότι πρέπει να γνωρίζει προσωπικά τον κάθε υφιστάμενο, τον κάθε δάσκαλο ο διευθυντής, να ξέρει τι μπορεί να παράγει και να το χρησιμοποιεί κατάλληλα*

*εκεί που πρέπει. Είτε κάνουμε κάποια πολιτιστικά θέματα ... ή αν κάποιος έχει περισσότερη ευαισθησία σε κάποιες ομάδες, στα ρομά παιδιά ή τα προσφυγόπουλα, να τον βάζει να ασχολείται περισσότερο μ' αυτά».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Γ)

Επιπροσθέτως, η στήριξη των διευθυντών/ριών στο πρόσωπό τους τόσο σε θέματα που δημιουργούνται με μαθητές ή / και γονείς όσο και σε ζητήματα εκπαιδευτικά - παιδαγωγικά κρίθηκε απολύτως αναγκαία. Εντούτοις, υποστήριξαν ότι αυτό συμβαίνει σπανίως θέτοντας εμπόδια στην επίτευξη ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Όσον αφορά στους διευθυντές/στις διευθύντριες του δείγματός μας, συμφώνησαν για τη χρησιμότητα της στήριξης των δασκάλων και της αξιοποίησης των γνώσεων και των εμπειριών τους ως παράγοντα επίτευξης ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Υπογράμμισαν όμως ότι δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστεί λόγω των συνεχών μετακινήσεων μεγάλου αριθμού διδασκόντων σε διαφορετικές κάθε χρόνο μονάδες.

Καταληκτικά, αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μια μονάδα ΖΕΠ, είναι σημαντικό ότι όλοι οι δάσκαλοι και οι διευθυντές/τριες του δείγματός μας την απέδωσαν στους ίδιους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικότεροι απ' αυτούς είναι: η έγκαιρη στελέχωση με ειδικευμένο προσωπικό, η κατάρτιση και εφαρμογή κατάλληλων ωρολογίων προγραμμάτων, ο εφοδιασμός με σύγχρονο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό υλικό, η εκπόνηση πολιτιστικών, περιβαλλοντικών και ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που σκοπό έχουν την ένταξη των μαθητών αλλά και η θετική στάση των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρει μία δασκάλα:

«...[εναπόκειται] και στη διάθεση του διευθυντή και στο πρόγραμμα που έχει φτιαχτεί για τα συγκεκριμένα παιδάκια και στο τι υλικό υπάρχει στο σχολείο για να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά. Γιατί πρέπει και ο εκπαιδευτικός να έχει υλικό βοηθητικό ή ο δάσκαλος του Τμήματος Ένταξης ή Υποδοχής».

(Δασκάλα, Σχολείο Δ)

#### **4.3.2 Ιδιαιτερότητες και σύγχρονες προκλήσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

Από τον λόγο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναδείχθηκαν μια σειρά διαστάσεις και παράμετροι κρίσιμες για την κατανόηση της ιδιαιτερότητας των εν λόγω σχολείων αναφορικά με τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Επιχειρώντας να μελετήσουμε την επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών της

Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ στην εκπαιδευτική ποιότητα μιας μονάδας ΖΕΠ καταγράψαμε ορισμένα αξιοπρόσεκτα στοιχεία.

Η έρευνά μας εκπονήθηκε σε μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου δεν διενεργούνται εξετάσεις, οπότε η έρευνα και τα στατιστικά στοιχεία που ανακοινώνει ο ΟΟΣΑ για την Ελλάδα δεν αντιστοιχούν στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα. Εξ' ου και η πλειονότητα των δασκάλων και των διευθυντών του δείγματός μας δε διαπίστωσαν κάποια μορφή άμεσης επίδρασης των εκπαιδευτικών πολιτικών που υπαγορεύονται από τον ΟΟΣΑ για τη συνεχή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων στην επίτευξη της εκπαιδευτικής ποιότητας σε μια μονάδα ΖΕΠ. Αντιθέτως, κατά την άποψή τους, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που υπαγορεύονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική ποιότητα σε μια μονάδα ΖΕΠ αφού σύνδεσαν την εφαρμογή τους και με σχολεία με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, αλλά κυρίως μέσα από τη χρηματοδότηση ΕΣΠΑ. Ένας δάσκαλος συγκεκριμένα είπε:

*«... τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα πιστεύω ότι (η εκπαιδευτική ποιότητα) επηρεάζεται πάρα πολύ από τη στιγμή που εξαρτόμαστε οικονομικά από την Ευρωπαϊκή Ένωση, 100% εξαρτόμαστε. Πρώτα – πρώτα, κρατάμε τους ρομά εδώ πέρα και παίρνουμε χρήματα γι' αυτούς σαν χώρα και κάποια δίνουμε και σε αυτούς. Άρα, σίγουρα επηρεαζόμαστε να τους κρατήσουμε εδώ και να τους κάνουμε όλες τις χάρες στα σχολεία, να δεχόμαστε οποιοδήποτε έγγραφο, χαρτί που φέρνουν σαν επίσημο έγγραφο, να υπάρχει ανοιχτή κάρτα φοίτησης να πηγαίνουν σε όποιο σχολείο θέλουν. Τώρα με τους Σύριους, με τους μετανάστες, κι αυτοί εγκλωβίστηκαν στη χώρα μας και γι' αυτούς θα πάρουμε χρήματα, αναγκαστικά κιόλας θέλουμε δεν θέλουμε θα τους κρατήσουμε εδώ πέρα».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Γ)

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε από τα δεδομένα αφορά το χαμηλό επίπεδο απαιτήσεων από τους διδάσκοντες σε σχολικές μονάδες ΖΕΠ και η άμεση σχέση με την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα παραδέχθηκαν ότι η φοίτηση μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε ένα σχολείο όντως μεταβάλλει την αντίληψη που έχει ο σύλλογος διδασκόντων για την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου θέτοντας χαμηλότερα το επίπεδο των απαιτήσεων. Δικαιολόγησαν αυτήν τη στάση αναφερόμενοι στην ανισότητα της αφετηρίας και των ευκαιριών που βιώνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές ως αποτέλεσμα του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού

επιπέδου, του μορφωτικού ελλείμματος και των πολιτισμικών διαφορών των οικογενειών τους και κατέληξαν στην ανάγκη για τροποποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών με σκοπό την ομαλότερη ένταξή τους στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με τη θέση μιας διευθύντριας:

*«Απλά σίγουρα ο εκπαιδευτικός από τη φύση του επαγγέλματος χρειάζεται να μετακινείται και να μεταβάλλεται. Γιατί κατά περιόδους αλλάζουν τα δεδομένα, όχι μόνο η σχολική χρονιά, αλλά η ίδια σχολική χρονιά αλλάζει και τα δεδομένα. Άρα λοιπόν το να είναι χαμηλότερα (τα στάνταρ) όχι. Απλά χρειάζεται ευελιξία στον τρόπο και στις διδακτικές μεθόδους που θα εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός για να μπορεί. Δεν είναι πιο χαμηλή η ποιότητα...».*

*(Διευθύντρια, Σχολείο Γ)*

Η επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης είναι καθοριστική για τη σχολική επίδοση των μαθητών οδηγώντας είτε σε ομαλή και απρόσκοπτη σχολική σταδιοδρομία είτε σε σχολική διαρροή. Οι τρόποι και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός θεωρήθηκε, από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ότι ασκούν καταλυτική επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η επίδραση αναγνωρίζεται ως θετική, όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μεθόδους που βοηθούν και ενισχύουν τις προσπάθειες των μαθητών και αρνητική, όταν τις αποθαρρύνουν και τις ματαιώνουν. Ιδιαίτερως γλαφυρή είναι η σχετική αναφορά δασκάλας του δείγματος:

*«Αν οι μέθοδοι διδασκαλίας δημιουργούνται με μια αμφίδρομη σχέση δασκάλου και μαθητή, ο μαθητής εμπνέεται, δρα, αυτενεργεί, νιώθει ότι δεν είναι μόνο δοχείο, αλλά είναι και ένα σπύρτο που ανάβει και πατάει το δρόμο του και προχωράει. Είναι έμπνευση και ο δάσκαλος και το κλίμα του σχολείου. Είναι έμπνευση για το μαθητή».*

*(Δασκάλα, Σχολείο Γ)*

Η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών και η σχέση της με τη σχολική σταδιοδρομία τους θεωρείται επίσης παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Δάσκαλοι και διευθυντές στο δείγμα μας κατέταξαν την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών ως άλλον έναν κύριο παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επίδοση και σταδιοδρομία των μαθητών οπότε και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αναλύοντας την άποψη τους υποστήριξαν ότι συνήθως το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνδέεται με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και διαφορά κουλτούρας των γονιών που τείνουν να υποβαθμίζουν τη σημασία φοίτησης στο σχολείο ενισχύοντας τη σχολική διαρροή, όπως συμβαίνει για

παράδειγμα στην περίπτωση των ρομά μαθητών. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

*«Η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση... Σε μεγάλο βαθμό, γιατί αυτά τα παιδιά έχουν να εκπληρώσουν πρώτα τις βιοτικές τους ανάγκες και πολλές φορές δεν έχουν βοήθεια από το σπίτι, η οποία είναι πολύ σημαντική για να μπορέσουν να προχωρήσουν και στο σχολείο», ανέφερε μία δασκάλα.*

(Δασκάλα, Σχολείο Δ)

Οι παρεμβάσεις που αναφέρθηκαν από τους δασκάλους και τους διευθυντές στην πλειονότητά τους και περιγράφηκαν ως προκλήσεις για την αντιστάθμιση αυτών των ελλειμμάτων στο επίπεδο του σχολείου είναι η εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με μεταναστευτική και προσφυγική καταγωγή ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο ελληνικό σχολείο, η συμφωνία και αποδοχή των ρομά μαθητών και των γονιών τους για τακτική και όχι περιστασιακή φοίτηση στο σχολείο, η εξασφάλιση των απαραίτητων για τη φοίτηση και τη σίτιση μαθητών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή/και με άνεργους γονείς. Τα λόγια μιας δασκάλας σκιαγράφησαν με ακρίβεια τις ανάγκες της πραγματικής ζωής που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πριν από την ίδια την εκπαίδευση και ως προαπαιτούμενα γι' αυτή:

*«...Διαφορές - προκλήσεις... Ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι το παιδί αυτό έχει και άλλες ανάγκες, πέρα από τη μόρφωσή του, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές. Ανάγκες βιοτικής σημασίας να ζήσει, το οποίο τον αγχώνει, νομίζω, περισσότερο, γιατί βγαίνει έξω από τα πλαίσια που έχει μάθει στο πανεπιστήμιο».*

(Δασκάλα, Σχολείο Γ)

Η οικονομική κρίση και οι αλλαγές στις ανάγκες των μαθητών έχουν επιτείνει τις ανισότητες και επηρεάζουν ακόμα περισσότερο τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου όπως και τις απαιτήσεις από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές του δείγματός μας ανέφεραν παραδείγματα από την καθημερινότητα των σχολείων τους τα οποία κατέδειξαν ότι η οικονομική κρίση έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών θέτοντας νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι η ανάγκη επαρκούς σίτισης για το σύνολο των μαθητών απαιτεί την παροχή σχολικών γευμάτων ή τουλάχιστον δεκατιανού, η ανάγκη κατοχής των απαραίτητων σχολικών αντικειμένων απ' όλους οδηγεί στη μείωση των υλικών που ζητούν τα σχολεία από τους μαθητές, η αδυναμία

κάλυψης των εξόδων συμμετοχής σε εκπαιδευτικές εκδρομές από μεγάλο μέρος των μαθητών μειώνει τον αριθμό τους και επικεντρώνει σ' αυτές που είναι δωρεάν. Μία δασκάλα σημείωσε:

*«Κάποιοι μαθητές μπορεί να μην έχουν χρήματα να πάνε σε μια εκδρομή. Μπορεί να μην τρέφονται σωστά. Μπορεί να μην έχουν τα βασικά ρούχα. Έχω συναντήσει τέτοιες περιπτώσεις. Παιδιά τα οποία μπορεί το χειμώνα να κυκλοφορούν με ένα μπλουζάκι επειδή μπορεί να μην έχουν να φορέσουν κάτι άλλο».*

(Δασκάλα, Σχολείο Γ)

Και σύμφωνα με έναν δάσκαλο:

*«...[οι γονείς] ντρέπονται να έρθουν στο σχολείο γιατί μπορεί να μη έχουν την καλή εμφάνιση λόγω των οικονομικών τους για να έρθουν».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Γ)

Το απόσπασμα αυτό παραπέμπει στην επόμενη ενότητα η οποία συζητά τη σχέση σχολείου-οικογένειας και τη σημασία της για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

#### **4.4 Η σχέση σχολείου-οικογένειας και η σημασία της για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου**

Η σχέση μαθητών-σχολείου-οικογένειας ως παράγοντας ποιότητας στην εκπαίδευση και η επίδραση που έχει στις επιδόσεις και στην ένταξη των μαθητών βρίσκεται στο επίκεντρο των προσπαθειών που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν (δάσκαλοι και διευθυντές) σημείωσαν το πόσο καθοριστική θεωρούν τη σχέση που δομείται ανάμεσα στους μαθητές, το σχολείο και την οικογένεια καθώς συντελεί αποφασιστικά στην επίτευξη ποιότητας στην εκπαίδευση. Η καλή ή έστω ικανοποιητική σχέση μαθητών-σχολείου-οικογένειας επιδρά θετικά στην επίδοση και στην ένταξη των μαθητών καθώς οι γονείς συνεπικουρούν το έργο του σχολείου. Αντίθετα, η κακή ή ανύπαρκτη σχέση μαθητών-σχολείου-οικογένειας επιδρά αρνητικά στην επίδοση και στην ένταξη των μαθητών αφού οι γονείς, θέτοντας διαφορετικές προτεραιότητες, υποβαθμίζουν το έργο του σχολείου στα μάτια των παιδιών τους. Ένας δάσκαλος ανέφερε χαρακτηριστικά:

*«Σίγουρα είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου με οικογένεια. Γιατί ... η οικογένεια επηρεάζει πάρα πολύ το παιδί. Αν η οικογένεια δεν συνεργάζεται με το*

*σχολείο, σίγουρα θα έχει αρνητικό αντίκτυπο πάνω στο παιδί, είτε σε συμπεριφορά κατά πρώτο λόγο και μετά μαθησιακά, γιατί πιστεύω ότι και η συμπεριφορά συνδέεται άμεσα με τον μαθησιακό στόχο».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Α)

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας ενστερνίστηκαν στο σύνολό τους την άποψη ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου λογίζονται ως παράγοντας ποιότητας στην εκπαίδευση. Ωστόσο, παράγοντες δυσχέρειας στην επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν στη διάρκεια της έρευνάς μας. Η επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών δυσχεραίνεται από παράγοντες στους οποίους συμφώνησαν οι δάσκαλοι και οι διευθυντές του δείγματος.

Ειδικότερα, εμπόδια αποτελούν: η γλώσσα, η οποία δυσχεραίνει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας στην περίπτωση των μαθητών προσφυγικής προέλευσης, το εργασιακό ωράριο όσον αφορά στους μαθητές με γονείς μετανάστες, η διαφορά κουλτούρας, ο αναλφαβητισμός για τους γονείς των ρομά μαθητών, ο φόβος της σύγκρισης με τους άλλους γονείς για αυτούς που ανήκουν σε χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Μία εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα εμπόδια που θέτει η γλώσσα στην προσέγγιση του σχολείου με την οικογένεια. Αναφέρει σχετικά:

*«Νομίζω ότι ο κύριος παράγοντας είναι το θέμα της γλώσσας. Ότι πολλές φορές οι γονείς δεν ξέρουν καν ελληνικά και δεν μπορούν να έρθουν σε επικοινωνία με το σχολείο εύκολα, το έχω συναντήσει και εγώ η ίδια. Άλλος λόγος μπορεί να είναι και η νοοτροπία. Γενικά το σχολείο με την οικογένεια πολλές φορές φαντάζει σαν να υπάρχει μια σύγκρουση θα λέγαμε. Θα πρέπει το σχολείο να πλησιάσει αυτές τις οικογένειες, να τις κάνει να αισθανθούν ασφάλεια για να μπορούν να εμπιστευθούν το σχολείο που αναλαμβάνει να μορφώσει τα παιδιά τους».*

(Δασκάλα, Σχολείο Δ)

Παρόλα αυτά αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η προσπάθεια για την καλλιέργεια της ιδέας της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας χρειάζεται να ξεκινάει σταδιακά από τη νηπιακή ηλικία των παιδιών και να συνεχίζεται διαχρονικά και προγραμματισμένα ως την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος. Σ' αυτό, όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο της επισκόπησης, η καλή συνεργασία οικογένειας και σχολείου αποτελεί προϋπόθεση.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας και των εκπαιδευτικών στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου θεωρείται καθοριστικός. Συγκεκριμένα, η δημιουργία ή/και βελτίωσή των σχέσεων εξαρτάται από τη θετική στάση όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του διευθυντή του σχολείου που αφιερώνουν χρόνο και κόπο για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι διευθυντές από την πλευρά τους, παραδέχθηκαν ότι ο κύριος όγκος αυτού του έργου υλοποιείται από τους δασκάλους κι εκείνοι με τη σειρά τους αναγνώρισαν τον καθοριστικό ρόλο που έπαιξε ο διευθυντής τους σε κάποιες ιδιαίτερες δύσκολες περιπτώσεις.

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών για υλοποίηση καίριων παρεμβάσεων αναφορικά με τις οικογένειες των μαθητών συνιστά αμφιλεγόμενο ζήτημα. Στο πλαίσιο της έμφασης που δίνεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν όχι μόνο το έργο των μαθητών αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς και ενίοτε να υλοποιήσουν παρεμβάσεις που σχετίζονται με τις οικογένειες. Οι δάσκαλοι του δείγματός μας αναφέρθηκαν στις παρεμβάσεις που έκαναν ως εκπαιδευτικοί του σχολείου σχετικά με τις οικογένειες των μαθητών. Αυτές συνίσταντο κυρίως στην προσπάθεια αντιμετώπισης προβλημάτων που άπτονται της επίδοσης, όπως η ελλειμματική προσοχή και η περιορισμένη συμμετοχή στην τάξη, καθώς και η αδυναμία μελέτης στο σπίτι. Επίσης, αφορούν και σε ζητήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετική συμπεριφορά προς συμμαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή/και του διαλείμματος. Οι διευθυντές του δείγματος κατέταξαν τις παρεμβάσεις τους σε δύο κατηγορίες. Πρωτίστως αυτές που στοχεύουν σε θέματα σχολικής διαρροής, όπως η ενημέρωση της οικογένειας για μεγάλο αριθμό απουσιών και η αναζήτηση των αιτιών τους και δευτερευόντως σε ζητήματα συμπεριφοράς.

Μεταξύ των δασκάλων του δείγματός μας αναπτύχθηκαν δύο βασικές απόψεις για το ζήτημα. Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν ότι οι δάσκαλοι στηριζόμενοι στις γνώσεις, τις εμπειρίες και την προσωπικότητά τους είναι σε θέση να υλοποιήσουν καίριες παρεμβάσεις αναφορικά με τις οικογένειες των μαθητών. Ενώ, άλλοι αμφισβήτησαν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων χωρίς τη συνδρομή του/της διευθυντή/ριας σ' αυτό, καθώς θεώρησαν πως με το κύρος που αποπνέει η θέση του/της στην ιεραρχία του σχολείου, τη μεγαλύτερη εμπειρία και την κατάρτιση του/της στον χειρισμό δύσκολων περιπτώσεων



αποτελούν τα κατάλληλα άτομα για να βοηθήσουν τους δασκάλους να υλοποιήσουν καίριες παρεμβάσεις. Όπως υποστήριξε ένας δάσκαλος:

«Οι εκπαιδευτικοί από μόνοι τους δεν είναι πολύ έτοιμοι, πιστεύω. Σίγουρα χρειάζεται η βοήθεια του διευθυντή και ίσως κάποιου που δεν είναι καν διευθυντής, δηλαδή ένα ψυχολόγος που θα έπρεπε να πάει στο σχολείο μαζί με ένα κοινωνικό λειτουργό, θα ήταν καλύτερα».

(Δάσκαλος, Σχολείο Γ)

Οι διευθυντές που ρωτήθηκαν, στην πλειονότητά τους ταυτίστηκαν με τη δεύτερη άποψη των δασκάλων κρίνοντας τη συνδρομή τους στις παρεμβάσεις που υλοποιούν οι δάσκαλοι πολύ σημαντική για την επιτυχία τους.

#### **4.5 Η εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων**

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει δεδομένα σχετικά με τον τέταρτο ερευνητικό άξονα της μελέτης, ο οποίος αφορά την εφαρμογή των πολιτικών που άπτονται της διασφάλισης της ποιότητας και της ισότητας σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

##### **4.5.1 Αποτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών θεσμών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ΖΕΠ**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, δάσκαλοι και διευθυντές, αξιολόγησαν τη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης ως άκρως απαραίτητη και υποστηρικτική τόσο για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και για την επίτευξη ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου από τους δασκάλους των κανονικών τμημάτων μέσα από τη συνεργασία τους με τους δασκάλους των Τμημάτων Ένταξης.

Όσον αφορά στα Τμήματα Υποδοχής, αισθάνθηκαν ότι δεν μπορούσαν να τα αξιολογήσουν δίκαια δεδομένου ότι η καθυστερημένη στελέχωσή τους οδηγεί σε ημιτελή αποτελέσματα, μη προσφέροντας τα προσδοκώμενα στους μαθητές ή στο σχολείο. Υπογράμμισαν πάντως πως αν αυτό το ζήτημα λυνόταν, ο θεσμός του Τμήματος Υποδοχής αποτελεί ζωτικής σημασίας παρέμβαση στις μονάδες ΖΕΠ, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με την έλευση των προσφυγόπουλων. Σύμφωνα με την αποτίμηση ενός εκπαιδευτικού, τα Τμήματα Υποδοχής:

*«Συμβάλλουν θετικά προς τον σκοπό αυτό. Παρ' όλα αυτά μπορώ να πω ότι έχουν αποσπασματικό χαρακτήρα , δηλαδή η εναλλαγή κάθε χρόνο του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε αυτά δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο, γιατί δεν δίνει το χρόνο να δημιουργηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις που χρειάζονται και να βοηθηθούν τα άτομα από τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες».*

(Δάσκαλος, Σχολείο Α)

Όσον αφορά στον θεσμό της παράλληλης στήριξης, τα στοιχεία δείχνουν τη μερική εφαρμογή σε κάποια σχολεία του δείγματος. Σε δύο από τις τέσσερις μονάδες (Σχολείο Γ, Σχολείο Δ) λειτούργησε ο θεσμός της παράλληλης στήριξης κυρίως για μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, με τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τη θετικότερη συμβολή τους στην παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Σε Σχολείο Γ παρενέβη διεπιστημονική ομάδα Ειδικής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης προσφέροντας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, σημαντική βοήθεια σε μαθητές και τις οικογένειές τους αναφορικά με εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά ζητήματα αλλά και δυσκολίες στη συμπεριφορά και την προσαρμογή στο σχολείο και το σπίτι. Στο σχολείο όπου εφαρμόστηκε ο θεσμός, οι δάσκαλοι και οι διευθύντριες (τέως και νυν) είπαν ότι οι ΕΔΕΑΥ μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ή τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας κι έτσι να ενισχύσουν την ποιότητα διότι είναι ομάδες διεπιστημονικές αποτελούμενες από τον διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης αλλά και από ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Δίνεται λοιπόν η ευκαιρία στην οικογένεια να λάβει πιο εξειδικευμένες κατευθύνσεις και συμβουλές μιλώντας και με άτομα που δεν ανήκουν στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, η ύπαρξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού συντελεί σε πιο επιτυχημένες παρεμβάσεις αναφορικά με τις οικογένειες των μαθητών. Η μη έγκαιρη έλευσή τους στο σχολείο υπογραμμίστηκε ως μειονέκτημα. Όπως ανέφερε μια από τις διευθύντριες:

*«... μαθητές που οι γονείς τους πραγματικά χρειάζονται υποστήριξη από το σχολείο, θεωρώ ότι η ψυχολογική υποστήριξη που αφορά την ΕΔΕΑΥ, η κοινωνική, δηλαδή ένας κοινωνικός λειτουργός στο κομμάτι δηλαδή που θα ενημερώσει τους γονείς, τους κοινωνικούς φορείς για να συνεργαστούν αυτοί οι άνθρωποι και τα παιδιά τους και οι εκπαιδευτικοί. Είναι πολύ καλός θεσμός, πάρα πολύ καλός θεσμός. Απλά είπαμε όμως ότι δεν έχει αυτή τη συνέχεια. Παρόλα ταύτα λειτουργεί θετικά».*

(Διευθύντρια, Σχολείο Γ )

Παρά το ότι ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ λειτούργησε σε μία μόνο από τις μονάδες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων τριών μονάδων ήταν ενημερωμένοι για τον τρόπο λειτουργίας και τον σκοπό παρέμβασής τους και ήταν της γνώμης ότι ο θεσμός θα φαινόταν χρήσιμος και στα δικά τους σχολεία. Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα έκρινε ότι ο θεσμός των ΕΔΕΑΥ θα ήταν χρήσιμο να επεκταθεί σε περισσότερες σχολικές μονάδες καθώς ο ρόλος της εφαρμογής ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών αποτιμάται ότι συμβάλλει θετικά στη δημιουργία ή/και βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

Αποτιμώντας την εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση και την επίδραση που ασκούν στις σχέσεις οικογενειών-σχολείου-κοινότητας, το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ήταν της άποψης ότι καθώς η εφαρμογή των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση εναπόκειται στην ετοιμότητα δασκάλων και διευθυντών, το σχολείο αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα. Έχοντας λοιπόν δομήσει το σχολείο καλές σχέσεις με την οικογένεια και προωθώντας την ισότητα καθημερινά μέσα από πολιτικές και προγράμματα είναι σε θέση να παρέμβει με τέτοιο τρόπο ώστε να εντάξει τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στη σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση και τις οικογένειές τους στην ευρύτερη κοινότητα, αντίληψη που συμφωνεί με τα στοιχεία της βιβλιογραφικής επισκόπησης (βλ. κεφ. 1).

Οι εκπαιδευτικοί κατέληξαν ότι η εφαρμογή των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα ασκεί μεγάλη επίδραση στις σχέσεις οικογενειών-σχολείου-κοινότητας μειώνοντας το αίσθημα αποκλεισμού για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τις οικογένειές τους. Όπως σημειώνει μία δασκάλα:

«Πιστεύω ότι έχει επίδραση αυτή η εφαρμογή των πολιτικών, γιατί θέτει σε ένα νέο πλαίσιο το σχολείο και το τρίπτυχο σχολείο, κοινωνίας και οικογένειας και επιτάσσει νέους τρόπους προσέγγισης».

(Δασκάλα, Σχολείο Γ )

Στο ίδιο πνεύμα μια διευθύντρια του δείγματος τονίζει τον ρόλο του σχολείου στην κατεύθυνση της συμπερίληψης κυρίως όντας ανοιχτά στην κοινωνία. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

«... δίνεται και η δυνατότητα τα σχολεία να αποκτήσουν μια εξωστρέφεια και θεωρώ ότι είναι σκοπός του ίδιου του σχολείου να κάνει το άνοιγμα στην κοινωνία, γιατί και οι μαθητές, αλλά και οι ίδιοι οι γονείς τους είναι πολίτες, ενεργοί πολίτες. Έτσι λοιπόν θα πρέπει να νοιάζεται. Να δημιουργεί ευκαιρίες, δράσεις, να είναι τα ίδια τα σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία. Είναι ζητούμενο δηλαδή και αυτό. Δηλαδή οι δράσεις του σχολείου να έχουν και αυτό τον προσανατολισμό».

(Διευθύντρια, Σχολείο Γ )

#### **4.5.2 Η ετοιμότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα**

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών έναντι σχολείων με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων καθιστά δυνατή την προαγωγή της ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα αποτελέσματα. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας είπαν ότι θεωρητικά μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι ένα σχολείο με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων «γκετοποιείται» οπότε καλό είναι να το αποφεύγουν και πρότειναν να παρέχει η Πολιτεία κάποιου είδους κίνητρο ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν να υπηρετήσουν σ' αυτά τα σχολεία, ενισχύοντας την εκπαίδευση προτεραιότητας. Σημείωσαν, όμως, το γεγονός ότι ουδέποτε έχουν συναντήσει παρόμοια στάση εκπαιδευτικών στις μονάδες όπου εργάζονται. Ερμήνευσαν δε αυτήν τη στάση βάσει του ότι όλες οι μονάδες στις περιοχές όπου κατοικούν και υπηρετούν έχουν παρόμοια σύνθεση μαθητικού πληθυσμού οπότε δεν έχει νόημα να αποφεύγουν τη μία για να πάνε στην άλλη. Οι διευθυντές του δείγματός μας, ομοίως, απέκλεισαν την ύπαρξη άποψης περί «γκετοποίησης» ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στην πράξη τονίζοντας ότι σ' ένα τέτοιο πλαίσιο θα ήταν αδύνατο να προαχθεί η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα αποτελέσματα.

Η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε μονάδες ΖΕΠ είναι πρόχειρη και ευκαιριακή προσφέροντας τους ελάχιστα εφόδια στον αγώνα για ισότητα και ποιότητα. Τα σχολεία που είναι σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σ' αυτά. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές που ρωτήθηκαν ανεξαιρέτως έκριναν ότι δεν ήταν επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι για να αντεπεξέλθουν σ' αυτές τις συνθήκες όταν διορίστηκαν στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Επίσης, συμπλήρωσαν ότι η επιμόρφωσή τους δεν είναι τακτική και επικαιροποιημένη ενώ και η αρχική επιμόρφωσή τους ήταν

ελλιπής. Υποστήριξαν δε ότι για να αντεπεξέλθουν ενημερώνονται και επιμορφώνονται στον βαθμό που είναι εφικτό με δική τους πρωτοβουλία, επιλέγοντας ατομικά το είδος και τον τρόπο κατάρτισης. Μία δασκάλα αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...εγώ πιστεύω ότι όταν κάποιος θέλει εκπαιδευτικός, έχει τρόπο και από τα προγράμματα επιμόρφωσης, αλλά και από το διαδίκτυο, να πάρει πάρα πολλές πληροφορίες για το πώς μπορεί να είναι το έργο που κάνει σε αυτά τα σχολεία χρήσιμο και αποδοτικό έτσι ώστε να ανέβει η ποιότητα και να έχουμε δείκτες σχολικής επίδοσης υψηλούς και σε αυτά τα *σχολεία*».

(Δασκάλα, Σχολείο Δ)

Μια διευθύντρια του δείγματος αναγνωρίζοντας τη σημασία της επιμόρφωσης αναφέρει:

«Δεν είναι κάτι υποχρεωτικό. Δεν μπορείς να τον υποχρεώσεις εφόσον δεν υπάρχει θεσμικά η επιμόρφωση αυτών των ανθρώπων. Παλιά υπήρχαν τα ΠΕΚ και όλα αυτά, αλλά τα τελευταία χρόνια και σε αυτούς τους ανθρώπους έπρεπε να υπάρχει μια τέτοια επιμόρφωση... απλά χρειάζεται εκεί (σε μονάδες ΖΕΠ) ο εκπαιδευτικός να είναι τόσο πολύ ενημερωμένος σε *σύγχρονες θεωρίες μάθησης για να μπορεί να τις εφαρμόζει*».

(Διευθύντρια, Σχολείο Γ)

Γενικά, οι ερωτώμενοι εκφράστηκαν υπέρ της διεξαγωγής μιας υποχρεωτικής επιμόρφωσης οργανωμένης από το Υπουργείο Παιδείας ή τις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που να απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

Οι συνέργειες στον χώρο της εκπαίδευσης υποδεικνύονται ως μία από τις πιο ενδεδειγμένες μεθόδους για την επίτευξη ποιοτικότερων αποτελεσμάτων. Η συνεργασία με τους συναδέλφους μέσα στο σχολείο, αλλά και ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικών σχολείων, καθώς και με τους κοινωνικούς φορείς καταδεικνύει την ανάγκη για συνέργειες στον χώρο της εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθούν ποιοτικότερα αποτελέσματα, όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας (δάσκαλοι και διευθυντές) συμφώνησαν μ' αυτήν την άποψη και παραδέχθηκαν πως η συνεργασία με τους συναδέλφους μέσα στο σχολείο μόνο θετικά στοιχεία έχει προσφέρει σ' εκείνους και στους μαθητές τους. Μία εκπαιδευτικός υπογράμμισε:

«Συνέργεια και συλλογικότητα. Είναι ο μόνος δρόμος και αποδοχή του κάθε ανθρώπου. Η συλλογικότητα είναι πάρα πολύ δύσκολη, στην πρακτική της εννοώ,

έχει δυσκολία γιατί παρ' ότι το λέμε όλοι και λέμε και συνάδελφοι ότι μαζί συνεργαζόμαστε, η συναντίληψη που προϋποθέτει η συλλογικότητα, είναι ένα θέμα που άπτεται και της παιδείας, και των εκπαιδευτικών, και της τοπικής κοινωνίας, και των οικογενειών».

(Δασκάλα, Σχολείο Γ)

Φάνηκαν συγκρατημένοι όμως αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους κοινωνικούς φορείς λέγοντας πως επιδιώκεται όταν υπάρχει ανάγκη και όχι πολύ συχνά διότι όπως ανέφερε ένας δάσκαλος:

«Ο κοινωνικός φορέας χρειάζεται πληροφορίες από το δάσκαλο. Εάν δεν έχει τις σωστές πληροφορίες δεν θα ξέρει από πού να ξεκινήσει και πού να καταλήξει και ο δάσκαλος χρειάζεται τις συμβουλές και τα συμπεράσματα του κοινωνικού φορέα. Γι' αυτό επίσης το ζητάμε, αλλιώς δεν θα μας τα έλεγε, αν δεν υπήρχε αυτή η συνεργασία δεν θα υπήρχε και νόημα να έρθει. Και εμάς θα πρέπει να μας πει πώς θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε κάποιο παιδί και εμείς πρώτα να του πούμε το τι παρατηρούμε σε κάποιο παιδί και να δούμε εάν παρατηρούμε τα ίδια και εάν υπάρχει λύση στο πρόβλημα.

(Δάσκαλος, Σχολείο Γ)

Τέλος, διατύπωσαν κάποιες δυσκολίες σχετικά με τη συνεργασία με συναδέλφους διαφορετικών σχολείων λόγω των αποστάσεων και του χρόνου αν και αναγνώρισαν τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει για ποιοτικότερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«Με άλλα σχολεία δεν έχω συνεργαστεί ποτέ... Οπότε εκεί δεν μπορώ να πω. Καλό θα ήταν πάντως. Σίγουρα έχω συνεργαστεί με άλλους δασκάλους στο σχολείο, όπου μπορώ να πω ότι έχω δει αρκετά θετικά αποτελέσματα και στη συμπεριφορά των παιδιών και στη σχέση των παιδιών... όταν υπάρχει συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς και με τα παιδιά, δένονται και γίνονται μια ομάδα και υπάρχει καλύτερη συνεργασία».

(Δάσκαλος, Σχολείο Δ)

#### 4.6 Σύνοψη

Στο πλαίσιο της έρευνας πεδίου πραγματοποιήθηκε μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες Γενικής Αγωγής που είναι ενταγμένες σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας σε σχέση με το ζήτημα της ποιότητας στην εκπαίδευση που προσφέρεται σε μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο παρόν κεφάλαιο έγινε η παρουσίαση των βασικών ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, σε μια προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι το ζήτημα της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση αποτελεί πολυσήμαντο και πολύπλευρο θέμα το οποίο εξακολουθεί, επί του παρόντος, να έχει πολλά αδιευκρίνιστα σημεία, τουλάχιστον όσον αφορά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η ρητορική που αναπτύσσεται στρέφεται γύρω από τους ακόλουθους παράγοντες για την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση:

- Τις σχολικές πρακτικές που αναπτύσσει κάθε μονάδα αναφορικά με τη διοίκηση και την εκπαίδευση.
- Τις αλλαγές στον μαθητικό πληθυσμό τόσο αριθμητικά όσο και αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Κυρίως τέθηκε το ζήτημα της γλώσσας και της εντεινόμενης φτωχοποίησης των οικογενειών.
- Τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα.
- Την αξιοποίηση των θεσμών υποστήριξης, τις συνεργασίες εντός και εκτός σχολείου και την ανάγκη συστηματικών παρεμβάσεων υποστήριξης των σχολείων και των εκπαιδευτικών στο καθημερινό έργο τους.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Συμπεράσματα – Προτάσεις

### 5.1 Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προσπάθησε να συνδέσει τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης με τα ευρήματα μικρής κλίμακας εμπειρικής μελέτης σε ζητήματα εφαρμογής πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η εργασία αρχικά περιγράφει τη ανάπτυξη και εφαρμογή των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση προτεραιότητας, όπως αυτές αναπτύσσονται στο διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο, εστιάζοντας στη συνέχεια στην περίπτωση της Ελλάδας.

Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί προς την κατεύθυνση της επίτευξης ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση, η δυσκολία πρόσβασης ή παραμονής στην υποχρεωτική εκπαίδευση για τους μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εξακολουθεί να υφίσταται (Power, 2008). Για την κατανόηση του ζητήματος και την ανάδειξη των κρίσιμων διαστάσεων του θέματος, η εργασία αντλεί δεδομένα από τα ευρήματα της έρευνας πεδίου που συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς σε θέσεις δασκάλων και διευθυντών.

Επιλέξαμε να συλλέξουμε τα δεδομένα μας από δύο ομάδες επαγγελματιών (διευθυντές, δάσκαλοι), με σκοπό να εξετάσουμε το θέμα από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης. Σημειώνεται δε πως διερευνήθηκαν αντιλήψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών λειτουργών της γενικής αγωγής οι οποίοι υπηρετούν σε μονάδες που βρίσκονται σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχει ασάφεια γύρω από τις μεθόδους επίτευξης της επιδιωκόμενης ποιότητας και ισότητας στην εκπαίδευση. Οι μέχρι τώρα εφαρμογές ανάλογων πολιτικών στην περίπτωση της Ελλάδας εστιάζουν κυρίως στην ίδρυση και λειτουργία Τμημάτων ΖΕΠ με αρκετά ελαστικά κριτήρια, γεωγραφικά ή διαστρωμάτωσης του μαθητικού πληθυσμού. Όπως διαφάνηκε, στα εν λόγω τμήματα χρίζουν ρύθμισης ζητήματα ζωτικής σημασίας όπως πιο ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, η καταλληλότητα εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού, η επάρκεια καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού, η πρόσληψη εξειδικευμένου



επιστημονικού προσωπικού, η αξιοποίηση της συμμετοχής των οικογενειών και η καταπολέμηση των διακρίσεων που σχετίζονται με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Ακολουθεί η αποτίμηση της εργασίας σε τρία επίπεδα: μικρο-ανάλυση όπου παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, μέγρο-ανάλυση όπου ερευνάται η σύνδεση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα και τέλος ανάλυση-αποτύπωση της προσωπικής θέσης και στάσης της ερευνήτριας της συγκεκριμένης μελέτης.

## **5.2 Βασικά ερευνητικά αποτελέσματα - Συζήτηση**

Αρχικά, παρατηρούμε ότι οι αντιλήψεις διευθυντών και δασκάλων αναφορικά με το διοικητικό έργο σε σχολεία με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες συμφωνούν ως προς τον προσδιορισμό της ποιότητάς του. Διαπιστώνουμε διαφορά, όμως, ως προς το ποιος είναι υπεύθυνος για την άσκηση του διοικητικού έργου στο σχολείο με τους δασκάλους να το θεωρούν αποκλειστική αρμοδιότητα των διευθυντών, οπότε να γνωρίζουν ελάχιστα γι' αυτό, και τους διευθυντές να οριοθετούν τη μεγαλύτερη συμμετοχή των δασκάλων στη διοίκηση σαν αναγκαιότητα για την επίτευξη της ποιότητας του διοικητικού έργου. Εξάλλου, οι μεν διευθυντές πιστεύουν ότι στο ρόλο τους στο σχολείο συνδυάζουν τις όψεις του ηγέτη και του εκτελεστικού οργάνου, οι δε δάσκαλοι φρονούν πως το έργο των διευθυντών ουδεμία σχέση έχει με έμπνευση οράματος, παρά εξαντλείται στην απλή διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών. Οι θέσεις και των δύο ομάδων (δασκάλων και διευθυντών) πάντως ταυτίζονται στο ότι η ποιότητα του διοικητικού έργου επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Αντίθετα, οι απόψεις τους αναφορικά με τη μη επικαιροποιημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαφέρουν, αφού οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι αυτό είναι ζήτημα που χρήζει ατομικής προσέγγισης ενώ οι δάσκαλοι προκρίνουν την οργανωμένη από δημόσιους φορείς επιμόρφωση.

Οι θέσεις διευθυντών και δασκάλων έναντι των εκπαιδευτικών πολιτικών που υπαγορεύονται από τον ΟΟΣΑ παρουσιάζονται αρκετά επιφυλακτικές. Πρεσβεύουν ότι το έργο που συντελείται στον χώρο της ΠΕ δεν είναι δυνατόν να αξιολογείται με ποσοτικούς δείκτες και να συνδέεται αποκλειστικά με την αγορά εργασίας καθώς αυτό οδηγεί σε υποβάθμιση άλλων εκπαιδευτικών στόχων όπως η ιδιότητα του

πολίτη, η κοινωνική συμπερίληψη και η κοινωνική δικαιοσύνη. Πιο μετριοπαθή στάση, ωστόσο, υιοθετούν έναντι των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούν τον γραμματισμό (literacy) και τον αριθμητισμό (numeracy) και υπαγορεύονται από την ΕΕ. Πρώτον, η εφαρμογή τους σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, και δη στα πιο επιτυχημένα, τους δημιουργεί μια αίσθηση σιγουριάς. Επιπροσθέτως, τις συνδέουν με το ζήτημα της χρηματοδότησης από ευρωπαϊκά κονδύλια αφού σε άλλη περίπτωση η εξεύρεση οικονομικών πόρων θα καθιστούσε την εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών αδύνατη.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα προσδιόρισαν την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες συνδυαζόμενη με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και τη διαφορά κουλτούρας των γονιών ως τους παράγοντες παρεμπόδισης της σχολικής επίδοσης ή ακόμα και αναστολής της σχολικής σταδιοδρομίας τους. Αξίζει να σημειωθεί, όμως, η πεποίθησή τους πως οι ενδεδειγμένες μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές μειώνοντας αποφασιστικά τα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης και διαρροής.

Θετική αξιολόγηση έκαναν διευθυντές και δάσκαλοι στην πλειονότητά τους αναφορικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολικές μονάδες ΖΕΠ. Κρίθηκε ότι η λειτουργία και παρέμβαση θεσμών όπως η παράλληλη στήριξη, τα ΤΕ, τα ΤΥ και οι ΕΔΕΑΥ ενισχύουν την ποιότητα συμβάλλοντας καθοριστικά στις πολιτικές ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Τονίζουν, ωστόσο, την αναγκαιότητα έγκαιρης στελέχωσης, ιδίως των ΤΥ, στα σχολεία ΖΕΠ ώστε να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε την ουσιαστική επίδραση που ασκεί στις επιδόσεις και στην ένταξη των μαθητών η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, σχολείου-κοινωνικών φορέων, εκπαιδευτικών με συναδέλφους (του ίδιου σχολείου ή ανάμεσα σε διαφορετικά σχολεία). Οι δυσχέρειες στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της συνεργασίας σχολείου-κοινωνικών φορέων καταγράφηκαν ως μειονεκτήματα στην προσπάθεια επίτευξης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Συνοψίζοντας τη μικρο-ανάλυση μας θεωρούμε ότι τα σχολεία ΖΕΠ, γνωρίζοντας ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, είναι ανάγκη να ανακαλύψουν τις μεθόδους

εκείνες που θα εξασφαλίσουν ποιότητα εκπαίδευσης στον μαθητικό τους πληθυσμό ώστε να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία και διαρροή και να ανοίξει ο δρόμος για ισότητα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για όλα τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματός μας σε σχέση με την προοπτική των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα, ιδίως αυτών που αφορούν στην πρόσφατη, ραγδαία επέκταση της ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων ΖΕΠ, παρουσιάζονται αρκετά συγκρατημένες και επιφυλακτικές.

Όσον αφορά τη σύνδεση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό σύστημα θα σημειώναμε πως ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης είναι συνυφασμένος με την αναμόρφωση του σχολείου που καλείται να ανταποκριθεί σε νέες προκλήσεις αναφορικά με τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού όπως συζητήθηκε στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Αυτό συνεπάγεται οργανωμένη και προγραμματισμένη εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών και καλλιέργεια του επιπέδου ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της μελέτης, όπως προέκυψαν από τη βιωμένη επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών μας ενθαρρύνουν σε αυτό το σημείο να διατυπώσουμε κάποιες θέσεις που περισσότερο έχουν τον χαρακτήρα προτάσεων στο επίπεδο εφαρμογής πολιτικών.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν την αντίφαση ανάμεσα στην τεχνικό-οικονομική σφαίρα και τη σφαίρα των αξιών, όπως η αλληλεγγύη, η συμμετοχή, η δέσμευση. Να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν τα εργαλεία εκείνα που θα τους βοηθήσουν να αποφύγουν τόσο τον δικό τους αποκλεισμό όσο και των άλλων στην καθημερινότητα της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Να καλλιεργήσουν τις συνθήκες που χρειάζονται ώστε οι μαθητές να βιώσουν την κοινοτικότητα, να αποκτήσουν ικανότητα κριτικής σκέψης και διάθεση αμφισβήτησης. Ο επανασχεδιασμός του σχολείου λοιπόν θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα πλαίσιο δημοκρατίας που θα ξεπεράσει τις κάθε είδους διακρίσεις και τα ατομικά ενδιαφέροντα (Νικολάου, 2005) και θα υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στον πολύπλοκο επαγγελματικό τους ρόλο.

Τα δεδομένα έδειξαν ότι η Πολιτεία λειτουργεί αποσπασματικά και απρογραμματίιστα όσον αφορά στις προσλήψεις προσωπικού για τα ΤΥ σε σχολεία ΖΕΠ. Αυτό συμβαίνει διότι κατ' αρχάς διενεργεί προσλήψεις αναπληρωτών

εκπαιδευτικών για την κάλυψη αυτών των θέσεων αρκετά αργοπορημένα επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα του θεσμού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν τυγχάνουν ειδικής επιμόρφωσης και κατάρτισης ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στο έργο τους με μεγαλύτερη επιτυχία, ούτε έχουν ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (βλ. σχ. Κεφ. 2). Να σημειώσουμε ότι παιδαγωγικές συναντήσεις και επιμορφωτικά σεμινάρια με τους οικείους σχολικούς συμβούλους για το συγκεκριμένο θέμα προβλέπονται σε Υπουργική Απόφαση (ΥΑ Αριθμ. 131024/Δ1 (1), 2016) αλλά στην πράξη δεν τηρούνται.

Η παρακολούθηση, μελέτη και ανάλυση της εφαρμογής των πολιτικών αυτών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες θεωρούμε πως χρειάζεται να εξεταστεί από την Πολιτεία. Η καταγραφή της αποτελεσματικότητάς τους με σκοπό τον εντοπισμό αδυναμιών και εμποδίων για τη βελτίωσή τους μέσω μίας πλατφόρμας, επί παραδείγματι, θα συνιστούσε ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς παρά τις αντιρρήσεις τους ως προς την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης. Ο συστηματικός απολογισμός της εφαρμογής των πολιτικών θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συνεισφέρει στην περαιτέρω ενίσχυση της ισότητας και της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το σημείο θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε την αποτίμηση του εγχειρήματος της διπλωματικής μελέτης συνολικά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι σκοπός μας ήταν η εισαγωγή στη συζήτηση για την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση ορισμένων σημαντικών παραγόντων για την προσέγγιση του θέματος αναφορικά με την ένταξη μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Επιχειρήσαμε να φωτίσουμε τις βασικές πλευρές αυτού του πολυδιάστατου εκπαιδευτικού ζητήματος χωρίς αυτό να σημαίνει πως εξαντλήσαμε όλες τις δυνατότητες μελέτης και ανάλυσης του. Θεωρούμε ότι οι ανάγκες για μελλοντική έρευνα με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του πεδίου εστιάζονται στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σχολικές μονάδες με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: σχολεία γκέτο ή εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα;
- Το διοικητικό έργο και το εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία ΖΕΠ: είναι σαφή τα διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα διευθυντών και δασκάλων σε όλους τους εκπαιδευτικούς;
- Υπηρετήση σε μονάδες ΖΕΠ χωρίς προηγούμενη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών;

- Εκπαίδευση διαχωρισμού σε διαφορετικά τμήματα ή σύνδεση ΤΥ και ΤΕ με την κανονική τάξη μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης;
- Οργανωμένη και συστηματική εφαρμογή εκπαιδευτικών θεσμών για μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή ευκαιριακή και πρόχειρη εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών για την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση με σκοπό την απορρόφηση κονδυλίων από την ΕΕ;
- Διευθυντής/διευθύντρια: ηγέτης που κατευθύνει με το όραμά του/της ή εκτελεστικό όργανο που διοικεί διεκπεραιωτικά το σχολείο;
- Χαμηλότερες απαιτήσεις των διδασκόντων και ένταξη ή χαμηλή ποιότητα στην εκπαίδευση και αναποτελεσματικότητα;
- Βελτίωση σχέσεων σχολείου-οικογένειας και σχολική επίδοση/σταδιοδρομία των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με σταθερή και ανοδική πορεία ή σχολική διαρροή;
- Οι συνέργειες, η συλλογικότητα και η ομαδικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης μπορούν να αποτελούν επιλογή ή συνιστούν αναγκαιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Είναι δυνατή η ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα ως στρατηγική ένταξης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και των οικογενειών τους;

Ο ρόλος μου ως ερευνήτρια της παρούσας μελέτης μεν, η οργανική μου θέση ως μόνιμου εκπαιδευτικού σε μονάδα ΖΕΠ δε, μου δημιούργησαν την εντύπωση ότι το πιο επιτυχημένο και ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που καταπολεμά τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και εξασφαλίζει την εκπαιδευτική ισότητα, δηλαδή εξασφαλίζει την πρόσβαση και παραμονή στο σχολείο για όλα τα παιδιά συμπεριλαμβανομένων αυτών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, τα οποία διατρέχουν και μεγαλύτερο κίνδυνο εγκατάλειψης.

Ωστόσο, οι μεταναστευτικές ροές των τελευταίων δεκαετιών, οι αυξημένες προσφυγικές ροές των τελευταίων χρόνων, η επιδείνωση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μεσαίων και κατώτερων στρωμάτων ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης συμβάλλουν στη διατήρηση του συντηρητισμού της κοινωνίας και της ενίσχυσης των διακρίσεων. Όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση σε σχολεία με μαθητές από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που σκοπεύει τόσο στην αποτελεσματικότητα των μονάδων όσο και στην ένταξη αυτών των

μαθητών, αποτελεί τον θεμέλιο λίθο στο οικοδόμημα των διαπολιτισμικών και συμπεριληπτικών προσεγγίσεων, για την υποστήριξη του σύγχρονου σχολείου στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων που θέτει η πολυπολιτισμική και με έντονες κοινωνικές ανισότητες σημερινή κοινωνία.

Εν κατακλείδι, θα αναφερθούμε στον Στόχο 4 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη 2030<sup>3</sup> ο οποίος συμπυκνώνει τις πιο κρίσιμες παραμέτρους για μια σύγχρονη, ποιοτική και ισότιμη εκπαίδευση. Σύμφωνα μ' αυτόν «...οι εκπαιδευτικές προσπάθειες πρέπει να συγκλίνουν στην εξασφάλιση συμπεριληπτικής και δίκαιης ποιοτικής εκπαίδευσης και την προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους. Μια τέτοια εκπαίδευση βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην κοινωνική δικαιοσύνη, τη συμπερίληψη, την προστασία της εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας, στην απόδοση ευθυνών και τη λογοδοσία». Και συνεχίζει: «Η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό, ανθρώπινο δικαίωμα και τη βάση για την πραγμάτωση άλλων δικαιωμάτων. Θα εστιάσουμε τις προσπάθειες μας στην πρόσβαση, στη δικαιοσύνη και συμπερίληψη, στην ποιότητα και τα μαθησιακά αποτελέσματα».

---

<sup>3</sup> Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. & Βεργίδης, Δ. (2002),1:21, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Βενιέρης, Δ. (2015) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ Έννοιες και Σχέσεις, Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

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

Γεροσίμου, Ε. (2014) Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο, Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ.(επιμ.), e book Intercultural Education.pdf (πρόσβαση στις 03/08 /2017).

Gewirtz, S. & Gribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια Κοινωνιολογική Θεώρηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giddens, A. (2002), Τσαούσης, Δ. μετάφραση και επιμέλεια, Κοινωνιολογία, Αθήνα: Gutenberg.

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

Καρατζά-Σταυλιώτη, Ε.& Λαμπρόπουλος, Χ. (2006),1:28, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία, Αθήνα: Gutenberg.

Cohen L. & Manion L., (1994), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζμας, Α. (2007) Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυρίδης, Α. (2015) Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κυρίδης, Α. (2014) Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση, Αθήνα: Gutenberg.

Λαλιώτη Β. (ακαδημαϊκό έτος 2015-2016), Σημειώσεις/Εισηγήσεις μαθήματος συνδιδασκαλίας: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι (Κατσή, Α. ποσοτικές μέθοδοι και Λαλιώτη, Β. ποιοτικές μέθοδοι) στο ΠΜΣ: Ευρωπαϊκή Κοινωνική Πολιτική, τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μανιάτης, Π. & Σαμαρά, Α. (2012) Αναπαραστάσεις της Ισότητας στον λόγο περί Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η αναζήτηση μιας ρητής ή υπόρρητης σχέσης στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές, α' τόμος .

Μαυρογιώργος, Γ. (2015) ΟΙΚΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ και ΤΟ «ΑΟΡΑΤΟ ΧΕΡΙ» ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ. Η περίπτωση του PISA (Ελλάδα-Κύπρος), Αθήνα: οσελότος.

Μυλωνάς, Θ. (1998) Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης (Συμβολές), Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θ. (1982) Η αναπαραγωγή των σχολικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ball, St. & Youdell, D. (2008:95), Γρόλλιος επιμέλεια, Η ΚΡΥΦΗ ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Ι.ΠΕ.Μ.-Δ.Ο.Ε Εκπαιδευτική Διεθνής.

Demeuse et al. επιμ. (2014) στο ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2016). Νέα γενιά και NEETS στην Ελλάδα της κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση, Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Παπαδάκης, Ν. (2016). Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση. Η ΕΙΚΟΣΑΕΤΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΩΝ (1995-2015), Αθήνα: Ι Σιδέρης.



Παπαδάκης, Ν. (2007) Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ στο ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ 50 ΧΡΟΝΙΑ, Μαραβέγιας, Ν. & Τσινισιζέλης, Μ. επιμέλεια, 22:771, Αθήνα: ΘΕΜΕΛΙΟ.

Πασιάς, Γ. (2012) Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών στο Η ποιότητα στη εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές, β' τόμος.

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

Πατερέκα, Χ. (1986) Βασικές έννοιες των P. Bourdieu και J.C. Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική: Συγκρότηση, Θεματολογία, Μεθοδολογία υλοποίησης, Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τζάνη, Μ. (1988) Σχολική επιτυχία – Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Τσαούσης, Δ.Γ. (1996) Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Βασικά κείμενα για την Παιδεία την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, Αθήνα: Gutenberg, ΚΕΚΜΟΚΟΠ.

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

Τριλιανός, Θ. (2012) Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές, α' τόμος.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Alexiadou, N. (2016) “Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England”, Research in Comparative and International Education DOI: 10.1177/174599916631065.

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

Alexiadou, N. (2005) “Social exclusion and educational opportunity: the case of British education policies within a European Union context”, *Globalisation, Societies and Education* 3:1, 101-125.

Alexiadou, N. (2001), “Researching policy implementation: Interview data analysis in institutional contexts”, *International Journal of Social Research Methodology*, 4:1, 51-69, DOI: 10.1080/ 13645570118105.

Armstrong, F. (2003) Difference, discourse and democracy: the making and breaking of policy in the market place, *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 241–257.

Arnesen, A.L. (2011) “International politics and national reforms: The dynamics between “competence” and the “inclusive school” in Norwegian education policies”, *Education Inquiry*, 2:2, 193-206.

Arnesen, A.L. &Lundahl, L. (2006) Still social and democratic? Inclusive education in the Nordic Welfare States, *The Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285-300.

Ball, St. (2010) “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*.

Coxford, L. (2010) “Tensions between the Equity and Efficiency of Schooling: the Case of Scotland”, *Education Inquiry*, 1:1, 5-20.

Ellison, M. (2012:14) in Ellison, M. (ed.) 2012, *Reinventing Social Solidarity Across Europe*, Bristol: Policy Press.

Freiberg, H. J. (1999) *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Husain, A.M., (2004) *Implementing and Financing Education for All*, Preface: 3 (Διαθέσιμο στο [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/epr/MTEF/02Education\\_Financing](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/epr/MTEF/02Education_Financing)

\_and\_Budgeting/01Expenditure\_Management /020121001UNESCO (2004).pdf, πρόσβαση στις 05/07/2017).

Kultz, C. (2015) Heroic heads, mobility and the power of ambiguity, *British Journal of Sociology of Education*.

Landri, P. (2014) Governing by standards, *Education Inquiry*, 5:1, 25 - 41.

Lingard, B., Sellar, S. & Savage, G. C. (2014) Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures, *British Journal of Sociology of Education*, 35:5, 710-730, DOI: 10.1080/01425692.2014.919846

Nicaise, I. (2010) A smart social inclusion policy for the EU the role of education and training, NESSE Network, Paper for distribution at the Belgian EU Presidency conference on education and social inclusion Ghent, 28-29 September 2010 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, πρόσβαση στις 05/02/2018 )

Novoa, A. (2010) Governing without governing The formation of a European educational space in the *Routledge international handbook of the sociology of education*, Apple, W., Ball, St. & Gandin, L.A. (edited), London and New York: Routledge.

Ozga, J. (2012) “Assessing PISA”, *European Educational Research Journal*, 11:2, 166-171.

Ozga, J. (2011) Governing narratives: “local” meanings and globalising education policy, *Education Inquiry*, 2:2, 305-318.

Power, S. (2008) How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *ORBIS SHOLAE*, vol. 2(2), 19-37.

Rasheed, S., (2000) *Defining Quality in Education*, Preface: 3, (Διαθέσιμο στο <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF> , πρόσβαση στις /2017).

Reay, D. (2010) *Sociology, social class and education* in *The Routledge international handbook of the sociology of education*, Apple, W., Ball, St. & Gandin, L.A. (ed), London New York: Routledge.

Singh, P. et al. (2014) “Dilemmatic spaces: high-stakes testing and the possibilities of collaborative knowledge work to generate learning innovations” ARTICLE in TEACHERS AND TEACHING THEORY AND PRACTICE NOVEMBER 2014 DOI:10.1080/13540602.2014.976853.

Vandenbroucke, F. & Vleminckx, K. (2011), “Disappointing poverty trends: is the social investment state to blame?”, Journal of European Social Policy 21: 450 DOI: 10.1177/0958928711418857.

## ΠΗΓΕΣ

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (2015). Έκθεση για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Διαθέσιμη στο <http://www.adippde.gr/images/pdf/ekth2014-15.pdf>, πρόσβαση στις 16/06/2017)

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (2016). Προτάσεις και Πεπραγμένα. (Διαθέσιμο στο <http://www.adippde.gr/images/pdf/ekth2015-16.pdf>, πρόσβαση στις 16/06/2017)

Ν2986/2002 Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 24/13-02-2002, τεύχ. Α΄.

Ν 2525/1997 Άρθρο 3: ολοήμερο νηπιαγωγείο και Άρθρο 4: ολοήμερο δημοτικό σχολείο. ΦΕΚ 188/1997, τεύχ. Α΄.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). Υπουργική απόφαση 17812/Γ6: Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών. ΦΕΚ 315/12-02-2014, τεύχ. Β΄.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1999). Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών τμημάτων. ΦΕΚ 1789/1999, τεύχ. Β΄.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1983) Προεδρικό Διάταγμα 494: Ίδρυση τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. ΦΕΚ 186/27-12-1983, τεύχ. Α΄.

Council of the European Union (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). Official Journal of the European Union (2009/C 119/02).

European Commission (2010). Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (COM(2010) 2020 final). Available online at: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

*European Commission (2006). COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND TO THE EUROPEAN PARLIAMENT. Efficiency and equity in European education and training systems (COM (2006) 481 final).*

Incheon Declaration and SDG4 – Education 2030 Framework for Action, 245656E.pdf.

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing (Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> , πρόσβαση στις 29/05/2017).

Implementation and Financing Education for All, UNESCO 2004: preface, 2005: 17 (πρόσβαση στις 04/07/2017).

## Παραρτήματα

### I. Τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των (17) Εκπαιδευτικών ΠΕ του δείγματος.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ Ι: ΗΛΙΚΙΑ</b>		
Ηλικία	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
25-30	0	0
30-35	4	23,5
35-40	0	0
40-45	3	17,6
45-50	2	11,7
Άνω των 50	8	47
Σύνολα	17	100

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ: ΦΥΛΟ</b>		
Φύλο	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
Άνδρες	5	30
Γυναίκες	12	70
Σύνολα	17	100

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙΙ: ΣΠΟΥΔΕΣ</b>		
Σπουδές	Σύνολο	Ποσοστό επί τοις %
Bachelor	12	70
M. Sc.	4	24
Ph. D.	1	6
Σύνολα	17	100

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ IV: ΕΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b>		
Έτη διδασκαλίας	Σύνολα	Ποσοστό επί τοις %
0-5 έτη	0	0
5-10 έτη	4	23,52
10-15 έτη	2	11,76
15-20 έτη	1	5,88
Άνω των 20 ετών	10	58,82
Σύνολο	17	100

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ V: ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ</b>		
Έτη υπηρεσίας διευθυντών	Σύνολα	Ποσοστό επί τοις %
0 έτη	2	40
1-4 έτη	1	20
5-10 έτη	2	40
Σύνολο	5	100

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ VI: ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ Η/Υ</b>		
Επίπεδο Γνώσεων Χειρισμού Η/Υ	Σύνολα	Ποσοστό επί τοις %
ΤΠΕ I	11	65
ΤΠΕ II	6	35
Σύνολο	17	100

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ VII: ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ</b>		
Επίπεδο Γνώσεων Ξένων Γλωσσών	Σύνολα	Ποσοστό επί τοις %
B2 Καλή	13	76,4
Γ2 Άριστη	4	23,5
Σύνολο	17	100

## **II. Οδηγός συνέντευξης**

### **ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙ-ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

#### **ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΖΕΠ**

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σκοπεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων, θέσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών (διευθυντών και δασκάλων) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής σχετικά με ζητήματα πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση και την εφαρμογή τους σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Ζητήματα που σχετίζονται με την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση έχουν απασχολήσει ερευνητές, κοινωνιολόγους, τους φορείς της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η καταγραφή των απόψεών σας, ωστόσο, ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης με βιωμένη εμπειρία θα τους προσδώσει ιδιαίτερη σημασία. Η ηχογράφηση της συνέντευξης αποτελεί συνήθη πρακτική σε τέτοιου είδους έρευνες, ώστε ο ερευνητής να είναι σίγουρος ότι θα μεταφέρει με ακρίβεια τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, οπότε ζητώ την άδεια σας για την καταγραφή της συζήτησής μας στο μαγνητόφωνο. Σας βεβαιώνω ότι θα διατηρηθεί το απόρρητο των προσωπικών σας στοιχείων και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν με τρόπο τέτοιο ώστε να διαφυλαχθεί η ανωνυμία σας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σ' αυτό το ερευνητικό εγχείρημά μου.



## Δελτίο ατομικών στοιχείων των συνεντευξιζόμενων

### Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

### Ηλικία

25-30

40-45

30-35

45-50

35-40

άνω των 50

### Σπουδές /Κατάρτιση

Πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

### Σχέση εργασίας

Μόνιμος εκπαιδευτικός

Αναπληρωτής εκπαιδευτικός

### Χρόνια υπηρεσίας

0-5

10-15

άνω των 20

5-10

15-20

### Θέση στο σχολείο που υπηρετείτε

Διευθυντής

Υποδιευθυντής

Εκπαιδευτικός

### Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκετε

Αστική

Ημιαστική

Αγροτική

### Άλλες γνώσεις

## Ξένες γλώσσες/επίπεδο:

### Επίπεδο γνώσεων χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή

Καθόλου ΤΠΕ1

Λίγο ΤΠΕ2

Μέτρια

Πολύ καλά

Άριστα

### Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Πολιτιστικά Περιβαλλοντικά

Αγωγής υγείας Άλλα

### Α) Οι αντιλήψεις των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Από την αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η συγκρότηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης προσδιορίστηκε από νέους όρους, όπως αποδοτικότητα, αξιολόγηση της ποιότητας, δείκτες μετρησιμότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο/η διευθυντής/διευθύντρια έχει την ευθύνη της διασφάλισης της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας .

1. Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της ποιότητας του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα; Σχετίζεται με την ισότητα στο σύγχρονο σχολείο κι αν ναι, με ποιο τρόπο; Βλέπετε αντιθέσεις μεταξύ του ζητήματος της ποιότητας και του ζητήματος της ισότητας ή όχι;
2. Κατά τη γνώμη σας, υπάρχουν διαφορές στην άσκηση του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κι αν ναι, ποιές είναι αυτές;
3. Σε ποιους παράγοντες θα αποδίδατε την αποτελεσματικότητα του διοικητικού έργου μιας σχολικής μονάδας ΖΕΠ;

4. Σε ποιο βαθμό και με ποιους βασικούς τρόπους πιστεύετε ότι η ποιότητα του διοικητικού έργου επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο;
5. Η σύγχρονη εκδοχή της διοίκησης της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει τον /τη διευθυντή/διευθύντρια ως ηγέτη, ωστόσο, λόγω της γραφειοκρατικής κουλτούρας και της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, πολλοί θεωρούν ότι μετατρέπεται σε απλό εκτελεστικό όργανο. Ποιά είναι η δική σας άποψη;

**B) Οι στάσεις των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή τους στην παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.**

Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές θέτουν ως στόχο την ποιότητα του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα συνδυαζόμενη με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο δεν εναπόκειται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς αλλά εξαρτάται και από τον διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου.

1. Πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα; Μπορεί να κατευθύνεται από το παιδαγωγικό όραμα του/της διευθυντή/διευθύντριας ;
2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής/μία διευθύντρια είναι σε θέση να εμπνεύσει με το όραμά του/της το διδακτικό προσωπικό ώστε να εργαστούν για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων; Πώς μπορεί να γίνει αυτό;
3. Νομίζετε ότι η στήριξη του διευθυντή /της διευθύντριας στους διδάσκοντες και η αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους συντελεί στην επίτευξη ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου;
4. Κατά τη γνώμη σας, ποιές είναι οι διαφορές-προκλήσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;
5. Σε ποιούς παράγοντες θα αποδίδατε την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μια μονάδα ΖΕΠ;

6. Διαπιστώνετε κάποιας μορφής επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών που υπαγορεύονται από την ΕΕ και τον ΟΟΣΑ για τη συνεχή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων κι αν ναι, με ποιό τρόπο και πόσο θεωρείτε ότι επηρεάζει την εκπαιδευτική ποιότητα ειδικά σε μια μονάδα ΖΕΠ;

7. Πιστεύετε ότι η φοίτηση μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε ένα σχολείο μεταβάλλει την αντίληψη που έχει ο σύλλογος διδασκόντων για την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θέτοντας για παράδειγμα χαμηλότερα το επίπεδο των απαιτήσεων;

8. Θεωρείτε ότι ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας καθώς και η αξιολόγηση που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών; αν ναι, πώς;

9. Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση και σταδιοδρομία; Ποιοί άλλοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

10. Πώς θα αξιολογούσατε τη λειτουργία και την παρέμβαση των θεσμών της παράλληλης στήριξης, των Τμημάτων Ένταξης, των Τμημάτων Υποδοχής και των διεπιστημονικών ομάδων Ειδικής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) όσον αφορά τη συμβολή τους στις πολιτικές ένταξης των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

**Γ) Οι απόψεις των διευθυντών/διευθυντριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργία ή/και βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.**

Αποτελεί διαπίστωση ότι η προσπάθεια για την καλλιέργεια της ιδέας της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας απαιτεί σταδιακό ξεκίνημα από τη νηπιακή ηλικία των παιδιών, με τη φροντίδα οικογένειας και σχολείου, η οποία συνεχίζεται διαχρονικά και προγραμματισμένα ως την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος.

1. Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ποιού παράγοντες θα λέγατε ότι δυσχεραίνουν την επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειές τους;
2. Κατά τη γνώμη σας, πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/διευθύντριας ή του εκπαιδευτικού στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου ως παράγοντα ποιότητας;
3. Οι παρεμβάσεις που κάνετε ως διευθυντής/διευθύντρια ή ως εκπαιδευτικός του σχολείου σχετικά με τις οικογένειες των μαθητών σε τί συνίστανται κυρίως;
4. Θα μπορούσατε να περιγράψετε το είδος και το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί στις επιδόσεις και στην ένταξη των μαθητών η επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση αναφορικά με τη σχέση μαθητών-σχολείου-οικογένειας;
5. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ο θεσμός των διεπιστημονικών ομάδων Ειδικής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), πιστεύετε ότι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ή βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας κι έτσι να ενισχύσουν την ποιότητα ή όχι; και γιατί;
6. Γενικά θα λέγατε ότι η κρίση έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και άρα θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς; Θα μπορούσατε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα από την καθημερινότητα του σχολείου σας;

**Δ) Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου στην εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.**

Στο πλαίσιο της έμφασης που δίνεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν όχι μόνο το έργο των μαθητών αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους και τους κοινωνικούς φορείς.

1. Θεωρείτε πως υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι ένα σχολείο με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων «γκετοποιείται» οπότε καλό είναι να το

αποφεύγουν; Σ' αυτό το πλαίσιο, πώς μπορεί να προαχθεί η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα αποτελέσματα;

2. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ΖΕΠ είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι για να αντεπεξέλθουν; Η επιμόρφωσή τους είναι τακτική και επικαιροποιημένη;

3. Κατά τη γνώμη σας, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να υλοποιήσουν καίριες παρεμβάσεις αναφορικά με τις οικογένειες των μαθητών; Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνδρομή του/της διευθυντή/διευθύντριας σ' αυτό;

4. Η συνεργασία με τους συναδέλφους μέσα στο σχολείο, αλλά και ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικών σχολείων, καθώς και με τους κοινωνικούς φορείς καταδεικνύει την ανάγκη για συνέργειες στο χώρο της εκπαίδευσης ώστε να επιτευχθούν ποιοτικότερα αποτελέσματα. Συμφωνείτε μ' αυτήν την άποψη;

5. Θα μπορούσατε να περιγράψετε το είδος και το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί στις σχέσεις οικογενειών-σχολείου-κοινότητας η εφαρμογή των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση;

6. Επιθυμείτε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν ειπώθηκε ως τώρα στη συζήτησή μας;

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να σας ρωτήσω ποιά είναι η εντύπωσή σας από όλη τη διαδικασία της συνέντευξης και αν οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν ήταν κατανοητές και σαφείς ή σας δυσκόλεψαν σε κάποια σημεία.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

### III. Ενδεικτική Απομαγνητοφωνημένη Συνέντευξη

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Καλησπέρα.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Καλησπέρα.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Η συνέντευξη που θα κάνουμε καταγράφεται. Οπότε έχω τη συναίνεσή σας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, βεβαίως.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θα καταγράψω κάποια στατιστικά στοιχεία. Γυναίκα. Ηλικιακή ομάδα; 30 – 35;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Πτυχίο παιδαγωγικών;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Μόνιμος εκπαιδευτικός;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Πόσα χρόνια υπηρεσίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** 9.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Στο σχολείο που υπηρετείτε δεν είχατε κάποια θέση ευθύνης;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Την πρώτη χρονιά τοποθέτησής μου δούλεψα σε μονοθέσιο.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που διδάσκετε τώρα; Αστική;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Άλλες γνώσεις; Ξένες Γλώσσες;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αγγλικά, γαλλικά και μέτρια γνώση γερμανικών.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Στα άλλα τι επίπεδο θα έβαζα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Στα αγγλικά Proficiency.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Γ2 δηλαδή.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Στα γαλλικά B2. Γερμανικά καλή γνώση απλώς χωρίς πτυχίο.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Και στο χειρισμό του Η/Υ;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Πρώτο επίπεδο έχω με πτυχίο.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** ΤΠΕ1.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Εξοικείωση πολύ καλή.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ωραία. Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Να ξεκινήσουμε από το δίκτυο στην εκπαίδευση και στο θέατρο. Προγράμματα για την τέχνη και τον πολιτισμό. Γλυπτική. Προγράμματα περιβάλλοντος.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ωραία. Οι ερωτήσεις μας είναι χωρισμένες σε τέσσερις ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα θέλουμε να δούμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα του διοικητικού έργου στα σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Από την αρχή του 21<sup>ου</sup> αιώνα η συγκρότηση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης προσδιορίστηκε από κάποιους νέους όρους. Όπως η αποδοτικότητα, η αξιολόγηση της ποιότητας, οι δείκτες μετρησιμότητας. Και έτσι σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής ή η διευθύντρια του σχολείου έχει την ευθύνη της διασφάλισης της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Εσείς πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της ποιότητας του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα; Σχετίζεται με την ισότητα στο σύγχρονο σχολείο; Και εάν ναι, με ποιό τρόπο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Κατ' αρχήν η έννοια της ισότητας έχει μια θεώρηση που αν πούμε ότι ξεκινάμε από την αρχική είσοδο ενός παιδιού στο σχολείο, προχωράμε στην ολοκλήρωση της διαδικασίας μέσα σε αυτό το σχολείο και μετά στις ευκαιρίες, δεν είναι δυνατόν να έχει ίδιες βάσεις. Οπότε η ισότητα ας πούμε ότι δεν ισχύει.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Δεν υπάρχει ισότητα αφετηρίας.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

Όταν οικογενειακές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες είναι τελείως διαφορετικές, δεν μπορούμε να έχουμε ούτε ισότητα εισόδου, ούτε ισότητα αποτελεσμάτων. Παρατηρούμε ότι είναι άμεσα τα αποτελέσματα από βαθμίδα σε βαθμίδα. Ότι επηρεάζονται πάρα πολύ από την κοινωνική προέλευση με βάση τις έρευνες. Δεν είναι η γνώμη μου αυτή.

Οπότε είναι μια έννοια που δεν μπορούμε να την έχουμε στην ανθρώπινη κοινωνία εύκολα, αλλά αυτό που θεωρούμε, δηλαδή από τη στιγμή που δεν έχουμε ισότητα ευκαιριών, δεν υπάρχει κοινή αφετηρία, ισότητα παρακολούθησης μαθημάτων,



ισότητα αποτελεσμάτων, αυτό που μπορούμε να κάνουμε ως σχολική μονάδα σίγουρα είναι να προβούμε σε μια θα λέγαμε αντισταθμιστική εκπαίδευση.

Δηλαδή να μπορέσουμε να παρέμβουμε για να μπορεί το κάθε παιδί να αξιοποιήσει και να προχωρήσει τις ικανότητές του και τη γνώση του, να μπορέσουμε να δώσουμε γνωστικές και γνωσιακές εμπειρίες πολλές, όχι απαραίτητα ίσες γιατί είναι διαφορετική του κάθε παιδιού η ιδιαιτερότητα η πολιτισμική, η θρησκευτική και όλα αυτά.

Το σχολείο δηλαδή πρέπει να σκύβει στις ανάγκες αυτές και εξατομικευμένα και συλλογικά.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Οπότε η ποιότητα του διοικητικού έργου έγκειται στο πώς θα διασφαλιστούν ότι θα υπάρχουν όλα αυτά;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Πώς δηλαδή το κλίμα του σχολείου θα μπορέσει να παρέχει την εξατομίκευση, αλλά να παρέχει και τη συλλογικότητα, οι μέθοδοι διδασκαλίας να μην είναι μόνο βάσει της μητρικής ,ελληνική γλώσσα, της χώρας, αλλά και να απευθύνεται και σε άλλα παιδιά με άλλη μητρική.

Η ποιότητα δηλαδή θεωρώ στο σχολείο ότι έχει άμεση σχέση με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών οι οποίες είναι εξατομικευμένες, αλλά πρέπει να αντιμετωπιστούν με αποδοχή, αλλά και συλλογικότητα.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Βλέπετε αντιθέσεις μεταξύ του ζητήματος της ποιότητας και του ζητήματος της ισότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Επειδή η ισότητα, ξαναλέω, είναι πώς θα τη θεωρήσει κανείς, από ποια σκοπιά θα τη δει. Θα τη δει από την αρχική, πριν κάποιο παιδί έρθει στο σχολείο; Από τη διάρκεια του σχολείου; Από την προέλευση του την κοινωνική; Θα τη δει ότι το σχολείο πλέον είναι ένα εργαλείο όπου συνδέεται με την αγορά εργασίας που πρέπει να έχει ισότητα ευκαιριών μετά στην αγορά εργασίας και να μπορέσουν όλοι οι μαθητές ίσα να βοηθήσουν την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας ή θα το δούνε ως ένα χώρο εκπαίδευσης όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μούνε – σε εισαγωγικά – σε μια αρένα και να δηλώσουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές και να αναπτύξουν κώδικες και αξιακούς και πολιτισμούς; Είναι τι σχολείο θέλουμε. Αυτό νομίζω.

Και είναι καλό το σχολείο να μην ξεχνάει ότι στον ορισμό του μέσα έχει την έννοια της συλλογικότητας και της ομάδας και ότι πρέπει να εκδηλώνονται και να λειτουργούν διαφορετικές παράμετροι συμπεριφορών και πολιτισμών.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Κατά τη γνώμη σας υπάρχουν διαφορές στην άσκηση του διοικητικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και αν ναι, ποιές είναι αυτές;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αν υπάρχει διαφορά δηλαδή στον τρόπο αντιμετώπισης εντός του μαθητικού δυναμικού σε σχολεία με...;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ναι, από την άποψη του διοικητικού έργου.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Από την άποψη προγραμμάτων είναι ίσως αυτό που λέμε τα ΖΕΠ Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και πιο πολλά προγράμματα, πιο πολύ βίωμα, εμπλοκή των μαθητών με τέχνες και μέσα από αυτό, που είναι μια κοινή γλώσσα, να μπορέσουν τα παιδιά να βρουν κοινές αναφορές μεταξύ τους.

Ναι, νομίζω ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση και είναι πόσο τα πρόσωπα θα την υποστηρίξουν.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σε ποιούς παράγοντες θα αποδίδετε την αποτελεσματικότητα του διοικητικού έργου μιας σχολικής μονάδας ΖΕΠ;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Σε ποιούς παράγοντες θα την απέδιδε; Δηλαδή;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Η αποτελεσματικότητα του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα που είναι σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Από τι εξαρτάται;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Κατ' αρχήν από το ανθρώπινο δυναμικό, την εκπαιδευτική κοινότητα με την έννοια δάσκαλοι, τοπική κοινωνία, γονείς, φορείς, μαθητές. Πώς όλοι αυτοί κινούνται σε ένα άξονα κοινό για να υπηρετήσουν αυτά τα παιδιά.

Άρα θα έλεγα σε μια μεγάλη ομπρέλα συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινωνία, τους φορείς και τη δυνατότητα που μπορούν άνθρωποι και μέσα και εκτός από το σχολείο να συνεργαστούν για να βρεθούν και άλλες διαδρομές και άλλες μέθοδοι που να μπορούν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν. Όχι να ενταχθούν ακριβώς, να νιώσουν ότι η ζωή τους στο σχολείο τους αφορά άμεσα και είναι κομμάτι τους. Είναι

δηλαδή αυτό που λέμε το σχολείο όχι για το παιδί, αλλά το σχολείο του παιδιού. Άρα είναι μια συνεργασία ανθρώπων.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σε ποιο βαθμό και με ποιους βασικούς τρόπους πιστεύετε ότι η ποιότητα του διοικητικού έργου επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Στην ευελιξία, στο να μπορεί να δίνει πρωτοβουλίες, να σου αφήνει χώρο για πρωτοβουλίες, στην ανατροφοδότηση και τις ιδέες ότι να προτείνονται προγράμματα αλλά να μπορεί και ο εκπαιδευτικός να δώσει και τις δικές του προτάσεις. Δηλαδή μια αμφίδρομη σχέση διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου.

Δηλαδή το εκπαιδευτικό έργο για να μπορέσει να έχει βελτιωτικές παρεμβάσεις πρέπει να του δίνει χώρο το διοικητικό έργο. Να του δίνει δυνατότητες να παρέμβει και να εμπνευστεί.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Η σύγχρονη εκδοχή της διοίκησης της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει το διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου ως ηγέτη. Ωστόσο, λόγω της γραφειοκρατικής κουλτούρας και της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης, πολλοί θεωρούν ότι μετατρέπεται σε απλό εκτελεστικό όργανο. Ποιά είναι η δική σας άποψη;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Δεν νομίζω ούτε ηγέτης, ούτε απλό εκτελεστικό όργανο. Ο διευθυντής είναι ένα πρόσωπο που εμπνέει και εμπνέει το κλίμα ενός σχολείου, που συνεργατικά διαμορφώνει την αντίληψη για το όραμα και για το τι σχολείο θέλουμε και συντονίζει και δίνει χώρο και μπαίνει εκεί που υπάρχει κενό χώρου. Δηλαδή είναι ένας άνθρωπος που συμμετέχει ενεργά και με την προσωπικότητά του εμπνέει τα σχολεία να μπορούν να είναι για όλα τα παιδιά χώρος γνώσης και σκέψης και στάσεων και συμπεριφορών, όπου πρέπει να εκδηλώνονται και να αλληλεπιδρούν όλες αυτές οι συμπεριφορές και να νιώθει ότι το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός. Είναι ένα κύτταρο που αναπαράγεται συνεχώς και η σύγχρονη εποχή έχει μέσα της και στοιχεία σύγχυσης και στοιχεία ανισοτήτων και στοιχεία εντάσεων και πρέπει να νιώθει ότι είναι όλα αυτά η ζωή του, η ζωή του σχολείου και να βρίσκει τρόπους με την τοπική κοινωνία και την ομάδα του και τους δασκάλους και φορείς που συνεργάζονται με τα σχολεία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και την διδακτική πράξη, αλλά και με τις δράσεις εκτός σχολείου, προς τα έξω δηλαδή, αυτή την εξωστρέφεια, να επιτευχθεί ο στόχος του τι σχολείο θέλουμε.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Μετά από την ποιότητα του διοικητικού έργου, να περάσουμε λίγο να δούμε και για την παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Να δούμε λίγο τις στάσεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμβολή τους στην παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές θέτουν ως στόχο την ποιότητα του διοικητικού έργου σε μια σχολική μονάδα συνδυαζόμενη όμως με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου το οποίο δεν εναπόκειται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς, αλλά εξαρτάται και από το διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου.

Εσείς πώς θα προσδιορίζατε την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μια σχολική μονάδα; Μπορεί να κατευθύνεται από το παιδαγωγικό όραμα του διευθυντή ή της διευθύντριας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Μπορεί να κατευθύνεται γιατί είναι ένα βασικό πρόσωπο για το κλίμα που έχει το σχολείο ο διευθυντής, αλλά είναι και στη δυναμική του προσώπου και του δασκάλου, του εκπαιδευτικού, να προωθήσει και την παιδαγωγική επιστήμη με τις ικανότητες ομάδας και συνεργασίας που έχει.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ένας διευθυντής ή μια διευθύντρια είναι σε θέση να εμπνεύσει με το όραμά του / της το διδακτικό προσωπικό ώστε να εργαστούν για ποιοτικότερη εκπαίδευση στα σχολεία όπου φοιτούν οι μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων; Και πώς μπορεί να γίνει αυτό;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αυτό πρέπει να μπορεί να συνδέει το τρίγωνο της δικής του ιδιότητας του διευθυντή δηλαδή με την τοπική κοινωνία, γονείς και με τους εκπαιδευτικούς, με κοινό συμφέρον του παιδιού. Το καλό του παιδιού.

Οπότε πρέπει να τον ενδιαφέρουν πάρα πολύ η σχέση. Αυτό που λέμε η σχεσιοδυναμική παιδαγωγική, όλες αυτές οι σχέσεις και να εμπνέει ένα κλίμα στο σχολείο. Αλλά φυσικά μόνος του ένας άνθρωπος, η μονάδα, δεν μπορεί να διαμορφώσει κλίμα, γι' αυτό η απάντηση στη μονάδα είναι πάντοτε η ομάδα, η συλλογικότητα και το όλοι μαζί.

Εγώ θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η συνδρομή και του διευθυντή πρακτικά και θεωρητικά, δηλαδή με το πώς προγραμματίζει το σχολείο αλλά και πρακτικά με τη δράση του και τον προσωπικό του κόπο, αλλά και των αντιλήψεων και των δράσεων και των πρακτικών των δασκάλων.

Οπότε θεωρώ ότι όλοι ως εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και διευθυντές, είναι εκπαιδευτικοί και οφείλουν συλλογικά να συνεκτιμούν τις ιδιαιτερότητες τις πολιτισμικές και τις κοινωνικές, οικονομικές των μαθητών και μέσα από αυτήν τη συνεκτίμηση να προβαίνουμε και σε μια συναντίληψη και να προχωράει η εκπαιδευτική πραγματικότητα.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Νομίζετε ότι η στήριξη του διευθυντή ή της διευθύντριας στους διδάσκοντες και η αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών τους συντελεί στην επίτευξη ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Και πάλι η απάντηση είναι η δυναμική των προσώπων ένας άνθρωπος που έχει εμπειρία σχολικής τάξης, έχει εμπειρία στη σχέση με τους μαθητές, τους γονείς, την τοπική κοινωνία και έχει αυτοδιάθεση να ασχολείται με αυτό που λέμε σχολική ζωή, φυσικά και είναι πολύτιμος για τους εκπαιδευτικούς και η κουβέντα του και η άποψή του στα πράγματα και σε στιγμή που μπορεί να μπλοκάρει η ομάδα των εκπαιδευτικών να είναι έτσι πρόθυμος και να τους παροτρύνει προς μια διαδρομή να βγαίνουν από το αδιέξοδο, ναι το θεωρώ πολύτιμο το πρόσωπο του διευθυντή να έχει αυτή την πρωτοβουλία και τη διάθεση για το σχολείο.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Κατά τη γνώμη σας ποιές είναι οι διαφορές, οι προκλήσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Είναι η ίδια η κοινωνία, το περιβάλλον δηλαδή των μαθητών. Η κοινωνική προέλευσή τους και η οικογενειακή τους κατάσταση, η ιστορία τους, η πορεία τους δηλαδή μέχρι το σήμερα, οι αντιλήψεις, τα στερεότυπα εάν υπάρχουν, ή δεν υπάρχουν συχνά σε αρκετές γειτονίες και τις πόλεις γενικώς.

Η αντίληψη που έχουμε για τους φορείς μιας κοινωνίας, για το δάσκαλο, το διευθυντή και το πώς αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν χώρο δράσης, γνώσης, ζωής, στάσεων, συμπεριφορών, ή σαν ένα χώρο για να διαμαρτυρηθούμε και να εκδηλώσουμε τις εντάσεις και τη δυσκολία μας που έχουμε από την κοινωνική σύνθεση που υπάρχει;

Γιατί είναι αλήθεια ότι τα παιδιά επειδή δεν τους παρέχονται τα ίδια πράγματα, δεν ξεκινάνε από τις ίδιες βάσεις αυτό δημιουργεί φτώχεια και στις οικογένειές τους και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα και τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν τα παιδιά και πρέπει να είμαστε σε θέση να το κατανοούμε αυτό που υπάρχει και να μην λέμε ότι

δεν πρέπει να υπάρχει από τη στιγμή που υπάρχει ο κοινωνικός αποκλεισμός πρέπει να σκεφτόμαστε συνεχώς και να αγωνιζόμαστε για βελτιωτικές παρεμβάσεις από τη μεριά της τάξης σε συνεργασία με τους γονείς, να εμπιστευτούν οι γονείς δηλαδή το σχολείο, να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και να μπορεί όσο είναι δυνατόν να είναι ένας χώρος απόλυτης εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ των σχέσεων σχολείου και οικογένειας.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σε ποιους παράγοντες θα αποδίδετε την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε μια μονάδα ΖΕΠ;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Σε ποιούς παράγοντες θα απέδιδα την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σίγουρα στην κατάθεση εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στη σχολική μονάδα ως κλίμα, ως κτίριο, ως υποδομή, ως δυνατότητες που δίνει στα παιδιά αξιοποίησης των διαφορετικών κλήσεων και ιδιοτεροτήτων που έχουν.

Να μπορεί δηλαδή να εφαρμόζει πρακτικές που δεν απευθύνονται μόνο σε παιδιά συγκεκριμένου επιπέδου, συγκεκριμένης γλώσσας, ηθικής, συγκεκριμένου πολιτισμού. Να έχει μια μεγαλύτερη ευελιξία. Ο κάθε μαθητής να το αισθανθεί και δικό του.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Διαπιστώνετε κάποιας μορφής επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών που υπαγορεύονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τον ΟΟΣΑ για τη συνεχή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και για την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων; Και αν ναι, με ποιο τρόπο και πόσο θεωρείτε ότι επηρεάζει την εκπαιδευτική ποιότητα ειδικά σε μια μονάδα ΖΕΠ;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ο ΟΟΣΑ επειδή έχει κάνει αυτή την άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, έχει αφαιρέσει κριτήρια αξιακά, τέχνης πολιτισμού, να μην προχωρήσω θέατρο, ποίηση και άλλες ευαισθησίες που χαρακτηρίζουν έναν άνθρωπο και η άμεση σχέση του με την κοινωνικοοικονομική ζωή έχει σαν αποτέλεσμα συνεχώς να παρατηρούμε στις έρευνες ότι η μετάβαση ενός μαθητή από μια βαθμίδα σε μια άλλη, έχει τελικά άμεση σχέση με την κοινωνική του προέλευση.

Σαν να λέμε δεν δίνει δυνατότητες πιο πολύ κοινωνικής κινητικότητας. Έχει δημιουργήσει την ατμόσφαιρα ότι η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την οικονομία μιας χώρας. Πρέπει αυτός να είναι ο απώτερος στόχος της.

Τα παιδιά με αυτό τον εκσυγχρονισμό και με αυτή την ανάπτυξη οι μαθητές να πρέπει να επιλέγουν με βάση τι ζητάει τώρα η αγορά, τις απαιτήσεις της αγοράς.

Δημιουργεί μια αίσθηση ότι είναι το σχολείο για τους ικανούς, ότι η αγορά εργασίας είναι για τους ικανούς. Πώς ονομάζονται αυτοί οι ικανοί και γιατί γίνεται αυτός ο διαχωρισμός δεν ξέρω.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Οπότε η εκπαιδευτική ποιότητα με αυτά τα δεδομένα πώς επηρεάζεται; Ιδίως σε μια μονάδα ΖΕΠ που είναι ιδιαίτερες οι συνθήκες;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αυτό ακριβώς. Η ποιότητα η εκπαιδευτική δυστυχώς προσδιορίζεται πλέον με όρους οικονομικούς και όχι με όρους αξιακούς, εκπαίδευσης και παιδείας των ανθρώπων.

Οπότε το πώς κανείς ορίζει την ποιότητα με την έννοια της οικονομίας, ή με την έννοια του πολιτισμού και των ανθρώπινων αξιών, θεωρώ ότι ένα σχολείο ΖΕΠ αποβλέποντας στο στόχο της αγοράς εργασίας ίσως κατά τη γνώμη μου να έπρεπε να διαμορφώσει, να δώσει μια άλλη απάντηση σε αυτή την τάση για την ένταξη μόνο στην παραγωγή. Και να μπορέσουμε να το στείλουμε και να προσδιορίσει ότι το σχολείο είναι και ιδιαίτερα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι πολλά πράγματα που δεν έγκειται, μάλλον δεν άπτονται μόνο της οικονομικής ανάπτυξης και των απαιτήσεων αγοράς εργασίας, αλλά η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως είναι πιο πολύ η κοινωνική ζωή, οι δεξιότητες του μαθητή, η στάση, οι συμπεριφορές, οι γνωστικές και οι γνωσιακές του εμπειρίες, η εμπλοκή του, το βίωμά του με τη γνώση, την τέχνη και τον πολιτισμό και λιγότερο με την αγορά εργασίας πρέπει να θεωρηθεί ως σκαλί και αυτό για την αγορά εργασίας.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Πιστεύετε ότι η φοίτηση μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων σε ένα σχολείο μεταβάλλει την αντίληψη που έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων για την έννοια της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, θέτοντας π.χ. χαμηλότερα το επίπεδο των απαιτήσεων;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ότι ο εκπαιδευτικός θέτει χαμηλότερα το επίπεδο των απαιτήσεων στους μαθητές αυτούς;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Η εμπειρία μου από τα σχολεία ΖΕΠ στην Αθήνα είναι ότι όχι δεν θα έπρεπε τον εκπαιδευτικό να τον απασχολεί. Να θέτει σε χαμηλότερους στόχους και τα σχολεία. Ίσα – ίσα που οι μαθητές σε αυτά τα σχολεία εκπλήσσουν τον εκπαιδευτικό πολύ θετικά γιατί παρατηρείται ότι όταν δώσεις ερεθίσματα και δυνατότητες να αυτενεργείς και να ανακαλύψεις στους μαθητές, αυτή τη μάθηση

μέσα από τεχνικές που είναι πιο πολύ προς την τέχνη, την έρευνα, την αναζήτηση του παιδιού μέσα από τις δυνατότητές του, βλέπεις ότι κρύβεται μέσα ένας απίστευτος θησαυρός σε αυτές τις τάξεις και τις ομάδες των μαθητών που καλό είναι να έχεις ίσα – ίσα πολύ περισσότερες απαιτήσεις πολύ μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τις προοπτικές αυτές. Γιατί διψούν – κατά κάποιο τρόπο – να πάρουν τη σκυτάλη και να ερευνήσουν και να μην τους φοριέται συνέχεια κάτι από πάνω. Αυτό κάνουμε εμείς εδώ, αυτό θα κάνετε και εσείς.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θεωρείτε ότι ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας καθώς και η αξιολόγηση που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση των μαθητών;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Όταν λέμε αξιολόγηση εννοούμε την ποσοτική; Που δίνεται στα τρίμηνα με τα Α, Β, Γ και το 1, 2, 3, 10;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Και αυτό ναι.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Θα μπορούσε να περάσει στη χώρα μας πιο ενιαία και όχι μόνο πιλοτικά, ενιαία να γίνει η περιγραφική αξιολόγηση για να αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο ο μαθητής και όχι ως μειοψηφία και τότε θα είχαμε πάρα πολλά να πούμε θετικά, για δυνατότητες, για ιδιαίτερες κλήσεις, για πράγματα που δίνουν χαρά και δύναμη στους μαθητές, σε όλους τους μαθητές και για αδυναμίες και για ιδιαίτερα σημεία να φωτιστούν και μαθητές να δώσουν περισσότερη συγκέντρωση και κόπο, οπότε νομίζω ότι η αξιολόγηση όπως γίνεται στη χώρα μας, δημιουργεί πιο πολύ πρόβλημα δικαιοσύνης γιατί οξύνει τα σημεία που τα παιδιά διαφέρουν, παρά προσπαθεί να βρει κοινά σημεία.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Περισσότερο η μέθοδος διδασκαλίας τότε.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Η μέθοδος διδασκαλίας.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση του μαθητή;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Πώς;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αν οι μέθοδοι διδασκαλίας δημιουργούνται με μια αμφίδρομη σχέση δασκάλου και μαθητή, ο μαθητής εμπνέεται, δρα, αυτενεργεί, νιώθει ότι δεν είναι μόνο δοχείο, αλλά είναι και ένα σπύρτο που ανάβει και πατάει το δρόμο του και



προχωράει. Είναι έμπνευση και ο δάσκαλος και το κλίμα του σχολείου. Είναι έμπνευση για το μαθητή.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σε ποιά βαθμό θεωρείτε ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση και σταδιοδρομία;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Σύμφωνα με τις έρευνες σε μεγάλο βαθμό. Δηλαδή δεν είναι εύκολη η κοινωνική αλλαγή των ατόμων.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαίδευση πρέπει να βοηθήσει σε αυτή την εξισορρόπηση, να αρχίσει να δημιουργείται δηλαδή μια εξισορρόπηση του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος του μαθητή με σχολικές επιδόσεις, παρ' ότι φαίνεται ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, δεν θα έπρεπε να είναι έτσι, άρα πρέπει να σκεφτούμε και άλλες διορθωτικές παρεμβάσεις περισσότερες για να μπορέσει πραγματικά ο μαθητής να αξιοποιεί τις δυνατότητες που του δίνονται, να βρίσκει και άλλες δυνατότητες, να του παρέχονται και άλλα ερεθίσματα και περισσότερες εμπειρίες.

Δεν ξέρω εάν θα καταφέρουμε ποτέ να είναι ανεξάρτητη η σχολική επίδοση από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον του μαθητή. Είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτό, γιατί υπάρχουν και οι λεγόμενες φυσικές ιδιότητες που έχει το άτομο, αλλά το σχολείο οφείλει να υπηρετεί τον κάθε μαθητή και να φροντίζει να μην σκέφτεται ότι εμείς που έχουμε αυτά δεδομένα στο σχολείο μας, οπότε είναι ευθύνη του ατόμου να τα αξιοποιήσει, αλλά έχει και το κράτος και η εκπαίδευση τις δικές της ευθύνες και το εκπαιδευτικό σύστημα.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Τώρα αναφερθήκαμε σε κάποιους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, την κοινωνικοοικονομική προέλευση, τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Ποιοί άλλοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών; Οπότε και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Από τη στιγμή που έχουμε πει κοινωνικοοικονομικούς, οικογενειακούς που είναι οι πιο βασικοί, είναι πολύ σημαντική και η ίδια η ζωή του παιδιού στο σχολείο. Δηλαδή το εκπαιδευτικό έργο επηρεάζεται άμεσα και από το ίδιο το σχολείο. Το μαθητή τον επηρεάζει άμεσα ο ίδιος ο χώρος του σχολείου, είτε το περιβάλλον, η παιδαγωγική του χώρου, τα πρόσωπά του, η δυναμική των προσώπων, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που είναι και πιο μικρές ηλικίες

πολύ συχνά παρατηρούμε ότι μαθητές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου επειδή βρίσκονται στο συγκεκριμένο παιδαγωγικό χώρο που έχει αυτά τα ερεθίσματα, να μεγαλουργούν και να παίρνουν δύναμη και να προχωρούν.

Άρα αυτό που είπα και πριν ότι είναι και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και το κλίμα της σχολικής μονάδας, αλλά και το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή του έχει άμεση επίδραση στη σχολική επίδοση του μαθητή. Γι' αυτό θα πρέπει να δούμε να βελτιώνεται όλο και περισσότερο και να γίνονται και πλέον στατιστικές. Να παρατηρούνται ποια παιδιά από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο τελικά μεγαλούργησαν ή έκαναν κάτι που σύμφωνα με το δικό τους επίπεδο, που δεν το περιμέναμε και αρχίζει δηλαδή η έρευνα να γίνεται από την αντίστροφη μεριά, όχι μόνο να παρατηρείται πόσο πολύ η σχολική επίδοση με όρους σχολικής αποτυχίας και διαρροής, η αρνητική σχολική επίδοση έχει σχέση με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, αλλά και το αντίθετο.

Αυτά έτσι, οι μικρές, η μειοψηφία που ίσως είναι μέχρι τώρα που είναι από το χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο που μεγαλουργεί, να την αναφέρει και τη μειοψηφία στις έρευνες.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Και η σχολική επίδοση από τι άλλο μπορεί να επηρεαστεί;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Εκτός από τη σχολική μονάδα;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Εκτός από όλα αυτά που είπαμε. Ναι, αν ας πούμε μιλάμε για μαθητές που είναι από οικογένειες αλλοδαπών, προσφύγων, ρομά.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, είναι πολλοί από τη σχολική μονάδα, είναι πόσο εξατομικευμένα, πόσα προγράμματα παρέμβασης μπορεί να παρέχει στο μαθητή, πώς μπορεί να έχει προσωπικό που να γνωρίζει και τη μητρική γλώσσα του μαθητή και να έχει και κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που να βρίσκονται στο σχολείο και να γίνεται μια πιο διεπιστημονική προσέγγιση και θεώρηση της μεγάλης αυτής μερίδας των μαθητών.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Που είναι και το επόμενο ερώτημα αυτό. Πώς θα αξιολογούσατε τη λειτουργία και την παρέμβαση θεσμών, όπως η παράλληλη στήριξη, τα τμήματα ένταξης, τα τμήματα υποδοχής, οι ΕΔΕΑΥ, όσον αφορά τη συμβολή τους στις πολιτικές ένταξης των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Αυτό ακριβώς. Δηλαδή εκτός από την τάξη υποδοχής, η οποία πρέπει να λειτουργήσει ακόμα πιο αποτελεσματικά, θεωρώ ότι είναι ακόμα σε μικρό στάδιο

ανάπτυξης. Δεν έχει δείξει ακόμα τι δυνατότητες έχει αυτό το τμήμα, η τάξη υποδοχής.

Να δούμε και εάν γνωρίζουν και τη μητρική γλώσσα των παιδιών, να γίνεται επιμόρφωση, στις γλώσσες αυτές, των εκπαιδευτικών. Να υπάρχουν τα τμήματα παράλληλης στήριξης και συνδιδασκαλία βέβαια και μέσα στην τάξη από δυο δασκάλους, να υπάρξει δηλαδή η εικόνα από τα παιδιά της ομάδας και από τη μεριά των δασκάλων ότι συνολικά δύο δάσκαλοι σε μια τάξη συντονίζουν και διαμορφώνουν το κλίμα και την διδακτική πράξη. Ενισχυτική διδασκαλία, φορείς που εκτός από την παιδαγωγική έχουν κοινωνικής εργασίας γνώσεις και ψυχολογίας.

Συμβουλευτική γονέων, συνεργασία με φορείς που άπτονται στο κοινωνικό κράτος πρόνοιας, για να μπορέσει να υπάρχει αυτό που λέμε το κλίμα εμπιστοσύνης οικογένειας και σχολείου.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Για να το δούμε αυτό. Η επόμενη σειρά ερωτήσεων είναι γι' αυτό. Αναφορικά με τις παρεμβάσεις που στοχεύουν στη δημιουργία και τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας, όταν γίνονται από τους εκπαιδευτικούς και από τους διευθυντές βέβαια.

Αποτελεί διαπίστωση ότι η προσπάθεια για την καλλιέργεια της ιδέας της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας απαιτείται σταδιακό ξεκίνημα από τη νηπιακή ηλικία των παιδιών με τη φροντίδα της οικογένειας και του σχολείου, η οποία συνεχίζεται διαχρονικά και προγραμματισμένα ως την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ποιοί παράγοντες θα λέγατε ότι δυσχεραίνουν την επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειές τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Κατ' αρχήν είναι πολύ θετικό το ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση προς τα κάτω έχει γίνει πολιτική προς τα κάτω με την έννοια του νηπιαγωγείου και της διετούς φοίτησης.

Αυτό που δυσκολεύει στην επικοινωνία, ακόμα και νομίζω ότι είναι τώρα στην ανατολή αυτό το πρόβλημα, ανατέλλει σιγά – σιγά, είναι η γλώσσα, είναι από χώρες που ίσως ακόμα και τα αγγλικά δεν είναι απαραίτητο ότι και από τις δυο πλευρές υπάρχουν ....

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Δεν θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν γλώσσα επικοινωνίας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Και από την πλευρά της κατάστασης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών και από τη μεριά των ανθρώπων της ανατολής που δεν γνωρίζουν

αγγλικά, άρα η αδυναμία ότι στη γλώσσα είναι μια δυσκολία. Μετά είναι οι συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων αυτών που έρχονται αντιμέτωποι κατ' αρχήν με προβλήματα πρώτων αναγκών, τροφής, στέγης και εργασίας, οπότε αυτό σίγουρα έχει στην ψυχική υγεία του παιδιού ένα δυνατό αντίκτυπο.

Εδώ μπαίνουν και οι κοινωνικές υπηρεσίες και οι δημόσιες κοινωνικές υπηρεσίες πρέπει σε συνεργασία να βρίσκονται με το σχολείο.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Με τις οικογένειες των ρομά μαθητών ποιό είναι το μεγαλύτερο θέμα στην επικοινωνία;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Είναι η μετακίνηση, διότι αλλάζουν τόπο διαμονής συχνά. Είναι η αίσθηση που ίσως έχουν για το σχολείο. Και την αντίληψη που έχουν για τη δύναμη της γνώσης και εάν είναι η γνώση δύναμη. Πώς δηλαδή προσδιορίζουν οι ίδιοι τη γνωστική εμπειρία του παιδιού, εάν τη θεωρούν σημαντική ή όχι. Δηλαδή ο δικός τους αξιακός κώδικας με την έννοια σχολείο, αλλά και από τη μεριά τη δική μας πόσο προσπαθούμε τόσα χρόνια να πείσουμε, ή αν προσπαθούμε να πείσουμε και να δείξουμε ένα πρόσωπο για το σχολείο είναι για όλους και έχει δύναμη. Δηλαδή πόσο έχουμε εκπαιδεύσει και εμείς τις οικογένειες αυτές. Δηλαδή έχουμε ευθύνη και σε αυτό το θέμα από την δική μας τη μεριά.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Κατά τη γνώμη σας πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ οικογένειας και σχολείου ως παράγοντα ποιότητας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Πολύ σημαντικός. Είναι πολύ δυνατό το τρίγωνο δασκάλου – γονέα – μαθητή. Η σχέση εμπιστοσύνης, να μπορεί δηλαδή ο δάσκαλος να είναι όχι να ασκεί μόνο συμβουλευτική στο γονέα, να είναι δηλαδή όπως λέμε διαθέσιμο αντί, να νιώθει ο γονιός ότι μπορεί να μιλήσει και ότι θα ακουστεί και θα πει αυτό που θέλει, γιατί οι γονείς συχνά θέλουν να τους ακούσει κάποιος, το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό την επικοινωνία με τους γονείς γι' αυτό το λόγο, γιατί όταν οι γονείς νιώσουν και κατανοήσουν και πειστούν ότι εδώ γίνεται κάτι σημαντικό, ότι το παιδί μου είναι σε καλά χέρια, ότι με εκπλήσσει καθημερινά αυτό που συμβαίνει εδώ, τότε έχοντας αυτή την πολύτιμη συμμαχία με τους γονείς, το παιδί έχει ένα πολύ απαλό στρώμα να αρχίσει να δρα και να κάνει τα δικά του άλματα.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Οι παρεμβάσεις που κάνετε εσείς ως εκπαιδευτικός του σχολείου, σχετικά με τις οικογένειες των μαθητών, σε τι συνίσταται κυρίως; Σε προβλήματα

στην επίδοση των μαθητών; Συμπεριφοράς; Σε θέματα διαρροής; Βλέπετε δηλαδή ότι είναι ρομά οι μαθητές και δεν έρχονται σχολείο και προσπαθείτε να παρέμβετε;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Σε όλα. Δηλαδή κατ' αρχήν παρατηρούμε ότι ένα παιδί δεν έρχεται σχολείο. Η όχι συχνή παρουσία του παιδιού στο σχολείο. Αυτό είναι κάτι που μας θορυβεί και αμέσως προχωράμε σε τηλεφωνήματα, σε προσωπικές συναντήσεις με τους γονείς, να μπορέσουμε να καταλάβουμε ποια είναι η δυσκολία.

Είναι ως προς την έννοια του σχολείου; Ότι δεν είναι σημαντικό το σχολείο; Είναι κάποιοι άλλοι οικογενειακοί λόγοι; Πώς μπορούμε δηλαδή να βοηθήσουμε να αλλάξει αυτή η εικόνα που έχει ο γονιός για το σχολείο. Αν φυσικά οι λόγοι είναι οικογενειακοί, ή κοινωνικοί, πρέπει να τον κάνουμε να νιώσει ασφάλεια μαζί μας και εμπιστοσύνη και να το φέρουμε σε επαφή και με άλλους φορείς και με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες για να μπορέσει έτσι και ο ίδιος να καταλάβει ότι η παρουσία του στο σχολείο έχει αξία και είναι σημαντική.

Μετά έρχεται η ίδια η παρουσία του παιδιού στο σχολείο. Η παρουσία του στο χώρο της σχολικής τάξης, η παρουσία του στο διάλειμμα, η σχέση του με τους δασκάλους, με τους συμμαθητές του. Αν η συμπεριφορά του μας προβληματίζει οπωσδήποτε αυτό τον προβληματισμό τον μοιραζόμαστε με τους γονείς, γιατί η παραμικρή λεπτομέρεια που οι ίδιοι μπορεί να θεωρούν λεπτομέρεια που συμβαίνει στην οικογένεια ή στο σπίτι, για μας είναι πολύτιμη και πολύ σημαντική για να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά του παιδιού. Το γιατί αυτό το παιδί υποφέρει; Γιατί για να έχει αν όχι εκρήξεις, δυσκολίες στη συμπεριφορά είναι γιατί για κάποιο λόγο υποφέρει, οπότε οι γονείς σε αυτό δίνουν φως και πρέπει να νιώθουν την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη να μιλήσουν στο δάσκαλο και στο διευθυντή.

Πρέπει να νιώσουν ότι υπάρχει το απόρρητο της προσωπικής επικοινωνίας και της συνάντησης και σε επόμενο στάδιο θα λέγαμε ότι όταν ένα παιδί το προσωπικό του άλμα, το προσωπικό του βήμα στο γνωστικό επίπεδο ή παραμένει στάσιμο, ή πηγαίνει προς τα πίσω οπότε πάλι κάτι μας προβληματίζει θα ξαναζητήσουμε τη βοήθεια από τους γονείς και την επικοινωνία.

Ένας μαθητής που βλέπουμε ότι έχει δυνατότητες, αλλά για κάποιο λόγο κάτι συμβαίνει και δεν δίνει στον εαυτό του, δεν εκδηλώνει τη διάθεση που εκδήλωνε ή είναι πολύ στάσιμη αυτή η διάθεσή του για αυτό που συμβαίνει στο σχολείο, σαφέστατα η σχέση με τους γονείς είναι πολύ σημαντική.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θα μπορούσατε να περιγράψετε το είδος και το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί η επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση, στις επιδόσεις και στην ένταξη των μαθητών, όσον αφορά τη σχέση μαθητών - σχολείου - οικογένειας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, γιατί νομίζω ότι σε ένα μεγάλο βαθμό όταν ένας μαθητής νιώσει στο σχολείο πάρεν ενθάρρυνση και παρότρυνση αυτό το εκπέμπει στους γονείς του και οι γονείς νιώθουν μια δύναμη και στην παρουσία τους στην είσοδό τους στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία, όχι με την έννοια της ένταξης, αλλά της ενδυνάμωσης του μαθητή νομίζω ότι αντανακλάται και στην οικογένεια και στο σπίτι, οπότε δυναμώνει και εκεί το περιβάλλον.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Το αίσθημα του ανήκειν.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, του ανήκειν. Η ενδυνάμωση με τις ανθρώπινες σχέσεις του μαθητή στο σχολείο, με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους δασκάλους του, που δεν είναι μόνο οι γνωστικές του επιδόσεις, αλλά και όλη του η παρουσία στο σχολείο. Νομίζω ότι αυτή ακριβώς η ενδυνάμωση στην ομάδα και η συλλογικότητα και στο ανήκειν που λέτε, έχει μεγάλο αντίκτυπο στους γονείς και αντανακλάται από το παιδί αυτό το φως και οι ίδιοι νιώθουν μια αισιοδοξία και εμπιστοσύνη στο σχολείο.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ο θεσμός των διεπιστημονικών ομάδων Ειδικής Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης, των ΕΔΕΑΥ, πιστεύετε ότι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ή και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου – οικογένειας; Και έτσι να ενισχύσουν και την ποιότητα ή όχι;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Κατ' αρχήν ό,τι γίνεται που έχει σχέση με τη συμβουλευτική γονέων, με υπηρεσίες που να εμπλέκονται επιστήμες κοινωνιολογίας και ψυχολογίας στην παιδαγωγική, είναι πάντοτε για ένα σχολείο πάρα πολύ σημαντικό και πρέπει να συμβαίνει και στις μέρες μας. Δηλαδή θα ήταν πολύ λάθος μας και πολύ συντηρητικό να πούμε ότι μόνο η παιδαγωγική και μόνο η διδακτική μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες και τα παιδιά.

Ασφαλώς και πρέπει να συμβαίνει αυτό, ασφαλώς και αυτοί οι φορείς πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο και οι ομάδες. Οι γονείς ανοίγονται ακόμα περισσότερο. Γιατί είναι ένα πρόσωπο στα δικά τους τα μάτια εξωσχολικό, δηλαδή δεν έχει τόσο σχέση με το δικό τους το παιδί, μπορεί να έχουν και πολλά πράγματα που ίσως είναι πιο συγκρατημένοι όταν έχουν τη ματιά του σχολείου, ότι συνδέεται πολύ με την

αξιολόγηση του μαθητή τους, οπότε το άνοιγμα σε αυτούς τους ανθρώπους είναι πιο μεγάλο.

Οπότε είναι θεραπευτική η επίδραση στις οικογένειες, αλλά εκτός από αυτό έχει μεγάλη σημασία και το πρόσωπο. Γιατί όπως ξέρουμε, όλες οι επιστήμες και όλη η σπουδή που ένας άνθρωπος εκπονεί στην παιδαγωγική, στην ψυχολογία ή στην κοινωνιολογία, μετά είναι στην δική του προσωπικότητα, στον δικό του τον τρόπο πώς θα την αξιοποιήσει και πώς θα την εκφράσει στην κοινωνία, οπότε είναι και η δυναμική των προσώπων πολύ σημαντική εδώ.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σωστά.

Γενικά θα λέγατε ότι η κρίση έχει αλλάξει τις ανάγκες των μαθητών και άρα θέτει νέες απαιτήσεις στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Βέβαια. Πιστεύω ότι είναι απαιτητικά τα χρόνια στα σχολεία από εδώ και πέρα. Ακόμα πιο απαιτητικά.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θα μπορούσατε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα από την καθημερινότητα του σχολείου σας;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι. Βλέπουμε συνεχώς την κοινωνική σύγχυση της σύγχρονης κοινωνίας να περνάει πολύ στα παιδιά. Από γενιά σε γενιά δηλαδή την απίστευτη σχέση τους με την τεχνολογία και με την οθόνη από την πολύ μικρή ηλικία που είναι μια δυσκολία στη συγκέντρωσή τους στα πρόσωπα, αλλά πιο πολύ συγκεντρώνονται στις οθόνες και σε αντικείμενα και ενδιαφέροντα που έχουν να κάνουν με την τεχνολογία.

Πρέπει να το κατανοήσουμε αυτό και πρέπει να είμαστε και εμείς μέσα στην τεχνολογία και στη χρήση της και να τη χρησιμοποιούμε, αλλά οφείλουμε να συμβουλευόμαστε και τους γονείς πολύ σε αυτό το κομμάτι, για μια σωστή χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά τους και οι ίδιοι να έχουν ένα έλεγχο των πολύ ειδικά μικρών παιδιών στην τεχνολογία, με ένα τρόπο όμως που να καταλάβει το παιδί τι είναι αυτό και πώς θα το χρησιμοποιεί και όχι με την απαγόρευση και την απομάκρυνσή του από αυτό γιατί είναι στον τρόπο ζωής μας πλέον η τεχνολογία και αν την δει κανείς διευκολυντικά είναι πάρα πολύ χρήσιμη.

Το να το κατανοήσει όμως ένα μικρό παιδί αυτό, είναι πολύ δύσκολο και γι' αυτό πρέπει οι δάσκαλοι να αναπτύξουμε άλλες κεραίες και να είμαστε σύγχρονοι για το μαθητή μας και μέσα από αυτό το πρίσμα, ότι είμαι και εγώ μέσα σε αυτή την εποχή,

δείχνοντας ότι είμαστε και εμείς μέσα σε αυτό, να δείχνουμε το όσο γίνεται την ορθή χρήση όλων αυτών των μέσων.

Οπότε θεωρώ ότι η σχέση των παιδιών με τους ανθρώπους και με τα πρόσωπα πρέπει να ενδυναμωθεί και πρέπει να αποκτήσουν μια πιο κριτική ματιά στον απίστευτο καταγισμό που συμβαίνει γύρω τους από τις οθόνες και από τα social media και όλα αυτά γιατί είναι πολύ εκτεθειμένα πλέον τα παιδιά.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Άλλες ανάγκες των μαθητών που έχει αλλάξει η κρίση;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Είναι τα σύγχρονα προβλήματα που ακούνε και παρατηρούν και βιώνουν κατ' αρχήν στο δικό τους οικογενειακό περιβάλλον, η εργασία, η ανεργία, η φτώχεια, τα οικονομικά προβλήματα, τα προβλήματα υγείας. Εκτός από αυτά που βιώνουν, τα προβλήματα που ακούνε από τους συμμαθητές τους σχετικά με τις οικογένειές τους, τη σύγχυση που έχουν οι οικογένειες, τα ζευγάρια, τα προβλήματα που ρουφάνε από τις ειδήσεις που συμβαίνουν στον κόσμο, αλλά και εκτός από τη σύγχυση την κοινωνική και την οικονομική και την κρίση, είναι και η δυσκολία των παιδιών να αντισταθούν και στην πολύ χαμηλή ποιότητα πλέον που προβάλλεται από την κοινωνία.

Δηλαδή δεν μπορούν να αντισταθούν εύκολα τα παιδιά σε μια μεγάλη τηλεοπτική σειρά, ή εκπομπή, ή δεν ξέρω τι, reality. Αρχίζουν πλέον και λειτουργούν στάσεις και συμπεριφορές ανθρώπων που επειδή το είπε αυτός θα το πω και εγώ και θα έχω κι εγώ αυτήν την αντίληψη.

Δηλαδή μια κρίση με τα πρότυπα παρατηρείται πολύ στα παιδιά, γιατί δεν είναι μόνο οι οικογένειές τους που μαθαίναμε παλιά και η μαμά και ο μπαμπάς το πρότυπο και οι φίλοι τους, αλλά είναι πάρα πολύ η εικονική πραγματικότητα πολύ μεγάλο πρότυπο για τα παιδιά και εκεί θέλει με ένα τρόπο, όχι διάλεξης φυσικά ή κατήχησης, τραβώντας τα παιδιά προς αξίες πιο πολιτισμού και ανθρωπισμού και βιβλίου και λογοτεχνίας να τα πάρουμε μαζί μας σε ένα άλλο ταξίδι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ωραία. Να περάσουμε τώρα και στο τελευταίο μέρος, που θέλει λίγο να διερευνήσει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του ελληνικού σχολείου στην εφαρμογή πολιτικών για την ποιότητα σε σχολεία με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Στο πλαίσιο της έμφασης που δίνεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν όχι μόνο το έργο των



μαθητών αλλά και τη συνεργασία με τους γονείς, τους συναδέλφους και τους κοινωνικούς φορείς.

Θεωρείτε πως υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι ένα σχολείο με μαθητές ευάλωτων κοινωνικών ομάδων γκετοποιείται, οπότε καλό είναι να το αποφεύγουν; Και σε ένα τέτοιο πλαίσιο πώς μπορεί να προαχθεί η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Υπάρχει η αντίληψη το να αποφεύγουμε οι εκπαιδευτικοί τα σχολεία με μειονοτικούς πληθυσμούς αλλά υπάρχει και η αντίληψη το να τα επιθυμούν επίσης τα σχολεία με μειονοτικούς πληθυσμούς γιατί πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι σε ένα τέτοιο σχολείο δεν θα μου ζητηθεί τίποτα, δεν θα έχω να απολογηθώ σε κανένα γονέα, δεν θα ασχοληθεί ποτέ κανείς μαζί μου. Ούτε κρατικά, με την έννοια της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας, ούτε οι οικογένειες, οπότε μπορώ να διαμορφώσω το πολύ συντηρητικό πρόγραμμα που εγώ θέλω και να μπορώ να κάνω αυτήν τη θεώρηση να έχουν τα παιδιά ότι αυτά παρέχουμε εμείς και όποιος θέλει τα αξιοποιεί.

Οπότε είναι πολλές οι αντιλήψεις που επιθυμούν. Αυτών που επιθυμούν, αλλά και αυτών που δεν επιθυμούν τέτοια σχολεία από τη σκοπιά του συμφέροντος μέχρι τώρα έχω πει. Αλλά υπάρχει και η μερίδα ανθρώπων στην εκπαίδευση οι οποίοι επιθυμούν να είναι σε τέτοια σχολεία, γιατί πραγματικά αισθάνονται ότι εκεί βρίσκεται ο πυρήνας του εκπαιδευτικού έργου, ότι εκεί βρίσκονται παιδιά που διψούν και περιμένουν κάτι ελκυστικό και κάτι δυνατό να ζήσουν και να είναι τα σχολεία μια ανάσα από τα προβλήματα που έχουν τα οικονομικά και τα οικογενειακά. Και θα τους δώσει αυτήν τη σχέση του ανήκειν και θα μεγαλοουργήσουν.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Οπότε αυτή η μερίδα των εκπαιδευτικών θα βοηθήσει να προαχθεί η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα αποτελέσματα;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που είναι σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, είναι επαρκώς καταρτισμένοι και ενημερωμένοι για να ανταπεξέλθουν; Η επιμόρφωσή τους είναι τακτική και επικαιροποιημένη;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Υπάρχει επιμόρφωση και συνεχώς γίνονται προγράμματα και διαβίου μάθησης και συγκεκριμένα και για μεθόδους σε ομάδες που είναι ανομοιογενείς θα λέγαμε και έτσι πρέπει να είναι γιατί έτσι είναι και η κοινωνία μας. Αλλά εγώ

πιστεύω και πάρα πολύ, επειδή πλέον έχουμε απίστευτη πληροφόρηση με το διαδίκτυο, πιστεύω ότι γνωστικά και θεωρητικά και σαν σπουδή, μπορεί και πρέπει κανείς από μόνος του να ψάξει πολλά πράγματα από τη στιγμή που δουλεύει σε ένα τέτοιο σχολείο και να μη σταματήσει να είναι μέσα στα πράγματα και να ενημερώνεται για το τι συμβαίνει και στην δική του χώρα, αλλά και αλλού σε ομάδες μαθητών που είναι ανομοιογενείς και πρέπει να τροποποιήσει ίσως κάποια παρωχημένα μοντέλα διδακτικής.

Δηλαδή εγώ πιστεύω ότι όταν κάποιος θέλει εκπαιδευτικός, έχει τρόπο και από τα προγράμματα επιμόρφωσης, αλλά και από το διαδίκτυο, να πάρει πάρα πολλές πληροφορίες για το πώς μπορεί να είναι το έργο που κάνει σε αυτά τα σχολεία χρήσιμο και αποδοτικό έτσι ώστε να ανέβει η ποιότητα και να έχουμε δείκτες σχολικής επίδοσης υψηλούς και σε αυτά τα σχολεία.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Κατά τη γνώμη σας οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να υλοποιήσουν καίριες παρεμβάσεις αναφορικά με τις οικογένειες των μαθητών;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Καίριες παρεμβάσεις, δηλαδή να βοηθήσουν πολύ και στο οικονομικό και κοινωνικό τους ίσως ζητούμενο;

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Σε θέματα που έχουν σχέση με το σχολείο.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Σε θέματα με το σχολείο το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, γιατί ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Το θέμα είναι πιστεύετε εσείς είναι σε θέση να υλοποιήσουν καίριες παρεμβάσεις; Είναι απαραίτητη η συνδρομή του διευθυντή ή της διευθύντριας; Μπορούν μόνοι τους;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Εγώ πιστεύω στη συλλογικότητα σε αυτά τα πράγματα. Δηλαδή πέρα από την προσωπική επαφή που μπορείς να χτίσεις με ένα γονέα, για να μπορέσεις να δημιουργήσεις παρεμβάσεις και να είναι ακόμα πιο, όχι μόνο πρόσκαιρα, να δημιουργήσεις σε πραγματικές ρωγμές θετικές, εννοώ στις οικογένειες αυτές, θέλει πολλούς ανθρώπους. Θέλει ολόκληρη την ομάδα των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και τους φορείς και την τοπική κοινωνία και εμπύχωση και ενημέρωση σε όλους αυτούς τους ανθρώπους, εκπαιδευτικούς, διευθυντές και τοπική κοινωνία.

Και εννοώ εμπύχωση με την έννοια της γνώσης δηλαδή να γνωρίσουμε όλοι ότι αυτή η λέξη ξένος από τα πάρα πολύ παλιά χρόνια και στην πολιτεία και στο θέατρο και παντού και στη γραμματεία, αφορά τους ανθρώπους και ότι να μην αντιμετωπίζουν

τον καθένα με αυτή την ταμπέλα ως άνθρωπο και να θεωρούμε ότι όπου κι αν βρίσκεται κάποιος, είναι πολίτης της πόλης που βρίσκεται και έχει δικαιώματα και έχει ανάγκες που ειδικά το σχολείο που είναι υπηρεσία πρέπει να τις υπηρετεί.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Η συνεργασία με τους συναδέλφους μέσα στο σχολείο, αλλά και ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικών σχολείων, καθώς και με κοινωνικούς φορείς, καταδεικνύει την ανάγκη για συνέργειες στο χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθούν ποιοτικότερα αποτελέσματα. Συμφωνείτε με αυτή την άποψη;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Συνέργεια και συλλογικότητα. Είναι ο μόνος δρόμος και αποδοχή του κάθε ανθρώπου. Η συλλογικότητα είναι πάρα πολύ δύσκολη στην πρακτική της εννοώ, έχει δυσκολία γιατί παρ' ότι το λέμε όλοι και λέμε και συνάδελφοι ότι μαζί συνεργαζόμαστε, η συναντίληψη που προϋποθέτει η συλλογικότητα, είναι ένα θέμα που άπτεται και της παιδείας και των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας και των οικογενειών.

Γι' αυτό θα πρέπει πρώτα οι άνθρωποι που θεωρούνται ότι είναι στο χώρο της εκπαίδευσης, που είμαστε οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, πρέπει αυτοί πρώτοι να προάγουν την ανάγκη της συλλογικότητας και να εμπυχώσουν τους ανθρώπους αυτούς που νιώθουν ίσως στο περιθώριο. Τι ίσως. Νιώθουν στο περιθώριο και μόνοι και αποκλεισμένοι.

Η συλλογικότητα είναι νομίζω ο μόνος δρόμος.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θα μπορούσατε να περιγράψετε το είδος και το μέγεθος της επίδρασης που ασκεί στις σχέσεις οικογενειών – σχολείου – κοινότητας η εφαρμογή των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση; Μιλήσαμε νωρίτερα για μαθητές – σχολείο – οικογένεια. Τώρα οικογένεια – σχολείο – κοινότητα; Η εφαρμογή των πολιτικών για την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση, τι επίδραση έχουν σε αυτές τις σχέσεις;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Της αλληλεπίδρασης, της αποδοχής. Το σχολείο από τη στιγμή που συγκεντρώνει μαθητές από τις οικογένειες, από τη γειτονιά, είναι ο πρώτος διάυλος επικοινωνίας γειτονιάς και σχολείου και κοινωνίας, οπότε από τη στιγμή που ένα σχολείο ανοίγει και προάγει τη δημοκρατία και τη συλλογικότητα, φυσικά και «μολύνει» όλο και περισσότερες οικογένειες και μεγαλώνει αυτή την κοινότητα την εκπαιδευτική και την τοπική με αυτούς τους ιούς της δημοκρατίας, της συλλογικότητας, της ομάδας, ότι είμαστε εδώ για να μας πείτε και να ακούσουμε και

είμαστε διαθέσιμοι γι' αυτό που σας προβληματίζει, σας δυσκολεύει. Να μούνε στο σχολείο, να το νιώσουν ένα χώρο συνύπαρξης.

Να βοηθήσουν και οι ίδιοι για πράγματα που μπορεί το σχολείο να έχει ανάγκες και να έχουν μια ιδιαίτερη ικανότητα, γιατί πολλές φορές δεν γνωρίζουμε τους μαθητές μας και τις οικογένειές τους. Σε τι μπορούν οι ίδιοι να βοηθήσουν και παίρνουν χαρά και ικανοποίηση και νιώθουν ακόμα περισσότερο τον εαυτό τους κομμάτι της γειτονιάς αυτής. Οπότε εγώ αυτό νομίζω.

Όταν ένας είναι μόνος του, μονάδα, νομίζει ότι κάτι κάνει. Αλλά η απάντηση σε αυτό είναι η ομάδα. Όταν είμαστε πάρα πολλοί μαζί και ο καθένας βάζει το δικό του χαρακτηριστικό, νομίζω ότι και η τοπική κοινωνία αρχίζει να διαμορφώνει αυτό το κλίμα της συλλογικότητας.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και δεν ειπώθηκε; Φτάσαμε στο τέλος.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Εγώ εάν θα μπορούσα να πω κάτι είναι ότι κάθε χρονιά, ιδιαίτερα με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να συναντιόμαστε και να αποτυπώνουμε τη σκέψη μας για το τι σχολείο θέλουμε. Για να μπορέσουμε από αυτό το ερώτημα να φτάσουμε ίσως σε ένα κοινό άξονα και να δημιουργήσουμε το βασικό σκελετό ότι α! προχωράμε δηλαδή έτσι.

Νομίζω ότι δεν βγάζει πουθενά να νομίζουμε ότι έχουμε συλλογικότητα προχωρώντας ατομικά ο καθένας στη δική του διαδρομή χωρίς ποτέ να έχουμε συζητήσει και αναρωτηθεί τι σχολείο θέλουμε. Το θεωρώ καίριο ερώτημα και πρέπει να απασχολεί τον εκπαιδευτικό από την έναρξη της σχολικής χρονιάς μέχρι τη λήξη της και το καλοκαίρι ως εργασία σκέψης.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές; Ήταν σαφείς;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Ναι, ναι.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Όλη η διαδικασία πώς ήταν;

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Κύκλωνε το θέμα από παντού. Το θέμα του παιδιού, της οικογένειας, του σχολείου. Του σχολείου του παιδιού και όχι για το παιδί μόνο. Με την έννοια ότι του το κάνει ακόμα πιο δικό του. Το ότι υπηρετούμε το παιδί, το να συνειδητοποιήσουμε αυτό και να μπορέσουμε να αμβλύνουμε λίγο τις λέξεις ανισότητα και να σκεφτούμε λιγάκι την έννοια του ανήκειν περισσότερο.

Το ότι προβληματιστήκαμε αρκετά με το θέμα του ΟΟΣΑ και της οικονομικής ανάπτυξης που συνδέεται η εκπαίδευση πλέον και σε αυτό θα πρέπει όσο μπορούμε να αντισταθμίσουμε και τα κριτήρια τα άλλα τα πιο ποιοτικά για την εκπαίδευση του ατόμου, ένας αναστοχασμός λοιπόν.

**ΕΡΩΤΗΣΗ:** Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή.

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ:** Κι εγώ σας ευχαριστώ.