



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
"Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο
σχολείο»**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
Καραμούσα Γ. Μαγδαληνή**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Γκόβαρης Χρήστος

ΒΟΛΟΣ 2014

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Καραμούσα Γ. Μαγδαληνή

Γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «**Ο ρόλος της ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Καραμούσα Μαγδαληνή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	σελ. 5
Περίληψη.....	σελ. 6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.8
- Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	σελ. 9
- Εμπειρικές έρευνες.....	σελ. 11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία.....	σελ. 12
1.2. Ευρώπη και πολιτισμοί.....	σελ. 12
1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	σελ. 13
1.4. Η νέα σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας.....	σελ. 15
1.5. Εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες μαθητές.....	σελ. 17
α) Τμήματα Υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα.....	σελ. 17
β) Σχολεία Παλιννοστούντων.....	σελ. 19
1.6. Ο νόμος 2413/96.....	σελ. 22
1.7. Στατιστικά Δεδομένα.....	σελ. 23
1.8. Το παιδαγωγικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας.....	σελ. 23
1.9. Μοντέλα Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας.....	σελ. 25
1.10. Αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας.....	σελ. 25
1.11. Διαπολιτισμικά σχολεία.....	σελ. 26
1.12. Παιδαγωγικές-ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	σελ. 29
1.13. Παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία – η ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	σελ. 31
1.14. Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	σελ. 33
α. Σχολικό περιβάλλον.....	σελ. 33

β. Ρόλοι του εκπαιδευτικού.....	σελ. 33
γ. Σχολική πράξη.....	σελ. 35
δ. Σχολικό πρόγραμμα.....	σελ. 35
1.15. Εκπαιδευτικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	σελ. 37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. Βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς.....	σελ. 39
2.2. Εκπαιδευτική ηγεσία.....	σελ. 39
2.2.1. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	σελ. 40
2.3. Διοίκηση σχολική μονάδας.....	σελ. 43
2.4. Διοίκηση και ετερότητα.....	σελ. 45
2.5. Διευθυντής Σχολικής μονάδας και διαπολιτισμικότητα.....	σελ. 46
2.6. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.....	σελ. 49
2.7. Ο ρόλος του διευθυντή στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα.....	σελ. 52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	σελ. 53
3.2. Δείγμα έρευνας.....	σελ. 53
3.3. Μέθοδοι έρευνας.....	σελ. 53
3.3.1. Ποιοτική έρευνα	σελ. 53
3.4. Μέθοδος καταγραφής των στοιχείων	σελ. 55
3.4.1. Μαγνητοφώνηση.....	σελ. 55
3.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας.....	σελ. 55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

- 4.1. Προβλήματα εξαιτίας της ανομοιογένειας των μαθητών..... σελ. 57
- Α. . Πρόβλημα γλωσσικής επάρκειας και προσπάθειες αντιμετώπισής του..... σελ. 57
- Β. Βία – Ρατσισμός και Κοινωνικοοικονομικά Προβλήματα..... σελ. 61
- Γ. Η κουλτούρα των μαθητών..... σελ. 64
- 4.2. Γονική εμπλοκή κι εκπαίδευση/ Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών τους σελ. 66
- 4.3. Δυνατότητα παρέμβασης του σχολείου – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σελ. 69
- 4.4. Ο ρόλος του Διευθυντή..... σελ. 73
- Α. Ο διευθυντής του σχολείου ως «μετασχηματιστικός ηγέτης»..... σελ. 73
- Β. Η συνεργασία με άλλους φορείς..... σελ. 73
- Γ. Σχέσεις με τους Γονείς..... σελ. 81
- Δ. Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς..... σελ. 81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

- Συμπεράσματα-Συζήτηση σελ. 83
- Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα..... σελ. 92

- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... σελ. 93

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποβλέπει στη διερεύνηση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο.

Εν πρώτοις, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή, τον κο Γκόβαρη Χρήστο, ο οποίος με την προσφορά εξειδικευμένων γνώσεων συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την στήριξη και συμπαράστασή της καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου, και τον Ξαφάκο Ευστάθιο, συνάδελφο και φίλο, για τις χρήσιμες και ουσιαστικές συμβουλές του.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ σχολικής ηγεσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή κατά πόσο ένας διευθυντής μπορεί με τα ηγετικά του προσόντα και χαρίσματα να προωθήσει ένα κλίμα ομαλής συνύπαρξης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των (ετερόδοξων, ετερογενών κλπ) μαθητών, και με τα σημερινά δεδομένα, να εισαγάγει και να ενισχύσει ένα διαπολιτισμικό κλίμα, καθώς πλέον οι περισσότερες σχολικές μονάδες της χώρας φιλοξενούν αρκετούς μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και παλιννοστούντες μαθητές. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά σε 16 Δ/ντές-ριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν τον Διευθυντή του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμπνευστή της σχολικής μονάδας. Με τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης. Μέσα σ' αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, Διευθυντής/ντρια, δάσκαλοι/ες και γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, τον ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς. Όλοι διαθέτουν ένα κοινό όραμα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές, δεσμεύονται για την υλοποίησή του και διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν τη δημιουργία αγωγής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων φορέων.

Λέξεις-Κλειδιά: *μετασχηματιστική σχολική ηγεσία, διαπολιτισμική εκπαίδευση*

ABSTRACT

The present paper aims to investigate the relationship between school leadership and intercultural education, ie whether a director with leading qualities and gifts can promote a climate of smooth coexistence, cooperation and communication between the (heterodox, heterogeneous etc.) students, and according to current data, to introduce and reinforce a cross-cultural climate, as most schools in the country host several foreign students. The sample of this research relates to 16 School Directors of Primary Education. Research findings highlight the School Principal as the main coordinator and facilitator of the school unit. As a transformational leader, he/she contributes significantly in creating a positive school climate of cooperation, equality, solidarity, trust and mutual support. Within this positive and culturally different climate, School Leaders, teachers and parents create an environment that fights prejudice, racism and makes students feel psychologically safe. They all have a common vision, use specific practices, they are committed to its implementation and create appropriate conditions enabling the creation of genuine cooperation between teachers, parents and other agencies.

Keywords: *transformational school leadership, intercultural education*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ξένες γλώσσες, οι διαφορετικοί πολιτισμοί, η διγλωσσία στους μαθητές είναι μερικά από τα επιστημονικά ενδιαφέροντά μου, τα οποία με οδήγησαν στην επιλογή του παρόντος θέματος. Επιπρόσθετα, η εργασιακή θητεία μου ως δασκάλας σε διαπολιτισμικό σχολείο ήταν ένας ακόμη σημαντικός λόγος να προβώ στη διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με τη σχολική ηγεσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον μου για τις ξένες γλώσσες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς, το φαινόμενο της διγλωσσίας και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και θέλοντας να συνδυάσω το αντικείμενο των μεταπτυχιακών σπουδών μου με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνέβαλε στο να καταλήξω στο συγκεκριμένο θέμα.

Η συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες είναι πλέον δεδομένη, όχι όμως για πολλούς αυτονόητη. Ως αποτέλεσμα, όλες οι κοινωνίες και τα έθνη χαρακτηρίζονται από μεγάλες διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά την εθνική καταγωγή των πολιτών, το χρώμα του δέρματός τους, το γλωσσικό υπόβαθρο, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες, καθώς και τις ατομικές εμπειρίες τους (Tiedt & Tiedt, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία που «ως μικροκοινωνικά συστήματα τείνουν να παρουσιάζουν τις κυρίαρχες εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας» (Dimmock & Walker, 2005), βρίσκονται αντιμέτωπα με δύο κύριες προκλήσεις: να μεταδώσουν αξίες στο πνεύμα της διαπολιτισμικότητας και να εκπαιδεύσουν ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης (Παπαναούμ, 2004). Ειδικότερα, ο ρόλος του διευθυντή σχολείου έχει πλέον αλλάξει. Ένα από τα βασικά καθήκοντά του είναι να διασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που να είναι αποτελεσματικό για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Prentice, 1999 στο Georgiou et al., 2001), αλλά και να εφοδιαστεί ο ίδιος με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να καταστεί ο ίδιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης σε σχολεία με πολυπολιτισμικό και διαφοροποιημένο περιβάλλον (Herity & Glasman, 1999 στο Georgiou et al., 2001).

Δεν είναι απλώς εκείνος ο οποίος λύνει τα καθημερινά προβλήματα του σχολείου, ούτε ο ενδιάμεσος κρίκος μιας ιεραρχίας. Είναι εκείνος ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία της ταυτότητας του σχολείου. Η θέση του Διευθυντή είναι ιδιαίτερα

σημαντική και ταυτόχρονα απαιτητική. Η διοίκηση του σχολείου πλέον απαιτεί στρατηγική, γνώσεις, μάνατζμεντ και πολύπλευρη επιστημονική κατάρτιση. Χρειάζεται στελέχη ενημερωμένα στο γνωστικό τους αντικείμενο, στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τις Νέες Τεχνολογίες, που θα διαθέτουν πνευματική καλλιέργεια και ανοιχτούς ορίζοντες στον τρόπο σκέψης τους με διαρκή ενημέρωση για τις αλλαγές που συντελούνται.

Έτσι, στο ελληνικό σχολείο, το οποίο αποτελεί πια ένα μωσαϊκό διαφορετικών πολιτισμών, έχει αρχίσει να γίνεται εμφανής η ανάγκη για εκπαιδευτικούς που θα κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια, τα οποία θα τους καταστούν επαρκείς αλλά και έτοιμους για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας, αλλά και σε επίπεδο διαπαιδαγώγησης τέτοιων μαθητών μαζί με τους γηγενείς μαθητές.

Η Διαπολιτισμική διάσταση της Εκπαίδευσης θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους ιθύνοντες. Οι Διευθυντές είναι μια από τις ουσιαστικότερες ομάδες που καλούνται να εργαστούν εποικοδομητικά στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Ο ρόλος, η σημασία και ειδικότερα η προσέγγιση της σχολικής ηγεσίας σε θέματα πολιτισμικής διαφορετικότητας στα πλαίσια παροχής διαπολιτισμικής αγωγής, δεν έχει απασχολήσει διεξοδικά το ελληνικό ερευνητικό πεδίο. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι ελάχιστες και είναι προφανές ότι εντοπίζεται κενό σε ερευνητικό επίπεδο. Οι μόνες έρευνες, οι οποίες είναι άμεσα σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα είναι αυτή των Zembylas & Iasonos (2010), η οποία διεξήχθη στην Κύπρο. Φυσικά, δεν μπορεί να προκύψει ένα γενικό συμπέρασμα λαμβάνοντας υπόψη μόνο την έρευνα της Κύπρου, αλλά και άλλων ερευνών του εξωτερικού, διότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται από αυτό της Κύπρου με αποτέλεσμα και οι απόψεις των κύπριων διευθυντών και των εκπαιδευτικών ίσως να αποκλίνουν μερικώς από αυτές των ελλήνων διευθυντών. Για αυτόν τον λόγο κρίνεται σκόπιμο να

διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα, αλλά και να διαπιστωθεί το στυλ ηγεσίας που προτιμούν περισσότερο.

Από την άλλη, η διαπολιτισμική ικανότητα των διευθυντών είναι μία σχετικά νέα έννοια, η οποία δεν έχει αναλυθεί ερευνητικά στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, αν και στη σημερινή σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί αναμφισβήτητο παιδαγωγικό ζητούμενο, διότι καθιστά τους ίδιους πιο ευέλικτους σε ζητήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα, τα οποία αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Με λίγα λόγια, τα σχολεία χρειάζονται σχολικούς διευθυντές, οι οποίοι διαθέτουν διαπολιτισμική επάρκεια, την οποία να μπορούν να εμψύχουν και στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές. Οι λίγες έρευνές μας δείχνουν ότι ο σχολικός διευθυντής κατέχει τη θέση-κλειδί στην προώθηση και καλλιέργεια διαπολιτισμικής κουλτούρας, ανάλογα βέβαια και το στυλ ηγεσίας και την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας που πρόκειται να υιοθετήσει.

Το σημερινό σχολείο χρειάζεται διευθυντές που να μπορούν να μετασχηματίσουν το σχολικό περιβάλλον σε ένα περιβάλλον φιλικό και οικείο για όλους τους μαθητές κι εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να συμβιώνουν όλοι αρμονικά και να καλλιεργούν τη συνεργασία κι εμπιστοσύνη (Blair, 2010). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ενδείκνυται για την καλλιέργεια ενός τέτοιου περιβάλλοντος, οπότε είναι αναγκαία η διερεύνησή του. Έτσι, λοιπόν, θα μπορούσε να αναζητηθούν, με ερευνητικό τρόπο, διευθυντές που υιοθετούν μοντέλα ηγεσίας που μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης, όπως το μετασχηματιστικό μοντέλο.

Βάσει των παραπάνω διαπιστώσεων κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των στυλ ηγεσίας και των προσεγγίσεων πολυπολιτισμικότητας των διευθυντών στα ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία.

Εμπειρικές έρευνες

Στην Ελλάδα δεν απαντάται σχετική έρευνα που να διερευνά τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και διαπολιτισμικότητας. Αντίθετα, στην Κύπρο οι Zembylas & Iasonos (2010) ασχολήθηκαν με την εν λόγω σχέση και διαπιστώθηκε από την έρευνά τους ότι η πλειοψηφία των διευθυντών φαίνεται να υιοθετεί μια συντηρητική προσέγγιση σε συνδυασμό με ενδείξεις συναλλακτικού μοντέλου ηγεσίας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Οι ίδιοι προτείνουν ότι θα πρέπει να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, αλλά και να προωθηθεί η υιοθέτηση διαφορετικών στυλ ηγεσίας, όπως του μετασχηματιστικού.

Στο εξωτερικό η McGlynn (2008) έχει διερευνήσει την προσέγγιση πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με το μοντέλο ηγεσίας, με ερευνητικό δείγμα έξι διευθυντών στη Βόρεια Ιρλανδία. Η έρευνα έδειξε ότι οι περισσότεροι διευθυντές ακολουθούν τη φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση και κάποιοι την πλουραλιστική, χωρίς να υπάρχουν ενδείξεις για διευθυντές που ασπάζονται την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Παρόλο που οι διευθυντές φαίνεται να ακολουθούν τη συναλλακτική ηγεσία, αφού κατείχαν εκτεταμένα διοικητικά καθήκοντα, αλλά και δείγματα μετασχηματιστικής ηγεσίας, αφού έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη των ανθρώπινων πηγών, σε γενικότερο επίπεδο, όλοι εναρμονίζονταν με το μοντέλο της εναλλακτικής ηγεσίας βασισμένης σε αξίες (Zembylas & Iasonos, 2010).

Η έρευνα της Cartwright (2012), στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της, έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηγεσίας και διαπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό δηλώνει ότι ο διευθυντής, υιοθετώντας συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση ενός διαπολιτισμικού κλίματος.

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θα πρέπει να καλλιεργήσουν μία κουλτούρα αμοιβαιότητας και σεβασμού. Θέτοντας ως βασική αξία τον σεβασμό, τα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικά και να ενθαρρύνουν τα ίδια τη συμμετοχή σε κοινές δράσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία

Με τον όρο πολυπολιτισμική κοινωνία δηλώνεται μια κοινωνία μέσα στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Πολυπολιτισμικότητα σε μια χώρα μπορεί να προκύψει:

- Από τη συμβίωση αυτόχθονων κοινωνικών ομάδων, με ιδιαίτερο πολιτισμό, οι οποίες μπορεί να έχουν την ίδια εθνική συνείδηση.
- Από τη μετακίνηση οικονομικών ή πολιτικών μεταναστών, οι οποίοι φέρουν την πολιτιστική τους κληρονομιά.
- Από την παλιννόστηση ομάδων, οι οποίες μεταφέρουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας, όπου είχαν αποδημήσει.
- Από τη δημιουργία ενδιάμεσου πολιτισμού, ο οποίος δημιουργείται από την επίδραση του πολιτισμικού περιβάλλοντος της χώρας υποδοχής, πάνω στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης.

1.2 Ευρώπη και πολιτισμοί

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας εμφανίστηκε πριν πολλά χρόνια και πήρε εκρηκτικές διαστάσεις στις αρχές του 21^{ου} αιώνα εξαιτίας των μαζικών μεταναστεύσεων και οφείλεται κατά κύριο λόγο στη δραματική διαίρεση του κόσμου σε φτωχές χώρες.

Στην Ευρωπαϊκή ένωση η ανάπτυξη της κινητικότητας των πληθυσμών και η διαρκής παρουσία μεταναστών καταγωγής τρίτων χωρών, προκάλεσαν τεράστιες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές ανακατατάξεις και οδήγησαν στην αναπαραγωγή μισαλλοδοξίας, ξενοφοβίας, προκαταλήψεων και την εμφάνιση του νεορατσισμού, ο οποίος βρίσκεται πολύ κοντά στον εθνικισμό.

Η σύγχρονη μετανάστευση έχει τελείως διαφορετική μορφή από την μεταπολεμική μετανάστευση, η οποία ενθαρρύνθηκε από τις κυβερνήσεις των χωρών υποδοχής, για να καλυφθούν οι ανάγκες της αγοράς εργασίας. Σήμερα η μετανάστευση γίνεται

ανεξάρτητα από τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τη μεταναστευτική πολιτική των χωρών υποδοχής και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μετανάστευση προσφοράς κι όχι ζήτησης. Άλλη διαφορά στη σύγχρονη Ευρωπαϊκή μετανάστευση είναι ότι οι χώρες, όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Ελλάδα, η Πορτογαλία, που παλιά ήταν χώρες προέλευσης μεταναστών, σήμερα έχουν μεταβληθεί σε χώρες υποδοχής.

Κατά συνέπεια, ήταν λογική η ενεργοποίηση κυβερνήσεων και οργανώσεων τόσο σε Ευρωπαϊκό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο (Συμβούλιο της Ευρώπης, Ε.Ε, ΔΑΣΕ κ.λ.π.) για τη λήψη μέτρων σχετικών με το θέμα που προέκυψε.

Στο επίπεδο του σχολείου, πολύ γρήγορα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικές δομές δεν είναι ικανές να ικανοποιήσουν το πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένο κοινό. Έτσι η Ευρωπαϊκή κοινότητα ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70, με διάφορα ψηφίσματα δίνει τη δυνατότητα στα κράτη μέλη της για μια πρώτη συνεργασία σε θέματα εκπαίδευσης (ψηφίσματα 9-2-76). Η οδηγία του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1977 αναφέρεται στη δωρεάν εκπαίδευση των μεταναστών, ενώ το ψήφισμα της 22ας Μαΐου 1989 στοχεύει στη λήψη μέτρων για την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων.

Ακολουθούν τα προγράμματα Σωκράτης και Comenius που αφορούν στη συνεργασία των κρατών μελών στον τομέα της εκπαίδευσης, αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητάς της και την προώθηση της διαπολιτισμικής της διάστασης (Φώτου, 2002).

1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όσον αφορά στην αποσαφήνιση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα πράγματα παραμένουν και εδώ συγκεχυμένα. Σύμφωνα με τον Bennett (2007), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση η οποία βασίζεται αφενός σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω και αφαιτέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στις ΗΠΑ και στις κοινωνίες της Δυτικής Ευρώπης, η έννοια αυτή αναδύθηκε μέσα από κινήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων κυρίως τις δεκαετίες του '50 και '60 (Banks, 2004), ενώ για την ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος είναι σχετικά πρόσφατος. Οι

Banks και Banks (2004) ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα πεδίο μελέτης και μια αναδύομενη επιστήμη της οποίας κύριος σκοπός είναι να δημιουργήσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες.

Ένας από τους κύριους στόχους της, συνεχίζουν, είναι να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες καθώς και να αναπτύξουν στάσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας και να αλληλεπιδρούν, διαπραγματεύονται και επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικές ομάδες. Είναι γενικά παραδεκτό ότι από τη γένεση του όρου μέχρι σήμερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αναπτυχθεί τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Εντούτοις, είναι δύσκολο να υπάρξει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός γιατί, όπως και κάθε άλλη σύνθετη εκπαιδευτική έννοια, οριοθετείται με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί, την επικρατούσα φιλοσοφία εκπαίδευσης και τις καθημερινές πρακτικές σε επίπεδο σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Gorski (2010), είναι σχεδόν αδύνατο δύο εκπαιδευτικοί ή δύο άτομα που ασχολούνται με την εκπαίδευση να συμφωνούν ακριβώς στον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Κάποιοι θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ κάποιοι άλλοι δίνουν έμφαση στο διδακτικό στυλ και στο περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον, κάποιοι τονίζουν τη σημασία εξωτερικών παραγόντων, όπως η χρηματοδότηση του σχολείου και η ύπαρξη πόρων για την υλοποίηση προγραμμάτων. Ο Gorski καταλήγει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στον μετασχηματισμό σε τρία βασικά επίπεδα: του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Χατζησωτηρίου (2010), η οποία αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά επιδιώκει να αναδιαρθρώσει το πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο της σχολικής εκπαίδευσης. Αυτό φανερώνει τον ευρύ και πολυδιάστατο χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν στοχεύει αποκλειστικά προς την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, αλλά επιδιώκει ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη μέσω μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης, δημοκρατικών αρχών και αξιών. Ως εκ τούτου, όπως αναφέρει η Χατζησωτηρίου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα ευρύτερο φάσμα κοινωνικο-ακτιβιστικών σχολικών πολιτικών, οι οποίες προϋποθέτουν την ύπαρξη

μιας εκπαιδευτικής ατζέντας αντι- προκατάληψης, την πρόσληψη εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας εντός και εκτός των σχολείων. Στόχος τους είναι να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές ως κοινωνικά ενεργούς πολίτες. Ο Γκόβαρης (2001) θεωρεί αναγκαίο να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς –χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θεωρεί τη διαφορετικότητα ευκαιρία και όχι μειονέκτημα.

Ο Banks (2008) σημειώνει ότι ένα από τα μεγάλα προβλήματα των σύγχρονων εθνών-κρατών όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα είναι, από τη μια, να δημιουργήσουν μια κοινωνία η οποία να συμπεριλαμβάνει με ίσους όρους όλους τους πολίτες της ανεξαρτήτου πολιτισμικής καταγωγής και, από την άλλη, να υπάρχουν οι κοινές αξίες, ιδανικά και εθνικές επιδιώξεις τις οποίες όλοι πρέπει να προωθούν και πρεσβεύουν. Αυτή η συλλογιστική αποτελεί όντως μια μεγάλη πρόκληση για όλα τα πολυπολιτισμικά έθνη-κράτη. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι καταλυτικός στην προσπάθεια για διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ των δύο, φαινομενικά, άκρων. Οι κοινές αυτές αξίες και ιδανικά πρέπει να περιλαμβάνουν την παροχή ίσων ευκαιριών, σεβασμό και κοινωνική δικαιοσύνη.

1.4. Η νέα σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας

Όπως προαναφέρθηκε, οι τεράστιες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στην Ευρώπη σαφώς επηρέασαν και την Ελλάδα (Φώτου, 2002). Από χώρα προέλευσης μεταναστών έγινε τα τελευταία χρόνια χώρα υποδοχής μεταναστών νομίμως εισερχομένων ή όχι. Αφενός λειτουργεί σαν σκαλοπάτι ανθρώπινων μαζών του Τρίτου Κόσμου προς τη Δυτική Ευρώπη και από εκεί ίσως για Αμερική ή Καναδά, αφετέρου αποτελεί τη χώρα τελικού προορισμού μεταναστευτικών ομάδων από γειτονικές χώρες (Αλβανία, Βουλγαρία, πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία), αλλά και από την Πολωνία, το Πακιστάν, τις Φιλιππίνες.

Ο ακριβής αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα δεν είναι γνωστός εξαιτίας των παράνομα εργαζομένων, ο αριθμός των οποίων είναι συγκλονιστικά μεγάλος. Το

μεγαλύτερο αριθμό του πληθυσμού των μεταναστών καλύπτουν οι Αλβανοί, οι οποίοι, ανάλογα με την εποχή, φτάνουν σε εκατοντάδες χιλιάδων και στη συνέχεια έρχονται οι Πολωνοί, οι Αιγύπτιοι, οι Φιλιππινέζοι και άλλοι.

Εκτός αυτού χιλιάδες ομογενείς επαναπατρισθέντες μετανάστες από την Αμερική ή τη Γερμανία, πολιτικοί πρόσφυγες, ή μέλη των ελληνικών μειονοτήτων από την Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση, ήρθαν στην Ελλάδα για αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης. Τόσο το έτος 1989 (κατάρρευση της πρώην Σ.Ε.), όσο και το έτος 1990 (μαζική είσοδος μεταναστών από την Αλβανία) αποτελούν την αρχή μιας νέας εποχής για την Ελλάδα.

Σε αυτούς τους μετανάστες συμπεριλαμβάνονται και διάφοροι δυτικοευρωπαίοι ή άτομα που προέρχονται από ανεπτυγμένες χώρες, μετακινούμενοι υπάλληλοι τόσο κρατικών υπηρεσιών (πρεσβειών, υπηρεσιών της Κοινότητας κ.λ.π.), όσο και υπαλλήλους πολυεθνικών εταιριών. Αυτό το ρεύμα μεταναστών στην Ελλάδα αναμένεται, σύμφωνα με προβλέψεις να μεγαλώσει και άλλο τα επόμενα χρόνια. (Φώτου, 2002)

Πάρα πολλοί από τους μετανάστες που μπαίνουν στην Ελλάδα έρχονται για να εργαστούν, χωρίς να παίρνουν μαζί τους τα μέλη των οικογενειών τους. Αργότερα όμως αρκετοί από αυτούς, αφού εξασφαλίσουν κάποιες κατάλληλες συνθήκες, προχωρούν σε μια πιο μόνιμη εγκατάσταση, με αποτέλεσμα το ελληνικό σχολείο να δέχεται όλο και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Έτσι βλέπουμε το θέμα της μετανάστευσης στην Ελλάδα να έρχεται σε άμεση σύνδεση με το εκπαιδευτικό σύστημα και να αφορά όχι μόνο τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και τους αυτόχθονες οι οποίοι με την είσοδό τους στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία και καλούνται να αντιμετωπίσουν σαν δεδομένη και μέσα στην οποία θα πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν.

Να σημειωθεί ότι εκτός των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και παλινοστούντων, πρέπει να προστεθούν:

- Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα από την Ελληνική πολιτεία και χαρακτηρίζεται ως θρησκευτική.
- Η κοινωνική μειονότητα των Τσιγγάνων, που προσδιορίζεται από ιδιαίτερα πολιτισμικά γνωρίσματα και που αδιαμφισβήτητα διαθέτει εθνική συνείδηση.

Η νέα αυτή πραγματικότητα αποτελεί πρόκληση όχι μόνο για το σύνολο της Ελληνικής κοινωνίας, αλλά κυρίως για το σχολείο, που πολλές φορές αποδεικνύεται κατεξοχήν χώρος όπου βιώνονται οι διαφορές, η διάκριση και ο αποκλεισμός.

Έτσι η είσοδος της εκπαιδευτικής διαπολιτισμικής θεωρίας στην εκπαίδευση, είναι πλέον ανάγκη. Οι συζητήσεις σε επίπεδο κυβέρνησης ή διάφορων εκπαιδευτικών φορέων πολλές, οι αποφάσεις ομοίως πολλές με κατάληξη το νόμο 2413/96 σύμφωνα με τον οποίο δημιουργούνται διαπολιτισμικά σχολεία. Η προσπάθεια όμως αυτή, παρά την καλή θέληση, παραμένει περισσότερο στην πράξη και λιγότερο στη θεωρία (Φώτου, 2002).

1.5. Εκπαιδευτική πολιτική για τους παλινοστούντες μαθητές.

α) Τμήματα Υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα

Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, (Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε.), οι παλινοστούντες και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν περίπου το 4,6% των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 2% των μαθητών του Γυμνασίου, ενώ αυτοί που έχουν πρόσβαση στο λύκειο και τις Τεχνικές σχολές είναι μόνο το 0,6% του μαθητικού πληθυσμού. (Δαμανάκης, 1987: 51)

Κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης των παλινοστούντων και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό σχολείο, οι ίδιοι βρίσκονται αντιμέτωποι με σειρά προβλημάτων που αφορούν κυρίως την επίδοσή τους στα γλωσσικά μαθήματα.

Όταν άρχισε η παλιννόστηση στην δεκαετία του '70, το κράτος πήρε μια σειρά εκπαιδευτικών μέτρων τα οποία είχαν φιλανθρωπικό χαρακτήρα, ιδίως σε ό,τι αφορούσε στα γλωσσικά μαθήματα. Υπήρχε μείωση των απαιτήσεων (χαμηλότερες βάσεις εισαγωγής, ειδικά ποσοστά κ.ά.).

Από το 1980 και μετά αρχίζει μια λογική λήψης μέτρων. Έτσι με την υπουργική απόφαση (Φ.818-2/Ζ/4139/20-10-80) εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής, ενώ με το (Ν.1404/83, αρ45) το 1983 νομοθετούνται τα Φροντιστηριακά Τμήματα. (το 1990 γίνεται τροποποίηση με το Ν.1894/90, χωρίς μεγάλες αλλαγές, πέρα από το ότι η διδασκαλία μπορεί να ανατεθεί και σε ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες). Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, αρχικά αφορούσε μαθητές, παιδιά επαναπατριζόμενων ή παλιννοστούντων ομογενών, αλλά στη συνέχεια συμπεριέλαβε και μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μεταναστών ή λαθρομεταναστών από διάφορες χώρες, αλλά κυρίως από την Αλβανία.

Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής, μένουν εκεί το πολύ ως δύο σχολικά έτη, κάνουν εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας και στη συνέχεια εντάσσονται στις κανονικές τάξεις. Βρίσκονται κατά κάποιο τρόπο έγκλειστοι και περιθωριοποιημένοι σε ειδικό περιβάλλον, χωρίς οπωσδήποτε αυτό να βοηθάει στην ένταξή τους αφού παρατείνει την αποκοπή τους από το κοινωνικό σύνολο.

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα αφορούν επίσης τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, λειτουργούν παράλληλα με τις ελληνικές τάξεις και απασχολούν τους μαθητές έως 8 ώρες εβδομαδιαίως, πέραν του κανονικού ωραρίου. Μπορούν να εφαρμοστούν σε πανελλαδική κλίμακα, δίνουν τη δυνατότητα της συναναστροφής με τους υπόλοιπους γηγενείς μαθητές, έχουν όμως το αρνητικό της επιπλέον απασχόλησης του κανονικού ωραρίου, γεγονός που δρα αρνητικά στους μαθητές. Στόχος και των δύο είναι η προσαρμογή των παλιννοστούντων και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Φώτου, 2002).

Παρόμοια προγράμματα εφαρμόστηκαν σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχουν σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στις χώρες

υποδοχής των Ελλήνων μεταναστών και για την οποία οι Έλληνες γονείς ήταν αντίθετοι. Πρόκειται για μια αντισταθμιστική-αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική, που δεν λαμβάνει υπόψη καθόλου το μορφωτικό κεφάλαιο το οποίο ακολουθεί τους μαθητές από την οικογένειά τους και τη χώρα προέλευσης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά στο Π.Δ. 494/83 το οποίο αφορά στην εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών Ε.Ε. Στο διάταγμα αυτό συναντάμε μια τελείως διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών, αφού επιδιώκεται σύμφωνα με αυτό η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε τάξεις υποδοχής. Αν και ποτέ δε λειτούργησε αυτό το Π.Δ., αφού οι μαθητές που προέρχονται από κράτη μέλη της Ε.Ε., έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν στα ξενόγλωσσα σχολεία (Αμερικάνικο σχολείο, Γερμανική σχολή, Ιταλική σχολή κ.λπ.) και αυτό κάνουν, αξιοσημείωτη είναι η διάκριση που γίνεται από το ΥΠΕΠΘ και που αντιμετωπίζει κάτω από διαφορετική οπτική γωνία, με ευνοϊκό τρόπο το δικαίωμα καλλιέργειας των γλωσσών και πολιτισμών των προηγούμενων χωρών της Ε.Ε., ενώ θεωρεί ότι οι υπόλοιποι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, δεν έχουν την ανάγκη διατήρησης της εθνικής τους ταυτότητας (Φώτου, 2002).

Φάνηκε τελικά ότι η προσπάθεια αυτή δεν καρποφόρησε, διότι εμφανίστηκε μεγάλη μαθητική διαρροή.

Βέβαια η σχολική αποτυχία των παιδιών αυτών οφείλεται σε έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων, όπως οι απaráδεκτες πολλές φορές συνθήκες διαβίωσης, το κακό οικογενειακό περιβάλλον, την έλλειψη συμπαράστασης από τους σκληρά και κάτω από δύσκολες συνθήκες εργαζόμενους γονείς. Μπορούμε δηλαδή να δούμε μια παρόμοια κατάσταση, με εκείνη που αναφέρθηκε και που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στις βορειοευρωπαϊκές χώρες (Φώτου, 2002).

β) Σχολεία Παλινοστούντων

Τα σχολεία παλινοστούντων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη ιδρύθηκαν σύμφωνα με το Π.Δ. 435/84 και 369/85 και αφορούν αποκλειστικά παλινοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες (Αττική) και γερμανόφωνες και ρωσόφωνες χώρες (Θεσσαλονίκη)

έχοντας ως στόχο την ένταξη των μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το θεσμικό πλαίσιο έχει πολλές ασάφειες, ώστε ενώ τα σχολεία ιδρύθηκαν με τη λογική της προπαρασκευής, τελικά κατέληξαν να γίνουν καταληκτικά σχολεία (Φώτου, 2002). Η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται στα ελληνικά ενώ προβλέπεται για τους μαθητές που δεν κατέχουν την ελληνική, την εντατική διδασκαλία της. Εκτός από την αγγλική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν επικουρική στην αρχή και να διδαχθεί στη συνέχεια σαν δεύτερη γλώσσα, και η γλώσσα της χώρας προέλευσης των μαθητών. Και όσον αφορά στο Σχολείο Παλιννοστούντων Αττικής, που κατόρθωσε να διατηρήσει την γλωσσική του ομοιογένεια, η διδασκαλία της Αγγλικής παίζει μεγάλο ρόλο, αφού κατόπιν επεμβάσεων των γονέων, που θέλουν το σχολείο αποκλειστικά δικό τους, οι μαθητές προέρχονται μόνο από αγγλόφωνες χώρες. Το αντίστοιχο σχολείο Θεσσαλονίκης όμως, είχε ξεκινήσει με γερμανόφωνους μαθητές, στη συνέχεια δέχτηκε ρωσόφωνους και μετά μαθητές προερχόμενους από την Αλβανία και τελικά καμία μητρική γλώσσα δεν διδάχθηκε ποτέ.

Οποσδήποτε τις περισσότερες φορές τα βιβλία του ΟΕΔΒ [σήμερα ΙΤΥΕ (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων) Διόφαντος] δεν είναι κατάλληλα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα και να χρησιμοποιείται υλικό σχεδιασμένο από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα κάθε φορά με την περίπτωση.

Για την πλήρωση των θέσεων του διδακτικού προσωπικού προβλέπεται σαν προϋπόθεση, η γνώση της αντίστοιχης γλώσσας (αγγλικής, γερμανικής ή ρώσικης) και οι ειδικές μεταπτυχιακές σπουδές. Όμως υπάρχει έλλειψη τόσο ρωσόφωνων δασκάλων, όσο και ειδικά μετεκπαιδευμένων και λίγες προσπάθειες γίνονται για τη σχετική επιμόρφωση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά δεν έχουν ιδιαίτερα προσόντα και κρίνονται ακατάλληλοι (εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων).

Τα σχολεία παλιννοστούντων βασίζονται σε μια λογική αντίφαση, αφού επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Και ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και ντόπιων μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και επομένων

να εμπλουτίσουν το μονολιθικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση και περιθωριοποίηση (Δαμανάκης, 1987: 66).

Εκτός από το γεγονός ότι λειτουργούν κάτω από ασαφές θεσμικό πλαίσιο, η πολιτεία μετά την ίδρυσή τους, μάλλον τα εγκατέλειψε στην τύχη τους. *Φαινόμενα ρατσισμού* εκδηλώνονται μέσα στο ίδιο το σχολείο από υποομάδες, αλλά και από τους περιοίκους οι οποίοι πολλές φορές ζητούν την απομάκρυνση του σχολείου από την περιοχή τους. Η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι καλή ενώ τα απαιτούμενα μέσα για τη διδασκαλία απουσιάζουν. Υπάρχει ανάγκη για κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και διδακτικό υλικό. Δεν γίνεται καμία προσπάθεια διατήρησης της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, όπως είχε προβλεφθεί στην αρχή, ενώ η μόνιμη παραμονή των μαθητών στα σχολεία δεν βοηθά καθόλου την ένταξή τους.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες τα παιδιά βιώνουν την αποτυχία, διακόπτουν τη φοίτηση ή δεν έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αναζητούν διέξοδο σε σχολεία και πανεπιστήμια της χώρας από την οποία προέρχονται.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί, ότι ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και παλιννοστούντων φοιτούν σε κανονικά σχολεία, όλης της χώρας, όπου στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να έχουν πολυτέλεια παρακολούθησης τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, ή απλά η πρόοδός τους αφορά τον αυτοσχεδιασμό και τις ικανότητες του όποιου ανειδίκευτου εκπαιδευτικού.

Για το λόγο αυτό γονείς και εκπαιδευτικοί ζητούν δίγλωσσα και διαπολιτισμικά προγράμματα μέσα στα κανονικά σχολεία, ώστε να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών και παράλληλα να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση των παιδιών της πλειονότητας για ομαλή και ειρηνική συμβίωση, που θα στηρίζεται στον αλληλοσεβασμό και την αλληλοκατανόηση (Φώτου, 2002).

1.6. Ο νόμος 2413/96

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι ο νόμος αυτός αποτελείται από δύο μέρη: Τα 33 άρθρα του νόμου αυτού αφορούν στην ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, ενώ 4 αφορούν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και όπως συγκεκριμένα επεξηγεί στο άρθρο 34 την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Στα δύο αυτά μέρη περιέχεται μια αξιοπερίεργη αντίθεση. *Καταργούνται τα ξεχωριστά σχολεία για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού και παράλληλα θεσπίζεται η ίδρυση ξεχωριστών σχολείων για τα παιδιά των ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα.* (Φώτου, 2002)

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του ίδιου Νόμου ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), στο οποίο δίνονται βασικές αρμοδιότητες και κυριαρχικό λόγο στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων εκείνων, όπου εφαρμόζονται τα προγράμματα αυτά. Βασική αποστολή του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους, επίσης, η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλινοστούντων μαθητών καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα, στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά στο πρώτο μέρος, η κατάργηση των ξεχωριστών σχολείων στο εξωτερικό έρχεται σαν συνέπεια των μακρόχρονων αγώνων της ελληνικής ομογένειας, οι οποίοι προέκυψαν από τα αποτελέσματα της μειονοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στις ευρωπαϊκές χώρες κατά τις προηγούμενες δεκαετίες και που είχε σαν αποτέλεσμα την αποτυχία και την αδυναμία ένταξης των παιδιών των μεταναστών ή των μειονοτήτων.

Το δεύτερο μέρος όπου ιδρύονται στο εσωτερικό ξεχωριστά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ονομάζονται αποδεικνύει την προχειρότητα του νόμου, αφού αυτά

που θέλουμε να αποφύγουμε στο εξωτερικό, τα εφαρμόζουμε εύκολα στο εσωτερικό όχι μόνο σε ξένα παιδιά (με μεταναστευτικό υπόβαθρο), αλλά και σε δικά μας (παλιννοστούντες).

1.7. Στατιστικά δεδομένα

Οι περισσότεροι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο φοιτούν στο Δημοτικό, ενώ είναι πολύ μικρή η παρουσία τους στο Λύκειο, φαινόμενο που κατά πολύ συνδέεται με πολλούς παράγοντες, καθώς και με τη διαρροή τους από την εκπαίδευση, φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί σε άλλες χώρες αλλά και στην Ελλάδα.

Ο μεγαλύτερος μαθητικός πληθυσμός με μεταναστευτικό υπόβαθρο, σχεδόν οι μισοί εξ αυτών, φοιτούν σε σχολεία της Περιφέρειας Αττικής (25.876 μαθητές Δημοτικού), η πλειοψηφία των οποίων στη Νομαρχία Αθηνών. Ομοίως και από αυτούς που φοιτούν στο Γυμνάσιο, σχεδόν οι μισοί (10.759 μαθητές) είναι στην περιοχή Αττικής. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς που φοιτούν στο Ενιαίο Λύκειο (2.317 μαθητές) καθώς και περίπου οι μισοί μαθητές (1.879) των Τεχνικών, Επαγγελματικών Λυκείων.

Το 2005, ο Πρόεδρος του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής ανέφερε ότι, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου, στην Α΄ Περιφέρεια Αθηνών το 23 % των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου αποτελείται από παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στη Δυτική. (Τζωρτζοπούλου Μ., 2005, σ.212).

1.8. Το παιδαγωγικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας

Το κοινωνικό ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας επηρεάζει άμεσα και το παιδαγωγικό ζήτημα της διαπολιτισμικότητας. «Αν ο Άλλος είναι ο διπλανός μας στο θρανίο, το

αίτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ήδη εδώ», όπως αναφέρει ο Collès (1994: 150 στο Παυλίδης, 2006). Είναι, όμως, γεγονός ότι ο άνθρωπος γεννιέται και μεγαλώνει πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, σε προϋπάρχον ήδη σύστημα προτύπων και κανόνων συμπεριφοράς, το οποίο υιοθετείται αυθόρμητα. Αυτή η διαπαιδαγώγηση του ατόμου σε ένα μόνο πολιτισμικό περιβάλλον ελλοχεύει τον κίνδυνο της άκριτης υιοθέτησης του τρόπου ζωής, των προτύπων και αξιών που το χαρακτηρίζουν (Παυλίδης, 2006).

Ο Παυλίδης (2006) επισημαίνει επίσης ότι τα αποτελέσματα αυτής της μονοπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης φαίνεται να είναι αρκετά προβληματικά, διότι αυτή είναι λογικό να μη γεννήσει το ενδιαφέρον για άλλους πολιτισμούς και, ως εκ τούτου, να καλλιεργήσει την ικανότητα αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης (Parekh, 1997).

Εδώ αναδεικνύεται και τονίζεται ο σημαντικός ρόλος μιας παιδείας της πολυπολιτισμικότητας, η οποία καλείται να λειτουργήσει ως εξοικείωση των νέων με διαφορετικές, πολιτισμικά αντιλήψεις, προκειμένου τα άτομα να είναι σε θέση να διαφοροποιηθούν (Παυλίδης, 2006).

Η αποστολή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να απελευθερώσει το άτομο από εσφαλμένες πολιτισμικές αντιλήψεις και να τον οδηγήσει στο συμπέρασμα του Parekh (1997:56 στο Παυλίδης, 2006), ότι «η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μια απομάκρυνση ούτε μια ασυμβατότητα, αλλά μια περαιτέρω εκλέπτυνση της φιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση.».

Σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η εκπαίδευση μαθαίνει στα άτομα τρόπους, προκειμένου να σέβονται τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες (Feinberg, 1995 στο Παυλίδης, 2006).

1.9. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας

Τα κύρια μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (Νικολάου, 2000:119) είναι τα εξής: α) το αφομοιωτικό, β) το μοντέλο ενσωμάτωσης, γ) το πολυπολιτισμικό, δ) το αντιρατσιστικό και ε) το διαπολιτισμικό.

Στο αφομοιωτικό μοντέλο οι ντόπιοι αφομοιώνουν τις εθνικές/φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές. Η αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, όπως ακόμη και οι μεικτοί γάμοι, αποτελούν διάφορα μέτρα επιτυχίας της αφομοίωσης.

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης (Νικολάου, 2000:122) οι διαφορετικές παραδόσεις αποτελούν μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας, καθώς υπάρχει η άποψη ότι κάθε ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που αλληλεπιδρά με τον γηγενή πληθυσμό.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την ανάγκη συνύπαρξής τους. Δημιουργούνται προγράμματα με βάση τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και όχι με μοναδικό κριτήριο τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο (Νικολάου, 2000:128) αναφέρεται στα ζητήματα της ισότητας στην εκπαίδευση, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της άρσης των ρατσιστικών προτύπων.

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του ομώνυμου μοντέλου, (Νικολάου, 2000:129-134) είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Απαιτείται η παραδοχή των τριών αξιωμάτων της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και της παροχής ίσων ευκαιριών.

1.10. Αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας

α) *Ισοτιμία των πολιτισμών* (Δαμανάκης, 2003: 99 - 103). Παιδαγωγικά είναι πολύ ουσιαστικό για ένα άτομο να αναπτύσσεται και να κοινωνικοποιείται διαπολιτισμικά

ή πολυπολιτισμικά. Μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κλίμα, δίνεται η ευκαιρία για κατανόηση των ορίων του πολιτισμού μας και απαλλαγή από προκαταλήψεις.

β) *Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου* (Δαμανάκης, 2003:103 – 104): Αυτό το αξίωμα αναφέρεται στη διαφορετικότητα και όχι στην ανωτερότητα ή κατώτερότητα του μορφωτικού κεφαλαίου ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα ή τον τόπο καταγωγής. Οι μετανάστες φέρουν ένα πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που είναι ισότιμο με αυτό του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Η απόρριψη αυτού του πράγματος ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, κάτι που παρακωλύει τη μαθησιακή διαδικασία.

γ) *Παροχή ίσων ευκαιριών* (Δαμανάκης, 2003:104 - 105): Η αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών με πνεύμα ισοτιμίας βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την παροχή ίσων ευκαιριών και με την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρείται η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Η ετερότητα έχει διάφορες μορφές (Γκότοβος, 2002:59 - 60): εθνική, θρησκευτική, γλωσσική, πολιτισμική (Γκότοβος, 2002:60 - 61).

1.11. Διαπολιτισμικά σχολεία

Στη χώρα μας, από το 1985 (Ν. 1566/1985), έχουν ιδρυθεί σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται σχολικά προγράμματα αντίστοιχα με αυτά των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Στη δεκαετία του '90, ψηφίζεται ο Ν. 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», με βασικό σκοπό την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Από το 1996 και μέχρι σήμερα, έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων 13 Δημοτικά,

Γυμνάσια, 4 Λύκεια. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό, θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού των μαθητών.

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως ορίζεται από το άρθρο 34: «είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Αυτό και μόνο είναι αρκετό να δείξει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτή περιγράφεται, δεν στοχεύει στην ένταξη, αλλά αναγκαστικά οδηγεί στο αδιέξοδο της περιθωριοποίησης με την ίδρυση ξεχωριστών σχολείων.

Το άρθρο 35 του νόμου στην παράγραφο 1 αναφέρει:

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3,4,5 και 6 του ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές επαγγελματικές σχολές.

Στο ίδιο άρθρο (παράγραφος 3 και 4) αναφέρεται ότι αυτά τα σχολεία εκτός από δημόσια μπορεί να είναι και ιδιωτικά.

Πουθενά δεν διευκρινίζεται τι πρόκειται να γίνει με τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τις Τάξεις Υποδοχής και τα σχολεία παλιννοστούντων.

Στην πράξη είδαμε:

- Τα Σχολεία Παλιννοστούντων να αλλάζουν ονομασία και να γίνονται Διαπολιτισμικά Σχολεία χωρίς να προχωρούν σε καμιά άλλη ουσιαστική αλλαγή.
- Τα όποια σχολεία λειτουργούσαν με παράλληλα φροντιστηριακά τμήματα, αλλά και αυτά που απλώς είχαν έναν αριθμό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή μειονοτικών μαθητών, να προσθέτουν δίπλα στην αριθμητική τους ονομασία τον συγκεκριμένο προσδιορισμό π.χ. « 32^ο Διαπολιτισμικό σχολείο», χωρίς αυτό να αλλάζει σε τίποτα την μέχρι τώρα λειτουργία τους.
- Είχαν τη δυνατότητα να νομιμοποιηθούν τα μέχρι τώρα παράνομα μειονοτικά σχολεία, τα οποία λειτουργούσαν με την ευθύνη συλλόγων γονέων και

κηδεμόνων ή πολιτιστικών συλλόγων ή ακόμα και να δημιουργηθούν και άλλα παρόμοια, αφού ο νόμος καθιστά δυνατή την ίδρυση ιδιωτικών διαπολιτισμικών σχολείων.

- Από το έτος 2000 στα πλαίσια προγράμματος που αναλαμβάνει το πανεπιστήμιο των Αθηνών και χρηματοδοτείται από την κοινότητα, πραγματοποιείται έρευνα σε όλη την Ελλάδα και έτσι διαπολιτισμικά σχολεία ονομάζονται αυτά που λειτουργούν με ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών πολιτισμικών μειονοτήτων. Τα σχολεία παλιννοστούντων υποχρεούνται να λειτουργούν με ποσοστό γηγενών μαθητών τουλάχιστον 30 % ώστε να αποφευχθεί η γκετοποίηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και παλιννοστούντων. Με τη βοήθεια του πανεπιστημίου επιχειρούν τη δημιουργία κατάλληλου υλικού για τη διδασκαλία. Το πρόγραμμα αυτό ήταν διάρκειας τριών χρόνων χωρίς να προσφέρει κάποιες αλλαγές στη ήδη υπάρχουσα κατάσταση.

Τα άρθρα 36 και 37 του νόμου, αναφέρονται στο εκπαιδευτικό προσωπικό και την διοίκηση των διαπολιτισμικών σχολείων, χωρίς να προσθέτουν τίποτα απολύτως στα μέχρι τώρα ισχύοντα.

Άρα ο νόμος 2413/96 δεν έφερε τίποτα το ουσιαστικό στην εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα, αντίθετα χαρακτηρίζεται από προχειρότητα και ανευθυνότητα με τις ασάφειες και τις αντιθέσεις τις οποίες περιέχει. Αντί να γίνει θεσμικό πλαίσιο για την δημιουργία πραγματικών δίγλωσσων διαπολιτισμικών σχολείων, ή σχολείων με ειδικά πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα, αυτός αφήνει το περιθώριο για μια διαχωριστική και μονόπλευρη εκπαίδευση η οποία τροφοδοτεί τον κοινωνικό αποκλεισμό και επιτρέπει τη δημιουργία ρατσιστικών τάσεων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να γίνει παιδαγωγική και διδακτική αρχή, η οποία να διέπει το ελληνικό σχολείο με την πλατειά έννοια, αφού βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, την οποία ο κάθε Έλληνας πολίτης πρέπει να αντιμετωπίσει αργά ή γρήγορα. (Φώτου, 2002)

1.12. Παιδαγωγικές-ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ειδική παιδαγωγική, που στόχο έχει την αποτελεσματικότερη διαχείριση των «πολιτισμικών διαφορών» και την προετοιμασία των μαθητών για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης, μέσα σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Είναι μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών ομάδων.

Οι κύριες παιδαγωγικές αρχές που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: 1) η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας για αυτούς, 2) η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή η ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των φυλών και κρατών, 3) η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που σέβεται την πολιτισμική ετερότητα και ανοίγεται σε άλλους πολιτισμούς, 4) η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, δηλαδή εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και έκκληση για διάλογο και αλληλεγγύη. (Essinger, 1990). Ο Δαμανάκης (2003) συνόψισε τις ανωτέρω αρχές σε τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, δηλαδή στο αξίωμα της ισοτιμίας των λαών, στο αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής προέλευσης και, τέλος, στο αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.

Σε κάθε περίπτωση, κύρια μέριμνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενασχόληση με τις θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνουν τόσο σε επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και στο επίπεδο οργάνωσης της σχολικής κουλτούρας, έτσι ώστε να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες προϋποθέσεις και ανάγκες των μειονοτικών μαθητών με σκοπό να επιτευχθεί η ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξη τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γκόβαρης (2005), η παιδαγωγική πράξη οφείλει να λαμβάνει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υπόψη της στο βαθμό που αυτές υποστηρίζουν τη διαδικασία σχολικής ένταξης και να αμφισβητεί λογικές λειτουργίας και κανονιστικές προσδοκίες του σχολείου, οι οποίες στιγματίζουν τους μειονοτικούς μαθητές.

Από ψυχολογικής άποψης, έρευνες έχουν δείξει ότι μέσα από τη διδασκαλία της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς των μειονοτικών ομάδων προωθείται η

ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της σχολικής τους επίδοσης και, κατ' επέκταση, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η δίγλωσσία ή η πολυγλωσσία παρέχουν μεγαλύτερη διανοητική ευελιξία, αφαιρετική ικανότητα και υπεροχή στη διαμόρφωση της αντίληψης σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους. Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των γλωσσών του ατόμου διευκολύνει την ανάπτυξη της ευφυΐας του και τα συμβολικά συστήματα των μαθητών διευρύνονται και ενσωματώνουν νέες έννοιες και όρους που δεν περιλαμβάνονται στη μητρική, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά η σκέψη τους.

Ο αντίλογος σ' αυτό είναι ότι ο υπερτονισμός δίγλωσσων και πολυπολιτισμικών προγραμμάτων διασπά συνήθως την ενεργητικότητα των μειονοτικών μαθητών με αποτέλεσμα να μην μαθαίνουν σωστά καμιά γλώσσα, συμπεριλαμβανομένης και της επίσημης. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι ο ψυχολογικός, κοινωνικός και οικονομικός αποκλεισμός αυτών των ομάδων και η βαθμιαία περιθωριοποίησή τους. Με άλλα λόγια, οι πληροφορίες για άλλες γλώσσες δεν είναι σίγουρο ότι θα συμβάλουν στην αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή, αλλά μπορούν να προκαλέσουν αρνητικά αποτελέσματα.

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει και κοινωνική διάσταση. Πολιτισμική ελευθερία σημαίνει πάνω από όλα ριζική αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας και απόκτησης της γνώσης. Αυτό εξαρτάται από το βαθμό που η γνώση αντανακλά το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διατυπώνεται. Συχνά οι κοινωνικές ομάδες που είναι υπεύθυνες για την εκπαίδευση και τη μετάδοση της γνώσης, προωθούν εκείνο το μοντέλο και διαχέουν εκείνες τις γνώσεις που υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους, νομιμοποιούν και διαιώνίζουν την υπάρχουσα κατάσταση. Έτσι οι μειονοτικές ομάδες και εθνοπολιτισμικές κοινότητες παραμένουν κοινωνικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση. Όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται συχνά η γνώση για τη διατήρηση της περιθωριοποίησης των αδύναμων μειονοτήτων, αν θέλουν να γίνουν φορείς αλλαγής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

1.13. Παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία – η ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι, σε επίπεδο ελληνικής εκπαίδευσης, το διαμορφούμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει εξίσου τόσο τους γηγενείς μαθητές όσο και εκείνους που προέρχονται από διαφορετικά πολυπολιτισμικά πλαίσια. Λόγω λοιπόν και της αμφίδρομης σχέσης κοινωνικής πραγματικότητας και εκπαίδευσης, στην έκδοση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Σεπτέμβριος 2002), για πρώτη φορά τόσο χαρακτηριστικά τονίζεται ότι: «επιβάλλεται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σχολείου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση ενός ισχυρού σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ικανού να συμβάλει στην αρμονική ένταξη του μαθητή στην κοινωνία». Η αρμονική συμβίωση του συνόλου των μαθητών στη μικρή κοινωνία του σχολείου αποτελεί οιασδήποτε αντίστοιχης μελλοντικής κοινωνικής συμπεριφοράς και προϋποθέτει ότι, κατά τη χάραξη της εθνικής πολιτικής για την παιδεία, λαμβάνονται υπόψη οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες τόσο της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας όσο και της πολιτισμικής ετερότητας. Έτσι, οι στόχοι των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών εστιάζουν βεβαίως στη διατήρηση και καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και την εθνικής πολιτισμικής κληρονομιάς μέσα από την ανάπτυξη της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής, αλλά προωθούν και πρακτικές που διασφαλίζουν παράλληλα την ισότητα των ευκαιριών σε ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, με στόχο την καταπολέμηση κάθε μορφής κοινωνικής παθογένειας. Άλλωστε το διαμορφούμενο κοινωνικό περιβάλλον, με την ποικιλία σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό πολιτισμικών, γλωσσικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών, καταδεικνύει αυτό ακριβώς, δηλαδή την αναγκαιότητα: α) της άμβλυνσης φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού αλλά και β) την αποφυγή επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου. Αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει και την αποδυνάμωση των κυρίαρχων παραδόσεων.

Μάλιστα στο άρθρο 16 παρ. 2 του Ελληνικού Συντάγματος τονίζεται ότι «η παιδεία ... έχει σκοπό την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων...». Στο πλαίσιο όμως των σκοπών της εκπαίδευσης, και όπως προκύπτει από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των συναφών γνωστικών αντικειμένων, «η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές και αυριανοί

πολίτες ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους τους λαούς». Έτσι, ως γενική αρχή της εκπαίδευσης εισάγεται, εκτός των άλλων, και «η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας». Αυτό, σε πρακτικό επίπεδο, σημαίνει ότι όταν κάποιος, είτε ανήκει στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα μιας κοινωνίας είτε όχι, γνωρίσει καλά τον εαυτό του και σεβαστεί τις αξίες που του έχουν κληροδοτηθεί αναπτύσσει εκείνο το κριτικό πνεύμα που του χρειάζεται για να μπορέσει στη συνέχεια να σεβαστεί και να αποδεχθεί το διαφορετικό στοιχείο και να προσαρμοστεί ενδεχομένως σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον (Τολούδη, 2007).

Τα σχολεία που προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις πραγματικότητες του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ο κανόνας, τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή σκηνή. Επομένως, η κλιμάκωση της διαπολιτισμικής επαφής έχει σημαντικές συνέπειες για τα σχολεία μας. Καταρχήν δείχνει ότι η μετάδοση της πολιτισμικής μωπίας στα σχολεία αποτελεί συνταγή κοινωνικής καταστροφής. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή στον 21^ο αιώνα πρέπει να τους εκπαιδεύουν ώστε να μπορούν να είναι πολίτες όλου του κόσμου. Η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη μέσα σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου απ' ό,τι σε μία τάξη όπου αυτή είτε καταπιέζεται είτε αγνοείται (Cummins, 1999). Έτσι η εκπαίδευση δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στο πως θα εκπαιδεύει μαθητές ενός συγκεκριμένου τόπου αλλά ανομοιογενείς μαθητές με τελείως διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες αλλά που θα έχει κοινό στόχο να τους ετοιμάσει για την διαβίωση τους σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον. Επομένως η εκπαιδευτική πολιτική και το πρόγραμμα σπουδών στο σχολείο πρέπει να αντανακλούν μια θετική αντίληψη για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και φυλές που τώρα απαρτίζουν το σχολείο και την Ελληνική κοινωνία. Οι ντόπιοι αλλά και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (όπως και τα παιδιά των ομογενών Ελλήνων του Εξωτερικού) πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτήσουν οικουμενική εικόνα της Ελληνικής κοινωνίας, να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ώστε να συμβιώσουν αρμονικά σε μια δημοκρατική κοινωνία, και να ευαισθητοποιηθούν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ως κοινωνική αναγκαιότητα (Γεωργογιάννης, 1997).

Κατά δεύτερο λόγο, ο «πολιτισμικά αμόρφωτος» και ανεπαρκώς προετοιμασμένος για να ευημερήσει στην παγκόσμια οικονομία είναι ο μονόγλωσσος/μονοπολιτισμικός απόφοιτος. Οι μαθητές που μεγαλώνουν και εκπαιδεύονται σε ένα μονοπολιτισμικό καβούκι κινδυνεύουν να γίνουν κοινωνικά απροσάρμοστοι, εντελώς απροετοίμαστοι για τους κόσμους της εργασίας ή του ελεύθερου χρόνου του 21^{ου} αιώνα. Όπως αναφέρουν οι Cummins & Sayers, ο Hirsch το κατάλαβε λάθος: «οι μαθητές δεν χρειάζονται απλά έναν πολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαριθμητισμό, αλλά ένα διαπολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαριθμητισμό». Μια πρόσφατη μελέτη οχτώ Οργανισμών με έδρα τις ΗΠΑ αναφέρει ότι οι Οργανισμοί αυτοί εκτιμούν ιδιαίτερος τους απόφοιτους Πανεπιστημίου με δίγλωσσες δεξιότητες. Τέλος, ο Αυστραλός Ιστορικός Τέχνης του περιοδικού *TIME*, Robert Hughes, εξέφρασε καίρια τη θέση αυτή στο δημοφιλές βιβλίο του *Culture of Complaint* (Πολιτισμός Παραπόνων) : «Στον κόσμο που έρχεται, αν δε μπορείς να βρεις το δρόμο σου μέσα στη διαφορετικότητα, είσαι χαμένος» (Cummins, 1999).

1.14 Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

α. Σχολικό περιβάλλον

Το σχολείο οφείλει επιτακτικά να δεχθεί το κάθε παιδί όπως είναι και να του δώσει τις ευκαιρίες να αναπτύξει τις δυνατότητες και ικανότητες του, καθώς και την προσωπικότητά του με βάση τις σωματικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές, ιδιαιτερότητες του αλλά και με βάση το μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχει και μεταφέρει. Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον κάθε μαθητής καλείται να διαχειριστεί με τη δική του «παιδική, φρέσκια, ευέλικτη πρωτότυπη ματιά» το δικό του χωροχρόνο και τις αλλαγές του, ενώ καλείται ταυτόχρονα να επιλύει προβλήματα μέσα από νέους δρόμους δημιουργικής συνύπαρξης και συνεργασίας.

β. Ρόλοι του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη του ορισμένες

βασικές αρχές, για να ανταποκριθεί με επιτυχία σ' αυτή την εκπαιδευτική πρόκληση της εποχής μας, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως:

- Να θεωρεί τον εαυτό του δάσκαλο όλων των μαθητών της τάξης, διότι ο κάθε μαθητής είναι μεν διαφορετική προσωπικότητα με διαφορές στο γλωσσικό, πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο, αλλά όλοι, γηγενείς και μη μαθητές, έχουν το ίδιο δικαίωμα στη μάθηση.
- Να λάβει υπόψη του ότι ο «διαφορετικός» μαθητής, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου σχολείου, έχει ανάγκη από την εξασφάλιση ευνοϊκού κλίματος στην τάξη και την εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειάς του.
- Να ενθαρρύνει την αναφορά σε γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της χώρας προέλευσης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, έτσι ώστε να επιδιώκεται μια αλληλογνωριμία των μαθητών της τάξης.
- Να επιδιώκει μεθόδους διδασκαλίας και δραστηριότητες που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Νικολάου, 2000).
- Να ενθαρρύνει τους μαθητές να αισθάνονται υπερήφανοι για την πολιτισμική τους κληρονομιά και σεβασμό για τους άλλους (Μπερελής, 2005).
- Να συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών του με μεταναστευτικό υπόβαθρο, έτσι ώστε οι γονείς να στηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και οι ίδιοι οι μαθητές θα νιώθουν πολιτισμικά καταξιωμένοι όταν βλέπουν τους γονείς τους να γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς (Γκόβαρης, 2001).

Γενικά, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, έτσι ώστε ο μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο να αναπτύξει τον επικοινωνιακό του λόγο και να δέχεται στήριξη στο συναισθηματικό και ψυχολογικό τομέα, ώστε να γίνει όσο πιο ομαλά η ένταξή του στην ομάδα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος, δυσκολότερος, και απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής και ανοικτής στο διαφορετικό, το άλλο. *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οφείλει να συνδέεται με την καθημερινή σχολική πρακτική, τις εμπειρίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους.* (Αναγνώστου κ.ά.)

γ. Σχολική πράξη

Η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων είναι πλέον δεδομένη ανεξάρτητα από την γλωσσική ή πολιτιστική προέλευση των μαθητών. Συνεπώς πρωταρχικό καθήκον του σύγχρονου σχολείου είναι η κάλυψη των βασικών αναγκών όλων των μαθητών του, καθώς και η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης τους. Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη του αυτοσυναίσθηματος των μαθητών του, καθώς και στην δημιουργία συνθηκών επιτυχίας για όλα τα παιδιά της τάξης του.

Επιπλέον ο διαφορετικός ή μειονοτικός μαθητής είναι συχνά θύμα στερεοτυπικών αντιλήψεων και αισθάνεται ευάλωτος μέσα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο υποχρεούται να τον στηρίζει και να τον αναδειξεί ουσιαστικά. Ως εκ τούτου η αξιολόγηση της επίδοσης αυτών των μαθητών χρειάζεται περισσή ευαισθησία και απαλλαγή από κάθε ίχνος προκατάληψης, μεροληψίας ή δραματοποίησης. Χρειάζεται να θέτουμε ξεχωριστούς στόχους για τον καθένα σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και προσπάθειές του και η βαθμολογία να απέχει από κάθε είδος ανταγωνισμού ή επιβολής.

δ. Σχολικό πρόγραμμα

Το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το παιδαγωγικό υλικό οφείλουν επίσης να προσανατολιστούν προς τη διαπολιτισμική δημιουργική προσέγγιση απαλείφοντας από αυτά κάθε ίχνος προκατάληψης, ρατσισμού και ξενοφοβίας. Όπως πολύ εύστοχα παρατήρησε ο Bernstein, αν το σχολείο δε σεβαστεί την κουλτούρα του κάθε παιδιού, πώς θα σεβαστεί το παιδί την κουλτούρα του σχολείου. Ως εκ τούτου «τα αναλυτικά προγράμματα, το διδακτικό υλικό, οι παιδαγωγικές δραστηριότητες πρέπει να παρέχουν μια σαφή, αντικειμενική εικόνα της συμβολής όλων των πολιτισμών που συγκροτούν μια κοινωνία και επίσης μια εικόνα του παγκόσμιου πολιτισμού, χωρίς να υποτιμάται η ιδιαίτερη συμβολή κανενός». Κυρίως πρέπει «να ενσωματώνει μια ποικιλία πολιτισμικών παραδόσεων με τέτοιο τρόπο, που οι βασικοί εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι να μπορούν να επιτευχθούν, όπως οι ίδιοι έχουν διαμορφωθεί, όσον αφορά την πολυπολιτισμική μας κοινωνία».

Όσον αφορά στα σχολικά μαθήματα, η αναγνώριση και η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης των «ξένων» μαθητών είναι ουσιαστικής σημασίας τόσο για τη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών τους, όσο και για τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας και τη γενικότερη ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία. «Κατά τη διαπολιτισμική αντίληψη, το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να προσφέρεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα και να σχεδιάζεται έτσι ώστε να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα πολυπολιτισμικά στοιχεία και τη σημασία της ιδιαιτερότητας». Όλα τα μαθήματα, αλλά ιδιαίτερα η γεωγραφία, η αγωγή του πολίτη, τα θρησκευτικά, η κοινωνιολογία, τα αγγλικά, ως ξένη γλώσσα, και κυρίως η ιστορία, η λογοτεχνία και τα μαθήματα αισθητικής και φυσικής αγωγής προσφέρονται για την ανάπτυξη και καλλιέργεια αισθημάτων αλληλεγγύης, συμπάθειας και αντιεθνικιστικής-αντιρατσιστικής αλληλοεκτίμησης μεταξύ των ατόμων και των ομάδων. Επίσης το ολοήμερο πρόγραμμα στα σχολεία μας με την ιδιαιτερότητα, την πολυπλοκότητα, την ευελιξία, τον νεωτερισμό και την ελευθερία που το διακρίνουν, προσφέρεται κατ' εξοχήν για την προσέγγιση των σκοπών και στόχων τόσο της δημιουργικής σκέψης, όσο και της διαπολιτισμικής αγωγής.

ε. Γονείς και άλλοι διαμεσολαβητές

Η δημιουργική εμπλοκή των γονέων στη ζωή του σχολείου θεωρείται επίσης πολύ αποτελεσματική, τόσο για τη διάχυση της γνώσης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων φορέων, όσο και για την προαγωγή της διαβίου εκπαίδευσης.

Οι διαμεσολαβητές, τέλος, κυρίως προικισμένα άτομα προερχόμενα από το χώρο των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων του σχολείου, με επαρκή γνώση των διαφορετικών πολιτισμικών αποχρώσεων, έχουν σημαντικό ρόλο να παίζουν σε κάθε προσπάθεια γνωριμίας, επικοινωνίας, και κοινωνικοποίησης μαθητών, γονέων και λοιπών εκπαιδευτικών- κοινωνικών λειτουργών. Θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμοι για την εποικοδομητική λύση τυχόν αντιστάσεων, φόβων, παρεξηγήσεων, αλλά και για την διευθέτηση διαφορών, στερεοτύπων, προκαταλήψεων ή ρατσιστικών συμπεριφορών, που τυχόν θα εκδηλωθούν ανάμεσα στις διάφορες «ξένες» ομάδες. Επίσης μπορούν να διευκολύνουν αποφασιστικά κάθε ενέργεια βαθύτερης αλληλεπίδρασης, καθώς και κάθε νέα δημιουργία ανθρώπινης έκφρασης και βίωσης. Συνεπώς, εξισορροπούν δημιουργικά την πολυπλοκότητα και αντιφατικότητα των καθημερινών

προβλημάτων, που αναφέρονται στο σεβασμό, στην αναγνώριση και στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Εξάλλου «το διαπολιτισμικό μοντέλο, διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων, καταλήγει σε μια αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών».

1.15. Εκπαιδευτικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη η διδακτική πράξη αποτελεί διαμεσολάβηση ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και τη γνωστική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του καταλύτη όχι μόνο της κινητοποίησης των διαδικασιών μάθησης αλλά κυρίως της δημιουργίας των συνθηκών εκείνων στις οποίες οι μαθητές θα αποκτήσουν τα εργαλεία ανάγνωσης της πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν. Οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να εφαρμόσουν προγράμματα ευαισθητοποίησης εναντίον του ρατσισμού και της ξеноφοβίας αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σύγκρουση μεταξύ των δικών τους αξιών και των αξιών των άλλων. Η σύγκρουση αυτή αρχικά προκαλεί αποσταθεροποίηση και αντιστάσεις στους εκπαιδευτικούς και πολύ συχνά δίνει αντιφατικά συναισθήματα στα παιδιά, συχνά ωστόσο συνιστά και το πρώτο βήμα προς μια συνειδητοποίηση που περιλαμβάνει στροφή προς τον ίδιο τον εαυτό και κατανόηση των δικών τους συνθηκών ζωής (Ανδρούσου & Μάγος 2001).

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και αξιοποίησης αντιρατσιστικού υλικού για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές, με ανοιχτές μορφές διδασκαλίας για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διεξαγωγή σχεδίων εργασίας (projects) με βάση τις αρχές της βιωματικής-επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης. Η παιδαγωγική στάση θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρική με ανάθεση πρωτοβουλιών και ενεργό εμπλοκή των ίδιων των παιδιών όσον αφορά στην επιλογή, το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της δράσης με εστίαση στα κοινά ενδιαφέροντα της μαθητικής ομάδας. Επίσης θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις συνεργατικές / ομαδικές μορφές εργασίας και στη διαθεματικότητα. Για την ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρακτικές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, εφαρμόζονται στα Τμήματα Υποδοχής, με εστίαση στην

ανάπτυξη του γραπτού λόγου μέσα από κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Άλλες προσεγγίσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε μικτές τάξεις, στην ευέλικτη ζώνη, στη διαθεματική διδασκαλία, και στην ενισχυτική διδασκαλία.

Επίσης οι διδακτικές και παιδαγωγικές διαπολιτισμικές πρακτικές πρέπει να συμπληρώνονται από παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών καθώς και από τη συνεργασία σχολείου και κοινότητας.

Σε όλα τα παραπάνω, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η θέση της ηγεσίας, συγκεκριμένα του Διευθυντή των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1. Βασικοί τύποι ηγετικής συμπεριφοράς

Οι πρώτες έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση έγιναν τη δεκαετία του '30. Ορίστηκαν τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας:

1. Το *αυταρχικό*, στο οποίο οι υφιστάμενοι δεν έχουν συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δε δίνει εξηγήσεις για αυτές και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και με τη χρήση του φόβου των κυρώσεων.
2. Το *εξουσιοδοτικό* (*laissez faire*), στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη. Με μια ηγεσία αυτού του τύπου ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό και τη συνοχή του και καθίσταται αναποτελεσματικός.
3. Το *δημοκρατικό*, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων είτε γίνεται με συμμετοχικές – δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

(Κατσαρός, 2008)

2.2 Εκπαιδευτική ηγεσία

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι να στηρίζουν, να υποβοηθούν και να διευκολύνουν το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Αν και δεν έχουν γίνει σαφείς περιγραφές, τυπικά αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, όπ.αν. στο Κατσαρός, 2008).

Η «εκπαιδευτική» ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (Κατσαρός, 2008), η «εκπαιδευτική» ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες επαληθεύτηκε εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: α) τον

ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Αντίστοιχα ο Southworth (όπ.αν. στο Κατσαρός,2008) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

2.2.1 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διάκριση σε αναλυτικές κατηγορίες μοντέλων ενδεχομένως να μη δίνει την πραγματική εικόνα της σχολικής ηγεσίας, αφού σύμφωνα με τον Portin (όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004), είναι λίγες οι φορές που οι ηγέτες λειτουργούν στα πλαίσια ενός και μόνο μοντέλου. Παρόλ' αυτά, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές ηγούνται σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια αναφέρονται σύντομα τα πέντε πιο διαδεδομένα μοντέλα που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία (Πασιαρδής, 2004).

Το μοντέλο της *συναλλακτικής ηγεσίας* (transactional leadership) έχει ως επίκεντρο της ηγεσίας τη δράση του ηγέτη και την εξουσία που καθορίζεται από τη θέση που κατέχει (Portin, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Οι ηγέτες που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο, προσπαθούν να διατηρήσουν οργανωτική αρμονία (Webb, Neumann & Jones, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004), βεβαιώνονται ότι τα συστήματα διατηρούνται και αναπτύσσονται, οι στόχοι καθορίζονται και επιτυγχάνονται (Day, Harris & Hadfield, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους προσπαθώντας να τις ικανοποιήσουν και εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Ο όρος *μετασχηματιστική ηγεσία* (transformational leadership) χρησιμοποιήθηκε από τον Burns για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων (Webb, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το Sergiovanni (όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004), στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση

υψηλότερων στόχων προσαρμόζοντας το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση. Επίσης, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση (Webb, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004), διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (Portin, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004).

Οι διευθυντές που ασπάζονται τις ιδέες της *επιμεριστικής ηγεσίας* (shared or distributed leadership) αποδομούν τη διάκριση μεταξύ ηγετών (McGlynn, 2008) και κατά τον Barker (2005) σχεδιάζουν βάσει μιας πιο πολύπλοκης και βαθιάς ομάδας πηγών γνώσεων για να εκφορτώσουν τις ευθύνες που έχουν. Οι Blase και Anderson (όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που δρουν με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη με, ή μέσω άλλων ανθρώπων, παρά να ασκούν έλεγχο σε αυτούς και αναφέρονται σε ερευνητικές αποδείξεις για τα αποτελεσματικά σχολεία, οι οποίες υποδεικνύουν ότι «η προώθηση μιας πιο δυναμικής και αποκεντρωμένης προσέγγισης στην ηγεσία συνδέεται με τη σχολική βελτίωση». Χαρακτηριστικά περιγράφουν αυτού του είδους την ηγεσία ως τέτοια που περιβάλλει όλα τα άτομα στον οργανισμό (overarching leadership) και βρίσκεται σε κάθε όψη της σχολικής ζωής.

Σύμφωνα με το *εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες* (values – led contingency model), η επιτυχημένη ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοδηγηθεί από οργανικά, γραφειοκρατικά και διοικητικά ενδιαφέροντα, αλλά από ατομικά και ομαδικά αξιακά συστήματα (Day, Harris και Hadfield, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Κατά τους Day,(όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004), «η ηγεσία είναι μια πολύπλοκη, άστατη και περιστασιακά καθ' όλα μη ορθολογιστική δραστηριότητα που είναι επιφορτωμένη και καθοδηγούμενη από τις αξίες». Σε έρευνά τους για επιτυχημένους διευθυντές σε εποχές αλλαγών, καταλήγουν στο ότι το όραμα και οι πρακτικές τους σχετίζονται και καθοδηγούνται από ένα αριθμό πυρηνικών αξιών, όπως σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμιότητα και ειλικρίνεια, ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και το καλό των μαθητών και του προσωπικού. Σύμφωνα με τους ίδιους, η μετασχηματιστική αυτή προοπτική εστιάζει στις ηθικές αξίες και σε μια καθαρή εστίαση προς τις δημοκρατικές αξίες.

Τέλος, η *κριτική ηγεσία* (critical leadership) είναι μια ομόφωνη αποστολή, ένας διαμοιρασμός ιδεών και υπευθυνοτήτων μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του (Foster, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Στα πλαίσια αυτά, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως προϊόντα του συστήματος, αλλά ως «συμμετέχοντες σε μια εφαρμοσμένη δημοκρατία», στην οποία μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας (Foster, 1989, σελ.59, όπ. αναφ. ο Portin, 1999, σελ.7). Οι Webb κ.ά. (2004) αναφέρονται σε αυτονομία της ομάδας, ιδεο-κεντρική δράση και μια διαδικασία απελευθέρωσης όλων των μελών του οργανισμού, κατά την οποία η δύναμη ορίζεται ως η ικανότητα των μελών να αλληλεπιδρούν και σε δεδομένη στιγμή από οπαδοί να γίνονται ηγέτες. Σκοπός της διευκόλυνσης που παρέχει ο ηγέτης είναι η προώθηση της δημοκρατίας και η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος ελεύθερης επικοινωνίας (Portin, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Η εγκαθίδρυση ενός κοινού οράματος και σκοπού που να περιγράφει την ανάπτυξη και τις διαδικασίες αλλαγής, είναι κριτική (McNeill, Cavanagh & Silcox, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004) και ο στοχασμός που βοηθά στην εισαγωγή της αλλαγής, μπορεί να έρθει από οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού (Webb, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Στην περίπτωση της κριτικής ηγεσίας, η αλλαγή δε σχετίζεται μόνο με τον οργανισμό, αλλά και το κοινωνικό του πλαίσιο, αφού το οργανωτικό ενδιαφέρον είναι η απελευθέρωση από εξουσιαστικές δομές (Portin, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004). Με αυτό τον τρόπο, θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που είναι κεντρικά στην κριτική προσέγγιση, συνδέονται και με την εκπαιδευτική διοίκηση (Gunter, όπ. αναφ. ο Πασιαρδής, 2004).

Οι Bass & Avolio (στο Πασιαρδής, 2004), υποστήριξαν ότι οι μετασχηματιστικές και συναλλακτικές μορφές ηγεσίας χτίζονται η μία πάνω στην άλλη. Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο ρόλος τους είναι συμπληρωματικός καθώς οι συναλλακτικές πρακτικές καλύπτουν τις βασικές ανάγκες και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού, ενώ οι μετασχηματιστικές είναι απαραίτητες για να επιφέρουν αλλαγές. Καμία μορφή και κανένα μονοδιάστατο στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να αντιμετωπίσει από μόνη της την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μια σύνθετη μορφή η οποία συνδυάζει και τις διεκπεραιωτικές και τις μετασχηματιστικές συμπεριφορές και τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά ίσως να αποτελεί την χρυσή τομή.

2.3. Διοίκηση σχολική μονάδας

Το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός και ως τέτοιος έχει ιδιαίτερη δομή και λειτουργία, η οποία δημιουργεί την υποχρέωση για ορθολογιστική διαχείριση υλικών και ανθρώπινων πόρων και συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών του (Χατζηπαναγιώτου, 2003). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι το σχολείο αποτελεί βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, δραστηριοποιείται μέσα στον κοινωνικό χώρο, επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους και βασίζεται σ' ένα σύνολο αρχών και κανονισμών που αποσκοπούν στη δόμηση, στο συντονισμό και τη συνοχή των δραστηριοτήτων του που είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών του (Σαΐτης, 1992).

Έρευνες για το προφίλ των αποτελεσματικών σχολείων έδειξαν ότι η φοίτηση και η πρόοδος των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από χαρακτηριστικά όπως: η εκπαιδευτική ηγεσία, το οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης του σχολείου, ο βαθμός αυτονομίας, το σχολικό κλίμα, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνονται μέσα από τη διαδικασία διοίκησης των σχολείων (Purkey & Smith, 1983:442-446) & (Reynolds, 1990: 17-18).

Παρά την πολυσημία του όρου «διοίκηση», αρκετοί συγγραφείς θεωρούν τη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ως τη διαδικασία του συντονισμού των ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών πόρων για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο (Χατζηπαναγιώτου, 2003) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Η διαδικασία της διοίκησης περιλαμβάνει τέσσερις λειτουργίες:

- Τον προγραμματισμό, τον καθορισμό δηλαδή των αντικειμενικών στόχων και του τρόπου επίτευξής τους. Η σημασία του αναφέρεται κυρίως στη δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς:
- Να διαμορφώσουν τη δράση τους παίρνοντας υπόψη το ισχύον νομικό πλαίσιο και τις τοπικές συνθήκες λειτουργίας.
- Να συγκεκριμενοποιήσουν τους σκοπούς τους
- Να περιγράψουν τις πραγματικές δυνατότητες του οργανισμού (αδυναμίες, πλεονεκτήματα)
- Να διαμορφώσουν πολιτικές που διευκολύνουν την λήψη αποφάσεων και

την ανάληψη δράσεων

- Να ορίσουν με ρεαλιστικό τρόπο τις προτεραιότητες που πρέπει να εφαρμοστούν.
- Να ορίσουν τον χρόνο και το χώρο υλοποίησης των δράσεών τους.
- Την οργάνωση, τον καθορισμό δηλαδή και τον καταμερισμό των εργασιών, την κατανομή των πόρων, τον προσδιορισμό των σχέσεων εργασίας και το συντονισμό των αποτελεσμάτων.
- Την διεύθυνση, δηλαδή τη δημιουργία οργανωσιακού κλίματος και το χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα, που αφορά το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων και των συσχετισμών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών.
- Τον έλεγχο των δραστηριοτήτων ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων και να επαναπροσδιοριστούν οι ενέργειες δράσης (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2000, 42-43) (Πετρίδου, 2000, 51-56) (Σαΐτης, 2000, 253-260).

Στη σχολική μονάδα, η οποία εντάσσεται στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, διακρίνονται, ανάλογα με το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται, τρεις κατηγορίες οργάνων:

- Τα διοικητικά, (διευθυντής, υποδιευθυντής, σύλλογος διδασκόντων)
- Τα διαχειριστικά, (σχολική επιτροπή)
- Τα υποστηρικτικά, (σχολικό συμβούλιο, σύλλογος γονέων, μαθητικές κοινότητες) (Ανδρέου, 1999, 81-87).

Για την ελληνική περίπτωση, η σχολική μονάδα αποτελεί το τελευταίο επίπεδο λήψης αποφάσεων – περιορισμένης ωστόσο εμβέλειας – όπου η Διεύθυνση και ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελούν τους δυο βασικούς φορείς λήψης και υλοποίησης αποφάσεων.

Παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης που έχουν δρομολογηθεί τα τελευταία χρόνια, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένει αυστηρά συγκεντρωτικό και δυσκίνητο ιδιαίτερα στη δύσκολη και ιδιόμορφη περιοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα τη λήψη μέτρων με χαρακτηριστική καθυστέρηση, δίχως τη σχετική γνώση των τοπικών αναγκών που οδηγούν σε πρόσκαιρες και αποσπασματικές λύσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο νόμος του 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση περιέχει ανενεργές μέχρι σήμερα, ουσιαστικές διατάξεις για τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων.

2.4. Διοίκηση και ετερότητα

Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο σημερινό σχολείο επιφέρει την ανάγκη για αλλαγές όχι μόνο στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και στη «κουλτούρα» των εκπαιδευτικών αλλά και στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Σκοπός της διοίκησης θα πρέπει εκτός των άλλων να είναι η διαμεσολάβηση μεταξύ των πολιτισμικών διαφορών που φέρουν οι μαθητές/τριες με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει αρμονική συμβίωση μέσα στο πολύμορφο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον που πλέον διαμορφώνεται στα σχολεία.

Παράλληλα, θα πρέπει να συγκεκριμενοποιούνται οι στόχοι και να σχεδιάζονται οι δράσεις που θα λάβουν χώρα, να λαμβάνονται ορθές αποφάσεις με τη σύμφωνη γνώμη όχι μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της οικογένειας και του μαθητικού πληθυσμού, με σκοπό να διαμορφωθεί το κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα και να προάγεται η εμπιστοσύνη και η ασφάλεια.

Οι διαφορές σε όλα τα επίπεδα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μια θετική δύναμη και να γίνεται χρήση τους για να αμβλυνθούν οι ορίζοντες τόσο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και των ημεδαπών μαθητών.

Διοικητικά το σχολείο θα πρέπει να λειτουργεί ομαλά και αποδοτικά, να προάγεται σε όλα τα επίπεδα ο αλληλοσεβασμός της ταυτότητας του άλλου, η κατανόηση και ο διάλογος.

Είναι ανάγκη η διοίκηση κάθε σχολικής μονάδας να διακατέχεται από την αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο, ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσης, το φύλο, τη φυλή και τον πολιτισμό που έχει.

Σημαντικό στοιχείο ακόμη αποτελεί η ανάγκη για ενίσχυση της συνοχής και ένταξης όλων των παιδιών στην μαθητική κοινότητα και τέλος αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της σχολικής μονάδας (Βακάλης & Σιβρή, 2008). (Ο ρόλος του Διευθυντή στο Διαπολιτισμικό σχολείο 11ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008)

Είναι ανάγκη λοιπόν ο διευθυντής στο σημερινό σχολείο όπου συναντιούνται διάφοροι πολιτισμοί, γλώσσες και «κουλτούρες», να φέρει πληθώρα χαρακτηριστικών και ικανοτήτων:

1. Να προάγει την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών, διευκολύνοντας ανάπτυξη, την υλοποίηση προγραμμάτων και την προώθηση της υπευθυνότητας στα πλαίσια της μάθησης μέσα σε μια μεγάλη σχολική κοινότητα.
2. Να προάγει την επιτυχία όλων των μαθητών διατηρώντας, συνηγορώντας και ανατρέφοντας μια σχολική κουλτούρα και ένα εκπαιδευτικό προγραμματισμό συνδυάζοντας τη μάθηση των παιδιών και την πρόοδο των εκπαιδευτικών.
3. Να εξασφαλίζει την οργάνωση της σχολικής μονάδας σε επίπεδο διοίκησης, δράσεων και εισροών σε τέτοιο σημείο ώστε να διαμορφώνεται ένα ασφαλές, αποτελεσματικό και αποδοτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον περικλείοντας το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.
4. Να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινωνικών φορέων, ανταποκρινόμενος στα διάφορα κοινωνικά ενδιαφέροντα και ανάγκες, κινητοποιώντας όλες τις δυνατότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου.
5. Να λειτουργεί δίκαια, με ακεραιότητα και τιμιότητα και με ηθική συμπεριφορά.
6. Να λειτουργεί κατανοώντας, αντιδρώντας και επηρεάζοντας το γενικότερο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, νομικό και πολιτιστικό – μορφωτικό περιεχόμενο (Knuth & Banks, 2006)

2.5. Διευθυντής Σχολικής μονάδας και διαπολιτισμικότητα.

Είναι χαρακτηριστικό ότι για τους περισσότερους διευθυντές δεν είναι αντιληπτή η διαφορετικότητα ή δε φανερώνεται στο σχολείο, κάτι που έχει διαπιστωθεί και από τα ερευνητικά πορίσματα των Goddard και Hart (2007) στον Καναδά, σχετικά με την *αντίσταση* των διευθυντών στην αναγνώριση της διαφορετικότητας.

Το να διεθύνει κανείς ένα σχολείο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι ταυτόχρονα ευκαιρία και πρόκληση. Στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος στο μαθητικό πληθυσμό συμβάλλει σημαντικά η προσωπικότητα και η στάση του διευθυντή του σχολείου. Υποχρεούται να προστατεύει τον αναπόσπαστο

δημοκρατικό ρόλο που του προσδίδει αυτή του η θέση μέσα στην κοινωνία, να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υλοποιεί όσο το δυνατόν καλύτερα τις εντολές των Στελεχών της Εκπαίδευσης. Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας με την κυριότερη ευθύνη ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών και σχεδιάζει στρατηγικές σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων.

Επιπλέον, επιβραβεύει και προωθεί τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, επιδιώκει την ενδοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών του σχολείου σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στηρίζει κάθε δραστηριότητα μέσα κι έξω από το χώρο του σχολείου (Μυλωνά 2005).

Προς αυτή την κατεύθυνση θα βοηθήσει και η διοργάνωση ημερίδων και εκδηλώσεων πολυπολιτισμικού χαρακτήρα αλλά και μορφωτικές ανταλλαγές και επισκέψεις μαθητών και μέρους του διδακτικού προσωπικού, ώστε να επισημανθούν οι διαφορές αλλά και να τονιστούν τα συνθετικά στοιχεία που ενώνουν τους λαούς.

Επιπρόσθετα, φροντίζει να εξισορροπεί κατά τον ιδανικότερο τρόπο τις όποιες τριβές και διενέξεις μεταξύ μαθητών του σχολείου του, οι οποίες οφείλονται στην πολυπλοκότητα της φυλετικής και εθνικής προέλευσής τους, των διαφορετικών πολιτισμικών, εκπαιδευτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και πολλών άλλων δεδομένων. Αυτές τις διαφορές οφείλει ο διευθυντής να εξισορροπεί με πολλή δεξιότητα χωρίς να προσβάλλει ή να πληγώνει κανέναν, αλλά να επικεντρώνει ως κοινό στοιχείο την προσοχή τους στην επίλυση των υπαρκτών και κοινών για όλους πιεστικών προβλημάτων.

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007) προτείνουν ως καταλληλότερο τύπο διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο τον «μετασχηματιστικό ηγέτη». Έργο του είναι η αλλαγή της παραδοσιακής μονοπολιτισμικής κουλτούρας του σχολείου και η διαμόρφωση σχολικής πολιτικής που συνυπολογίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών. Είναι αυτός που θα εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και θα πρέπει να τους πείσει για την εκπαιδευτική αξία τους για όλα τα παιδιά. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης στο χώρο του σχολείου υιοθετεί νέες και ανοικτότερες προσεγγίσεις ώστε να πραγματοποιηθεί με σαφή αντιρατσιστικά χαρακτηριστικά. Αναγκαίο είναι να διαθέτει μεγάλη αποφασιστικότητα για να καταρρίψει τις διάφορες προκαταλήψεις

που αφορούν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τους παλιννοστούντες μαθητές. Πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει όλες τις δυσκολίες που προέρχονται από απρόβλεπτα γεγονότα, από εξωτερικές επιρροές και παρεμβάσεις, από εντάσεις που πολλές φορές χαρακτηρίζουν την ομαδική εργασία και γενικότερα από όλους τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν κάθε προσπάθεια αλλαγής.

Για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ο διευθυντής επιδιώκει κάθε είδους συνεργασία με τις οικογένειες ιδιαίτερα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο προσφέροντας ψυχολογική υποστήριξη και ουσιαστική συμμετοχή στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των παιδιών τους από το κοινωνικό σύνολο. Σχετικές έρευνες αποδεικνύουν ότι η εμπλοκή της οικογένειας στα εκπαιδευτικά δρώμενα βελτιώνει την επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, αναπτύσσει κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των αξιών και των προοπτικών στην κοινωνία τους σχολείου κι αυξάνει τη δυνατότητα μάθησης για όλους τους μαθητές, με μεταναστευτικό υπόβαθρο και γηγενείς. Παράλληλα, διευκολύνει τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών συστημάτων εκπαίδευσης, το επίσημο σύστημα του σχολείου και το ανεπίσημο της οικογένειας και της κοινότητας (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001)

Επομένως η σχολική μονάδα με τη συνεργασία της οικογένειας και της κοινότητας μπορεί να διαμορφώσει μια εκπαιδευτική πολιτική ενταγμένης το πλαίσιο του εθνικού αναλυτικού προγράμματος, με έμφαση στις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης του «διαφορετικού», οι οποίες αποτελούν τις βασικές αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι οι μαθητές στο σχολείο θα μάθουν να αναγνωρίζουν την ενότητα και την ομοιομορφία στους κόλπους της διαφορετικότητας αλλά και τη διαφορετικότητα μέσα από την ενότητα των ανθρώπων (Μορέν, 2000:31).

2.6. Η ηγεσία της σχολικής μονάδας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Ο Διευθυντής αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα. Είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ (δάσκαλος/ ή όχι απαραίτητα), με βαθμό Α΄ και θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης, ενώ επιλέγεται μετά από ειδική διαδικασία που προβλέπουν οι σχετικές διατάξεις του Ν.3848/2010 (ΦΕΚ71/19-5-2010, τ.Α΄). Βρίσκεται, λοιπόν, στην κορυφή της πυραμίδας μέσα στη σχολική κοινότητα, κατέχοντας μια θέση γεμάτη ευθύνες και υποχρεώσεις. Ο διευθυντικός αυτός ρόλος έχει μεγάλη βαρύτητα και σημαίνουσα αξία, αφού ο Διευθυντής καλείται να είναι ο «ηγέτης» που εμπνέει και καθοδηγεί τα μέλη του σχολείου.

Ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι και πολύπλοκος, όπως φαίνεται και από το νομοθετημένο πλαίσιο καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνει (Νόμος πλαίσιο Υπ'αρ. 1566/1985).

Σύμφωνα λοιπόν με την Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ.Β΄) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προϊστάται των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται μαζί τους, τους συντονίζει, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου διδασκόντων, είναι ανοιχτός σε προτάσεις και πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τους ενθαρρύνει και τους παρέχει θετικά κίνητρα.

Προβλήματα και δυσκολίες δημιουργεί το γεγονός ότι ο Διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν είναι εκλεγμένος, αλλά καθορίζεται από τον οργανισμό. Αυτό σημαίνει πως αν είχε εκλεγεί από ομάδα τότε πολύ πιθανό αυτοί που τον επέλεξαν ή να παραβλέπουν τυχόν λάθη του, ή να τον συγχωρούν ή να τον παραπέμπουν αυτοί σε αστοχίες στην ηγεσία του, πράγμα το οποίο δε συμβαίνει στην περίπτωση που η ομάδα συγκροτήθηκε και που ο Διευθυντής διορίστηκε.

Σε μια σχολική μονάδα ούτε οι μαθητές, ούτε οι εκπαιδευτικοί συγκροτούνται από μόνοι τους σε ομάδα, ούτε και ο Διευθυντής εκλέγεται από τα μέλη της. Έτσι λοιπόν η θέση του Διευθυντή είναι δυσκολότερη σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη ηγετική θέση που κατέχει κάποιος εκλεγμένος από μια ομάδα. Γι' αυτό και ο Διευθυντής μιας

σχολικής μονάδας πρέπει απαραίτητα να είναι πολύ ικανός, να έχει πολλά προσόντα και να γνωρίζει βαθιά το αντικείμενό του. Αυτά είναι τα εφόδια που θα βοηθήσουν το Διευθυντή να βγάλει εις πέρας το έργο του. Ο τρόπος με τον οποίο ο Διευθυντής μια σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα είναι και αυτός που θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει τα προβλήματα και να του επιφέρει την επιτυχία.

Αφού λοιπόν ο Διευθυντής του σχολείου θεωρείται «ηγέτης» θα πρέπει στα καθήκοντά του να συμπεριληφθεί και ο κατάλληλος χειρισμός όλων των μελών του σχολείου (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους.

Από το σχολικό θεσμό πηγάζει η ευκαιρία να εκφραστεί μια μοναδική μορφή ηγεσίας, η παιδαγωγική ηγεσία. Οι εικόνες της παιδαγωγική ηγεσίας απορρέουν από το δομικό και τον πολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και αποτελούν δύο όψεις ενός σύνθετου ρόλου.

Εντός του σχολείου επικρατούν ανισότητες και ο ρόλος του Διευθυντή είναι να μεσολαβεί για να τις διαχειρίζεται. Επίσης πρέπει να φροντίζει ώστε να διασφαλίζονται κυρίως:

- Η ομαλή μετάβαση των μαθητών από διαφοροποιημένο γλωσσικό-κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές.
- Η επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή.
- Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος ασφάλειας εντός του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα βιώματά τους, μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες για τον πολιτισμό το δικό τους και αντλούν στοιχεία από τον πολιτισμό των συμμαθητών τους, έξω από στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Σύμφωνα με τον Ε. Κουφογιάννη, ο Διευθυντής διαδραματίζει έναν αντιφατικό ρόλο. Οφείλει να συμπεριφέρεται σας εκτελεστικό όργανο κεντρικής εξουσίας, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών και εκπαιδευτικών.

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις, το σχολείο καλείται να πραγματώσει καινούριους στόχους όπως η προώθηση καινοτομιών, η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και δράσεων και ο εκσυγχρονισμός του διδακτικού έργου, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της εποχής των μαθητών. Ένα τέτοιο σχολείο, ανοιχτό και αποτελεσματικό στους στόχους του, που συνδέει και προσαρμόζει τα αναλυτικά προγράμματα στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, οικοδομείται με την ορθή οργάνωση της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Ο Κουφογιάννης τονίζει πως ο Διευθυντής πρέπει να είναι ο ηγέτης του σχολείου, ο οποίος γνωρίζει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας που ηγείται, ώστε να τα παρακινεί να παίρνουν τις ορθές αποφάσεις, να καταστρώνουν και να εκτελούν σχέδια. Γι' αυτό και ο Διευθυντής χρειάζεται να διαθέτει ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά που να τον καθιστούν αποτελεσματικό. Η έννοια του «αποτελεσματικού Διευθυντή» με την παραδοσιακή της σημασία παραπέμπει στη διαδικασία επίβλεψης του έργου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού της σχολικής μονάδας. Στη σημερινή, όμως, εποχή ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει πολλές άλλες λειτουργίες να επιτελέσει όπως την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, το συντονισμό ομάδας ανθρώπων που υπηρετούν τη σχολική μονάδα, αλλά και την παρέμβασή του στην αναμόρφωση και αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι ο αποτελεσματικότερος Διευθυντής είναι «καθοδηγητής» πάνω σε επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ταυτόχρονα ενεργεί ως εμπυχωτής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής μονάδας διευκολύνοντας μάλιστα τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Από την άλλη πλευρά οι αποτελεσματικοί Διευθυντές είναι ριψοκίνδυνοι και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την εφαρμογή καινοτομιών στα σχολεία τους. Επίσης λειτουργούν όχι ως απλοί διεκπεραιωτές των υποθέσεων του σχολείου αλλά και ως ηγέτες. Πλάθουν οράματα, συνθέτουν ιδέες και διαφορετικές αντιλήψεις και οδηγούν την ομάδα στην εκπλήρωση των στόχων και των σκοπών που έχουν τεθεί.

2.7. Ο ρόλος του διευθυντή στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και λειτουργεί μέσα από μια αμφίδρομη σχέση με αυτήν. Η εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών και η ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών σε ένα πολύπλοκο πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύουν αυτή την ανοιχτή λειτουργία του σχολείου. (Γεωργογιάννης Π., επιμ, 2006: 101-102)

Σύμφωνα δηλαδή με τις κοινωνικές επιταγές αλλά και τις κανονιστικές ρυθμίσεις, ο Διευθυντής είναι υπεύθυνος για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας που διευθύνει, γιατί αποτελεί την εικόνα της μονάδας αυτής, την έμπυχη έκφρασή της αλλά και τον επίσημο αποδέκτη των μηνυμάτων που την αφορούν (Γούγα Γ., Καμαριανός, Ι., 2006). Ως κύριος εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας καλείται να συνδέσει το σχολείο με την τοπική κοινωνία.

Η σχολική μονάδα και οι τοπικές κοινωνίες λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας οικονομικής αλληλεξάρτησης με το έθνος-κράτος αλλά και το διεθνές σύστημα. Η εξάρτηση αυτή στηρίζεται στη συνισταμένη εκπαίδευσης και ανάπτυξης, η οποία αντικατοπτρίζεται και στο κοινωνικό γίνεσθαι. Μέσα από αυτή τη διασύνδεση δημιουργείται και ένα νέο κανονιστικό υπόβαθρο για τον κοινωνικό ρόλο που επιτελεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. (Γεωργογιάννης, 2006).

Κατανοούμε λοιπόν ότι η σχολική μονάδα δεν μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα αλλά και ανεξάρτητα από τους κεντρικούς μηχανισμούς, καθώς οφείλει να αφογκράζεται τις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και να λειτουργεί σε αλληλεξάρτηση με αυτή. Το σχολείο άλλωστε μπορεί να αποτελέσει εκείνο τον χώρο όπου θα αναπαραχθούν νέοι τρόποι σύλληψης του κοινωνικού γίνεσθαι (τρόποι ζωής, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών). Η ταυτότητα και οι ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής διαμορφώνουν και αυτό το νέο πολιτισμικό μοντέλο δράσης, το οποίο καλείται ο διευθυντής με τον ηγετικό του ρόλο να αναδείξει και να υποστηρίξει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να διερευνήσει τον ρόλο του μετασχηματιστικού ηγέτη στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικότητας. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συμπεραίνουμε ότι τόσο η ελληνική όσο και διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει ασχοληθεί επαρκώς με το συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από το πρίσμα της σημερινής πραγματικότητας, κύριο κομμάτι της εργασίας θα αποτελέσει η έρευνα η οποία θα στοχεύει μέσα από την καταγραφή των απαντήσεων Διευθυντών Σχολείων της Α/θμιας Εκπαίδευσης να διαπιστώσει την πραγματική δυνατότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καθηκόντων τους ως διαχειριστές της πολιτισμικής πολλαπλότητας και το ρόλο που διαδραματίζουν στη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον.

3.2. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αφορά σε 16 Δ/ντές-ριες σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 9 άνδρες και 7 γυναίκες. Το πεδίο έρευνας αφορά σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για κάθε συνέντευξη ήταν κατά μέσο όρο 40 λεπτά. Μετά από κάθε συνέντευξη ακολουθούσε περιήγηση στο χώρο του σχολείου. Οι συνεντεύξεις παραχωρούνταν στο γραφείο του/της διευθυντή/-ριας, εκτός από μία που παραχωρήθηκε στην οικία της ερωτώμενης. Ο χρόνος των συνεντεύξεων το μήνα Νοέμβριο του έτους 2013.

3.3 Μέθοδοι έρευνας

Η μεθοδολογία θεωρείται καθοριστικό κεφάλαιο για την έρευνα επειδή σε αυτό αναλύεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε από τον ερευνητή για την περάτωσή της. Παρακάτω παρατίθεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα.

3.3.1. Ποιοτική έρευνα

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε να αναπτυχθεί είχε τα τυπικά χαρακτηριστικά της **ποιοτικής (qualitative research)** έρευνας. Αυτή η επιλογή έγινε λόγω της

ανθρωπολογικής φύσης του διερευνώμενου θέματος αλλά και του μικρού δείγματος που θα μπορούσαμε να έχουμε στη διάθεσή μας. Ακόμη, παρεχόταν η δυνατότητα να προκύπτουν νέες ερωτήσεις είτε κατά τη διάρκεια της έρευνας είτε μετά. Η Judith Preissle έχει παρομοιάσει τον κόσμο της ποιοτικής έρευνας με την Iroquois Confederacy, δηλαδή τη χαλαρή συμμαχία πέντε φυλών ιθαγενών της Βόρειας Αμερικής γύρω στο 1525. Πράγματι, όσοι και όσες διεξάγουν ποιοτικές έρευνες στην εκπαίδευση έχουν διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες και μπορεί να προέρχονται από πολλές επιστήμες. Ενώνονται, όμως, με μια χαλαρή συμμαχία-συνεννόηση, η οποία βασίζεται στον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή. Αυτή η αποδοχή επεκτείνεται και στο «άλλο» στρατόπεδο, το «ποσοτικό», αφού οι ποιοτικοί ερευνητές εντάσσουν στατιστικά στοιχεία στις εργασίες τους.

Η ποιοτική έρευνα είχε **επεξηγηματικό** χαρακτήρα. Αναφερόταν κυρίως στα «πώς» και «γιατί», προσπαθώντας να ανακαλύψει φαινόμενα και σχέσεις μεταξύ τους, αιτίες, παράγοντες που επηρεάζουν, αντιδράσεις των ανθρώπων και αποτελέσματα από τις δράσεις ανθρώπων (Ζαφειρίου, 2003).

Η ποιοτική έρευνα έχει οριστεί ως εκείνη της οποίας « το ουσιώδες χαρακτηριστικό είναι ότι ενδιαφέρεται για τη συγκέντρωση ποιοτικών και όχι ποσοτικών στοιχείων δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην υποκειμενική προσέγγιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τα βασικά μέσα συλλογής στοιχείων είναι η παρατήρηση και η συνέντευξη » (Πιέρρος, 2000).

Λόγοι που οδήγησαν στη χρήση της ποιοτικής έρευνας είναι :

A) Θα μπορούσαν να καταγραφούν οι προσωπικές απόψεις των ατόμων που εμπλέκονται άμεσα με το υπό διερεύνηση θέμα (Διευθυντές). Κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της στατιστικής και των ποσοτικών στοιχείων, ως χαρακτηριστικών της ποσοτικής έρευνας.

B) Έγινε επιλογή για ανάλυση κάποιων εννοιών και λέξεων-κλειδιών (ποιοτικά δεδομένα) και όχι αριθμών (ποσοτικά δεδομένα).

Ως τεχνική συλλογής των στοιχείων επελέγη η μέθοδος της **συνέντευξης** και ειδικότερα της **ημιδομημένης** μορφής της (Silverman, 2000).

3.4. Μέθοδος καταγραφής των στοιχείων

3.4.1. Μαγνητοφώνηση

Η καταγραφή των πληροφοριών αμέσως μετά το τέλος της συνέντευξης έχει αναγνωριστεί σαν ένας από τους τρόπους ελέγχου των προκαταλήψεων και παραγωγής αξιόπιστων δεδομένων για την ανάλυση (Saunders et al.,2000:261).

Δύο είναι οι βασικές μέθοδοι καταγραφής των δεδομένων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η πρώτη με τεχνικά μέσα (μαγνητόφωνο) και η δεύτερη με σημειώσεις. Βέβαια, μπορεί να εφαρμοστεί συνδυαστική μέθοδος και οπωσδήποτε θα είναι πιο ολοκληρωμένη. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η πρώτη μέθοδος, (με ψηφιακό μαγνητόφωνο συγκεκριμένα) και εμπεριείχε στοιχεία της δεύτερης.

Επιλέχθηκε, για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, συνδυαστική εφαρμογή των δύο μεθόδων με κύριο άξονα εκείνον της μαγνητοφώνησης. Έτσι, αφ' ενός θα υπήρχε η δυνατότητα να ξανακουστούν οι απόψεις των ερωτώμενων και αφ' ετέρου- παράλληλα- θα παρέχόταν η δυνατότητα καταγραφής σύντομων σημειώσεων (Beveridge, 1993), όπου τις επέτρεπαν οι συνθήκες.

Στη διάρκεια της παρούσας έρευνας ζητήθηκε ξεχωριστά η άδεια από κάθε συνεντευξιαζόμενο για τη χρήση του μαγνητοφώνου, παρέχοντας τη διαβεβαίωση για την αξιόπιστη μέθοδο διαχείρισης των πληροφοριών.

3.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή της έρευνας.

Το ζήτημα με τις ποιοτικές έρευνες είναι ότι οι αντιλήψεις των υποκειμένων δεν μπορούν να ελεγχθούν, καθώς «πλανάται» στην ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του διαλόγου ενός είδους πίεση στο υποκείμενο να πει «κάτι σημαντικό». Οι ερωτώμενοι ενδόμυχα τρέφουν την ελπίδα ότι θα δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις. Δεν είναι αυτή, όμως, η επιθυμητή κατάληξη μιας συνέντευξης, γιατί στις συνεντεύξεις δεν γίνονται «λάθη», όσον αφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας, χωρίς αποστέωση και αποχρωμάτιση των απαντήσεων. Τα υποκείμενα πολλές φορές νιώθουν ότι βρίσκονται εν μέσω μιας διαδικασίας άφεσης αμαρτιών. Εάν ειδικά καταφέρουν να δουν από την αντίδραση του ερευνητή ότι έχουν συμβάλει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας προέκυψαν κάποιες δυσκολίες που σχετίζονταν με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, από έναν συνεντευξιαζόμενο ζητήθηκε να του αναγνωσθούν πρώτα όλες οι ερωτήσεις και μετά να τοποθετηθεί, γεγονός που αφαιρέσε αρκετό μέρος από τη «ζωντάνια» και την αμεσότητα που πρέπει να διακρίνει μια συνέντευξη-αλλά και πολύτιμο χρόνο.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν στο τέλος του ωραρίου διδασκαλίας ή στην ώρα που είχαν «κενό», επειδή οι διευθυντές δίδασκαν τις περισσότερες ώρες, οπότε υπήρχε κούραση και πίεση χρονική (είχαν να διεκπεραιώσουν εξωτερικές δουλειές). Σε δύο περιπτώσεις κουδούνιζε το τηλέφωνο για τρέχουσες διευθυντικές εκκρεμότητες, οπότε διακοπτόταν η ομαλή ροή της συνέντευξης και επηρεαζόταν ελαφρώς ο ειρμός.

Παρατηρήθηκε ότι ο ερωτώμενος με αυξημένη κατά τα άλλα διάθεση να εκθέσει τις απόψεις του ώστε να ευχαριστήσει τον ερευνητή (Borg, 1981) δεν έμενε στην ουσία των ερωτήσεων αλλά αναφερόταν σε άλλα συναφή πεδία, τα οποία θα απαντιόνταν στην εξέλιξη της συνέντευξης. Αποτέλεσμα τούτου ήταν να μην υποβάλλεται η ανάλογη ερώτηση. Αυτό οδήγησε και στην απόφαση να αναδιοργανωθούν και να συμπυκνωθούν ερωτήσεις, καθώς και να ενταχτούν ή και να απαλειφθούν ερωτήσεις που καλύπτονταν σε άλλο θέμα-κεφάλαιο στην αρχική φόρμα συνέντευξης που είχε δομηθεί. Έτσι, δημιουργήθηκε μια νέα φόρμα συνέντευξης πιο άμεση και περισσότερο ευέλικτη στη ροή της συζήτησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

4.1. Προβλήματα εξαιτίας της ανομοιογένειας των μαθητών

Σύμφωνα με τη Σφυρόρεα (2004) οι βασικές πηγές της ανομοιογένειας των μαθητών μιας σχολικής τάξης αφορούν στα: i) Διαφορετικά σημεία αφετηρίας ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, με άλλα λόγια στα διαφορετικά βιώματα και το διαφορετικό βαθμό γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, ii) Διαφορετική στάση απέναντι στο σχολείο η οποία εξαρτάται από τα κίνητρα τα ενδιαφέροντα και το νόημα που αποδίδουν σ' αυτό που γίνεται στο σχολείο, iii) Διαφορετικές γνωστικές δομές και λειτουργίες, τις διαφορετικές διόδους πρόσβασης στη γνώση, και τους διαφορετικούς ρυθμούς και στυλ μάθησης, iv) Διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, v) Διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες.

Ο Δ2 χαρακτηριστικά αναφέρει: *«...υπάρχουνε παιδιά που αντιμετωπίζουν ή έχουν οικονομικό πρόβλημα μεγάλο και δεν έρχονται στο σχολείο γιατί βλέπουν αυτή τη διαφορετικότητα ακόμα στην ώρα του διαλείμματος. Τι έχεις να φας εσύ, τι έχω να φάω εγώ...»*

Δ4: *«...σε κάποιους (γονείς) πραγματικά έπρεπε να φτάσουμε λίγο στα άκρα, να τους πείσουμε, ότι αν δεν έρθουν τα παιδιά, θα φωνάζουμε την αστυνομία, θα κάνουμε αναζήτηση, θα 'ρθει η αστυνομία και θα σας εξαναγκάσει να τα στείλετε. Μόλις άκουσαν αυτή την κουβέντα αμέσως την άλλη μέρα τα παιδιά ήταν στο σχολείο...»*

A. Πρόβλημα γλωσσικής επάρκειας και προσπάθειες αντιμετώπισής του.

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα σε πολλές βιομηχανικές χώρες η παράδοση της δημιουργίας πολιτισμικής ομοιογένειας αρχίζει να αμφισβητείται με αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και του

σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και ακόμα προς ένα πολυπολιτισμικό σύστημα διδασκαλίας. Στην ελληνική πραγματικότητα «παρατηρείται μια συνειδητοποίηση του ρόλου των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και μάλιστα κάποιο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παλινοστούντων και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο χωρίς όμως να αμφισβητείται η αντίληψη της πολιτισμικής ομοιομορφίας. Αν και έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες να γίνει ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στα ελληνικά σχολεία είναι συχνό το φαινόμενο παιδιά άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα να αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης. Τα προβλήματα αυτά ανάγονται στην περίοδο κοινωνικοποίησης των παιδιών στην χώρα υποδοχής καθώς και στην σχολική και κοινωνική ελληνική πραγματικότητα. Αποτελώντας μια μεγάλη και ανομοιογενή ομάδα ως προς τον αριθμό, το μέγεθος και την ένταση των προβλημάτων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, οι παλινοστούντες και οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο συγκλίνουν ουσιαστικά στη γλωσσική και πολιτισμική τους διαφοροποίηση από τον ντόπιο μαθητικό πληθυσμό (Μάρκου, 1998).

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της γλώσσας είναι το σημαντικότερο που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως λόγω της ανομοιογένειας που υπάρχει σε επίπεδο γνώσεων της ελληνικής γλώσσας και της δυσκολίας που υπάρχει στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και από Ρομά οικογένειες να βοηθηθούν στο σπίτι από τις οικογένειες τους: Η υποεπίδοση και κατ' επέκταση η σχολική αποτυχία των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες αποδίδεται σε πολλές περιπτώσεις στον παράγοντα γλώσσα. Ειδικότερα, συνδέεται είτε με τη διγλωσσία, είτε με την έλλειψη εξοικείωσης των παιδιών με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, είτε με τη γλωσσική διαφορά ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Cummins, 1984). Οι διευθυντές εστιάζουν στο ζήτημα της γλωσσικής επάρκειας των Ρομά γονέων και στην αδυναμία παροχής βοήθειας από αυτούς στα παιδιά τους στο σπίτι: «...το πρόβλημα των παιδιών, αν θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε πρόβλημα, δεν έχουν τις ανάλογες γνώσεις της ελληνικής γλώσσας οι γονείς τους. Δηλαδή, άλλη βοήθεια έχει ένα παιδί στο σπίτι όσον αφορά τη γραμματική στην ελληνική γλώσσα από Έλληνες γονείς και άλλη από γονείς που προέρχονται από κάποια άλλη χώρα που δεν κατέχουν την ελληνική γλώσσα...» (Δ1). Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα αυτό επιδιώκεται

τόσο από τους δασκάλους, όσο και από τους διευθυντές η ύπαρξης συνεργασίας με τους γονείς και η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στα παιδιά που αντιμετωπίζουν σχετικά προβλήματα.

Οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα συναντούν μεγάλες δυσκολίες, που οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στο ότι η ελληνική γλώσσα διαφοροποιείται σημαντικά από τη μητρική τους και μόνο από την άποψη του φωνητικού και φωνολογικού συστήματος, πράγμα που εξαρχής επηρεάζει ουσιαστικά τον προφορικό λόγο (Γιαγκουνίδης, 2004), για να μην αναφερθούμε στα άλλα γλωσσικά επίπεδα της σύνταξης, του λεξιλογίου και της σημασίας, ή ακόμη και στο επίπεδο χρήσης της γλώσσας σε δεδομένες επικοινωνιακές συνθήκες: *«Αν μιλήσουμε τώρα για τους αλλοδαπούς και τα μουσουλμανάκια που είπαμε, οι αλλοδαποί, κάποια παιδιά από τους ...Τα μουσουλμανάκια δυστυχώς είπαμε λόγω του ότι δε γνωρίζουν και τη γλώσσα προσπαθούμε και αν τα καταφέρουμε μέχρι το τέλος που θα αποφοιτήσουν δηλαδή από το σχολείο, ή να μάθουν τουλάχιστον να επικοινωνούν, να διαβάζουν και να γράφουν σε κάποιο βαθμό την Ελληνική γλώσσα. τα περισσότερα αυτά δεν φεύγουν από δω, αλλά δεν συνεχίζουν γυμνάσιο, πολλές φορές σταματάνε κι έχουν διάφορες διακοπές και αποφοιτούν με μεγάλες ελλείψεις. Προς τιμήν μας τα τελευταία χρόνια κάποια πηγαίνουν και γυμνάσιο και αυτό είναι μεγάλη χαρά για μας»* (Δ8)

Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αποτελούν λοιπόν ένα εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από διαφορετικές χώρες στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών κατά βάση των μεταναστευτικών ομάδων. Οι Τ.Υ. αποτελούν πιστή εφαρμογή από το εξωτερικό και προσανατολίζονται στην αντιστάθμιση των ελλείψεων για ένταξη στην κανονική τάξη. Αυτό επιτυγχάνεται με εντατικοποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές, από τους γηγενείς μαθητές, τάξεις. Μέχρι σήμερα δόθηκε αποκλειστική έμφαση στις γλωσσικές δυσκολίες που συνοδεύουν τους μη γηγενείς μαθητές, ενώ δεν υπήρχε καμιά μέριμνα για διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό: *«...Η αλήθεια είναι ότι θεσμοί όπως το τμήμα υποδοχής, όπως το τμήμα ένταξης, όπως ενισχυτικές διδασκαλίες, τμήματα μόνιμων φροντιστηριακών ή ενισχυτικών τμημάτων βοηθούν πάρα πολύ προς αυτή την κατεύθυνση. Γιατί ο δάσκαλος μέσα στην τάξη, είναι δύσκολο ακόμα με τα δεδομένα αυτά να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες όλων των παιδιών και*

στις ανάγκες όλων των παιδιών, στις προσδοκίες των γονέων να το πω έτσι. Οπότε πάντα δουλεύουμε μέχρι στιγμής οι περισσότεροι με το μέσο όρο. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι μπορείς να προσφέρεις σε ειδικές κατηγορίες παιδιών πολλά πράγματα. Αυτό επιτυγχάνεται όπως σας είπα με τα τμήματα αυτά. Τα θεωρούμε απαραίτητα δηλαδή στην ελληνική εκπαίδευση...» (Δ5).

Επιπρόσθετα, απουσιάζουν βιβλία που θα διευρύνουν τη διαπολιτισμική κατανόησή μας. Βιβλία με Άλλους ήρωες χωρίς στερεοτυπικούς χαρακτήρες και με θετικά χαρακτηριστικά. Βιβλία που να αναδεικνύουν την ομοιότητα με τον Άλλο. Βιβλία που να προβάλλουν την ιδέα ότι ακόμη και αν ανήκουμε στην ίδια εθνική ή άλλη ομάδα, όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας και θα οδηγήσουν "από τη δογματική διαφορά ενός 'απόλυτου εγώ' και ενός 'απόλυτου ξένου' στην αναγνώριση του 'ξένου' ως δομικού στοιχείου της ταυτότητάς μας" (Γκόβαρης 2001, 28)

Ένα λογοτεχνικό κείμενο πραγματικά "ανοιχτό" στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός το χρησιμοποιεί με τους μαθητές. Μόνο στην περίπτωση που η λογοτεχνική ανάγνωση αντιμετωπισθεί ως μια κοινωνική πρακτική οικοδόμησης νοήματος η οποία δε μπορεί να διαχωριστεί από το πολιτικό, ιστορικό, πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται, το κείμενο θα αναχθεί σε χώρο κριτικής διαπραγμάτευσης της πραγματικότητας, του Εαυτού και του Άλλου φτάνοντας στο σημείο θέτει θέματα ανασύλληψης του Εμείς, ανάδειξης της δυναμικής έννοιας του πολιτισμού, ευαισθητοποίησης σε ζητήματα ανασύλληψης της έννοιας της ταυτότητας σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο. (Παπαρούση, στο Γκόβαρης 2013)

Στην προκειμένη περίπτωση πραγματοποιούνται διάφορες ενέργειες στο πλαίσιο των ελληνικών σχολείων για να ξεπεραστούν τα προβλήματα εξοικείωσης των παιδιών των μεταναστών και της κοινότητας των Ρομά: *«Στο σχολείο μας έχουμε μια κύρια βιβλιοθήκη που θα μπορούσε η αλήθεια είναι να λειτουργήσει ως δανειστική βιβλιοθήκη, εμπλουτισμένη με πολλά βιβλία απ' όλα τα είδη, αλλά ως επί το πλείστον επειδή το συζήτησα και με τους εκπαιδευτικούς, λειτουργεί θα λέγαμε δανειστική βιβλιοθήκη κατά τμήμα, κατά τάξη, δηλαδή είτε από τα βιβλία της κεντρικής βιβλιοθήκης μας, είτε βιβλία που κάθε συνάδελφος ζητάει και φέρνουν τα παιδιά στην τάξη, δημιουργούν μια δική τους βιβλιοθήκη και ανταλλάσσουν έτσι, δανείζονται τα*

παιδιά και διαβάζουν. Σίγουρα και σ' αυτά τα βιβλία θα υπάρχει κάποιο σχετικό αντικείμενο. Αυτό είναι πλέον, επειδή είπαμε πάντα είναι σε συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς, στο θέμα του κάθε συναδέλφου στην τάξη» (Δ8).

B. Βία – Ρατσισμός και Κοινωνικοοικονομικά Προβλήματα

Πέρα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο λόγω της γλώσσας, αξιοσημείωτα είναι και τα περιστατικά βίας που προκύπτουν. Αρχικά παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ρατσιστικά ξεσπάσματα των ημεδαπών μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή διαφορές που προκύπτουν λόγω της διαφορετικότητας (Γκότοβος, 1997). Ο δάσκαλος Δ1 υποστηρίζει: *«Πάνω στη ροή του παιχνιδιού, γιατί τα παιδιά έχουν συνδέσει το παιχνίδι με τη βία πλέον, εκεί είχαμε κάποια φαινόμενα ρατσισμού, όσον αφορά τα αγόρια ... λεκτικοί χαρακτηρισμοί ...»*

Στα σχολεία παρατηρείται πως τα παιδιά που προέρχονται από κάποιες χώρες όπως είναι η Αλβανία, έχουν αφομοιωθεί και δεν παρουσιάζουν προβλήματα, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που η προσαρμογή γίνεται ακόμη πιο δύσκολη, όπως είναι οι Μουσουλμάνοι : *«...Το μόνο πράγμα που βλέπω καμιά φορά είναι ότι τα παιδάκια αυτά, αναφέρομαι στους μουσουλμάνους, γιατί τα παιδάκια που προέρχονται από την Αλβανία, θεωρώ ότι έχουν ενσωματωθεί σε πολύ μεγάλο ποσοστό και δεν ξεχωρίζουν καθόλου από τα αντίστοιχα παιδιά που κατάγονται από την Ελλάδα. Αλλά οι μουσουλμάνοι, βλέπω, φαίνεται πολλές φορές να προσπαθούν να κάνουν παρέες μεταξύ τους και φυσικά εκεί ξεκινούν και κάποιοι καυγάδες με τους άλλους και το σχολείο επεμβαίνει άμεσα, ούτως ώστε να διαλύονται αυτού του είδους οι συγκεντρώσεις και φυσικά να μην αισθάνονται τα παιδιά αυτά ότι είναι κάτι διαφορετικό κι ότι επειδή είναι κάτι διαφορετικό είναι αδικημένα κι ότι πρέπει να αμυνθούν με αυτόν τον τρόπο...» (Δ6).*

«...τα υπόλοιπα ενσωματώνονται καλύτερα γιατί ξέρουν τη γλώσσα κι ειδικά τα Αλβανάκια, μπορώ να πω ότι κατά τη δική μου εκτίμηση είναι πάρα πολύ καλά παιδιά και έχουν τέτοια διάθεση για μάθηση, ρουφάνε την γνώση...» (Δ7)

Τα παιδιά που προέρχονται από Μουσουλμανικές και Ρομά οικογένειες αντιμετωπίζουν περισσότερα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως είναι οι Αλβανοί, οι χώρες που ανήκουν στην πρώην Σοβιετική Ένωση κλπ : «...Οι μουσουλμάνοι κοινωνικά και οικονομικά είναι σε χαμηλότερο επίπεδο από τους άλλους. Αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τέτοια ορολογία, έτσι; Καταλαβαίνουμε φαντάζομαι ότι κοινωνικά είναι χαμηλότερα, αλλά και οικονομικά, κυρίως φτωχές οικογένειες, χαμηλών εισοδημάτων δηλαδή...» (Δ14).

Στις κουβέντες σπανιότατα αποκαλούνται οι Ρομά, με την ονομασία αυτή, αλλά αποκαλούνται ως «Γύφτοι» ή ως «Τσιγγάνοι». Αλλά πέρα από τον ρατσισμό που παρατηρείται απέναντι στους Ρομά είναι έντονο και το αντίστροφο φαινόμενο, όπου οι Ρομά αντιμετωπίζουν ρατσιστικά τους μη Ρομά, φαινόμενο το οποίο περιγράφει ένας από τους συμμετέχοντες διευθυντές: «Γιατί αυτές οι ομάδες ειδικά οι Ρομά δεν προστατεύουν τη δημόσια περιουσία όπως πρέπει. Δεν θεωρούν ότι είναι και δικιά τους περιουσία. Αυτό βέβαια έχει σχέση με την κουλτούρα τους, έχει σχέση με το επίπεδο ζωής που κάνουν, αλλά εάν δεν πιστέψουν οι ίδιοι ότι πρέπει να αλλάξουν, τότε τα φαινόμενα αυτά θα συνεχιστούν. Και πολλές φορές μιλάμε για ρατσισμό από την πλευρά της πολιτείας, απ' την πλευρά της κοινωνίας για αυτές τις ομάδες, αλλά όταν αυτές πλέον οι ομάδες ανδρωθούν και γίνουν μεγάλες ομάδες τότε αυτοί αποδεικνύονται ότι είναι μεγαλύτεροι ρατσιστές απ' ό,τι οι υπόλοιποι. Κι αυτό το εισπράττουμε συνέχεια μέσα στην κοινωνία την οποία ζούμε από διάφορα γεγονότα και συμβάντα όπως αν γίνει κάποιο τροχαίο με κάποιον ο οποίος είναι παράδειγμα Ρομά, το πρώτο που θα κάνει είναι να πάρει κάπου αυτός τηλέφωνο και θα έρθουν στο σημείο του ατυχήματος 20-30 άτομα και από κει και πέρα ο Θεός να βάλει το χέρι του να προστατευτεί ο εμπλεκόμενος αν δεν προλάβει να έρθει η αστυνομία, αλίμονο του. Είναι και αυτοί πολύ ρατσιστές. Να μη βλέπουμε μόνο το ρατσισμό απ' τη μια πλευρά. Να βλέπουμε και τον δικό τους το ρατσισμό αυτών των ομάδων όταν αυτές οι ομάδες νιώθουν ισχυρές.» (Δ10)

Τα οικονομικά προβλήματα που φαίνεται να μαστίζουν κυρίως τις ομάδες που αναφέρθηκαν παραπάνω κάνουν πιο δύσκολη την παρουσία των παιδιών στα σχολεία, αφού πολλές φορές τα παιδιά δεν έχουν ρούχα να φορέσουν και τρόπο ώστε

η εμφάνισή τους να είναι περιποιημένη και για αυτό το λόγο νιώθουν μειονεκτικά έναντι των συμμαθητών τους: «...Πολλές φορές. Επειδή με τα μουσουλμανάκια αυτά είναι και σε πολύ άσχημη οικονομική κατάσταση και δεν έχουν την ευχέρεια να χουν τα ρούχα, τα ενδύματα τα καλά, μιλώντας και με τους γονείς όσο μπορώ να τους βρω τους συμβουλεύω τουλάχιστον να ναι καθαρά όσο μπορούνε, να αντέχονται στην τάξη, γιατί έτυχε να μυρίζει το παιδί και ούτε τα άλλα παιδιά δεν μπορούν να το δεχτούν μέσα στην τάξη κι είναι δύσκολο ακόμα και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ας πούμε. Λοιπόν, αλλά λόγω του ότι είναι οικονομικά πολύ στριμωγμένα, το ότι δεν έχουν ίσως το επίπεδο και οι γονείς τους για να μπορέσουν να τα μορφώσουν και να αλλάξουν τη ζωή τους, πάντοτε υπάρχουν μεταξύ τους συγκρούσεις με τα άλλα τα παιδιά. Κάθε χρόνο ακόμα και τώρα πρόσφατα. Κι αυτά επειδή είναι παιδιά νιώθουν κι αυτά προσβολή σ' ένα σημείο, δηλαδή αν το πεις γυφτάκι, τουρκάκι ένα παιδί, νιώθει κι αυτός μια προσβολή και θα αντιδράσει. Θα πιαστούν, θα μαλώσουν, θα χτυπηθούνε λίγο κι εκεί πρέπει να παρέμβεις. Παρεμβαίνουν και οι συνάδελφοι έξω στα διαλείμματα, πολλές φορές έρχονται και εδώ στο γραφείο για να επιλύσω εγώ το ζήτημα...» (Δ8).

Το μειονοτικό σχολείο αναφορικά με τους μουσουλμάνους, έχει αποδειχθεί στην πράξη αναποτελεσματικό τόσο ως προς την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μουσουλμάνων όσο και ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής. Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι οι μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η αναπαραγωγή συγκεκριμένων γλωσσικών στάσεων, όπως η αυτο-υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας στην περίπτωση των Πομάκων και των Ρομά και η πολλαπλή λειτουργία της μητρικής γλώσσας σε διαφορετικά συμφραζόμενα (Βακαλιός, 1997).

Ως προς τη διακοπή φοίτησης σημειώνουμε πως μέχρι πρόσφατα τα ποσοστά διαρροής μαθητών αλλά και σχολικής αποτυχίας για τους απόφοιτους των μειονοτικών σχολείων ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής των μουσουλμάνων μαθητών στα δημόσια σχολεία και μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό πως και ανάμεσα στους μειονοτικούς κύκλους συχνά επισημαίνεται ότι το μειονοτικό σχολείο αδυνατεί να παράσχει τα απαραίτητα εφόδια για τον εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ότι η βελτίωση των ελληνοτουρκικών σχέσεων δεν έχει επιφέρει την προσδοκώμενη βελτίωση στα

εκπαιδευτικά ζητήματα: «...Δηλαδή αυτά τα παιδιά τα περισσότερα είπαμε είναι μουσουλμανάκια, τα βάζουμε σε μια ξεχωριστή τάξη, ύστερα αυτά ομαδοποιούνται και στιγματίζονται σε σχέση με τα άλλα τα παιδιά. Φτάνουμε σε σημείο που θέλουμε πάντα να τα προσέχουμε για να μην τα βγάλουμε τελείως από την τάξη τους, έτσι διαμορφώνουμε και το πρόγραμμα με τη συνάδελφο του ΖΕΠ, να τα βοηθάμε κάποιες ώρες και τις υπόλοιπες να είναι ενταγμένα στο τμήμα που ανήκει το καθένα. Για να μην υπάρχει αυτή η γκετοποίηση των παιδιών αυτών. Γιατί η κοινωνία μας ήδη, να μην κρυβόμαστε, έξω κάπου τα έχει γκετοποιήσει. Μιλάνε για τα μουσουλμανάκια, στις άλλες γειτονιές, μιλάν για το ΡΟΜΑ, τα τσιγγανάκια, δυστυχώς αυτός ο ρατσιστικός χαρακτηρισμός υπάρχει από την κοινωνία μας, θέλει αγώνα να το ξεπεράσουμε...» (Δ8)

Γ. Η κουλτούρα των μαθητών

Οι Ρομά μαθητές αποτελούν μια κοινωνικοπολιτισμική ομάδα στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες. Οι ιδιαιτερότητες αυτές οφείλονται κυρίως στις διαφορές ως προς τον τρόπο ζωής τους, στο ιδιαίτερο αξιακό τους σύστημα, στη διαφορετική γλώσσα και στη χαμηλή τους κοινωνικοοικονομική θέση. Σύμφωνα με τον Γκότοβο(2004), Οι Τσιγγάνοι «ζουν για το παρόν». Αυτό σημαίνει ότι, εάν θέλουν να κάνουν γιορτή, πάνε όλοι, ακόμη και τα παιδιά. Κι επειδή οι γιορτές στη δική τους ζωή διαρκούν μέρες ή ακόμη εβδομάδες, στο τέλος τα παιδιά δεν έρχονται στο σχολείο, επειδή γιόρταζαν πολλές νύχτες και οι γονείς τους δεν τα ξυπνούν το πρωί. Έτσι κοιμούνται την ημέρα, για να είναι ικανά να συνεχίσουν τη γιορτή το βράδυ. Οι ιδιαιτερότητες αυτές δημιουργούν διάφορα προβλήματα που σχετίζονται κυρίως με τη φοίτηση των μαθητών Ρομά: « ...δημιουργείται και η διαρροή, δεν έχουν τακτική φοίτηση. Δεν έρχονται σε καθημερινή βάση. Μπορεί να τύχει για παράδειγμα κανένας γάμος και την άλλη μέρα να λείπει το μισό σχολείο ή να κοιμούνται ή να είναι στο σπίτι και να κοιμάται η μαμά. ... Οι γονείς δεν ξυπνάν τα παιδιά τους για να φέρουν στο σχολείο, ... μετακομίζουν για εποχιακές δουλειές σε άλλα μέρη της Ελλάδος ...» (Δ11).

Όπως σχολιάζει ο Χατζησαββίδης (2007, σελ. 58), «ο μικρός Ρομ που φοιτά στο σχολείο βρίσκεται μπροστά σε μια αντίφαση που του δημιουργεί η διάσταση μεταξύ της αξίας (ή απαξίας) που δίνει στο σχολείο και στη σχολική γνώση η οικογένειά του

και η κοινωνία του και της αξίας που δίνει η κοινωνία που έχει δημιουργήσει το θεσμό του σχολείου». Η αντίφαση αυτή γίνεται κατανοητή, αν λάβουμε υπόψη αφενός την καθημερινότητα των Ρομ και αφετέρου τη φιλοσοφία ζωής που κατά βάση τους χαρακτηρίζει.

Η καθημερινή ζωή των Ρομ συνδέεται με τη βιοπάλη και την οικονομική δυσχέρεια, γεγονός που οδηγεί πολλούς από τις οικογένειες των τσιγγάνων να βάζουν σε δεύτερη μοίρα τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, προκειμένου αυτά να κάνουν διάφορες εργασίες και να βοηθήσουν στην καθημερινή επιβίωση. Στην απομάκρυνσή τους από το σχολείο συντελεί δε και η ανάγκη συνεχούς μετακίνησης πολλών οικογενειών για λόγους εργασίας. Έτσι, η παρουσία στο σχολείο και κατ' επέκταση η μόρφωση θεωρούνται πολυτέλεια και μάλιστα περιττή.

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσεγγίσουν τους γονείς των μαθητών Ρομά, αλλά οι περισσότεροι δεν ανταποκρίνονται σε τέτοιου είδους κάλεσμα και συχνά δεν ανταποκρίνονται ούτε στις βασικές τους υποχρεώσεις, όπως αναφέρει ο διευθυντής ενός σχολείου: *«Όχι εδώ δεν ανταποκρίνονται στα βασικά θέματα, ας πούμε στα θέματα των εμβολίων που υπάρχει κάθε χρόνο αυτό το θέμα. Όπως και φέτος ενώ στο δοκιμαστικό ήταν την άλλη μέρα δεν εμφανίστηκαν και παίρναμε τηλέφωνο είπαν θα έρθουν και μετά που ξαναπήραμε δεν απαντούσαν»* (Δ13).

Αναφέρονται συχνά ότι παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα οι μαθητές Ρομά σε σχέση με τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, κυρίως το ασταθές εισόδημα αναγκάζουν τους γονείς Ρομά να επιστρατέψουν όλες τις δυνάμεις της οικογένειας προκειμένου να τα βγάλουν πέρα. Άλλες φορές ακόμα και αν τα παιδιά δεν εργάζονται, οι μετακινήσεις ολόκληρης της οικογενείας προς αναζήτηση μεροκάματου είναι συχνές με αποτέλεσμα τα παιδιά να απουσιάζουν συχνά και να σταματούν το σχολείο και για αυτό το λόγο προβλέπεται οι μαθητές Ρομά να μπορούν να φοιτούν σε σχολεία της περιοχής που έχουν μετακομίσει περιστασιακά για να δουλέψουν οι γονείς τους: *«...Όχι περιοδικά, οπότε τους δίνουμε κάρτα φοίτησης και ανάλογα με την περιοχή που βρίσκονται πηγαίνουν στα αντίστοιχα σχολεία και έρχονται μετά πάλι πίσω...»* (Δ14).

«...Υπάρχουν ας πούμε 5 οικογένειες απ' αυτούς, οι οποίοι κάθε χρόνο μετακινούνται ένα διάστημα 1-2 μηνών. Αλλά έρχονται όμως τακτικά, μου παίρνουν προσωρινή κάρτα φοίτησης από εδώ, τους δίνω εγώ... έχουν δηλαδή κάποιες μεταναστεύσεις, αλλά αυτές

πάντα είναι ελεγχόμενες, ενημερώνουν εμάς, τους δίνουμε προσωρινή κάρτα φοίτησης... Το κακό είναι ότι εκεί δεν πηγαίνουν σχολείο. Ναι μεν λεν θα παν στο τάδε σχολείο, επικοινωνούμε εμείς με το διευθυντή του σχολείου, έρχονται, γράφονται στην αρχή, μετά δεν πηγαίνουν. Εκεί πηγαίνουν 2-3 φορές το μήνα, ας πούμε. Οπότε/με αποτέλεσμα να μην έχουν φοίτηση καθόλου. Κι έρχονται πάλι πίσω σε μας, μεγάλη απουσία απ' τα μαθήματα, μένουν ζανά στις ίδιες τάξεις και υπάρχουν κάποιοι μαθητές που είναι αρκετά μεγάλοι σε ηλικία, που τα προηγούμενα χρόνια δεν φοιτούσαν κανονικά και λόγω ηλικίας τώρα, ντρέπονται να 'ρθουν και στο σχολείο...» (Δ4).

4.2. Γονική εμπλοκή κι εκπαίδευση/ Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών τους.

Μία από τις πιο σημαντικές δεξιότητες των παιδιών είναι η ικανότητά τους να παρατηρούν – να παρατηρούν και να επεξεργάζονται τους πάντες και τα πάντα. Εκατοντάδες έρευνες δείχνουν την τάση και τη θέληση των παιδιών να μιμούνται τη συμπεριφορά των γονιών τους. Οι έρευνες επίσης δείχνουν ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας τείνουν να μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό τους γονείς τους. Αυτό το γεγονός αποδεικνύεται μεγάλη ευθύνη για τους γονείς διότι έχουν τεράστια επιρροή στην εξέλιξη των παιδιών τους. Κοινωνικοί επιστήμονες και γενετιστές έχουν εντοπίσει πολλές συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται από τη μια γενιά στην επόμενη. Για παράδειγμα, τα παιδιά που οι γονείς τους καπνίζουν στο σπίτι έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν και οι ίδιοι καπνιστές. Οι γονείς που κάνουν χρήση αλκοόλ ή φαρμάκων είναι πολύ πιθανό να δουν αργότερα τα παιδιά τους να κάνουν το ίδιο. Οι γονείς που ασκούν βία στα παιδιά τους, είτε λεκτική είτε σωματική, το πιθανότερο είναι να μεγαλώσουν παιδιά που θα συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο στην οικογένειά τους. Διάφοροι λόγοι που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σύγχρονη κοινωνία και έχουν να κάνουν με το βαθμό στον οποία οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν με συνέπεια το σχολείο ως υποχρέωση και ως αξία. Η συνέπεια αυτή επηρεάζεται με τη σειρά της από το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή είναι η αγκίστρωση στην παράδοση – γεγονός που συνδέεται και με τη θρησκεία – αλλά και η εκπαιδευτική συνείδηση που έχει και που είναι πολλαπλά διαφορετική σε μια ομάδα λαού από μια άλλη, ακόμα

και μέσα στην ίδια εθνικότητα. Αντίστοιχες επιρροές από το πατρικό σπίτι, επηρεάζουν την κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και επιδρούν στη σχολική επιτυχία των μαθητών αυτών (Μπερερής & Τρούκη 2008): *«Είναι θέμα συμπεριφοράς και η συμπεριφορά καλλιεργείται. Πρέπει να καλλιεργείται μέσα από το σχολείο. Αλλά σ' αυτά τα σχολεία και σ' αυτούς του μαθητές, ό,τι καλλιεργείται μες στο σχολείο, βλέποντας, γυρίζοντας στο σπίτι και βλέποντας τον πατέρα να αντιδράει και να λειτουργεί διαφορετικά, τα πρότυπα του σχολείου και τα στερεότυπα του σχολείου που πάμε να περάσουμε σ' αυτά τα παιδιά καταστρέφονται/γκρεμίζονται. Όταν βλέπει το παιδί ότι ο πατέρας έχει παραβατική συμπεριφορά και έρχεται στο σχολείο και του λες αυτό είναι το σωστό και σου λέει όχι ο πατέρας μου κάνει κάτι τελείως διαφορετικό. Αμέσως αμέσως επειδή ο πατέρας αποτελεί πρότυπο για το παιδί και υπάρχει άλλος δεσμός της οικογένειας, άλλοι οι δεσμοί της οικογένειας κι άλλο οι δεσμοί στο σχολείο ασφαλώς το παιδί θα ακολουθήσει και θα μιμηθεί τον πατέρα.»* (Δ10)

Σημαντικό στοιχείο επιτυχίας για της διαπολιτισμικότητας στα ελληνικά σχολεία είναι η επικοινωνία με τους μετανάστες και μετανάστριες γονείς (επίσημη και άτυπη) που μπορεί να επιτευχθεί με πρωτοβουλίες των δασκάλων και των διευθυντών των σχολείων (Βακαλιός, 1997:50-53). Οι γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τη μεριά τους θα πρέπει να μπορούν να είναι δεκτικοί στο κάλεσμα των εκπαιδευτικών, παρόλα τα προβλήματα που πιθανότατα αντιμετωπίζουν σχετικά με την επιβίωσή τους: *«...ανεξαρτήτου καταγωγής και ιθαγένειας, κάνουμε οτιδήποτε μπορούμε επιπλέον ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά αυτά υπάρχει συνεχής συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών...»* (Δ1).

Σημαντικό ζήτημα όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι η σχέση των γονέων Ρομά με το σχολείο, δηλαδή το πόσο ενθαρρυντικοί είναι απέναντι στα παιδιά τους και το βαθμό συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Προκαταλήψεις και επιφυλάξεις και από τις δυο μεριές, σχολείο και οικογένεια, τα τείχη που ορθώνουν οι διαφορετικές κουλτούρες, εμποδίζουν την ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στα δύο μέρη. Η κυρίαρχη ματιά συχνά εμποδίζει τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση των Ρομά ως μια ιδιαίτερη πρόκληση με προοπτικές επιτυχίας, να αναστρέψουν δηλαδή την ταμπέλα «παιδιά σε κίνδυνο» και να δουν τα παιδιά ως

παιδιά που υπόσχονται την επιτυχία. Μένοντας αυστηρά στο εκπαιδευτικό πεδίο και εξετάζοντας τις συμπεριφορές και τις επιδόσεις των παιδιών Ρομά έξω από τα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά τους συμφραζόμενα, εκπαιδευτικοί και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς είναι μοιραίο να κάνουν άστοχες εκτιμήσεις και σχόλια (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002), αν το σχολείο δώσει προτεραιότητα στο παιδί ως πρόσωπο και όχι ως δείγμα μιας συλλογικότητας, αν σταματήσουν οι ετικέτες και οι αντωνυμίες και μπουν στη θέση τους τα κύρια ονόματα, τότε οι αυλές των σχολείων θα πάνε να είναι χώροι προπόνησης για τα γκέτο του αύριο και θα γίνουν χώροι συνάντησης και επικοινωνίας ατομικών βιογραφιών. Δεν είναι παράξενο που οι Ρομά έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο, λόγω των παρατηρούμενων προκαταλήψεων εναντίον των παιδιών τους, σε συνδυασμό με το υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας τους, κάνει τους Ρομά επιφυλακτικούς και δύσπιστους για τις προθέσεις του σχολείου απέναντι στα παιδιά τους: *«Υπάρχει επιθυμία και παράπονο των Ρομά γονέων, γιατί έχω μπει αρκετές φορές μέσα στο συνοικισμό, που κατακρίνουν αυτή την κίνηση των παιδιών των μη Ρομά σε άλλα σχολεία, ... παλαιότερα τα παιδιά ... των Ρομά δηλαδή, έβλεπαν τα παιδιά των μη Ρομά που συμβίωναν καθημερινά στην αυλή, πως ντύνονταν, πως μιλούσαν, πως συμπεριφέρονταν και έπαιρναν κάποιες καλές συνήθειες...»* (Δ12).

Για να μπορέσουν οι Ρομά γονείς και οι γονείς παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο να δρουν επικουρικά έναντι των παιδιών τους θα πρέπει να αποκτήσουν και οι ίδιοι μια βασική κατάρτιση: *« ... Καλό θα ήτανε και νομίζω ότι γίνεται που και που έτσι από Ευρωπαϊκά προγράμματα, γίνεται, όπως γίνεται για τους Ρομά, γίνονται και γι' αυτούς, αλλά επειδή δεν έχω συμμετάσχει σε τέτοια, δεν ξέρω πόση είναι η συμμετοχή των γονέων σ' αυτά. Ακούω πάντως κατά καιρούς ότι γίνονται μαθήματα Ελληνικών γι' αυτούς τους ανθρώπους. Να μάθουν γράμματα βασικά. Αλλά δε ξέρω πόσο ανταποκρίνονται. Η αλήθεια είναι ότι η ανταπόκριση γενικά είναι πολύ μικρή. Όχι μόνο στο να μάθουν γράμματα, ν' ασχοληθούν με την υγεία των παιδιών τους, ν' ασχοληθούν με την υγεία τη δική τους...»* (Δ5).

4.3. Δυνατότητα παρέμβασης του σχολείου – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις προφανείς δυσκολίες ενός σχολείου που φιλοξενεί μαθητές από διαφορετικές χώρες, κυρίως οικονομικούς μετανάστες, αλλά και από την ιδιόμορφη κοινωνία των Ρομά θα πρέπει να διαθέτει και την κατάλληλη κατάρτιση για τις δυσκολίες που θα συναντήσει και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να τις διαχειριστεί. Ένας τρόπος για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν για τη διδασκαλία σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων κατάλληλα οργανωμένων (Γκότοβος, 1997:56-58). Τα σεμινάρια αυτά έχουν ως στόχο την ένταξη της Διαπολιτισμικής διάστασης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και την ευαισθητοποίηση αλλά και τον θεωρητικό εξοπλισμό κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή/σπουδαστή για ζητήματα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας όπου ζούμε. Χρησιμοποιούνται κυρίως βιωματικές μέθοδοι στα Διαπολιτισμικά εργαστήρια.

Τα Ελληνικά Πανεπιστήμια έχουν οργανώσει κατάλληλα ενδοσχολικά σεμινάρια σε σχολεία με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας: *«Γίνονται ενδοσχολικά σεμινάρια από το ίδιο το Πανεπιστήμιο για συναδέλφους που δουλεύουν εδώ. Γιατί αυτοί που έρχονται δεν έχουν μια επιπλέον κατάρτιση, εδώ έχουν να αντιμετωπίσουν άλλου είδους μαθητές για τους οποίους δεν είναι προετοιμασμένοι. Πολλοί από αυτούς χάνονται στην πορεία, νομίζουν ότι ακυρώνονται σαν δάσκαλοι, δεν είναι όμως έτσι. Σιγά σιγά προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους με τα δεδομένα εδώ. Τα σεμινάρια γίνονται και προσαρμόζονται ανάλογα για όλα τα μαθήματα με στόχο την εμπέδωση της γραφής και της ανάγνωσης, όχι το να προχωρήσει η ύλη όπως σε όλα τα άλλα σχολεία»* (Δ11). Η επιμορφωτική δράση αποσκοπεί, κυρίως, στο να αναδείξει τρόπους με τους οποίους η ταυτότητα και η ετερότητα των παιδιών, καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου, αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν αποτελεσματικές πρακτικές και στρατηγικές στη διδασκαλία. Τα πιο πάνω θέματα θα τύχουν επεξεργασίας μέσα από δραστηριότητες εργαστηριακού – βιωματικού τύπου που θα εμπλέξουν τους συμμετέχοντες στην όλη διαδικασία. Θα δοθεί έμφαση σε βιωματικές δραστηριότητες ενσυναίσθησης και θα αξιοποιηθούν διδακτικά, σενάρια για τάξεις με παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς επίσης ποικίλο διδακτικό υλικό. Την επιμόρφωση θα αναλάβει ομάδα εισηγητών/τριών από τον ελλαδικό χώρο

-ακαδημαϊκοί και επιστημονικοί συνεργάτες- με ιδιαίτερη εμπειρογνωμοσύνη στο θέμα.

Αναμφισβήτητα η εμπειρία είναι καθοριστική για να μπορέσει ο δάσκαλος να διαχειριστεί αποτελεσματικά τέτοιες καταστάσεις: *«Και η πείρα μόνο τους έκανε επαρκείς. ... Έχουμε ένα προσωπικό μόνιμο, αυτό είναι ευτυχέστατο... Γνωρίζουν πολύ καλά όλα τα παιδιά, τις οικογένειες, τα πάντα...»* (Δ15)

«...Χρειάζεται και εξειδίκευση,. Διαφορετικά χάνεται ο χρόνος, όχι. Τι; Να απασχολώ για να απασχολώ; Ακόμα και τα προγράμματα παράλληλης στήριξης που έχουμε, στέλνουν τις κοπελιές όμορφες, ωραίες, ντάξει μέσω ΕΣΠΑ, νταξει να το πάρουμε,. Κι αρχίζει η συνάδελφος, κυρία Μαρία.... Έλα κορίτσι μ να σε πω. Εμ τι να κάνω εκεί; Βρε κορίτσι μου γλυκό, εγώ να σου πω τι να κάνεις; Ναι ωραία. Σε κάποια στιγμή παίρνω τηλέφωνο και λέω, ακούστε να δείτε, εμείς δεν είμαστε να 'ρχεστε στις 1:30 ώρα κυρίες και να βάζω εγώ μια υπογραφή ότι ήρθατε μέσω ΕΣΠΑ εδώ. Ενημερώστε τα κοριτσάκια...» (Δ7)

Το ρόλο της εμπειρίας και της επιμόρφωσης των δασκάλων για την επίτευξη των στόχων των πολυπολιτισμικών σχολείων υπογραμμίζει και ο διευθυντής Δ9: *«... μια σχετική εμπειρία. Έπειτα όποτε γίνεται σεμινάριο ή κάποια επιμορφωτική ημερίδα με θέμα την διαπολιτισμικότητα, υπάρχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον απ' όλους σε βαθμό που δε μπορούμε να τους στείλουμε κι όλους και κάνουμε κλήρωση για να επιλέξουμε αυτούς οι οποίοι τελικά θα παν. Πέραν τούτου, σε συναντήσεις που κάνουμε και στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων. αλλά και κατ' ιδίαν, παίρνουν οδηγίες για το πως πρέπει να τα αντιμετωπίσουν και βεβαίως σε ό,τι έχει σχέση με διδακτικά και εκπαιδευτικά θέματα, στη διάθεσή τους είναι και ο διευθυντής του σχολείου, αλλά και κυρίως ο σχολικός σύμβουλος ο οποίος τους καθοδηγεί...»* (Δ9).

Βασικής σημασίας είναι το θέμα της ενδυνάμωσης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν χωρίς προκαταλήψεις και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την πρόκληση της εκπαίδευσης παιδιών. Ο εκπαιδευτικός που δουλεύει σε σχολεία που κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα, χρειάζεται να εγκαταστήσει μια «διαλεκτική αλληλεπίδραση» με τα παιδιά, πράγμα που για να γίνει

«χρειάζεται να καταλάβει όσο πιο βαθιά γίνεται το σύμπαν στο οποίο ζει το άλλο μισό της σχέσης». Μέσα στις απαραίτητες συνθήκες που χρειάζεται να τηρηθούν για την επιτυχία κάθε παρέμβαση στα παιδιά περιλαμβάνεται η ευελιξία των διδακτικών προσεγγίσεων, που θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και δημιουργικότητα και να γίνεται συνεχής αναθεώρηση και αναστοχασμός: *«Μέσα από αυτό διευρύνεται το μυαλό. Δηλαδή το να μάθεις λίγη πρόσθεση παραπάνω, για αυτά τα παιδιά, που ούτως ή άλλως θα σταματήσουν αργότερα... Η καθηγήτρια των Γαλλικών, έχουμε 2^η ξένη γλώσσα ...βρήκε διάφορους τρόπους. Με τον υπολογιστή, με παντομίμα, να προσπαθήσει να τους τα δείξει. Μιλάει αυτή τη στιγμή όλο το σχολείο Γαλλικά ...»* (Δ11)

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει μέσα από τον τρόπο που οργανώνουν τη διδασκαλία τους να παρέχουν στα παιδιά κίνητρα για να ενδιαφερθούν να ασχοληθούν, να εξοικειωθούν με τη γλώσσα και να δράσουν ομαδικά: *«...να ρωτάμε αυτά τα παιδιά να μας δώσουν πληροφορίες και να ακούσουν όλα τα άλλα τα παιδιά της τάξης πως ζούνε ή ας πούμε όταν έχουν ένα θέμα για παράδειγμα από τη μελέτη περιβάλλοντος ή την γεωγραφία να μας φέρουν φωτογραφίες, να μιλήσουν, να μας μιλήσουν λίγο στη γλώσσα τους να τα ακούσουν και τα άλλα τα παιδιά πως μιλάνε, να τραγουδήσουν, μια πληροφορία παράδειγμα από ένα ποιηματάκι, ένα τραγουδάκι σε συγκεκριμένη περίπτωση ένα νανούρισμα που λένε στη χώρα τους, μπορούν να τα αναφέρουν για να τα ακούσουν και τα άλλα τα παιδιά, να το καταλάβουνε ότι έχουμε παιδιά από άλλες χώρες και δεν είναι μόνο τα παιδάκια που είναι απ' την πόλη μας ή το σχολείο μας και σιγά σιγά να εξοικειώνονται και τα παιδιά τα Ελληνάκια, αλλά και αυτά τα παιδιά που είναι στην Ελλάδα στο ελληνικό σχολείο να νιώσουν ότι είναι ένα, μια παρέα, μια ομάδα...»* (Δ16).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους. Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του, για τις μαθησιακές και άλλες εμπειρίες που βιώνει στο σπίτι και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου (Μάρκου,

1999: 60-63). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας την εκπαιδευτικών με τους γονείς θεωρείται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Οι γονείς νιώθουν την ανάγκη τα παιδιά τους να αντιμετωπίζονται, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά και να μην περιθωριοποιούνται: *«Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουνε την ευαισθησία που απαιτείται για να αντιμετωπιστούν τέτοιες περιπτώσεις και σε αυτή τη σχέση με την αντιμετώπιση των μαθητών στα πλαίσια της ισονομίας και τη δικαιοσύνης που απαιτείται να υπάρχει σε κάθε τάξη αλλά και σε ό,τι έχει σχέση με την ενίσχυση των μαθητών αυτών και εκτός της τάξης και μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Και στην κοινωνία...»* (Δ9)

Ο ίδιος διευθυντής υπογραμμίζει την ανάγκη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κάνουν τα παιδιά να νιώσουν το σχολείο ως οικείο χώρο: *«Οι ενέργειες που κάνουμε είναι να το αντιμετωπίζουμε δίκαια, προσπαθούμε να καταλαβαίνουμε, να είναι ευχάριστη η παραμονή τους μέσα στο σχολείο, να μαθαίνουμε, γιατί θα πρέπει να ξέρετε, όταν ένα παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα μέσα, αισθάνεται άβολα, άσχημα, αισθάνεται υποβαθμισμένο σε σχέση με τους συμμαθητές και τότε νιώθει την ανάγκη να μην έρχεται. Νιώθει πίεση. Όταν όμως το τμήμα είναι καλό και παρακολουθεί και καταλαβαίνει, τότε δεν έχει ανάγκη να φύγει/να διακόψει.»* (Δ9).

Για να επιτύχουν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο κλίμα οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντάς τους συστηματικά με πολλούς διαφορετικούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν, για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται και για την βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους. Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο και το σπίτι συνεργάζονται αρμονικά, νιώθουν πιο ασφαλή, καθώς οι δύο κόσμοι τους ενώνονται: *«...δεν μπορούμε να είμαστε ξεκομμένοι, εννοείται και σε αυτό το θέμα πρέπει να υπάρχει συζήτηση και με τους γονείς ... προσπαθεί να έχει ένα κλίμα ωραίο μέσα στην τάξη του ή στο σχολείο του, να υπάρχει και ο σεβασμός ως προς τη διαφορετικότητα για τον πολιτισμό του συμμαθητή τους κλπ, πρέπει και να μιλήσει και με τους γονείς, να γνωρίζουν ότι υπάρχει αυτή η προσπάθεια και η καλή διάθεση μέσα στην τάξη και οπότε και όλοι οι γονείς να γνωρίζουν το ίδιο να γίνεται και στις συζητήσεις τους μέσα στο σπίτι με τα παιδιά τους για να ενισχυθεί αυτό το κλίμα.»* (Δ16)

Πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι ακατάλληλοι να αναλάβουν τέτοιου είδους αρμοδιότητες, λόγω προβλημάτων υγείας, της προσωπικότητάς τους, έλλειψη κατάρτισης και για αυτό το λόγο κρίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απαραίτητη: «...Αλλαγή στάσης, νοοτροπίας εκπαιδευτικών. Και η αλλαγή αυτή θα 'ρθει τώρα με την αξιολόγηση. Πρόλαβαν. Δεν είμαι υπέρ αυτής της άποψης, είμαι υπέρ της αξιολόγησης, δεν μπορεί να είσαι εργαζόμενος και να μην αξιολογείσαι, κι εγώ αξιολογήθηκα τρεις τετραετίες με όποιο πλαίσιο νομοθετικό υπήρχε. Βρέθηκα μπροστά σε τέσσερα άτομα και μου κάναν κάποιες ερωτήσεις. Εντάξει. Αξιολογήθηκα. Περισσότερο η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται και με μετρήσιμα μόρια, πτυχία αυτά, αυτά, αλλά και με διδακτική πρακτική. Μπορεί να έχεις έναν εκπαιδευτικό με μεταπτυχιακό, διδακτορικό και να είναι μες την τάξη και να μην έχει καμία επαφή με τα παιδιά. Να μην μπορεί να έχει καμία συνεργασία. Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν προβλήματα υγείας σοβαρότατα, μας τους πετάνε στις σχολικές μονάδες και καλούμαστε εμείς σαν διευθυντές καθημερινά να διαχειριζόμαστε τα παράπονα των γονέων, να μπαίνουμε στην τάξη για να πούμε σουτ στα παιδιά, πράγμα που αν του 'ρθει του εκπαιδευτικού να σου τραβήξει και μια καταγγελία κι όταν του λες του συναδέλφου, ο συνάδελφος κάνει χάζι...» (Δ7)

4.4. Ο ρόλος του Διευθυντή

Α. Ο διευθυντής του σχολείου ως «μετασχηματιστικός ηγέτης»

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας θα λέγαμε ότι διασφαλίζει το όραμα για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όραμα είναι κατανοητό και ξεκάθαρο από όλους, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και αξιών στην καθημερινή του πρακτική. Ο όρος μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων. Στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων

στόχων προσαρμόζοντας το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, μπορεί να είναι είτε αυταρχικοί, είτε δημοκρατικοί, ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται. Αυτό που μπορεί να πετύχει ένας μετασχηματιστικός ηγέτης είναι να διαμορφώσει τις συνθήκες μέσα στο σχολείο που θα του δίνουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που παρουσιάζονται εξαιτίας της ανομοιογένειας που προκύπτει από την πολυπολιτισμικότητα των μαθητών: *«Κοίταξε να δεις. Καταρχήν πρέπει να έχει το ταλέντο της διοίκησης. Αυτό ή το έχεις ή δεν το έχεις. Βέβαια κάποιοι μπορούν να εκπαιδευτούν. Αλλά η απόδοσή τους δεν θα είναι αυτή που πρέπει. Δηλαδή πρέπει να επιλέγονται άνθρωποι οι οποίοι έχουν, αυτό που λέμε, το ηγετικό, την ηγετική φυσιογνωμία. Είναι ένας ηγέτης ο διευθυντής ενός σχολείου. Λοιπόν, εκτός αυτού πρέπει να έχει ένα όραμα, δηλαδή να ξέρει περίπου τι θέλει να κάνει. Να αγαπάει αυτό που κάνει και φυσικά να είναι και καταρτισμένος. Ένας διευθυντής ο οποίος τελείωσε κάποτε ξέρω 'γω μια σχολή και δεν πήγε ποτέ κάπου αλλού, όσο ικανός και 'να ναι, δεν έχει εξαντλήσει όλες του τις δυνατότητες. Δεν έχει ανοίξει τους ορίζοντές του. Δεν μπορεί να τα καταφέρει. Χρειάζεται λοιπόν το ταλέντο, χρειάζεται το όραμα, χρειάζεται αγάπη και χρειάζεται και κατάρτιση...»(Δ6)*

Ο διευθυντής ενός σχολείου για να μπορέσει να εισαγάγει αλλαγές θα πρέπει πάνω από όλα να μην είναι ρατσιστής. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει σε όλες τις μορφές του ρατσισμού και της κοινωνικής ανισότητας που αφορούν το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία, την αναπηρία και την κοινωνική τάξη. *«Θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα των άλλων λαών και όχι κριτική απέναντι στις συνήθειες, την κουλτούρα και τη θρησκεία τους: αν κατάλαβα καλά θα σας πω για παράδειγμα την προσευχή που κάνουμε το πρωί έτσι; Επειδή έχουμε μουσουλμανάκια. Δεν είχαμε κανένα πρόβλημα, επειδή ζουν στην πόλη μας και πολλά χρόνια οι μουσουλμάνοι και στην προσευχή την πρωινή συμμετέχουν, ποτέ δεν μας έφεραν αντίρρηση ή να είναι εκτός τα παιδιά. Η στο μάθημα των θρησκευτικών για παράδειγμα που κάνουμε μέσα στην τάξη, είναι φυσιολογικά όπως τα άλλα τα παιδιά παρακολουθούνε. Δεν μας έχουν φέρει κάποια αντίρρηση, Αλλά και αν ας πούμε απ' ό,τι συζητάω και με άλλους συναδέλφους, έχουν φέρει αντίρρηση είναι δεκτό αυτό και σεβαστό, εννοείται. Γιατί το προβλέπει και ο νόμος για τα θρησκευτικά ειδικά δεν θέλει να παρακολουθήσει, δεν παρακολουθεί.» (Δ16)*

Βασική παραδοχή της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι πως κανένας δεν είναι «ουδέτερος». Η αντιρατσιστική εκπαίδευση δεν πρέπει να επαναπαύεται στην αναφορά και την ηθική καταδίκη των ρατσιστικών συμπεριφορών. Επειδή τα προγράμματα εξοικείωσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφόρων ομάδων δεν είναι συνήθως επαρκή, αντίθετα, θα πρέπει να υπάρχει συστηματική και μακροπρόθεσμη παρέμβαση των διευθυντών των σχολείων στις διαδικασίες που οδηγούν σε κατηγοριοποιήσεις και ομαδοποιήσεις, σε εθνικές και κοινωνικές προκαταλήψεις, σε ρατσιστικές συμπεριφορές: *«Σίγουρα ο πρώτος κανόνας είναι να μην είναι ρατσιστής. Να τα βλέπει τα παιδιά ισότιμα. Να μην υπάρχουν διαχωρισμοί. Να είναι ευαισθητοποιημένος σε αυτά τα πράγματα, γιατί αλλιώς αντιμετωπίζεις ένα παιδί που έχει τους γονείς του που έχει το βόλεμά του κατά κάποιον τρόπο και αλλιώς ένα παιδί που ένας εκ των δύο γονέων του είναι στη φυλακή ή είναι παραβατικός στη συμπεριφορά του σε θέματα παραβατικών ουσιών ή κλοπής κτλ. Έχω διάφορα τέτοια. Έχω ας πούμε ένα κοριτσάκι που η μάνα του σκότωσε τον πατέρα»* (Δ13)

Με άλλα λόγια ο διευθυντής ενός σχολείου για να μπορέσει να χαρακτηριστεί ως «μετασχηματιστικός ηγέτης» δεν αρκεί να απλά να διεκπεραιώνει τα καθήκοντά του, αλλά να εισάγει μεταρρυθμίσεις που θα προωθούν τους στόχους ενός διαπολιτισμικού σχολείου: *«Δεν είναι μόνο διεκπεραιωτής... Πρέπει να είσαι και πολύ ευέλικτος. Δηλαδή μπορεί να συναντήσεις για παράδειγμα, να βρεις το πρωί εδώ ένα γονιό ο οποίος να είναι σε μια άγρια κατάσταση και να μην μπορείς να τον ηρεμήσεις γιατί δεν έχει το νοητικό επίπεδο που θα χει ένας γονιός που δουλεύει, που κινείται, που κάνει και άλλη δουλειά ...»* (Δ11).

«...Να ξέρει ανά πάσα στιγμή τους μαθητές του αυτούς, τις χώρες τους, τις ιδιαιτερότητές τους, την οικογενειακή τους κατάσταση να την γνωρίζει πολύ καλά, να συνεργάζεται πολύ με τους δασκάλους που έχουν αυτά τα παιδιά, να ενημερώνουν οι δάσκαλοι τον διευθυντή και ο διευθυντής να ρωτάει για αυτά τα παιδιά για την εξέλιξή τους, να μιλάει και με την οικογένεια και επίσης να μπορεί να κάνει πιστεύω και κάποιες εκδηλώσεις στο σχολείο σε όλους τους μαθητές μπροστά, αυτά τα παιδιά να παρουσιάσουν κάτι από τη χώρα τους, να συμμετέχουν και δικά μας παιδιά, ένα χορευτικό, ένα τραγούδι, ένα θέατρο, να μας μιλήσουν στη γλώσσα τους. Μία εκδήλωση δηλαδή που θα την δει εκτός από την τάξη και όλο το σχολείο. Να μας ταξιδέψουν

νοερά στη χώρα τους. Αυτό να το ζητάει ο διευθυντής, να το έχει πάντα στο νου του...» (Δ16).

Θεωρείται όμως ιδιαίτερα δύσκολο από κάποιους διευθυντές να αποβάλλουν το διεκπεραιωτικό τους ρόλο, γιατί υποστηρίζουν πως χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις που η πολιτεία δεν τις παρέχει, οπότε γίνεται αδύνατο εκ μέρους των διευθυντών να μπορέσουν να κάνουν το μεγάλο βήμα: «Να σας πω την αλήθεια, για να γίνει σε διαπολιτισμικό σχολείο έτσι ηγέτης είναι πολύ μεγάλη λέξη και το υπάρχον εκπαιδευτικό σχολικό σύστημα δεν επιτρέπει ηγέτες, επιτρέπει μόνο διεκπεραιωτές. Λυπάμαι που το λέω. Λοιπόν, αλλά αν θέλαμε έναν άνθρωπο που θα τον δίνουμε και τη δυνατότητα να διοικεί κάπως αυτόνομα ένα διαπολιτισμικό σχολείο, θα έπρεπε κατά την ταπεινή μου γνώμη, πέρα από την αγάπη προς τα παιδιά που την θεωρώ το ελάχιστο προσόν που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος που ασχολείται με παιδιά, πρέπει να ξέρει και κάποιες από τις γλώσσες αυτές.» (Δ5).

Η δυσκολία της απομάκρυνσης από το διεκπεραιωτικό ρόλο είναι μεγάλη και συχνή, εξαιτίας των πολλών αρμοδιοτήτων, με τις οποίες τους έχει επιφορτίσει η πολιτεία και της έλλειψης χρόνου που προκαλεί αυτό: «...ο χρόνος ενός διευθυντή έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το πλαίσιο λειτουργίας ειδικά στην Α/θμια εκπαίδευση είναι ότι ο διευθυντής είναι φορτωμένος με χίλια πράγματα. Ξεκινώντας από το να φτιάξει την πόρτα που επείγει, έχει σπάσει, έπεσε κάτω και πρέπει να κολληθεί ως το βράδυ, και προχθές την Πέμπτη έφυγα 15:30 ώρα είχα το σιδερά εδώ, ούτε δήμος ούτε αυτό ούτε εκείνο, κόψε τον λαιμό σου και κάνε την γιατί αν την αφήσεις θα σκοτωθεί το παιδί θα πέσει πάνω του και θα σε τρέχουν, έχει μια γραφειοκρατία καθημερινή που πρέπει να είσαι μπροστά στον υπολογιστή και να κατεβάζεις χίλια έγγραφα τα οποία στοιχειωδώς πρέπει να τα ρίχνεις μια ματιά τι επείγει και πρέπει να απαντηθούν ... είναι θέμα του διευθυντή να κατεβάσει την αλληλογραφία, να κάνει ενημέρωση στον συνάδελφο, παιδιά αυτό το άλλο, το άλλο, το άλλο, από την άλλη χίλια άλλα δυο πράγματα που δε σου μένει χρόνος και ειλικρινά ασκώντας διεύθυνση 13 χρόνια δεν υπήρξε μία μέρα προσωπικά για μένα που να πω ήρθα στο σχολείο και έκατσα βρε αδερφέ μία μέρα. ... Με επιφορτίζει όμως εκείνος με ζητήματα διαχείρισης και πάρα πολλά, πάρα πολλά. Ας πούμε χτυπήθηκαν δυο παιδιά. Μπορεί να κάνει το χάζι του ο δάσκαλος λέει πήγαινε

στη διευθύντρια και το κάνει το χάξι του για διάφορους λόγους. Διαπροσωπικές σχέσεις...» (Δ7)

Βασικό κίνητρο των διευθυντών για να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν επιτυχώς το έργο τους και να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει, ως προς τη λειτουργία των πολυπολιτισμικών σχολείων θα πρέπει να είναι η αγάπη τους για τα παιδιά. Χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη καλούνται να διδάξουν το μοναδικό διδακτικό εργαλείο, το αντίγραφο του εγχειριδίου που διδάσκεται στα ελληνόπουλα της Γερμανίας, με την ίδια μέθοδο της μονογλωσσίας των διαπολιτισμικών σχολείων. Παρ' όλα αυτά, η αγάπη και το μεράκι κάποιων φωτεινών δασκάλων έφερε σημαντικά αποτελέσματα. Με την άποψη αυτή είναι σύμφωνοι και πολλοί από τους συμμετέχοντες διευθυντές: *«Βασικά είπαμε ότι αυτό που πρέπει να δηλωθεί είναι η αγάπη γι' αυτό που κάνεις και το ενδιαφέρον. Όταν κάνεις κάτι τυπικά και επειδή αναγκάζεσαι από το νόμο, δεν αποδίδει και πρέπει να κάνεις την προσωπική σου υπέρβαση. Αν δεν αγαπάς τα παιδιά, αν δε τα βλέπεις όλα ίσα, δεν έχεις την επιθυμία να υπερβάλλεις το ωράριό σου, τον εαυτό σου και να προσφέρεις έργο τότε δεν τα καταφέρνεις. Και το αποτέλεσμα πάντα αποβαίνει μοιραίο για 'σένα, αλλά και για τους μαθητές. Γι' αυτό ακριβώς το πρώτο κυρίαρχο είναι η αγάπη και η αφοσίωση σε αυτό που κάνεις. Από κει και πέρα σε συνεργασία με όλους τους φορείς οι οποίοι εμπλέκονται και διαπλέκονται στη δημιουργία αυτού του κλίματος του ευνοϊκού για τα παιδιά διαφόρων ομάδων οπωσδήποτε βοηθάει πολύ το τελικό αποτέλεσμα...» (Δ9)*

Γενικότερα είναι δύσκολο, να μπορέσει ένας δάσκαλος ή ένας διευθυντής σχολείου να προωθήσει τις ιδέες του και να κάνει καινοτομίες, όταν οι διαδικασίες που απαιτούνται γίνονται με αργούς ρυθμούς από την ίδια την πολιτεία: *«...πρέπει να γίνουν οι θεσμοί πιο ευέλικτοι. Δηλαδή, να δημιουργούνται σε κάθε σχολείο, να μην περιμένουμε να γίνει Νοέμβριος για να δημιουργηθεί το Τ.Υ., να υπάρχουν σε κάποιες περιοχές σαν τις δικιές μας που είναι επιβαρυνμένες με ποσοστά μεγάλα αλλόγλωσσων και ιδιαίτερων κατηγοριών παιδιών, να υπάρχει μόνιμα η ύπαρξη τέτοιων θεσμών. Να υπάρχουν μόνιμα οι θεσμοί αυτοί. Να υπάρχουν μόνιμα Τ.Υ., μόνιμα φροντιστηριακά...» (Δ5)*

Ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να παρουσιάζει ενδιαφέρον πέρα από το συνηθισμένο, συγκεκριμένα στις περιπτώσεις των μαθητών που απουσιάζουν από το σχολείο, θα πρέπει να επέμβει δυναμικά, ακόμη και ψάχνοντάς τους στο σπίτι τους ή ειδοποιώντας τις αρμόδιες αρχές να επέμβουν: *«Οι ενέργειες που κάνω εγώ τουλάχιστον εδώ είναι/κινούνται σε δυο άξονες. Ο ένας άξονας είναι να είναι, όσο το δυνατόν, πιο ελκυστικό το σχολείο και προς αυτά τα παιδιά, έτσι με κάποια ιδιαίτερη προσοχή προς αυτούς. Το δεύτερο είναι ότι αν παρατηρηθεί απουσία συνεχής των παιδιών, αυτόματα ενημερώνονται οι γονείς και αν χρειαστεί θα ενημερωθεί και η αστυνομία. Να γίνει αναζήτηση δηλαδή μέσω της αστυνομίας. Γιατί αν κάποιος γονέας πει ότι εμένα δεν μ' ενδιαφέρει ή δεν το στέλνω, επειδή είναι υποχρεωμένος να το στείλει, αν χρειαστεί, δεν έχει χρειαστεί μέχρι στιγμής, ευτυχώς μπορεί να επέμβει και η αστυνομία...» (Δ6).*

Επίσης, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο δύσκολο έργο και στη διεκπεραίωση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε ένα σχολείο πολυπολιτισμικό θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων ή άλλων τρόπων, καθώς η εκπαίδευση που έχει αποκτηθεί από το Πανεπιστήμιο ή την Ακαδημία για την απόκτηση του πτυχίου του Δασκάλου δεν κρίνεται σε καμία περίπτωση επαρκής: *«...Εντάξει σίγουρα φαντάζομαι θα πρέπει να υπάρξει κάποια επιμόρφωση. Ούτως ή άλλως το πρόγραμμα αυτό το ΔΙΑΠΟΛΙΣ που είναι για αλλοδαπούς έχει και προγράμματα επιμόρφωσης για τα στελέχη της διοίκησης, δηλαδή παρακολουθήσαμε τον υποδιευθυντή του σχολείου πριν από ένα χρόνο στη Θεσ/νίκη σε μια ημερίδα που έγινε με θέμα Διαχείριση Διευθυντή σε πολυπολιτισμικό σχολείο. Ήταν 15 ώρες. Φαντάζομαι ότι τέτοιου είδους επιμορφώσεις θα πρέπει να τις παρακολουθούν όχι μόνο οι διευθυντές κλπ, αλλά και οι εκπαιδευτικοί γιατί και αυτοί μελλοντικά ενδεχομένως να κληθούν να αναλάβουν κι αυτοί καθήκοντα διοίκησης ή σε μεγάλες ή σε μικρότερες σχολικές μονάδες και να έχουν να αντιμετωπίσουν θέματα ή συνύπαρξης μαθητών αλλοδαπών με...» (Δ14)*

B. Η συνεργασία με άλλους φορείς

Για να μπορέσουν να εισάγουν τις αλλαγές που απαιτούνται για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στα σχολεία εξαιτίας της παρουσίας μαθητών με

μεταναστευτικό υπόβαθρο και Ρομά μαθητών στα ελληνικά σχολεία, πολλές φορές επιλέγουν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που κυρίως διενεργούνται από κάποιο Πανεπιστήμιο: «...με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σ' ένα πρόγραμμα που υπάρχει για Εκπαίδευση Ρομά, ... παρέχουν έναν εκπαιδευτικό από το Πανεπιστήμιο που έρχεται μια φορά την εβδομάδα την ώρα που λειτουργεί το Ολοήμερο ...» (Δ16), «...προγράμματα Ρομά ένταξης τσιγγανοπαίδων εδώ και πολλά χρόνια και με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και τώρα είμαστε με το ΑΠΘ. Οπότε μέσα από αυτές τις συνεργασίες γίνονταν ενδοσχολικές επιμορφώσεις και βοηθιόμασταν και οι δάσκαλοι και οι διευθυντές...» (Δ15)

Στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι χρήσιμο, αν όχι αναγκαίο να στελεχώνεται από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και συγκεκριμένα από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Η παρουσία τους έχει σαν σκοπό: την υποστήριξη του έργου του σχολείου, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των καθημερινών επιστημονικών προκλήσεων για τη στήριξη των μαθητών, μέσα από σχεδιασμένες και προγραμματισμένες δραστηριότητες, στην υποστήριξη μαθητών και γονέων όταν απαιτείται: «Συνεργαζόμαστε με κοινωνικούς λειτουργούς και με κοινωνικές υπηρεσίες οι οποίες είναι και για τους αλλοδαπούς. Δηλαδή αν δούμε ότι υπάρχει κάποιο σημαντικό πρόβλημα το οποίο έχει να κάνει κυρίως με την οικονομική κατάσταση των παιδιών γενικά...» (Δ14)

«...Μέσα από προγράμματα καινοτόμα, πρόπερσι κάναμε βιβλιοθεραπεία με δυο τμήματα, παρακολουθήσαμε ένα σεμινάριο εγώ με μία δασκάλα, και κάναμε πράξη σε δυο τμήματα. Πέρσι έκαναν οι δυο τρίτες προγράμματα διαφορετικότητας, ζωγραφίσαμε και τον γκρινιάρη κάτω στο προαύλιο με το σκοπό να γνωρίσουν κι άλλα παιχνίδια, να παίζουν λίγο ομαδικά στο διάλειμμα, αλλά είναι 4-5 παιδιά τα οποία ίσως τρώνε πολύ ζύλο στο σπίτι και έρχονται εδώ και επιτίθενται θεωρώντας ότι εδώ μπορούν να τα βγάλουν πέρα...» (Δ11)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω σημαντικό ζήτημα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων είναι οι οικονομικές δυσκολίες των μαθητών. Για αυτό το λόγο οι διευθυντές των σχολείων, αλλά και οι δάσκαλοι συνολικά αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να συνεργαστούν με άλλους φορείς του

κράτους, ώστε να μπορέσουν να παρέχουν ουσιαστική βοήθεια: *«Αυτούς τους μαθητές σε πρώτη φάση προσπαθούμε να τους εξυπηρετήσουμε ως σχολική μονάδα δηλαδή με το Σύλλογο Γονέων βοηθώντας τους οικονομικά και στηρίζοντάς τους και όταν ξεφεύγει από τα δικά μας τα πλαίσια ερχόμαστε σε επαφή με τις κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου, με τα ιατρεία τα κοινωνικά με το κοινωνικό παντοπωλείο και ακόμη και με την εκκλησία της γειτονιάς μας, την ενορία προκειμένου να τους βοηθήσουμε. Το ίδιο ισχύει και για τους Ρομά. Με τους Ρομά συνεργαζόμαστε ακόμα πιο στενά, υπάρχει ένας ψυχολόγος ο οποίος είναι από το ΑΠΘ από το πρόγραμμα της εκπαίδευσης των Ρομά συνεργαζόμαστε στενά. Την πρώτη χρονιά είχαμε αρκετά προβλήματα τα οποία τώρα πλέον δεν υπάρχουν. Είναι μεμονωμένες περιπτώσεις που πολλές φορές έχουν να κάνουν πιο πολύ με την προκατάληψη που ξεκινάει από το σπίτι, κατηγορώντας αν κάτι χαθεί ή λείπει, τους μαθητές Ρομά. Αλλά τέτοια προβλήματα δεν μας έχουν δώσει. Είμαστε και σε συνεργασία με τους γονείς των Ρομά επισκεπτόμαστε τακτικά τον καταυλισμό, συζητάμε κάποια προβλήματα, κι αυτά που μπορούμε να τα λύσουμε ως σχολική μονάδα, τα λύνουμε...» (Δ14)*

Τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, οδηγούν στο να γίνεται δύσκολη η ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη, η διατροφή τους και η κάλυψη βασικών αναγκών. Ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων πρέπει να είναι δραστικός και στην περίπτωση των προβλημάτων αυτών, με το να ζητάνε τη βοήθεια και τη συνεργασία από άλλες αρχές, οι οποίες μπορούν να δράσουν δραστικά για την κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών: *«...όμως προγράμματα, είναι κυρίως για τους τσιγγάνους, αλλά δεν είναι στη δική μας περιοχή, είναι στην απέναντι πλευρά στο 2^ο-6^ο που θα πας εκεί θα σου τα πούνε, είναι και το ιατροκοινωνικό κέντρο παρέχονται κάποιες βοήθειες από κει. Από κει και πέρα, οικονομικά, υπάρχει το κοινωνικό παντοπωλείο, στο οποίο αρκετοί από αυτούς κάνουν τα χαρτιά τους και δε ξέρω αν τους παίρνουν όλους. Παράλληλα, όμως το σχολείο, έχω εγκαινιάσει από πρόπερσι μία πρωτοβουλία σε τακτά διαστήματα, καλούνται όλα τα παιδιά να φέρουν κάτι φαγώσιμο. Ένα μόνο. Δηλαδή ένα γάλα, ένα κουτί μακαρόνια, που είναι κάτι απλό και λιγότερο από 1 ευρώ. Αυτά λοιπόν συγκεντρώνονται, συσκευάζονται και μοιράζονται σε οικογένειες που εμείς ξέρουμε, ότι έχουνε προβλήματα οικονομικά...» (Δ6).*

Γ. Σχέσεις με τους Γονείς

Οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και τις ρατσιστικές αντιδράσεις των γονέων που κάποιες φορές προσπαθούν να επέμβουν στη δράση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, πολλές φορές οι γονείς των παιδιών από την Ελλάδα που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία αντιδρούν ακραία εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό τη γενικότερη αντίδρασή τους για την συνύπαρξη των παιδιών τους με παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες ή ανήκουν στην κοινωνία των Ρομά. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει με ήρεμο τρόπο να αλλάξουν τη γνώμη των γονέων και να τους κάνουν να κατανοήσουν πως δεν μπορούν αυτοί να βάζουν κανόνες στο σχολείο, απλά θα πρέπει να σέβονται τους ήδη υπάρχοντες και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να δρουν αναλόγως: *«...είναι και τα μη Ρομά. Θα έλεγα ότι μαθημένα από το σπίτι τους και το τι ακούνε δεν θέλουν, αποφεύγουν να κάνουν παρέα. Και μάλιστα νομίζω ότι είναι αποτέλεσμα από το τι ακούνε από το σπίτι. Δηλαδή έτυχε να κάνουμε δουλειά με μαμάδες για να αλλάξει η νοοτροπία. Όχι μόνο για τα Ρομά. Μεταξύ τους. Δηλαδή δεν τα πηγαίνουν καλά, κάπως έτσι, και κατάλαβα ότι ήταν θέμα των μητέρων. Όταν έφερνε το παιδί στο σχολείο κι έλεγε, με αυτόν δεν θα παίζεις, χωρίς να είναι απαραίτητα Ρομά. Αυτό ακριβώς ήταν μια δράση που φέρνει αντίδραση. Ερχόταν η άλλη μαμά το ίδιο και τα παιδιά σκοτώνονταν εδώ κι εμείς καλούμασταν να χωρίσουμε δυο παιδιά τα οποία δεν είχαν λόγο να είναι μαλωμένα απλά υπήρχε μία αντιπαράθεση μεταξύ τους από τους γονείς. Και δουλέψαμε με τις μαμάδες. Τις είπα κάντε ό,τι θέλετε έξω από το σχολείο, εδώ μέσα όμως αφήστε να το δουλέψουμε εμείς...»* (Δ15)

Δ. Η σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός για την ομαλή και αποφασιστική λειτουργία του σχολείου. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιτύχει τους στόχους της αν υπάρξει αλλαγή στάσεων στο εκπαιδευτικό δυναμικό τόσο στο επίπεδο της διοίκησης όσο και στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής: *«Θα εκδώσουμε έναν εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας για γονείς και εκπαιδευτικούς για τις υποχρεώσεις τους και τα δικαιώματά τους. Θα συνεργαστούμε με το Σ.Γ. με τους οποίους έχουμε σχεδιάσει να πραγματοποιήσουμε ένα Σάββατο πάμε*

σχολείο, έτσι το έχουμε ονομάσει όπου θα κληθούν γονείς, μαθητές κι εκπαιδευτικοί να καλλωπίσουμε το σχολείο από κοινού και μέσα και στην αυλή, θα κάνουμε επιδαπέδια παιχνίδια στην αυλή, θα βάψουμε κάγκελα, μπασκέτες, παγκάκια κι αυτά ώστε να εμπλακούμε όλοι και να θεωρήσουμε όλοι ότι αυτό το σχολείο είναι το δεύτερο σπίτι μας, αφού περνάμε την μισή μέρα της ζωής μας εδώ.» (Δ13).

Επίσης, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους : «Εγώ έχω συμβουλέψει τους εκπαιδευτικούς ότι θα πρέπει να σταθούμε δίπλα σε αυτά τα παιδιά. Κι έχω πει πολλές φορές και μετά από αυτό το συμβάν και στη συνέχεια γιατί μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο εμείς ήμασταν καθαρό το σχολείο δεν είχαμε τσιγγανόπουλα εδώ. Μετά ήρθαν και εγκαταστάθηκαν κι από τούδε και στο εξής έχουμε. Από κείνο το συμβάν και μετά, ορισμένες φορές κάναμε συζήτηση και η άποψή μου ήταν για μένα, και το πιστεύω απόλυτα, είναι καλό να έχουμε τα παιδιά μέσα στην αυλή του σχολείου κι όχι απ' έξω απ' το κάγκελο. Αυτό όμως για να το πετύχουμε πρέπει να κάνουμε προσπάθειες όλοι μας. Η προσπάθεια θα είναι πρώτον μέσα στα παιδιά που διαχειριζόμαστε, να απαλείψουμε αυτές τις διαφορετικότητες, να το περάσουμε με κάθε πρόγραμμα αυτό που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός αν θέλει, γιατί δεν αποδέχεται αυτό αν θες, κάνε αυτό ή κάνε εκείνο, είναι διαφορετικότητα το προσεγγίζεις με πολύ διαφορετικό τρόπο, ή να κάνω αυτό και δεν θα μου πετύχει και να κάνω κάτι άλλο και να μου πετύχει, κι αυτή είναι η ζωντάνια της εκπαίδευσης έχεις να κάνεις με ανθρώπους. Δεν φεύγει όμως η αντίληψη αυτή, δεν περνάει η αντίληψη αυτή στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίνονται σου λέει όχι, ωχ. Δηλαδή το πρώτο που θα πουν είναι «ωχ έχω και δυο τσιγγάνους τώρα μέσα, τι να τους κάνω».(Δ7)

«...Κι απλά προσπαθώ λιγάκι να τους σπρώξω να το πούμε έτσι απαλά να επισκεφτούν τον καταυλισμό και οι ίδιοι. Και βλέπω ότι πηγαίνοντας εκεί και οι ίδιοι σκέφτονται διαφορετικά και αλλάζει και η νοοτροπία τους. Ξέρεις αυτό το γιατί να φέρνει λερωμένα τετράδια, ή γιατί δεν έχει τετράδια, το αναθεωρούν όταν βλέπουν την κατάσταση στην οποία μεγαλώνουν τα παιδιά αυτά...» (Δ15)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το ελληνικό σχολείο απέναντι στο θέμα της πολυπολιτισμικότητας αλλά και της εκπαίδευσης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και από ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι Ρομά οφείλει να λάβει υπόψη του ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία χρήζουν ειδικής ενίσχυσης. Αυτοί οι μαθητές ωστόσο δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα και ως εκ τούτου το σχολείο οφείλει να τους αντιμετωπίζει εξατομικευμένα, σε σχέση πάντα με τις προσωπικές δυνατότητες του καθενός. Η παρατήρηση αυτή δεν πρέπει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην παροχή επιπλέον υποστήριξης για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τους Ρομά μαθητές, δεδομένου ότι οι κοινές ανάγκες και επιδιώξεις γηγενών και αλλοδαπών υπερβαίνουν τις διαφορές τους και αποτελούν την κύρια αφετηρία για τη διαμόρφωση ενός κοινού σχολικού χώρου, που θα διευκολύνει τη μόρφωση όλων (Μάρκου, 1997:48-50). Οι εκπαιδευτικοί επίσης, όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τη δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ή την επιβράδυνση της σχολικής μάθησης, δεν πρέπει να οδηγηθούν σε εύκολες λύσεις όπως είναι η δημιουργία σταθερών παράλληλων τάξεων για μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή τη μείωση των προσδοκιών τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν.

Εδώ και δύο δεκαετίες περίπου, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει εισέλθει στα ελληνικά σχολεία διαμορφώνοντας μια νέα παιδαγωγική κατάσταση. Δεδομένου ότι το σχολείο καθίσταται απαραίτητο εργαλείο προετοιμασίας των νέων προκειμένου να εισέλθουν όσο το δυνατόν περισσότερο έτοιμοι και καταρτισμένοι, στη νέα αγορά εργασίας, και δεδομένου ότι το σχολείο όχι μόνο δεν μπορεί να αλλάξει την κοινωνία, αλλά είναι υποχρεωμένο να ακολουθεί και να προσαρμόζεται στις μεταβολές και τους μετασχηματισμούς της, γίνεται αντιληπτό

ότι το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, οφείλει να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό και εκτός από την αναγνώριση της ετερότητας, να λάβει υπόψη του τη συνεκπαίδευση, τη συλλογικότητα, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Οφείλει δηλαδή να μετατραπεί σε ένα σχολείο ένταξης, σε ένα σχολείο για όλους (Νικολάου, 2005).

Ο προβληματισμός για το θέμα της συνύπαρξης παιδιών διαφορετικής καταγωγής στο ελληνικό σχολείο μετράει ήδη εικοσαετία. Πρωτοπόροι παιδαγωγοί, όπως ο Μ. Δαμανάκης, ο Α. Γκότοβος ή ο Γ. Μάρκου, μετέφεραν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έννοιες όπως η πολυπολιτισμική τάξη, η διαπολιτισμική και η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ήταν η εποχή που η ύπαρξη του «διαφορετικού άλλου» δεν μπορούσε πια να αποκρύβεται γιατί η επιστροφή των ομογενών από τη Γερμανία αρχικά, από την πρ.ΕΣΣΔ αμέσως μετά και η μετανάστευση από τα μέσα της δεκαετίας 1990 έκαναν τη «διαφορά» ορατή. Αν και πόσο απέχουν οι σημερινές εφαρμογές από τις επιστημονικές προτάσεις είναι ένα ζήτημα που επαφίεται στην επίσης πολύπαθη «αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης». Το γεγονός είναι ότι από το 1996 καθιερώθηκε νομοθετικά ο θεσμός των διαπολιτισμικών σχολείων. Σύμφωνα με το Νόμο 2413/1996 ως «διαπολιτισμικά» ορίζονται τα σχολεία όπου εφαρμόζονται μεν τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα όμως στις ανάγκες νέων «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Λίγες αλλαγές έγιναν έκτοτε στο βασικό αυτό πλαίσιο, με σημαντικότερη την ίδρυση ειδικού Ινστιτούτου (ΙΠΟΔΕ) στο Υπουργείο Παιδείας.

Το πρόβλημα της διδασκαλίας της γλώσσας είναι το σημαντικότερο που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως λόγω της ανομοιογένειας που υπάρχει σε επίπεδο γνώσεων της ελληνικής γλώσσας και της δυσκολίας που υπάρχει στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και από Ρομά οικογένειες να βοηθηθούν στο σπίτι από τις οικογένειες τους. Πέρα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο λόγω της γλώσσας, αξιοσημείωτα είναι και τα περιστατικά βίας που προκύπτουν. Αρχικά παρατηρούνται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, οι οποίες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ρατσιστικά ξεσπάσματα των ημεδαπών μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή διαφορές που προκύπτουν λόγω της διαφορετικότητας.

Στα σχολεία παρατηρείται πως τα παιδιά που προέρχονται από κάποιες χώρες όπως είναι η Αλβανία, έχουν αφομοιωθεί και δεν παρουσιάζουν προβλήματα, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που η προσαρμογή γίνεται ακόμη πιο δύσκολη. Τα οικονομικά προβλήματα που φαίνεται να μαστίζουν κυρίως τις ομάδες που αναφέρθηκαν παραπάνω κάνουν πιο δύσκολη την παρουσία των παιδιών στα σχολεία, αφού πολλές φορές τα παιδιά δεν έχουν ρούχα να φορέσουν και τρόπο ώστε η εμφάνισή τους να είναι περιποιημένη και για αυτό το λόγο νιώθουν μειονεκτικά έναντι των συμμαθητών τους (Γκότοβος, 1997: 78-79).

Ιδιαίτερα προβλήματα εμφανίζουν οι μαθητές Ρομά, οι οποίοι αποτελούν μια κοινωνικοπολιτισμική ομάδα στο εσωτερικό της ελληνικής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες. Οι ιδιαιτερότητες αυτές οφείλονται κυρίως στις διαφορές ως προς τον τρόπο ζωής τους, στο ιδιαίτερο αξιακό τους σύστημα, στη διαφορετική γλώσσα και στη χαμηλή τους κοινωνικοοικονομική θέση. Ως προς τη διακοπή φοίτησης σημειώνεται πως μέχρι πρόσφατα τα ποσοστά διαρροής μαθητών αλλά και σχολικής αποτυχίας για τους απόφοιτους των μειονοτικών σχολείων ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε αύξηση της συμμετοχής των μουσουλμάνων μαθητών στα δημόσια σχολεία και μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Άλλες φορές ακόμα και αν τα παιδιά δεν εργάζονται, οι μετακινήσεις ολόκληρης της οικογένειας προς αναζήτηση μεροκάματου είναι συχνά με αποτέλεσμα τα παιδιά να απουσιάζουν συχνά και να σταματούν το σχολείο και για αυτό το λόγο προβλέπεται οι μαθητές Ρομά να μπορούν να φοιτούν σε σχολεία της περιοχής που έχουν μετακομίσει περιστασιακά για να δουλέψουν οι γονείς τους. Η έξοδος από το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την πρόωρη ενηλικίωση τους και την εγκατάλειψη του σχολείου είτε λόγω γάμου, είτε λόγω ανάγκης για εργασία. Το θέμα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου λόγω γάμου, θεωρείται από την κυρίαρχη ομάδα ένα έθιμο που έχει καταστροφικές συνέπειες για την προσωπική εξέλιξη των παιδιών που το υφίστανται. Είναι αλήθεια ότι οι γάμοι αυτοί σχεδόν εκμηδενίζουν τις πιθανότητες φυσιολογικής ωρίμανσης και εξέλιξης του παιδιού και σχεδόν πάντα σημαίνουν υποχρέωση για δουλειά και εγκατάλειψη του σχολείου.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και την ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή. Είναι προφανές ότι αν στα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα φοιτούν αποκλειστικά μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η εκπαίδευση που παρέχεται δεν είναι διαπολιτισμική. Μένοντας στο επιστημονικό κριτήριο, η έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας, παρόλο που αναγνωρίζεται γενικά ως απολύτως απαραίτητη για την κοινωνική ένταξη των νεαρών μεταναστών, δεν είναι ούτε αρκετή ούτε μοναδική προϋπόθεση (Μάρκου, 1999). Παρόλα αυτά, η ελληνική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι εξαντλείται στην υποστήριξη των μαθητών για να μάθουν καλύτερα ελληνικά. Είναι ενδεικτικό ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που ο διδάσκων στα υποστηρικτικά μαθήματα ελληνικών μιλάει τη μητρική γλώσσα των μαθητών του, η γνώση του χρησιμοποιείται για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας των ελληνικών και όχι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή περιγράφεται βιβλιογραφικά. Για την επίτευξη του στόχου των διαπολιτισμικών σχολείων πρωταγωνιστικός είναι ο ρόλος των δασκάλων. Βασικής σημασίας είναι το θέμα της ενδυνάμωσης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν χωρίς προκαταλήψεις και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την πρόκληση της εκπαίδευσης παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός που δουλεύει σε σχολεία που κυριαρχεί η πολυπολιτισμικότητα, χρειάζεται να εγκαταστήσει μια «διαλεκτική αλληλεπίδραση» με τα παιδιά, πράγμα που για να γίνει «χρειάζεται να καταλάβει όσο πιο βαθιά γίνεται το σύμπαν στο οποίο ζει το άλλο μισό της σχέσης». Μέσα στις απαραίτητες συνθήκες που χρειάζεται να τηρηθούν για την επιτυχία κάθε παρέμβαση στα παιδιά περιλαμβάνεται η ευελιξία των διδακτικών προσεγγίσεων, που θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και δημιουργικότητα και να γίνεται συνεχής αναθεώρηση και αναστοχασμός. Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα αποκαλύπτει ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εκείνα που εμπλέκουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης των παιδιών τους. Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών τους και οι πρώτοι τους δάσκαλοι. Μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του, για τις μαθησιακές και άλλες εμπειρίες που βιώνει στο σπίτι και σε άλλους χώρους εκτός σπιτιού και σχολείου. Απαραίτητη προϋπόθεση για την

ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας την εκπαιδευτικών με τους γονείς θεωρείται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Σκούρτου, 1997).

Ο διευθυντής ενός σχολείου είναι αυτός που καθορίζει τη λειτουργία και την οργάνωσή του, αφού λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις. Συχνά, τίθεται το ζήτημα της ηγεσίας που υιοθετείται από τους διευθυντές των σχολείων και εξετάζεται η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί ότι έχει υιοθετήσει αυτό το στυλ ηγεσίας; Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ιδέα της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας δεν ξεκίνησε από το χώρο της εκπαίδευσης, αλλά των επιχειρήσεων. Η ιδέα της ηγεσίας αυτής συζητήθηκε προς το τέλος της δεκαετίας του 1970. Έμφαση σε αυτή δίνεται από τη δεκαετία του '90 και μετά. Χρονικά βρίσκεται στην ίδια αποχή που στη συζήτηση για την ηγεσία προστίθεται το ζήτημα της αλλαγής και της προοπτικής. Ο ηγέτης πρέπει να προσφέρει και προς την προοπτική του οργανισμού σε συνδυασμό με τις ανθρώπινες σχέσεις και τους προκαθορισμένους στόχους του οργανισμού (Μάρκου, 1999).

Αυτό που κάνει η μετασχηματιστική ηγεσία είναι να μπορεί να διαμορφώνει στον οργανισμό μια κουλτούρα που να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με σιγουριά τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Δημιουργεί προοπτική στον οργανισμό, παρακινεί και ενεργοποιεί τις νοητικές δυνατότητες για καινοτομία και δημιουργικότητα, δημιουργεί αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, θέσεων ώστε ο οργανισμός να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που θα παρουσιάζονται. Στα σχολεία επιχειρεί να επηρεάσει θετικά τα συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της είναι να βοηθήσει στη νοηματοδότηση των γεγονότων. Το επίκεντρο της ηγεσίας θα πρέπει να είναι η δέσμευση και το δυναμικό των μελών του οργανισμού. Για να έχουμε όμως ένα φαινόμενο ηγεσίας θα πρέπει ο ηγέτης να ασκήσει εξιδανικευμένη επιρροή προσδίδοντας στους εργαζομένους εμπιστοσύνη, σεβασμό και να δημιουργεί τη βάση για την αποδοχή ριζικών αλλαγών. Αυτή η σταθερότητα της πορείας του μέλλοντος του οργανισμού, λειτουργεί θετικά. Η Μετασχηματιστική ηγεσία έχει να κάνει με κίνητρα, όχι μόνο υλικά, αλλά και την προσπάθεια υλοποίησης στόχων. Αυτό που ζητά η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η δέσμευση στους στόχους και στην προοπτική του οργανισμού.

Επομένως, από τα αποτελέσματα της έρευνας όπως τα παραθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο προκύπτει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας διασφαλίζει το όραμα για τον οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς, το οποίο όραμα είναι κατανοητό και ξεκάθαρο από όλους, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και αξιών στην καθημερινή του πρακτική. Ο όρος μετασχηματιστική ηγεσία χρησιμοποιήθηκε για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων. Στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων στόχων προσαρμόζοντας το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση.

Με άλλα λόγια για να μπορέσει ο διευθυντής ενός σχολείου να χαρακτηριστεί ως «μετασχηματιστικός ηγέτης» δεν αρκεί απλά να διεκπεραιώνει τα καθήκοντά του, κυρίως διοικητικής προέλευσης, αλλά να εισάγει μεταρρυθμίσεις που θα προωθούν τους στόχους ενός διαπολιτισμικού σχολείου. Θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία στα ζητήματα που προκύπτουν και σε δύσκολες καταστάσεις όπως είναι κάποιες εκρήξεις των γονέων. Για να μπορέσει με επιτυχία να πραγματοποιήσει το έργο του ο διευθυντής ενός σχολείου θα πρέπει να υποκινείται από πραγματική αγάπη και να ξέρει ανά πάσα στιγμή τους μαθητές του αυτούς, τις χώρες τους, τις ιδιαιτερότητές τους, την οικογενειακή τους κατάσταση να την γνωρίζει πολύ καλά, να συνεργάζεται πολύ με τους δασκάλους που έχουν αυτά τα παιδιά

Αναμφισβήτητα, ο διευθυντής που ηγείται σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο, θα πρέπει να αποβάλλει το διεκπεραιωτικό του ρόλο, γιατί υποστηρίζουν πως χρειάζονται κάποιες προϋποθέσεις που η πολιτεία δεν τις παρέχει, οπότε γίνεται αδύνατο εκ μέρους των διευθυντών να μπορέσουν να κάνουν το μεγάλο βήμα. Γενικότερα είναι δύσκολο, να μπορέσει ένας δάσκαλος ή ένας διευθυντής σχολείου να προωθήσει τις ιδέες του και να κάνει καινοτομίες, όταν οι διαδικασίες που απαιτούνται γίνονται με αργούς ρυθμούς από την ίδια την πολιτεία: και για αυτό το λόγο απαιτείται οι θεσμοί πιο ευέλικτοι. Για παράδειγμα θα πρέπει έγκαιρα να οργανώνονται τα τμήματα υποστήριξης στα σχολεία και να μην καταλήγουν να γίνονται τον Νοέμβριο.

Επίσης, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο δύσκολο έργο και στη διεκπεραίωση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν σε ένα σχολείο πολυπολιτισμικό θα πρέπει να παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση μέσω σεμιναρίων ή άλλων τρόπων, καθώς η εκπαίδευση που έχει αποκτηθεί από το Πανεπιστήμιο ή την Ακαδημία για την απόκτηση του πτυχίου του δασκάλου δεν κρίνεται σε καμία περίπτωση επαρκής. Συχνά, διαπιστώνεται επίσης, στα πολυπολιτισμικά σχολεία η ανάγκη στελέχωσης από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και συγκεκριμένα από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Η παρουσία τους έχει σαν σκοπό: την υποστήριξη του έργου του σχολείου, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των καθημερινών επιστημονικών προκλήσεων για τη στήριξη των μαθητών, μέσα από σχεδιασμένες και προγραμματισμένες δραστηριότητες, στην υποστήριξη μαθητών και γονέων όταν απαιτείται (Γεωργογιάννης, 1997).

Οι διευθυντές των σχολείων καλούνται να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και τις ρατσιστικές αντιδράσεις των γονέων που κάποιες φορές προσπαθούν να επέμβουν στη δράση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, πολλές φορές οι γονείς των παιδιών από την Ελλάδα που φοιτούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία αντιδρούν ακραία εκφράζοντας με τον τρόπο αυτό τη γενικότερη αντίδρασή τους για την συνύπαρξη των παιδιών τους με παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες ή ανήκουν στην κοινωνία των Ρομά. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει με ήρεμο τρόπο να αλλάξουν τη γνώμη των γονέων και να τους κάνουν να κατανοήσουν πως δεν μπορούν αυτοί να βάζουν κανόνες στο σχολείο, απλά θα πρέπει να σέβονται τους ήδη υπάρχοντες και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να δρουν αναλόγως.

Ο ρόλος των διευθυντών ενός σχολείου δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην επίλυση ζητημάτων που σχετίζονται αποκλειστικά με την ομαλή λειτουργία των σχολείων και την εκπαίδευση, αλλά και με τη ζωή των μαθητών πέρα από το σχολείο. Τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, οδηγούν στο να γίνεται δύσκολη η ιατροφαρμακευτική τους περίθαλψη, η διατροφή τους και η κάλυψη βασικών αναγκών. Ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων πρέπει να είναι δραστικός και στην περίπτωση των προβλημάτων αυτών, με το να ζητάνε τη βοήθεια και τη συνεργασία από άλλες αρχές, οι οποίες μπορούν να δράσουν δραστικά για την κάλυψη των βασικών αναγκών των παιδιών.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το Διευθυντή του σχολείου ως τον κύριο συντονιστή και εμπνευστή της σχολικής μονάδας. Με τη μετασχηματιστική ηγετική συμπεριφορά του συμβάλλει καταλυτικά στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος συνεργασίας, ισότητας, αλληλεγγύης, εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης. Μέσα σ' αυτό το θετικό και πολιτισμικά διαφορετικό κλίμα, Διευθυντής, δάσκαλοι και γονείς δημιουργούν ένα περιβάλλον που καταπολεμά τις προκαταλήψεις, το ρατσισμό και κάνει τους μαθητές να αισθάνονται ψυχολογικά ασφαλείς. Όλοι διαθέτουν ένα κοινό όραμα, χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές, δεσμεύονται για την υλοποίησή του και διαμορφώνουν κατάλληλες συνθήκες που επιτρέπουν τη δημιουργία αγωγής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων φορέων.

Η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην οικοδόμηση πλαισίου για την από κοινού επίτευξη στόχων και θετικότερων αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις αξίες και ανάγκες των Ρομά και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αμβλύνουν τις διαφορές όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δείχνουν να είναι προετοιμασμένοι για τις αντιφάσεις που καθημερινά ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα. Υιοθετούν παιδαγωγική που συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό των άλλων. Ευαισθητοποιημένοι καθώς είναι προσπαθούν να συμπληρώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους προκειμένου να αποκτήσουν τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα για να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τη διαφορετικότητα.

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι ορισμένοι διευθυντές εκδηλώνουν μετασχηματιστική συμπεριφορά, καθώς αναφέρονται στη μία διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία είναι το όραμα, αν και οι περισσότεροι δεν αναφέρονται σε κοινούς στόχους και αξίες. Ένας μόνο εκ των διευθυντών αναφέρεται σε κοινή δράση. Αντίθετα, απουσιάζουν οι αναφορές στη φροντίδα και την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει μόνο μία αναφορά ως προς την παροχή κινήτρων από έναν διευθυντή, ο οποίος αναφέρει ότι προσπαθεί να «σπρώξει» τους εκπαιδευτικούς να επισκεφθούν έναν καταυλισμό, έτσι ώστε να δουν τις συνθήκες διαβίωσης των Ρομά και να αλλάξουν με αυτό τον τρόπο τη νοοτροπία τους, αλλά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι επιρρίπτουν κάποιες

ευθύνες και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προσπαθούν, σύμφωνα με τα λεγόμενα ενός διευθυντή, να αποφύγουν να ασχοληθούν με επιπλέον δράσεις, που αφορούν στη βελτίωση το διαπολιτισμικού σχολείου. Από την άλλη φαίνεται ότι ο διευθυντής δεν παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα, παρά μόνο αρκείται στο να δίνει συμβουλές. Υπάρχουν όμως και διευθυντές, οι οποίοι προσπαθούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, αλλά και να παροτρύνουν και τους άλλους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε αυτά.

Ακόμη, υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής έχει διεκπεραιωτικό ρόλο, οπότε φαίνεται πως υιοθετούν ένα συντηρητικό τρόπο διοίκησης, εύρημα που συμπίπτει με αυτό των Zembylas & Iasonos (2010). Επιπρόσθετα επισημαίνουν πως η γραφειοκρατία δυσχεραίνει το διοικητικό κι εκπαιδευτικό έργο τους, καθώς αφιερώνουν πολύ χρόνο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ασχοληθούν στον επιθυμητό βαθμό με τα καθ' ύλη θέματα.

Επίσης, διαφαίνεται το γεγονός ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων διέπεται από διαπολιτισμική επάρκεια, αφού οι περισσότεροι διευθυντές μιλούν για ισότητα, σεβασμό στη διαφορετικότητα και δικαιοσύνη αναφορικά με τις ετερογενείς ομάδες και τις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

Χρήσιμο επίσης θα ήταν να ερευνηθεί, με βάση τις θεωρίες της εθνικής ταυτότητας, κατά πόσο ο δάσκαλος μπορεί μέσα από το μάθημά του και το περιβάλλον του μαθήματός του, αλλά και ο διευθυντής μέσα από τις ενέργειές του να ενισχύσουν το αίσθημα της ενοποίησης και της αφομοίωσης των μαθητών και να μειώσουν το αίσθημά τους για περιθωριοποίηση και αποστροφή. Συνεπώς πρέπει να ερευνηθούν μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με το κλίμα/περιβάλλον που δημιουργεί ο δάσκαλος στο μάθημα, το κλίμα/περιβάλλον που δημιουργεί ο διευθυντής στη σχολική μονάδα, αλλά και το πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κλίμα/περιβάλλον αυτό.

Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει παρεμβατικό πρόγραμμα έτσι ώστε να μπορέσει να δώσει στους δασκάλους παραδείγματα προγραμμάτων μαθημάτων και ασκήσεων ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα που θα οδηγεί στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών, καθώς και την ενίσχυση της συμμετοχής και της ευχαρίστηση όλων, ανεξαρτήτως διαπολιτισμικής προέλευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

Ανδρέου, Α. (σε συνεργασία με Μαντζούφα, Π.) (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρούσου, Αλ & Μάγος, Κ. (2001) «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» στο Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 113-162

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

Βακαλιός, Α. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Γιαγκουνίδης, Π. (1995). Διαπολιτισμική Αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 34-35, 80-92.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Tyrocenter.

Γιαγκουνίδης Π. (2004). «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σαν ξένη ή σαν δεύτερη γλώσσα για τους αλλόφωνους/παλιννοστούντες μαθητές. Μια συγκριτική

προσέγγιση», Πρακτικά 4^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Ελληνικής Γλώσσας με Θέμα: Διγλωσσία και Εκπαίδευση, Τ. Σαραφίδου (επιμ.), Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δ.Π.Θ.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2013), Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο, Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ.19, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 23-27.

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο. pp. 55 – 79.

Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg. pp. 99-106.

Ευαγγέλου, Ο., Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.

Ζαφειρίου, Γ., (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις*, Σίνδος: Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή* (4^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 3^ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την Επιμόρφωση των Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1998). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μάρκου, Γ. (επιμ.), (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Μορέν, Ε. (2000). *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Αθήνα: Εικοστού πρώτου.

Μπερελής, Π. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ι.Π.Ο.Δ.Ε, Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας, ΑΠΘ.

Μπερελής, Π., & Τρούκη, Ε. (2008). *Λόγος και Επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

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

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο – Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. pp. 119-163.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2000). «Ο Προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας», στο: Παπαναούμ Ζ. (επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Θεσσαλονίκη, σ. 41-48.

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

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλίδης, (2006). Σύγκρουση των πολιτισμών και παιδεία της πολυπολιτισμικότητας. Κριτική θεώρηση της φιλελεύθερης άποψης. Στο Βουδούρης Κ.(επ.), *Η φιλοσοφία του πολιτισμού*, Αθήνα: Ιωνία, σσ. 184-196.

Πετρίδου, Ε. (2000). «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας», στο: Παπαναούμ Ζ., *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη, σ. 49-58.

Πιέρρος, Σ., (2000). *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία*, Σίνδος, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

- Πολίτου, Ε. (1999). «Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Μάρκου Γ.Π. (επιμ.), Αθήνα: ΚΕΔΑ, σ. ι 3-16.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.), (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα, Νήσος.
- Τζωρτζοπούλου Μ. (2005). Από την παρανομία στη νομιμότητα. Από την πρώτη στη δεύτερη γενιά μεταναστών, στο Ζιώμα Δ., Καππή Χ., Παπαλιού Ο., Παπαπέτρου Γ., Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ, Φαγαδάκη Ε. (επιμ.), *Κοινωνικό Πορτραίτο της Ελλάδας 2002-2003*, ΕΚΚΕ Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής, σ. 201-212.
- Τολούδη, Φ. (2007). Προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στα πολυπολιτισμικά Βαλκάνια: Πρόταση για την ελληνική σχολική διδακτική πράξη. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις κι εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας, 10 & 11 Δεκεμβρίου, Θεσσαλονίκη.
- Φώτου, Π. (2002). *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.
- Χατζηπαναγιώτου, Π., (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα*. Κεφάλαιο στο «Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων» (σελ. 39-63), Επιμορφωτικός Οδηγός, Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», Βόλος
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το διαπολιτισμικό κράτος προς το διαπολιτισμικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.

Ξενόγλωσση:

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

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. Second Edition. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, CA, 3-29.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139

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

Beveridge, W. (1993). *Problem Solving Interviews*. London: Allen and Unwin.

Blair, M. (2002). Effective School Leadership: The multiethnic context, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (2), 179-191.

Feinberg, W. (1995). Liberalism and the Aims of Multicultural Education, *Journal of Philosophy of Education*, 29 (2), 203-216.

Georgiou, M., Papayianni, O., Savvides, I. & Pashiardis, P. (2001). Educational leadership as a paradox: The case of Cyprus. Στο: P. Pashiardis (Ed.), *International perspectives on educational leadership* (σς.70-92). Hong Kong: Centre for Educational Leadership & The University of Hong Kong.

Gorski, C. P. (2010). *The Challenge of Defining 'Multicultural Education'*. Available at <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>, accessed on 10 May 2014.

Gotovos, A. E. (2004). Social marginalization, cultural diversity and education: teachers' representations of Greek-Gypsy identity, Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα

Parekh, B. (1997) «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο: S.Modgil, G.K.Verma, K.Mallick, C.Modgil, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 50-52.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2000). *Research Methods for Business Student*. Harlow: Pearson Education.

Shah, S. (2006), Leading Multiethnic Schools: A New Understanding of Muslim Youth Identity, *Educational Management Administration & Leadership*, 34, 215-237.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: a practical handbook*. London: Sage.