



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο.*

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

Μίχου Βασιλική (Α.Μ. 09028)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Δρ. Γκόβαρης Χρήστος
Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΒΟΛΟΣ 2012

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Μίχου Βασιλική, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό 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 δηλούσα,

Μίχου Βασιλική

*«Παλιέ μου φίλε, τι γυρεύεις;
Χρόνια ξενιτεμένος ήρθες
με εικόνες που έχεις αναθρέψει
κάτω από ξένους ουρανούς
μακριά απ' τον τόπο το δικό σου»...*

*Γ.Σεφέρης
«Ο γυρισμός του ξενιτεμένου»*

*...Πάνω στη γη κάτω απ' τ' αστέρια, όλοι γεννιόμαστε αδέρφια.
Σαν μετανάστες σαν παιδάκια, ζούμε κλεισμένοι σε δωμάτια.
Φυλακισμένοι μες στο χρόνο, ξεχασμένοι εδώ στο δρόμο...*

*Δρογώσης Στ.
«Δε σε ξεχνώ»*

*Απόψεις και Στάσεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το
Σύγχρονο Ελληνικό Διαπολιτισμικό Σχολείο.*

Μίχου Βασιλική, Καθηγήτρια Νομικών και Πολιτικών Επιστημών,

v_michou@otenet.gr

Επιβλέπων: Δρ. Γκόβαρης Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληπτικό σημείωμα:

Η παρούσα εργασία καλείται να μελετήσει τις απόψεις και τις στάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας απέναντι στις πολυπολιτισμικές εξελίξεις της εποχής μας, μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την οργάνωση ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και αποτελεσματικού σχολείου. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που διερευνώνται έχουν να κάνουν με τις απόψεις των διευθυντών για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που βιώνουμε σήμερα στα σχολεία, πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και ποιες πρακτικές υιοθετούνται για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα δεκαπέντε διευθυντών/ριών δημόσιων δημοτικών σχολείων στους Δήμους Ηλιούπολης και Δάφνης – Υμητηού της Α΄ εκπαιδευτικής περιφέρειας Αθηνών. Ως πλέον πρόσφορη επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και διενεργήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από αυτές παρουσιάζονται και αναλύονται στη συνέχεια.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύουν αρχικά το γεγονός ότι οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τη διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα, η οποία θεωρείται απαραίτητη για να αντιμετωπιστούν προβλήματα και καταστάσεις που προκύπτουν λόγω του πολυεθνικού χαρακτήρα που έχουν αποκτήσει τα σχολεία στον ελλαδικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες και ο οποίος θα γίνει, κατά πως φαίνεται, ακόμη εντονότερος στο μέλλον. Παρ' όλο που υπάρχει η τάση να προσπαθούν να αποδεχτούν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, δεν έχει ξεκαθαριστεί ακόμη το γεγονός αν η πολυπολιτισμικότητα πρέπει να οδηγήσει σε γκετοποίηση, αφομοίωση ή ενσωμάτωση, έννοιες που εξακολουθούν να φαντάζουν περίπλοκες, απροσδιόριστες και σε μερικές περιπτώσεις και συνώνυμες.

Στα τελευταία κεφάλαια, γίνεται καταγραφή των συμπερασμάτων της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις προς συζήτηση. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, συζητούνται θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν μεταρρυθμιστικούς σχεδιασμούς, καθώς και την συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας. Τέλος, στο Παράρτημα παρατίθεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων.

Λέξεις Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Ετοιμότητα, Διαπολιτισμική Ικανότητα, Διευθυντής σχολείου.

Views and Attitudes of Primary Education Directors for Contemporary Intercultural Greek School.

Michou Vasiliki, Teacher of Law and Political Science, v_michou@otenet.gr

Supervisor: Dr. Govaris Chris, Associate Professor of Intercultural Education, University of Thessaly.

Abstract

The present assignment aims to study the stance and attitude of the educational leadership towards the multicultural development of our times, in the light of intercultural education, for the formation of a modern, democratic and effective school. In particular, the questions inquired, are relevant to the opinions of school principals concerning the multicultural reality in schools nowadays as well as the ways in which educationalists can promote intercultural education and which practices are adopted for the achievement of that goal.

In the third part of the assignment, the research is presented, which was conducted within a sample of fifteen primary school principals from the municipality of Ilioupolis and Dafni-Imitos in the first educational periphery of Athens. The qualitative approach was chosen as the most appropriate one and some structured interviews were taken. The data collected is presented and analysed later on.

The assumptions of the research initially demonstrate the fact that school leaders have not yet acquired the intercultural ability and readiness required to face problems and situations that arise due to the multinational features that schools in Greece have obtained in the last decades and which seem to become even more intense in the future. Although they tend to try to accept and respect diversity, it has not yet become clear whether multiculturalism should lead to ghettoizing, assimilation or integration, which are senses that still appear to be complicated, indefinite and in some cases, even synonymous.

In the final chapters, the assumptions of the present research are recorded and some suggestions are proposed. Based on the results of the research, some issues of educational policy are discussed, concerning reformation planning as well as the collaboration between school, family and society. Finally, the complete questionnaire of the interviews is included in the appendix.

Key words: *multiculturalism, interculturalism, educational policy, intercultural education, intercultural readiness, intercultural ability, school principal.*

Ευχαριστίες:

Η εκπόνηση αυτής της εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς την βοήθεια και την συμπαράσταση ανθρώπων που συνέβαλαν ουσιαστικά, με άμεσο ή έμμεσο τρόπο, στην διεξαγωγή και την ολοκλήρωσή της. Οφείλω σε όλους τις πιο θερμές μου ευχαριστίες.

Πρωτευτόντως, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γκόβαρη Χρήστο, Αναπληρωτή Καθηγητή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση του ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, που καθοδήγησε την όλη προσπάθειά μου με διορατικό κι εκλεπτυσμένο τρόπο, δίνοντάς μου, παράλληλα, μια διαυγέστερη θεώρηση για την επιστημονική διαδικασία που διέπει την πραγματική έρευνα.

Ευχαριστώ, επίσης, τους διδάσκοντες στο ΠΜΣ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» που συνέβαλαν στην απόκτηση επιπλέον γνώσεων κι ενδιαφερόντων, εμπλουτίζοντας την οπτική μου αλλά και την προοπτική σχετικών δράσεων.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους τους διευθυντές και τις διευθύντριες που τόσο πρόθυμα ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση να συμμετέχουν στην έρευνα, αφιερώνοντάς μου ποιοτικό χρόνο και τιμώντας την προσπάθειά μου με τις εκ βαθέων αφηγήσεις και την εμπιστοσύνη τους.

Και βέβαια, αισθάνομαι πολύ τυχερή που είχα συνεχή υποστήριξη, ενθάρρυνση και πρακτική βοήθεια τόσο από την οικογένειά μου όσο και από τους φίλους μου – παλιούς και νέους (που απέκτησα κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων του ΠΜΣ) – και το μεγάλο ευχαριστώ που τους αναλογεί είναι για μένα σημαντικό να καταγραφεί κι εδώ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ:

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	(7)
1.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης σε Πολύ-πολιτισμικές Κοινωνίες.....	(8)
1.1.1. Το Εθνικό μοντέλο ή μοντέλο Γκετοποίησης.....	(9)
1.1.2. Το μοντέλο της Αφομοίωσης.....	(10)
1.1.3. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης ή Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	(11)
1.1.4. Τα σχολεία ελίτ.....	(12)
1.1.5. Κριτική – Συμπεράσματα.....	(12)
1.2. Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτική Πολιτική.....	(14)
1.3. Αποσαφήνιση των όρων Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Αγωγή.....	(17)
ΜΕΡΟΣ Α΄	
2. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	(23)
2.1. Πολυπολιτισμικές Ανακατατάξεις στην Ελλάδα.....	(23)
2.2. Η Ελληνική Πραγματικότητα.....	(25)
2.3. Σκοποί και επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	(28)
2.4. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	(29)
2.5. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Διαπολιτισμική Ικανότητα των Εκπαιδευτικών.....	(33)
ΜΕΡΟΣ Β΄	
3. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	(40)
3.1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Ελληνική Πραγματικότητα..	(40)
3.2. Διοίκηση Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα.....	(43)
3.3. Ο Διευθυντής και το σχολικό κλίμα.....	(47)
3.4. Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής.....	(50)
3.5. Ο διευθυντής ως διοικητικός.....	(54)
3.5.1. Η διαπολιτισμική διοίκηση.....	(56)
3.5.2. Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο.....	(57)
3.5.3. Ο ρόλος του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων.....	(58)
3.6. Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή.....	(59)
3.7. Ο ρόλος του διευθυντή στην πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα.....	(62)
3.8. Παραδείγματα παρεμβάσεων διευθυντών στην ελληνική διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	(63)
ΜΕΡΟΣ Γ΄	
Η ΕΡΕΥΝΑ	
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	(65)
4.1. Σχεδιασμός της έρευνας.....	(65)
4.2. Πληθυσμός – Δειγματοληψία – Δείγμα.....	(66)
4.3. Διαδικασία Έρευνας.....	(67)
4.4. Οι Συνεντεύξεις.....	(68)
4.5. Διαδικασία Επεξεργασίας Δεδομένων.....	(71)
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	(72)
5.1. Γενικά Στοιχεία.....	(72)
5.2. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων.....	(77)
6. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	(179)
7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	(191)
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	(196)
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	(203)

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ:

Αν προσπαθήσουμε να κάνουμε μια απλή επισκόπηση της πληθυσμιακής σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών, θα διαπιστώσουμε με μεγάλη ευκολία πως δεν υπάρχουν πλέον χώρες με πληθυσμιακή ομοιογένεια, τόσο στον ευρωπαϊκό, όσο και γενικότερα στον παγκόσμιο χώρο. Βασικά χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών αυτών ομάδων είναι η ανάμειξη λαών, εθνών και πολιτισμών, πολυμορφία που διακρίνει σχεδόν ολόκληρο τον κόσμο μας. Στη σημερινή κοινωνία, οι αμιγείς κοινωνίες φθίνουν, ενώ αντίστοιχα αυξάνονται με ταχύτατους ρυθμούς εκείνες οι οποίες χαρακτηρίζονται από πληθυσμιακή και πολιτισμική πολλαπλότητα.

Το φαινόμενο της ποικιλομορφίας στην σύνθεση των πληθυσμιακών ομάδων των κοινωνιών, σε κάποιες περιοχές, όπως για παράδειγμα στις ΗΠΑ, στην Γερμανία, στη Γαλλία και στην Αγγλία, όπου η βιομηχανική επανάσταση δημιούργησε θέσεις εργασίας και προκάλεσε μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα, είναι μια παλιά ιστορία και θεωρείται πλέον φυσικό. Αντίθετα, στην Ελλάδα η εισροή μεταναστών και λαθρομεταναστών είναι φαινόμενο των τελευταίων δεκαετιών και έχει αλλοιώσει την μέχρι πρότινος πληθυσμιακή μας ομοιογένεια. Το φαινόμενο αυτό, αναμένεται να γενικευτεί ακόμη περισσότερο εν όψει της ευρωπαϊκής ενοποίησης, αφού η αναζήτηση εργασίας είναι ήδη ελεύθερη σε όλα τα κράτη-μέλη για κάθε ευρωπαϊό πολίτη και θα έχει σαν αποτέλεσμα την ακόμη μεγαλύτερη χαλάρωση των συνόρων.

Κάνοντας μια επισκόπηση των αναμειξιών αυτών στον Ευρωπαϊκό χώρο διαπιστώνουμε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες (Πυργιωτάκης, 1999: 425):

Πρώτον, υπάρχουν οι *αμιγείς εθνικές μειονότητες*, που βρέθηκαν ως νησίδες μέσα στα εθνικά σύνορα κρατών, μετά τις αναδιατάξεις συνόρων και τη δημιουργία νέων κρατών. Οι πληθυσμοί αυτοί συνήθως κατοικούν εκεί χωρίς διάθεση για ενσωμάτωση στον πολιτισμό και την κοινωνική οργάνωση της χώρας διαμονής.

Μια δεύτερη περίπτωση, αποτελούν οι ομάδες ατόμων που προήλθαν από τις *παραδοσιακές αποικίες*, οι οποίοι ακολουθώντας τους αποικιοκράτες, εγκαταστάθηκαν στην μητροπολιτική χώρα ως μόνιμοι μετανάστες χωρίς να έχουν την επιθυμία ή τη δυνατότητα να επιστρέψουν στην χώρα τους.

Ως τρίτη κατηγορία, εντοπίζουμε του *αλλοδαπούς εργαζόμενους*, οι οποίοι άλλαξαν χώρα διαμονής αναζητώντας καλύτερες ευκαιρίες εργασίας και διαβίωσης. Η στάση των πληθυσμών αυτών έναντι στην κοινωνική οργάνωση και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής κυμαίνεται από την απόλυτη αποδοχή έως και την απόλυτη άρνηση.

Τέλος, η τέταρτη κατηγορία, είναι οι *διπλωμάτες και τα ανώτατα διπλωματικά και εμπορικά στελέχη*, τα οποία βρίσκονται στις πρεσβείες ή τα προξενεία των διαφόρων χωρών και ο πληθυσμός των οποίων παραμένει σχεδόν σταθερός, γιατί ενώ τα άτομα εναλλάσσονται, οι θέσεις παραμένουν οι ίδιες.

1.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης σε Πολύ-πολιτισμικές Κοινωνίες:

Η κατάσταση αυτή, είναι γεγονός ότι δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην εκπαιδευτική πολιτική που καλούνται οι χώρες να ακολουθήσουν. Δημιουργούνται καινούργια εκπαιδευτικά προβλήματα τα οποία πρέπει και οφείλουν να αντιμετωπιστούν.

Σε χώρες που έχουν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της πολύ-πολιτισμικότητας, ανάλογα με την κατηγορία μεταναστών, έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς διάφορες λύσεις.

Έτσι λοιπόν, στις εθνικές μειονότητες, σε πολλές περιπτώσεις τουλάχιστον, παραχωρήθηκε το δικαίωμα λειτουργίας δικού τους εθνικού σχολείου, το δικαίωμα η εκπαίδευσή τους να λειτουργεί απομονωμένη από την ευρύτερη κοινωνία, προκειμένου το αλλότριο στοιχείο να κρατηθεί μακριά από το γηγενές.

Αντίθετα, στους πληθυσμούς οι οποίοι προέρχονται από τις πρώην αποικιοκρατούμενες περιοχές, δε δόθηκε σχεδόν καμία ευκαιρία να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν τον δικό τους πολιτισμό. Συχνά, αντιμετωπίστηκαν ως πολίτες της χώρας υποδοχής και τα παιδιά τους χωρίς να έχουν καμιά γλωσσική επάρκεια ή προετοιμασία, κλήθηκαν να φοιτήσουν στα ίδια σχολεία με τα παιδιά της πλειονότητας.

Στις περιπτώσεις των αλλοδαπών εργαζομένων έχουμε διαφόρων ειδών πρακτικές. Πολλές φορές, σε πολλές περιοχές ή κράτη, παραχωρείται το δικαίωμα στους ξένους εργαζόμενους να ιδρύουν δικά τους εθνικά σχολεία ή εθνικές τάξεις, γεγονός το οποίο συνήθως δημιουργεί ικανοποίηση στους εργαζόμενους. Παρ' όλα

αυτά, συνηθέστερη είναι η λύση της συνύπαρξης των δύο πολιτισμών – του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής, και προς αυτή την κατεύθυνση εφαρμόζονται διάφορες πρακτικές, άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο επιτυχημένες. Πολύ συχνά, ωστόσο, ασκείται αφομοιωτική πολιτική είτε με εμφανή είτε με λανθάνοντα τρόπο.

Τέλος, οι διπλωμάτες και οι υπάλληλοι των πρεσβειών, έχουν δικά τους, ξεχωριστά σχολεία, τα οποία είναι κοινά για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας, τα λεγόμενα Ευρωπαϊκά Σχολεία.

Εξετάζοντας την εκπαιδευτική κατάσταση στον Ευρωπαϊκό χώρο και όχι μόνο, διαπιστώνεται η διαφορετική αντιμετώπιση που έχουν οι μειονότητες από χώρα σε χώρα ή ακόμη και μέσα στην ίδια χώρα. Θέλοντας να συστηματοποιήσουμε τις ποικίλες αυτές εκπαιδευτικές πολιτικές, θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε την ύπαρξη τεσσάρων (4) διαφορετικών μοντέλων εκπαίδευσης στις πολύ-πολιτισμικές κοινωνίες: το εθνικό μοντέλο, το μοντέλο αφομοίωσης, το μοντέλο ενσωμάτωσης και τα σχολεία των διπλωματών – σχολεία ελίτ (Πυργιωτάκης, 1999: 427).

1.1.1. Το Εθνικό μοντέλο ή μοντέλο Γκετοποίησης:

Σε αρκετές περιπτώσεις διαπιστώνουμε ότι οι μειονοτικοί πληθυσμοί επιθυμούν να διατηρήσουν την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα ανεπηρέαστη και μακριά από τα δρώμενα της χώρας υποδοχής. Έτσι, δημιουργούνται μικρά κλειστά εθνικά κυκλώματα (γκέτο), όπου ιδρύονται εθνικά σχολεία (όπως π.χ. στη Γερμανία και στη Νότια Δανία) και τα παιδιά ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών με τα σχολεία της πατρίδας τους, με βάση το σκεπτικό ότι η συνύπαρξη στα ίδια σχολεία ή στις ίδιες σχολικές αίθουσες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, με διαφορετική εθνικο-πολιτισμική ή θρησκευτική καταγωγή, θα εκμηδένιζε ή ακόμη και θα απορροφούσε όλες τις ιδιαιτερότητες με μόνο ωφελημένο τον πολιτισμό της πλειοψηφίας.

Η γκετοποίηση υπερασπίζεται μεν την πολλαπλότητα των πολιτισμών αλλά αποτελεί μια αρνητική αποδοχή της διαφορετικότητας, γιατί θεωρεί ότι οι πολιτισμοί πρέπει να μείνουν ξεχωρισμένοι προς αποφυγή προσμειξέων και αμοιβαίων εκφυλισμών. Παράλληλα, επιβάλλει την αυτοαπομόνωση σε γκέτο με σκοπό την

διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και το μόνο που καταφέρνει είναι να εδραιώσει την προκατάληψη.

Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά έρχονται μεν σε επαφή και βιώνουν δύο πολιτισμούς (τον δικό τους εθνικό στο σπίτι και στο σχολείο και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής στην ευρύτερη κοινωνία), αλλά στο σχολείο εκπροσωπείτε μόνο ο ένας από τους δύο. Δηλαδή, ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής μένει ανεπεξέργαστος από το σχολείο και τα παιδιά τον γνωρίζουν και τον βιώνουν μόνο εκτός σχολείου.

1.1.2. Το μοντέλο της Αφομοίωσης:

Σε αντίθεση με το εθνικό μοντέλο, το μοντέλο της αφομοίωσης δεν επιτρέπει την ίδρυση εθνικών μειονοτικών σχολείων, ούτε βοηθά με κάποιο τρόπο στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού προέλευσης. Τα παιδιά εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας χωρίς καμία διάκριση, με αιτιολογία τη δημοκρατική και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτών. Έτσι όμως, δεν έχουν πιθανότητες να σημειώσουν υψηλή επίδοση στο σχολείο και μάλλον έτσι δημιουργούνται οι συνθήκες για την σχολική τους αποτυχία.

Η αφομοίωση στοχεύει στην απορρόφηση των μειονοτήτων από τον πολιτισμό της κοινωνίας-δέκτη και γι' αυτό η σχολειοποίηση περιορίζεται στην γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας. Επικρατεί μια έντονη εθνοκεντρική προκατάληψη και μονοπολιτισμική αντίληψη με βάση την οποία τα παιδιά των μειονοτήτων θα πρέπει να εγκαταλείψουν τον πολιτισμό τους, που αντιμετωπίζεται ως μειονέκτημα.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι αποκλείεται η κάθε είδους πολιτισμική διαφορά με αποτέλεσμα να προκαλεί απώλεια της ταυτότητας και να θίγει τα δικαιώματα του ανθρώπου και του παιδιού.

Ο αφομοιωτισμός, παρόλο που ανταποκρίνεται στην βούληση της πλειονότητας, συχνά βρίσκει υποστηρικτές και συμμάχους από τις εθνικές μειονότητες, οι οποίοι είναι διατεθειμένοι να χάσουν την ταυτότητά τους προκειμένου να ενσωματωθούν γρηγορότερα στα κοινωνικά δεδομένα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, λόγω του ότι η χώρα υποδοχής συνήθως δεν τους βοηθά με ειδικά ενισχυτικά μαθήματα ή άλλου είδους βοήθεια και γιατί πολλές φορές οι πληθυσμοί

αυτοί ζουν περιθωριοποιημένοι, έχουν ελάχιστες ή και καθόλου πιθανότητες να αφομοιώσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και να αφομοιωθούν από αυτόν.

1.1.3. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης ή Διαπολιτισμικό μοντέλο:

Ενώ η αφομοίωση και η γκετοποίηση συνιστούν τις δύο όψεις της έλλειψης πολιτισμικής επικοινωνίας, η διαπολιτισμικότητα από την πλευρά της, οδηγεί στην ενεργό και θετική αποδοχή της διαφορετικότητας η οποία ξεκινάει από την παραδοχή και την αναγνώριση του άλλου ως ένα άτομο μοναδικό και συγχρόνως οικουμενικό. Στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου το οποίο να μπορεί να εγγυηθεί μεγαλύτερη πολλαπλότητα μέσω του αμοιβαίου εμπλουτισμού που προκύπτει από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, βασικό ρόλο παίζουν ο διάλογος, η συνεργασία, η ανταλλαγή και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες και αυτών της πλειονότητας. Σε αυτήν την περίπτωση, οι συγκρουσιακές καταστάσεις δεν συγκαλύπτονται αλλά αποτελούν αφορμή για διάλογο και επικοινωνία στοχεύοντας στην καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Στο μοντέλο αυτό δεν γίνεται αποδεκτή η διάκριση πολιτισμικών ομάδων, ούτε η διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Αντίθετα, εξασφαλίζεται σφαιρικότητα για όλους τους μαθητές και τα προγράμματα απευθύνονται σε όλους, πλειονότητες και μειονότητες. Με βάση αυτό το μοντέλο, τα σχολεία πρέπει και οφείλει να εξασφαλίζει την επιβίωση και τον εμπλουτισμό όλων των πολιτισμών, καθώς και την προσαρμογή των μαθητών των μειονοτήτων στο περιβάλλον τους αλλά και στο περιβάλλον υποδοχής. Είναι ανοιχτό στην αλλαγή και τον μετασχηματισμό λόγω του ότι αποδέχεται την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, δίνοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν μια κριτική ικανότητα που διαφορετικά δε θα είχαν.

Παρατηρούμε, ότι η ενσωμάτωση προϋποθέτει δύο βασικά στοιχεία: από τη μια πλευρά, τη διατήρηση της ιδιαιτερότητας και παράλληλα, την ένταξη στην κοινωνία. Η αφομοίωση δεν επιδιώκεται και η διαφορετική κουλτούρα γίνεται αποδεκτή και σεβαστή. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μια ταυτόχρονη υποχρέωση του

μετανάστη πολίτη να γνωρίσει την κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να την υιοθετήσει σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί να ζει και να δρα μέσα σε αυτήν ως υπεύθυνος πολίτης.

Με βάση το διαπολιτισμικό μοντέλο, συχνά, τα παιδιά των μειονοτήτων φοιτούν στα σχολεία της χώρας υποδοχής, όπου διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα, την ιστορία και το θρήσκευμά τους από δασκάλους της ίδιας εθνικότητας, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα από δασκάλους της χώρας υποδοχής.

Είναι προφανές ότι αυτό το μοντέλο συγκεντρώνει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άλλα, εφόσον βέβαια οι προθέσεις της ενσωμάτωσης είναι πραγματικές.

1.1.4. Τα σχολεία ελίτ:

Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι διπλωμάτες και οι υπάλληλοι των πρεσβειών, έχουν δικά τους, ξεχωριστά σχολεία, τα οποία είναι κοινά για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα κοινό για όλα τα παιδιά και παράλληλα ξεχωριστό πρόγραμμα για κάθε εθνικότητα. Είναι πολύ σημαντικό επίσης, ότι τα παιδιά, ενώ ανήκουν σε διαφορετικές εθνικότητες, συστεγάζονται στο ίδιο σχολείο, με τον ίδιο διευθυντή, το ίδιο προσωπικό και κοινές εκδρομές, με αποτέλεσμα να αποκτούν ποικίλες εμπειρίες συνδυάζοντας το εθνικό με το διεθνές.

1.1.5. Κριτική - Συμπεράσματα:

Μέσω της παρατήρησης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, διαπιστώνουμε πως το εκπαιδευτικό πρόβλημα σε αυτές έχει ιδιαίτερη σημασία λόγω του ότι μπορεί με μεγάλη ευκολία να προκύψουν εκπαιδευτικές διακρίσεις. Μεγάλη σημασία έχει το ποια από όλες τις κουλτούρες εκπροσωπείτε περισσότερο στο σχολείο. Για την ακρίβεια, όταν το σχολικό περιβάλλον δεν έχει κοινά σημεία και δεν στηρίζεται στην οικογενειακή κουλτούρα των παιδιών, αυτά καλούνται να υποστούν μια μορφή ανακοινωνικοποίησης, να μάθουν δηλαδή νέες πολιτιστικές αξίες και αντιμετωπίζουν έτσι μια διαρκή αντίθεση ανάμεσα σε αυτά που ζουν στο σπίτι και σε εκείνα που καλλιεργούνται στο σχολείο.

Ακριβέστερα, σε περίπτωση που εφαρμόζεται το εθνικό μοντέλο, τότε η σχολική ζωή είναι μεν συμβατή με το γνωστό σε αυτά πολιτισμικό περιβάλλον, δεν ισχύει όμως και το ίδιο για τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και έτσι δεν ευνοείτε η δημιουργική συμμετοχή των παιδιών των μειονοτήτων στην χώρα υποδοχής.

Από την άλλη, στο αφομοιωτικό μοντέλο έχουμε να αντιμετωπίσουμε τα εξής προβλήματα: τα παιδιά αποκόπτονται με βίαιο τρόπο από το οικείο πολιτιστικό περιβάλλον τους και επίσης έχουν ελάχιστες πιθανότητες να αφομοιωθούν ενώ αντίθετα οι πιθανότητες να περιθωριοποιηθούν είναι μεγάλες.

Όμως, σε μια κοινωνία στην οποία συνυπάρχουν πολλοί πολιτισμοί το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η επίτευξη της σύνθεσης ανάμεσα στον «Ένα» και στους «Πολλούς». Ωστόσο, και οι δυο αυτές απόψεις προσπαθούν να αποκλείσουν κάποιο από τα δύο. Αρνούνται την ύπαρξη κοινών στοιχείων και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και επιβάλλουν την επιλογή ανάμεσα στην οικουμενικότητα ή τη μοναδικότητα (Fischer, 2003:113)

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται ως το πλέον δημοκρατικό διότι αποδέχεται και ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ευνοεί τη συνεργασία τους και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους (Μάρκου 1995, 150-173). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή δεν αφορά μόνο σχολεία με παρουσία παιδιών μεταναστών, ούτε είναι συνυφασμένη με ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο. Αφορά κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο, διότι συνδέεται με την αγωγή στη δημοκρατία. Αντίθετα, η μονοπολιτισμική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων όπως η Ιστορία, η Λογοτεχνία ή η Γλώσσα, κάθε άλλο παρά βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν κριτικές ικανότητες ή να προετοιμαστούν για την προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008: 10).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης (διαπολιτισμικό) ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 1999: 430).

Άλλωστε, όπως αναφέρει και η Δάντη, η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και στους μαθητές της χώρας υποδοχής έτσι ώστε να επιτευχθεί ο συγκερασμός και η αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. (Δάντη, 1999: 72)

Κοινό σημείο σε όλα τα παραπάνω αποτελεί το γεγονός ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, το ποια εκπαιδευτικά μέτρα και ποια προγράμματα θα ισχύσουν για τα παιδιά των αλλοδαπών, καθορίζεται από την πλειονότητα ή αλλιώς την κυρίαρχη ομάδα η οποία διαμορφώνει μια παιδαγωγική των Αλλοδαπών. Το ζητούμενο όμως δεν είναι αυτό. Στόχο πρέπει να αποτελεί μια εκπαίδευση κοινή για όλους, η οποία όμως να ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες και απαιτήσεις της κοινωνίας, δηλαδή η μετάβαση από μια εκπαίδευση για αλλοδαπούς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία θέτει ως πρώτη προϋπόθεση την ισότιμη αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών και την παραδοχή της αντίληψης ότι ο πολιτισμός των παιδιών με διαφορετική προέλευση και κουλτούρα δεν είναι ούτε ανώτερος αλλά ούτε και κατώτερος. Είναι απλά διαφορετικός. Πρέπει δηλαδή να γίνει μια μεταστροφή από τη θεωρία της υστέρησης στη θεωρία της διαφορετικότητας.

1.2. Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτική Πολιτική:

Η εκπαίδευση στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλείται να συμμετάσχει στην αντιμετώπιση και πραγματοποίηση δύο πολύ σημαντικών πτυχών της Κοινοτικής πορείας. Φέρει μεγάλο βαθμό ευθύνης για τη δημιουργία του Ευρωπαίτη που αποτελεί σημαντικό δεδομένο για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση καθώς και για τη διαφύλαξη της ευρωπαϊκής πολυμορφίας του ευρωπαϊκού χώρου, όπως αποτυπώνεται στις εθνικές ταυτότητες. Η εκπαίδευση είναι εκείνη που οφείλει να προετοιμάσει τον Ευρωπαίτη με τη διαμόρφωση μιας καθολικής και οικουμενικής αντίληψης του κόσμου, η οποία δεν πρέπει να αναιρέσει την εθνική συνείδηση και ούτε να απαλείψει την τοπική κουλτούρα.

Η Ευρωπαϊκή σκηνή έχει εκφράσει έντονο ενδιαφέρον και εξετάζει, πέρα από την οικονομική και πολιτική κατάσταση των χωρών, την εκπαιδευτική και πολιτισμική πλευρά τους. Ανάμεσα στα διάφορα κείμενα, διατάγματα, οδηγίες, ρυθμίσεις και κανονισμούς που έχουν δημοσιευτεί κατά καιρούς στα πλαίσια της επίσημης ευρωπαϊκής πολιτικής, υπάρχουν κάποια κείμενα που έχουν άμεση σχέση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών της Ευρώπης και αποτελούν ορόσημο για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Ξεκινώντας από το 1988 με το ψήφισμα για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση το οποίο

εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τους Υπουργούς Παιδείας των τότε κρατών-μελών, προχωράμε στην Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 και την Πράσινη Βίβλο το 1993, καταλήγοντας στη Λευκή Βίβλο το 1995.

Στο ψήφισμα του 1988 τονίζεται η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και η συνεργασία μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρώπης και του κόσμου εν γένη, γεγονός το οποίο δίνει στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση μια οικουμενική διάσταση για την οποία γίνεται σημαντικός διάλογος στις μέρες μας.

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ τίθεται ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών για τα θέματα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα στα άρθρα 126 και 127 παρέχεται στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα η δυνατότητα να συμβάλλει *«στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών... σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία»*.

Επίσης, καθορίζονται οι βασικοί στόχοι της εκπαίδευσης στην Κοινότητα η οποία οφείλει να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας μέσω της διάδοσης και εκμάθησης των γλωσσών των κρατών-μελών, να ευνοεί την κινητικότητα των φοιτητών και εκπαιδευτικών και να προωθεί τη συνεργασία τους καθώς και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για την επίλυση προβλημάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και να ενθαρρύνει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην Πράσινη Βίβλο, θέτονται οι βάσεις για την υλοποίηση μιας κοινοτικής δράσης στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα αναφέρεται στην συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας, στην παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προετοιμασία των νέων για καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Παράλληλα θέτει ως βασικούς στόχους του σχολείου την δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους, την ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας και κριτικού πνεύματος των ατόμων έχοντας συναίσθηση των ευθυνών τους και ικανότητες καινοτομίας, να αναπτύξει την διάθεση για μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και να παράσχει στους νέους κατάρτιση και τίτλους σπουδών που θα διευκολύνουν τη μετάβασή τους στην ενεργό δράση καθιστώντας τους παράλληλα

ικανούς να παρακολουθούν τις μεταβολές και τις εξελίξεις (κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές κ.ά.). Ιδιαίτερη έμφαση επίσης δίνεται στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, στην εξοικείωση με διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και στην συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας με ταυτόχρονο σεβασμό της εθνικής ταυτότητας.

Τέλος, στη Λευκή Βίβλο οι στόχοι της υποδηλώνονται στον υπότιτλό της: *«Ανάπτυξη – Ανταγωνιστικότητα – Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα»*. Εδώ επιδιώκεται ο επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης με βάση τις νέες προκλήσεις και προοπτικές των καιρών, της τεχνολογίας της πληροφορίας και της διεθνοποίησης της οικονομίας. Δίνει μεγάλη έμφαση στην ανάπτυξη τεχνικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και στην ανάπτυξη ικανοτήτων του ατόμου να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις αλλαγές στην τεχνολογία και τη βιομηχανία της γνώσης. Το κεντρικό σημείο της Λευκής Βίβλου είναι η έμφαση που δίνει στην *«οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης»*, η οποία έχει στενή σχέση με την βελτίωση της εκπαίδευσης και κυρίως την Διά βίου εκπαίδευση και κατάρτιση για την συνεχή απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια ζωής των ατόμων.

Τα μοντέλα σχολικής ενσωμάτωσης που αναπτύξαμε προηγουμένως αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν με ποικίλους τρόπους σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Ωστόσο, το Συμβούλιο Πολιτιστικής Συνεργασίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου έχει καθορίσει τις κατευθυντήριες γραμμές για τον ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει το σχολείο στις πολυεθνικές κοινωνίες.

Πιο συγκεκριμένα σχετικά με τις προς μετάδοση γνώσεις, το σχολείο πρέπει να εφαρμόσει μια σειρά αλλαγών με στόχο να αναδεικνύει ό,τι πιο γενικό, σταθερό, αδιαμφισβήτητο και γι' αυτό λιγότερο πολιτισμικό, υπάρχει. Πολύ σημαντικό είναι το τι διδάσκονται τα παιδιά για τους άλλους λαούς και κυρίως τους γειτονικούς, γι' αυτό πρέπει να υπάρξει ένας μετασχηματισμός της ιστορικής και γεωγραφικής προσέγγισης σύμφωνα με μια λιγότερο εθνοκεντρική αντίληψη, δίνοντας προσοχή στην μελέτη των δεσμών μεταξύ των λαών. Επίσης, πρέπει να δοθεί έμφαση: στην ενίσχυση της σημασίας των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών με ιδιαίτερη προσοχή για τα θρησκευτικά γεγονότα, στην μελέτη των ΜΜΕ ώστε να τα αντιμετωπίζουν οι μαθητές με κριτικό πνεύμα και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα και τη δύναμη επιρροής τους, στην εμβάθυνση της σημασίας των δικαιωμάτων του

ανθρώπου και στην κριτική θεώρηση των αιτιών στις οποίες οφείλονται η έλλειψη ανεκτικότητας και εμπιστοσύνης και η ξενοφοβία.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό της ανάπτυξης δεξιοτήτων ή κλίσεων, το σχολείο πρέπει να επιστήσει την προσοχή στην ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στα άτομα και την κοινότητα, στην ανακάλυψη του άλλου και τη σύναψη σχέσεων μαζί του με παράλληλη αποφυγή της αντιμετώπισής του ως εμπόδιο και στην ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών σε σχέση με την ιδιαίτερη ταυτότητά τους, συσχετίζοντάς την με την οικουμενικότητα του ανθρώπου και των θεμελιακών του δικαιωμάτων.

Τέλος, το διαπολιτισμικό σχολείο οφείλει να εφαρμόζει νέα εκπαιδευτικά μοντέλα. Πρέπει να προωθεί τη συνεργασία ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται μαζί του άμεσα ή έμμεσα (πχ: οικογένεια, κοινωνικοί εταίροι, συνοικία, ΜΜΕ) και να επιδιώκει ίσες ευκαιρίες για όλους, άτομα και κοινότητα. Το σχολείο πρέπει να εμβαθύνει στη γνώση των θρησκευτικών γεγονότων και να είναι σε θέση να ενσωματώσει στη διεθνή διάσταση τους διάφορους πολιτισμούς. Είναι σημαντικό να μπορεί να εντοπίσει τις ομοιότητες που συνδέουν τα διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα και τις διαφορετικές κουλτούρες γιατί το να βρει κανείς τις ομοιότητες, συνήθως, είναι δυσκολότερο από το να εντοπίσει τις διαφορές.

Η προσπάθεια της ΕΕ να ομογενοποιήσει τις πολιτικές ενσωμάτωσης δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμη, γιατί παρά τις ενδιαφέρουσες προτάσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς, τα μέτρα αυτά δεν έχουν υιοθετηθεί πλήρως από τις χώρες-μέλη, λόγω του ότι σε κάθε μια από αυτές ισχύουν διαφορετικά νομοθετικά πλαίσια. Παρ' όλα αυτά, για την πραγμάτωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν θεσπιστεί διάφορα προγράμματα όπως το Erasmus, το Socrates κ.ά. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων καθώς και των μαθητών και φοιτητών, να λάβουν μέρος στα προγράμματα και τις υπόλοιπες δράσεις της ΕΕ αποδεικνύει την επιθυμία τους για επικοινωνία με τον συνάνθρωπο καθώς και την επιθυμία τους να είναι μέτοχοι στον σχηματισμό του νέου προσώπου της Ευρώπης, ο οποίος δεν αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των οικονομολόγων και των τεχνοκρατών.

1.3. Αποσαφήνιση των όρων Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Αγωγή.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι κοινωνικοπολιτιστικές αλλαγές και οι ραγδαίες οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που διαδραματίζονται τα τελευταία χρόνια σε συνδυασμό με την αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων, μας κάνουν να αναλογιστούμε ότι οι έννοιες της «μονοπολιτισμικότητας» και άρα της «μονοπολιτισμικής – αμιγούς κοινωνίας» παύουν να έχουν σημασία και υπόσταση.

Για τον καθορισμό των εννοιών πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός είναι σημαντικό ν' αναφερθούμε αρχικά στην έννοια του *πολιτισμού*. Κατά τον Βρετανό ανθρωπολόγο Έντ. Μπ. Τάυλορ, *κουλτούρα ή πολιτισμός*, με την ευρεία εθνολογική έννοια, είναι η ολότητα που περιλαμβάνει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, τα έθιμα και τις άλλες ικανότητες ή συνήθειες που αποκτήθηκαν από τον άνθρωπο ως μέλος της κοινωνίας (Cuche D, 2001: 33).

Οι όροι πολιτισμός και κουλτούρα αποκτούν σε κάθε εποχή και σε κάθε γλώσσα διαφορετικό περιεχόμενο (Νόβα- Καλτσούνη Χ, 1998: 26). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε πολιτισμός εκφράζει και εξυπηρετεί τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μια δεδομένη στιγμή της ιστορικής της πορείας.

Κατά τον Άλφρεντ Βέμπερ ο όρος πολιτισμός (civilization) δηλώνει τα στοιχεία της κοινωνικής κληρονομιάς που αναφέρονται στις επιστημονικές γνώσεις και στα επιστημονικά επιτεύγματα, ενώ ο όρος κουλτούρα (Kultur) δηλώνει τα ηθικά και πνευματικά επιτεύγματα (Τσαούσης Δ, 1984: 221).

Λέγοντας πολιτισμός εδώ, με την ευρεία έννοια του όρου, εννοούμε το σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος για να επιτύχει την προσαρμογή του στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και την ικανοποίηση των φυσικών και πνευματικών αναγκών του. Συμπεριλαμβάνουμε, δηλαδή, όλους τους κανόνες, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Greverus, 1987: 69).

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής, δηλαδή η συνύπαρξη πολλών και διάφορων πολιτισμών μέσα στα σύνορα ενός κράτους, είναι συνέπεια της μετανάστευσης διάφορων εθνοτήτων σ' αυτές τις χώρες, και αποτελεί την αφετηρία της διαπολιτισμικής ιδέας (Δαμανάκης, 1989).

Αρκετοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο *διαπολιτισμικότητα* (interculturalism) για την ανάλυση και περιγραφή αυτής της πολυπολιτισμικής κατάστασης (αναλυτική διάσταση του όρου) καθώς και για την διαπίστωση των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής (κανονιστική διάσταση) (Porscher, 1979).

Άλλοι πάλι ερευνητές (π.χ. Hohmann, 1983) διαχωρίζουν τους όρους *πολυπολιτισμικότητα* (Multiculturalism) και *διαπολιτισμικότητα* (Interculturalism) δηλώνοντας με τον πρώτο, την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «αυτά τα οποία είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το πως θα έπρεπε να είναι».

Και από τις δύο περιπτώσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν αποτελεί αυτονόητο παράγωγο αυτής (Δαμανάκης, 1989).

Συγκεκριμένα όπως αναφέρει ο Δαμανάκης: *«η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σ' ένα πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου συνυπάρχουν οι πολιτισμοί, και όπου στην καλύτερη περίπτωση ο κυρίαρχος πολιτισμός απλώς ανέχεται τους άλλους. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»*. Η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια διαδικασία δημιουργική που προϋποθέτει την αποδοχή της κουλτούρας του άλλου, συνδεδεμένη με τις αρχές της αλληλεγγύης, της αμοιβαιότητας, της αλληλεπίδρασης και προάγει τη δυνατότητα των ανθρώπων να δημιουργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες. Μαζί με την αποδοχή και το σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα, φέρνει και την αναγνώριση της *πολιτισμικής ταυτότητας*.

Για να οριοθετήσουμε την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας, βασιζόμαστε σ' έναν ορισμένο αριθμό καθοριστικών κριτηρίων που θεωρούνται αντικειμενικά, όπως η κοινή καταγωγή, η γενεαλογία, η γλώσσα, η κουλτούρα, η θρησκεία, οι δεσμοί μ' ένα τόπο (Cuche D, 2001: 149). Το άτομο μέσω της βιολογικής του κληρονομιάς γεννιέται, μεγαλώνει και αφομοιώνει τα πολιτισμικά στοιχεία και την νοοτροπία του λαού στον οποίο ανήκει (Cuche D, 2001: 148).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο πολιτισμός μιας ομάδας ή ενός λαού αποτελούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία, η αφομοίωση των οποίων συνθέτει την πολιτισμική τους ταυτότητα. Αυτή κατηγοριοποιεί και διακρίνει κάθε ομάδα ή λαό από τους άλλους (Κουκουμπίκη, 2005).

Ταυτόχρονα όμως η ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας επηρεάζεται άμεσα και από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας στην οποία ζει και κινείται κάθε άτομο. Μ' αυτό τον τρόπο κάθε

άτομο διαμορφώνει κάθε φορά και μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα ανάλογα με την ομάδα με την οποία αλληλεπιδρά σε κάθε δεδομένη στιγμή (Cuche D, 2001: 161).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως άλλη πολιτισμική ταυτότητα έχει ο Έλληνας που γεννήθηκε, μεγάλωσε και ζει στο τόπο προέλευσής του από τον Έλληνα που για διάφορους λόγους ζει σε άλλη χώρα ή έζησε για αρκετό διάστημα αλλού και στη συνέχεια επέστρεψε στην Ελλάδα. Επίσης, το ίδιο ισχύει για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από την εθνικότητα στην οποία ανήκουν.

Είναι σημαντικό, ο κάθε άνθρωπος να έχει επίγνωση των πολιτισμικών επιδράσεων που υφίσταται στο χώρο που ζει σε κάθε φάση της ζωής του και τα στοιχεία που αφομοιώνει να είναι αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών και όχι μιας τυχαίας κοινωνικής επιρροής (Κουκουμπίκη, 2005).

Πέρα απ' αυτό, η *διαπολιτισμική αγωγή*, ως παιδαγωγική αρχή, δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, αλλά σ' όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Και σ' αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζεται η βασική διαφορά της από τη πολυπολιτισμική αγωγή και πιο συγκεκριμένα μπορεί να θεωρηθεί ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου που επιφέρει αποτελέσματα αντίθετα από τις επιδιώξεις των μειονοτήτων, οι οποίες διεκδικούν ισότιμη συμμετοχή, παρά περιχαράκωση, στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών όπου εγκαθίστανται (Νικολάου 2000: 129).

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

Σύμφωνα με τον Μάρκου η διαπολιτισμική αγωγή ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως μεταρρυθμιστικό, εκπαιδευτικό κίνημα.

Συγκεκριμένα (Μάρκου Γ, 1997):

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

[Σελίδα 20 από 208]

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

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

Επίσης, ο Δαμανάκης θεωρεί πως η διαπολιτισμική αγωγή βασίζεται σε τρεις θεωρητικές αρχές (αξιώματα) που προέρχονται από τους κλάδους της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δηλαδή την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, την υπόθεση της διαφοράς και την αρχή των ίσων ευκαιριών:

Συγκεκριμένα (Δαμανάκης, 1989):

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

α) Αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών

(...) Η διαπολιτισμική αγωγή αναγνωρίζει την ύπαρξη του πολιτισμικού ανταγωνισμού, υπογραμμίζει όμως ότι οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους. Ό,τι είναι ο γερμανικός πολιτισμός για τους Γερμανούς, είναι ο ελληνικός για τους Έλληνες. Σε περίπτωση που δεν αντιμετωπίσουμε τους δύο πολιτισμούς στη βάση της ισοτιμίας, και δεν τους προωθήσουμε ανάλογα, θέτουμε το άτομο μπροστά στο δίλημμα να αποφασίσει, ποιους κανόνες ποιες αξίες και τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσει, και τι θα απορρίψει. Θα υιοθετήσει π.χ. το Ελληνόπουλο τους κανόνες φιλοξενίας της χώρας που ζει ή θα μείνει πιστό στην ελληνική παράδοση; (...)

β) Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς

(...) Ένα από τα βασικά αποτελέσματα των κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών ερευνών των περασμένων δύο δεκαετιών είναι, ότι τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων έρχονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Σύμφωνα με μια άποψη, τη λεγόμενη «υπόθεση του ελλείμματος», το

μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι, σε σύγκριση μ' αυτό το μεσαίων και ανωτέρων στρωμάτων, ελλειμματικό... Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, τη λεγόμενη «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν οι διάφορες ομάδες, μαθητών, μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν (...) Η διαπολιτισμική αγωγή υιοθετεί την υπόθεση της διαφοράς και επιδιώκει την ισότιμη αντιμετώπιση της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών υποδοχής.

γ) Η αρχή των ίσων ευκαιριών

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

Η παραδοχή των παραπάνω τριών αξιωμάτων και η προσπάθεια οικοδόμησης μιας παιδαγωγικής θεωρίας πάνω σ' αυτά, έχουν σημαντικές συνέπειες για την ίδια την επιστήμη της αγωγής, καθώς και για την εκπαιδευτική πολιτική».

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

Η διαπολιτισμική επικοινωνία βοηθά στην υπερπήδηση των εμποδίων της διαφορετικής γλώσσας και της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς και στην ανακάλυψη των κοινών στοιχείων που ενώνουν τα άτομα μεταξύ τους: «η γνωριμία με το **Άλλο**» οδηγεί στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, έτσι ώστε αμφότεροι να κατακτούν αμοιβαία εμπιστοσύνη, να επικοινωνούν και τέλος να μπορούν να συνεργάζονται εποικοδομητικά» (Νικολάου Γ., 2004: 12-13,19).

ΜΕΡΟΣ Α΄

2. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

2.1. Πολυπολιτισμικές Ανακατατάξεις στην Ελλάδα.

Τις τελευταίες δεκαετίες οι αλλαγές που έχουν συντελεσθεί στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης καθώς και το καθεστώς φιλελευθεροποίησης των ρυθμίσεων σε θέματα που αφορούν τις μετακινήσεις των πληθυσμών, επέτρεψαν την μετεγκατάσταση στην Ελλάδα σε εκατοντάδες χιλιάδες ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επιπλέον, η Ελλάδα αποτελεί ενδιάμεσο σταθμό ή μόνιμο προορισμό για πολλούς μετανάστες από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες, τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, της Μεσογείου, της Ασίας και της Αφρικής. Ταυτόχρονα, αν και σύμφωνα με την ισχύουσα πολιτική, η ασυλία χορηγείται με μεγάλη φειδώ στους αιτούντες, οι υφιστάμενες κοινωνικές αξίες καθιστούν την Ελλάδα τόπο φιλοξενίας ατόμων τα οποία ζητούν άσυλο από τις ελληνικές αρχές για να αποφύγουν το διωγμό, την κακή μεταχείριση ή να προστατεύσουν την ίδια τους τη ζωή και τη ζωή των οικείων τους.

Το σχολείο, διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ομαλή ένταξη των μεταναστών στην Ελλάδα, λόγω του ότι τα παιδιά των μεταναστών και των παλιννοστούντων προσπαθούν μέσα από την εκπαίδευση να ενταχθούν πλήρως στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση, ως βασικός κοινωνικός θεσμός, καλείται να αντιμετωπίσει διαρκώς την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές, η δε Πολιτεία, στοχεύοντας στην προσαρμογή της γνώσης των εκπαιδευτικών στη σημερινή ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, στρέφεται στην επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευσή τους. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το φαινόμενο της πολυμορφίας, πολιτισμικής και γλωσσικής, δεν εντοπίζεται μόνο στη μετανάστευση, αλλά και σε όλα τα είδη μετακίνησης, ατομικής ή ομαδικής, εθελοντικής ή όχι, πρόσκαιρης ή μόνιμης, που πραγματοποιείται για διάφορους λόγους (επαγγελματικούς, πολιτικούς,

εκπαιδευτικούς, τουριστικούς, περιβαλλοντικούς, προσωπικούς όπως πχ μεικτοί γάμοι κ.ά.).

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες παρατηρείται ένα ιδιαίτερο κύμα μετανάστευσης αλλά και επαναπατρισμού διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων στον ελλαδικό χώρο, οι οποίες επιστρέφουν στην πατρίδα για οικονομικούς, κοινωνικούς και προσωπικούς λόγους. Τέτοιου τύπου ομάδες είναι οι οικονομικοί μετανάστες από τη Γερμανία (Gastarbeiter), παιδιά μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς από την Αμερική, την Αυστραλία και τον Καναδά, Ελληνοπόντιοι που μιλούν διάλεκτο της ελληνικής γλώσσας, πολιτικοί πρόσφυγες που μετανάστευσαν στην ανατολική Ευρώπη και τη Σοβιετική Ένωση μετά τον εμφύλιο πόλεμο στην Ελλάδα (1949), Βορειοηπειρώτες που μετά την πτώση της δικτατορίας του Χότζα αναζήτησαν μια καλύτερη ζωή στη γειτονική αλλά και «αδελφική» χώρα καθώς και Ρωσοπόντιοι ελληνικής καταγωγής που επέστρεψαν στην Ελλάδα μετά την διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης (1989). Ιδιαίτερη περίπτωση, στην οποία ωστόσο, οφείλει να δοθεί η προσοχή που της αρμόζει, αποτελεί επίσης και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης καθώς και η φυλή των Ρομά που ζει διασκορπισμένη σε όλη την περιφέρεια της χώρας (Alexandra Ioannidou, 1999).

Η Πετρινώτη (1993), σε συνεργασία με το Ινστιτούτο ISOPLAN για τη «μεσογειακή μετανάστευση», διέκρινε, χρησιμοποιώντας διοικητικά κριτήρια, τρεις βασικές κατηγορίες μεταναστών:

Πρώτον, τους *κανονικούς ή νόμιμους* μετανάστες οι οποίοι έχουν καταγραφεί από τις αρμόδιες διοικητικές αρχές του ελληνικού κράτους κι έχουν εισέλθει εκουσίως και νόμιμα στη χώρα μας (δηλαδή, με ισχύον διαβατήριο ή βίζα ή άδεια παραμονής και εργασίας), δεύτερον, τους *μη κανονικούς - παράνομους* μετανάστες οι οποίοι εισήλθαν παράνομα στη χώρα μας χωρίς να διαθέτουν τις σχετικές άδειες ή δεν τις ανανέωσαν και τέλος, τους *πρόσφυγες* για τους οποίους η σύμβαση της Γενεύης (1951) ορίζει ότι είναι «*κάθε πρόσωπο, το οποίο, επειδή έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικής προέλευσης, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα, βρίσκεται έξω από τη χώρα της υπηκοότητάς του και δεν μπορεί, ή εξαιτίας αυτού του φόβου, δεν θέλει να προσφύγει στην προστασία της χώρας αυτής*». Εκτός από τις παραπάνω κατηγοριοποιημένες ομάδες μεταναστών, η Πετρινώτη αναφέρει και μια τέταρτη ειδική κατηγορία αυτή των *μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων* οι οποίες έχουν πολύ ιδιαίτερα

[Σελίδα 24 από 208]

κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά και στις οποίες υπάγονται οι Ρομά και η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (με τρεις υποκατηγορίες: Αθίγγανοι, τουρκικής καταγωγής μουσουλμάνοι και Πομάκοι).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980, την μετέτρεψαν από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Αυτές οι αλλαγές δημιούργησαν την ανάγκη για ευρύτερες κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές. Η ομαλή ένταξη παλινοστούντων αλλά και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική κοινότητα, απαιτούσε και τις απαραίτητες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Αυτή η νέα πραγματικότητα λοιπόν, μιας πολυσύνθετης, ποικιλόχρωμης και διαφορετικής κοινωνίας, οδήγησε στην αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δημιουργία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2.2. Η Ελληνική Πραγματικότητα

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εγκαινιάζεται στις αρχές της δεκαετίας του '80 από το ΥΠΕΠΘ, το οποίο θέτει τις βάσεις αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών ατόμων με κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, εκδίδοντας την Υπουργική απόφαση, η οποία εισάγει το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για παιδιά παλινοστούντων. Ο νέος θεσμός νομοθετείται αρχικά το 1983 (Ν. 1404/83) και τροποποιείται το 1990 με το Ν. 1894/90, σύμφωνα με τον οποίο εκδίδεται η Υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994, που ρυθμίζει τη λειτουργία των προγραμμάτων και δίνει τη δυνατότητα πρόσληψης (ωρομίσθιων) εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών των μεταναστών.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς και η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε «πολυπολιτισμικό», αποτέλεσαν το έναυσμα για τη θέσπιση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/96).

Νέες ρυθμίσεις, για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, θεσπίζονται το 1999. Η Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 προβλέπει τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο

επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλιννοστούντων και των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008: 10,11).

Παρατηρούμε ότι η ελληνική πολιτεία τα τελευταία χρόνια, γίνεται ολοένα και περισσότερο ευαίσθητη απέναντι στο θέμα της εκπαίδευσης της δεύτερης γενιάς μεταναστών και παλιννοστούντων. Θεσμοθετεί την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στην οποία υπάγονται: α) η Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και β) η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών σχολείων, (Νόμος 2413 / 1996)¹ και ιδρύει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (έναρξη λειτουργίας: 2001). Ο βασικός στόχος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι διττός:

«αφενός η προώθηση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στους ομογενείς, με έμφαση στη νέα γενιά, και αφετέρου ο συντονισμός για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα καθώς επίσης και μαθητών που προέρχονται από εύάλωτα στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, πολιτισμικά περιβάλλοντα (...)

Οι σημαντικότερες αρμοδιότητες του ΙΠΟΔΕ επιγραμματικά είναι να:

- *Καταρτίζει Προγράμματα Σπουδών*
- *Παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα*
- *Επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης*
- *Παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη*
 - *Αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*
 - *Διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του*
 - *Συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»².*

¹ Πηγή: <http://isocrates.minedu.gov.gr>

² Πηγή: <http://www.ipode.gr/default.asp>

Παράλληλα αναπτύσσεται πλήθος προγραμμάτων έρευνας από την πανεπιστημιακή κοινότητα τα οποία διερευνούν τις συνθήκες διαβίωσης εκπαίδευσης και ανάπτυξης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (πχ: Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» του ΚΕΔΑ/ΦΠΨ/ΕΚΠΑ).

Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί η σημαντική πρόταση του ΥΠΕΠΘ (1995) προς την Ε.Ε., για χρηματοδότηση έργων και ερευνητικών προγραμμάτων, με στόχο τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών και παλινοστούντων, όπως και των παιδιών της μειονότητας της Θράκης και των Τσιγγανοπαίδων (πχ : Πράξη με τίτλο : «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» του ΕΚΠΑ, Πράξη με τίτλο: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του ΕΚΠΑ). Οι πολιτικοί αυτοί στόχοι αποβλέπουν στη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων οι οποίες έχουν ως επακόλουθο να μένουν τα παιδιά αυτά χωρίς επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, παρεμποδίζουν την τοπική και τη γενικότερη ανάπτυξη της χώρας και αναστέλλουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την ομαλή τους κοινωνικοποίηση και ένταξη στην ελληνική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, το 2006 ξεκίνησε η τρίτη φάση (2006-2008) των Πράξεων Ενέργειας «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Προγράμματος Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» του ΥΠΕΠΘ)³, η οποία μέσω των Πανεπιστημίων στηρίζει τα παρακάτω Προγράμματα: «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», που υλοποιείται από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών, «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», που υλοποιείται από το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (Τομέας Παιδαγωγικής) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

³ Πηγή: <http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>

«Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αντίστοιχα προγράμματα τρέχουν και την περίοδο που διανύουμε όπως π.χ η Πράξη: «Διαπολιτισμικές Εκπαιδευτικές Δράσεις στη β' βαθμια εκπαίδευση με ενίσχυση των διακρατικών συνεργασιών» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013.

2.3. Σκοποί και επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η ελληνική πολιτεία τα τελευταία χρόνια ευαισθητοποιείται ολοένα και περισσότερο απέναντι στα θέματα που δημιουργούνται από τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μεταναστών στην χώρα μας και με βάση όλα αυτά προσπάθησε να ορίσει τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας.

Σκοποί και περιεχόμενα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται συγκεκριμένα στο άρθρο 34 του Νόμου 2413/96:

«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ορίζεται, επίσης, ότι «Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους».

Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικές, μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών, συνιστούν και τις ανάλογες ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η σωστή και αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Σύμφωνα με τον Παπά, η διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ως στόχο να διαμορφώσει μια κοινωνία που στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση, μέσα από ένα πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας των μελών της, τα οποία μέλη αποδέχονται τις εκατέρωθεν αξίες (Παπάς Α., 1998: 301)

Πρέπει βέβαια να αναφέρουμε ότι οι στόχοι αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνονται ανάλογα με τον τύπο του σχολείου αλλά και την ηλικία των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Για παράδειγμα στη προσχολική φάση δίνεται έμφαση στην ανάδειξη και σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών διαφόρων εθνικοτήτων, ενώ στη σχολική φάση ενισχύεται η κοινωνική διάσταση της διαπολιτισμικότητας, που στοχεύει και στην επίλυση των διαφορών και των ανισοτήτων.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Μάρκου οι σημαντικότεροι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτυπώνονται ως εξής:

- *Αλληλεπίδραση των πολιτισμικών εκφράσεων των μαθητών και εξασφάλιση της δυνατότητας τους να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα.*
- *Σεβασμός στην πολιτισμική παράδοση των άλλων καθώς κάθε κουλτούρα έχει και διαφορετική κοινωνική αναγνώριση.*
- *Αποτροπή εκείνων των εκπαιδευτικών μέτρων που οδηγούν στο διαχωρισμό και την απομόνωση των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης από εκείνη της κυρίαρχης ομάδας.*
- *Διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων ώστε να παρουσιάζονται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, αλλά και να καλλιεργείται η κριτική ικανότητα για να μπορούν να αντιμετωπίζουν θέματα σχετικά με τις αξίες, την κοινωνική ιεράρχηση, τη δικαιοσύνη, την ισότητα.*
- *Ενίσχυση και διατήρηση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, το οποίο κεφάλαιο εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα και όχι μειονέκτημα (Μάρκου Γ., 1989: 1405-1407).*

Κατανοούμε λοιπόν ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ακόμη μάθημα το οποίο έρχεται να προστεθεί στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, αλλά αναδύεται σε στρατηγική επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία παρέχει ποικίλα μαθησιακά περιεχόμενα και στόχους που εστιάζουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία» (Νικολάου, Γ., 2004:15).

2.4. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σε ό,τι αφορά την ίδρυση και τη λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο Νόμος 2413/96 ορίζει τη μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από το 1996 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία σε όλη την Ελλάδα (13 Δημοτικά σχολεία, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια), στα οποία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντιστοίχων δημοσίων σχολείων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και / ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά επιμορφώνονται και όσοι καλούνται να καλύψουν τις κενές θέσεις που δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008:11).

Από το 1984 μάλιστα, λειτούργησαν στη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα, σχολεία παλιννοστούντων μαθητών, με ειδικό εκπαιδευτικά οργανωτικό πλαίσιο, τα οποία όμως μετονομάστηκαν σε διαπολιτισμικά σχολεία, όταν αυτά συστάθηκαν με τις ανάλογες νομοθετικές ρυθμίσεις. (Παπαχρήστου 2001: 1-5)

Σχετικά με το οργανωτικό τους πλαίσιο έχει αποφασιστεί, για την πιο συμμετοχική, αποτελεσματική και ενεργητική εκπαίδευση των παλιννοστούντων, αλλοδαπών και Ρομά μαθητών, ένα νέο ευέλικτο θεσμικό σχήμα διδακτικής παρέμβασης που συμπεριλαμβάνει την Τάξη Υποδοχής I και II, το Φροντιστηριακό Τμήμα⁴ και το ευέλικτο ωράριο. Υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στα προγράμματα σπουδών ενώ παράλληλα παρέχονται και πρόσθετα μαθήματα. Οι τάξεις έχουν μειωμένο αριθμό μαθητών, ενώ οι διευθυντές τους ορίζονται μέσα από ένα ειδικό

⁴ Στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. I ή II είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17.

Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. I ή/και II και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γ' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φροντιστηριακό Τμήμα είναι ο 3 και ο μεγαλύτερος 8. (Υπ.Απ.Γ1/708/7-9-1999,Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999)

πίνακα που έχει καταρτιστεί για αυτό το σκοπό. Συγκεκριμένα το Ι.Π.Ο.Δ.Ε αναφέρει ότι «είναι δυνατό να εφαρμόζονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη».⁵

Ειδικά προγράμματα λειτουργούν επίσης και σε σημαντικό αριθμό κανονικών δημοτικών σχολείων της χώρας, όπου φοιτούν πολλοί παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Για το σκοπό αυτό το προηγούμενο σχολικό έτος λειτούργησαν περίπου 500 Τάξεις Υποδοχής και 700 Φροντιστηριακά Τμήματα.

Για την εξυπηρέτηση των Τάξεων Υποδοχής έχουν συσταθεί 257 οργανικές θέσεις μόνιμων δασκάλων, ενώ οι υπόλοιπες θέσεις καλύπτονται με αναπληρωτές.⁶

Σύμφωνα με το άρθρο 35 του Νόμου 2413/96:

«Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Η απόφαση αυτή προκύπτει ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την παραπάνω διαδικασία μετατρέπονται και άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή ορίζονται ως πειραματικά και υπάγονται σε Α.Ε.Ι ή τέλος ιδρύονται διαπολιτισμικές τάξεις ή τμήματα σε κανονικά δημόσια σχολεία.»

«Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων εφαρμόζονται και στα διαπολιτισμικά σχολεία. Καταρτίζεται ιδιαίτερος πίνακας διευθυντών για τα δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο η κατάταξη γίνεται με αξιολογική σειρά σύμφωνα με γενικά προσόντα αλλά και τα ειδικά που έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας», (Νόμος 2413/96, Άρθρο 37).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα διαπολιτισμικά σχολεία στη χώρα μας αριθμούν τα 26 (13 Δημοτικά σχολεία, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια) και προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό είναι ο «αριθμός των παλινοστούντων και / ή αλλοδαπών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού» μαθητών. Δεν αναφέρεται όμως το μέγιστο ποσοστό. Βρισκόμαστε έτσι σήμερα απέναντι σε μια κατάσταση που δύσκολα θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε διαπολιτισμική με την έννοια του όρου όπως την έχουμε προσδιορίσει. Τα διαπολιτισμικά σχολεία

⁵ Πηγή: http://www.ipode.gr/default.asp?V_ITEM_ID=894&V_LANG_ID=6

⁶ Πηγή: <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/>

συγκεντρώνουν σχεδόν αποκλειστικά παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.⁷ Τα δημόσια σχολεία εγκαταλείπονται από τους έλληνες γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι η συνύπαρξη με ξενάκια (όπως τα ονομάζουν επιεικώς) είναι επικίνδυνη για τη σχολική πρόοδο, και όχι μόνο, των παιδιών τους.

Παράλληλα, επικρατούν και κάποιες πρακτικές υπέρβασης της νομιμότητας από την πλευρά των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, συχνά οι διευθυντές των σχολείων προβάλλουν γραφειοκρατικά εμπόδια στους μετανάστες γονείς, με την ανοχή των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, παρόλο που ο νόμος σαφώς ορίζει ότι «ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών, που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί», ακόμη κι αν τα δικαιολογητικά τους είναι ελλιπή (Ν.3448/2006). Συχνά επίσης επιδεικνύεται ανοχή όταν παρακάμπτεται ο κανόνας της εγγραφής των παιδιών στα σχολεία της γειτονιάς τους, με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά των μεταναστών να ωθούνται προς συγκεκριμένα σχολεία (τα διαπολιτισμικά, δηλαδή) και να εξασφαλίζεται ομοιογένεια στα υπόλοιπα. Έτσι, τείνουν να δημιουργηθούν, άτυπα βέβαια και με την επίφαση της νομιμότητας, σχολεία δύο ταχυτήτων, τα καλά, δηλαδή τα σχολεία των γηγενών, και τα κακά, δηλαδή τα σχολεία των αλλοδαπών (ΝΟΗΜΑ, 2009).

Είναι προφανές λοιπόν, ότι αν στα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα φοιτούν αποκλειστικά αλλοδαποί μαθητές, η εκπαίδευση που παρέχεται κάθε άλλο παρά διαπολιτισμική είναι.

Είναι γεγονός πως μαθητές και δάσκαλοι στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας μας αντιμετωπίζουν καθημερινά πλήθος προβλημάτων και δυσκολιών. Σε σχετικές ημερίδες και συνέδρια που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν εντοπιστεί πολλές δυσκολίες, ενώ διαπιστώθηκε ότι κάθε σχολείο, ανάλογα με τη σύνθεση των μαθητών του, αντιμετωπίζει λιγότερα ή περισσότερα προβλήματα. Κάποια από τα σχολεία αυτά έχουν μαθητές αλλοδαπούς που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και δεν μπορούν να τους βοηθήσουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, γιατί δεν υπάρχουν οι ευνοϊκές συνθήκες, όπως είναι το έμπειρο διδακτικό προσωπικό, τα κατάλληλα βιβλία και το ενδιαφέρον των οικογενειών τους οι οποίες αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας και πλήθος άλλων προβλημάτων. Ένας μεγάλος αριθμός από τους μαθητές είναι από οικογένειες παλιννοστούντων, που ήρθαν στην Ελλάδα για

⁷ Πηγή: http://www.swm.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=

μόνιμη εγκατάσταση από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Άλλα σχολεία έχουν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών που ήρθαν από την Αλβανία, το Πακιστάν, την Ινδία, το Ιράκ, το Ιράν και από πολλές χώρες της Αφρικής.⁸

Επίσης, η ελληνική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι εξαντλείται στην υποστήριξη των μαθητών για να μάθουν καλύτερα ελληνικά. Βέβαια, η έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας αναγνωρίζεται γενικά ως απολύτως απαραίτητη για την κοινωνική ένταξη των νεαρών μεταναστών, δεν είναι όμως ούτε αρκετή ούτε μοναδική προϋπόθεση. Είναι ενδεικτικό, ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που ο διδάσκων στα υποστηρικτικά μαθήματα ελληνικών μιλάει τη μητρική γλώσσα των μαθητών του, η γνώση που έχει δεν χρησιμοποιείται παρά μόνο για τη διευκόλυνση της διδασκαλίας των ελληνικών και όχι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτή περιγράφεται βιβλιογραφικά. Το θέμα αυτό συνδέεται από τη μια πλευρά με τη περιορισμένη δυνατότητα των σχολείων να εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα -λόγω και του ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν επιτρέπει εύκολα την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τα ίδια τα σχολεία- και από την άλλη, με τα επιστημονικά προσόντα των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται στα διαπολιτισμικά σχολεία (ΝΟΗΜΑ, 2009).

2.5. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Διαπολιτισμική Ικανότητα των Εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Παπάς, 1998. Ανδρέου, 1998. Ματσαγγούρας, 2002. Μαυρογιώργος, 1999. Ξωχέλλης, 2005. Παπαναούμ, 2003. Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η Ε.Ε. προτρέπει για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής από το 1997. Συνιστά την αποφυγή εθνοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών, ενθάρρυνση των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη των άλλων πολιτισμών, να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές τους, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους κατώτερους ή ανώτερους από εκείνον της χώρας υποδοχής, θεωρώντας δηλαδή τους πολιτισμούς απλά διαφορετικούς (βλ. Ε.Ε., Επιτροπή των

⁸ Πηγή: <http://dim-sapon.rod.sch.gr>

Περιφερειών, 1997:44). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να χρησιμοποιούν δηλ. κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002α).

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης της γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, παρουσιάζει μεγάλες ελλείψεις και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τεράστια προβλήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1997), Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Παπαχρήστος-Παλαιολόγου (2002β), Αθανασίου-Γκότοβου (2002), Μπαραλός (2008) κ.ά.

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά.⁹

Ο Γεωργογιάννης (2004:50) αναφέρει, ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους».

Ο Γκότοβος υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και ότι ακόμη και σήμερα σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα δεν υπάρχει η διαπολιτισμική αγωγή ως μάθημα. Συγκεκριμένα αναφέρει τα εξής: «Στόχος είναι όλα τα σχολεία να ενημερωθούν για τα ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, ωστόσο η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής στον τομέα αυτόν» και συνεχίζει: «Η διαπολιτισμική αγωγή δεν υπάρχει ως μάθημα ακόμη σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα, με αποτέλεσμα να είναι ελλιπής η αρχική κατάρτιση των δασκάλων και των νηπιαγωγών, ενώ την ίδια

⁹ Παπαχρήστος Κ., (2009), Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις, http://fourtounis.gr/arhra/pap_diapol.html#arxi

στιγμή το νηπιαγωγείο δεν είναι γενικευμένος θεσμός στη χώρα μας» (ΤΟ ΒΗΜΑ, 16/10/2005)¹⁰.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Παν/μίων, δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός έως ανύπαρκτος (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005).

Διαπιστώνεται λοιπόν, η αναγκαιότητα για διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών -και κατ' επέκταση και των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης- τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Με βάση το νόμο απαιτούνται ειδικά προσόντα στο προσωπικό που τοποθετείται στα διαπολιτισμικά σχολεία, όπως για παράδειγμα μεταπτυχιακές σπουδές και γνώση της γλώσσας-κουλτούρας της χώρας καταγωγής των παιδιών¹¹.

Η Κασιμάτη, Κ. (1984) προτείνει να αναπτυχθεί ένα σύστημα ειδικής και διαρκούς εκπαίδευσης των δασκάλων που εκπαιδεύουν τα παιδιά των μεταναστών και να υπάρχει επαγγελματικός προσανατολισμός στη χώρα υποδοχής που να λαμβάνει υπόψη και τις προοπτικές παραμονής ή επανόδου της οικογένειας. Καταλήγει στο ότι πρέπει να βρεθεί και να εφαρμοστεί μία μέθοδος ώστε να μειωθούν οι ξενόφερτες αντιδράσεις των οικογενειών των μεταναστών.

Οι Κανακίδου, Ε - Παπαγιάννη, Β. (1994) προτείνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο χώρο του σχολείου δεν πρέπει να προσκολλάται μόνο στη μορφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά να λαμβάνει υπόψη και την πλήρη αλληλεξάρτηση της ζωής διδασκόντων - διδασκομένων μέσα στο ευρύτερο σχολικό και εκτός σχολείου περιβάλλον.

Η Σαπριδίου, Α. (1996) ισχυρίζεται ότι για να εφαρμοστεί ένα μοντέλο διδασκαλίας της γλώσσας χρειάζεται μια βασική θεωρία που θα εμπλουτίζεται από σχετικές εφαρμοσμένες μελέτες. Χρειάζεται επίσης, η συγγραφή ανάλογων διδακτικών εγχειριδίων καθώς και ένα μάθημα στην τάξη που θα πραγματώνει τις βασικές αρχές της μεθόδου.

¹⁰ <http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=168868>

¹¹ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΘΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (αρ. πρωτ. 127563/Δ2/17-11-2003/εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ – Δ/ση Προσωπικού Π.Ε. και Δ.Ε. Τμήμα Γ'), Πηγή: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoivnseis/metatheseis/552-metatheseis-ekpaidevtikwn-diapolitismika-scholeia.html>

Η Ελληνική Πολιτεία πρέπει κατ' αρχάς να χαράξει μια κοινή εθνική πολιτική η οποία να οδηγήσει στην πραγμάτωση του στόχου που θέτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η σχετική συζήτηση δεν μπορεί παρά να συμπεριλάβει το φλέγον ερώτημα, τί θέλουμε τελικά ως κοινωνία, την αφομοίωση, την ένταξη ή απλά την απόκρυψη του προβλήματος της μετανάστευσης;

Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που οδηγεί σε μια διαπολιτισμική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής, η δημιουργία ανάλογων Αναλυτικών Προγραμμάτων και τα διάφορα μοντέλα διδασκαλίας, μπορούν να δημιουργήσουν την βάση για να αντιμετωπισθούν από την Ελληνική Πολιτεία τα προβλήματα της εκπαίδευσης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.

Η εκπαιδευτικοί είναι φορείς συγκεκριμένης κουλτούρας μιας κοινωνίας και έχουν διαμορφώσει τις προσωπικές τους αντιλήψεις για την ετερότητα βάσει των προσωπικών τους βιωμάτων και εμπειριών αλλά και βάσει των επιδράσεων που δέχονται από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν την αντίδραση των εκπαιδευτικών στην διαφορετικότητα των μαθητών τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 90).

Για την περαιτέρω προσέγγιση και πραγματοποίηση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, βασικές είναι οι έννοιες της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας και της Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, με απλά λόγια, κατά πόσον είναι έτοιμοι και ικανοί οι εκπαιδευτικοί να δεχθούν και να διαχειριστούν φαινόμενα διαφορετικότητας στο μαθητικό δυναμικό του σχολικού περιβάλλοντος.

Διαπολιτισμικά έτοιμος θεωρείται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι σε θέση να χειρίζεται άνετα και με ευχέρεια θέματα που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων οι οποίες ζουν και δραστηριοποιούνται σε μία κοινωνία. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Pugh, 1992. Craft, 1996. Παπαχρήστος, 2003. Γεωργογιάννης, 2004).

Η έννοια της *Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας (intercultural readiness)* των εκπαιδευτικών, αναφέρεται, αφ' ενός στα γνωστικά προαπαιτούμενα και στην επάρκεια γνώσεων που έχουν αποκτήσει και αφ' ετέρου, στις προδιαθέσεις, στην ψυχολογική, κυρίως, ετοιμότητα και την εν δυνάμει δυνατότητα να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών στην σχολική τάξη. Αυτό, πιο αναλυτικά, σημαίνει ότι θα πρέπει να διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία και ανατροφοδότηση μέσω της επιμόρφωσης, κατάλληλες γνώσεις διδακτικής μεθοδολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, μορφωτικά εφόδια, επαγγελματική εξειδίκευση, βαθιά γνώση της πολυπολιτισμικότητας μέσα από βιώματα καθώς και διάθεση για αυτομόρφωση και αυτοβελτίωση της συμπεριφοράς και στάσης τους απέναντι στους μετανάστες μαθητές. Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα χαρακτηρίζει τόσο τους εν ενεργεία, όσο και τους φοιτητές και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη, η έννοια της *Διαπολιτισμικής Ικανότητας (intercultural ability)* των εκπαιδευτικών, αφορά μόνο τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (και όχι τους φοιτητές ή μέλλοντες εκπαιδευτικούς) και σχετίζεται με τη βιωματική τους δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική τους εμπειρία. Προϋποθέτει, βέβαια, γνώσεις, καλή προδιάθεση και θετική προσωπική – κοινωνική στάση προς τους μετανάστες μαθητές αλλά, κυρίως, αντιμετώπιση και διαχείριση της ετερότητας της σχολικής τάξης μέσα από συγκεκριμένες πράξεις, πρωτοβουλίες και δράσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών (με διαπολιτισμικό περιεχόμενο). Εμπεριέχει, ακόμη, τις ικανότητες, δεξιότητες και πρακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την διαφορετικότητα στη σχολική τάξη (Gundara, 1994).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι, η Διαπολιτισμική Ικανότητα προϋποθέτει την Διαπολιτισμική Ετοιμότητα αλλά δεν ισχύει και το αντίστροφο. Δηλαδή, η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν εξελίσσεται κατ' ανάγκη σε διαπολιτισμική ικανότητα.

Απώτερος λοιπόν στόχος, είναι να απορρίψουν οι εκπαιδευτικοί τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που πιθανόν υπάρχουν απέναντι στην διαφορετικότητα αλλά και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, προκειμένου να καθίστούν ικανοί για την αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολικό χώρο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 92). Με άλλα λόγια το ζητούμενο, αρχικά, είναι να κατακτήσουν το επίπεδο της Διαπολιτισμικής ετοιμότητας, η οποία όπως ήδη αναφέραμε,

προϋποθέτει την παροχή των κατάλληλων μορφωτικών εφοδίων μέσω της επιμορφωτικής διαδικασίας τόσο για φοιτητές, όσο και για μέλλοντες και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Η Διαπολιτισμική ετοιμότητα σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική εμπειρία - που αποκτάται με το πέρασ των ετών απασχόλησης- μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά στο σχολικό χώρο. Η πρακτική αυτή εφαρμογή αναπτύσσει την Διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού η οποία αποτελεί την πρακτική εφαρμογή των διδακτικών και ψυχοπαιδαγωγικών εφοδίων της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, η ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών είναι προϊόν της καθημερινής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει και προϋποθέτει την ύπαρξη επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής της διαδικασίας μπορεί να αυτοβελτιώσει τη στάση και την συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές του. Δηλαδή, προκειμένου να κατακτηθεί το επίπεδο της Διαπολιτισμικής ικανότητας απαιτείται συνδυασμός δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης αλλά και διδακτική εμπειρία (Gundara, 1994).

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστου (2009), για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας έτσι ώστε να παρέχουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές, πολλοί εκ των οποίων έχουν περιορισμένη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, προτείνει ένα μοντέλο διδασκαλικής εκπαίδευσης με τρία κύρια σημεία: τη Θεωρητική Βάση, τη Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας και την Εμπειρική Βάση.

Συγκεκριμένα:

«Η Θεωρητική Βάση πρέπει να παρέχει πληροφορίες για τη φύση και τα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέτοντας τα θεμέλια πάνω στα οποία ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να οικοδομήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να εφαρμόσει αποτελεσματικά ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα. Η έλλειψη γνωστικού υπόβαθρου σημασιοδοτεί πως οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό προς τη διαφορετικότητα περιβάλλον. Η Θεωρητική Βάση εστιάζει: α) στους κοινούς

ορισμούς, β) στη γνώση των θεμάτων και γ) στον προσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας (...)

Η Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας. Το σημείο αυτό εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες ικανότητες που αφορούν στην πρόσκτηση και ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας, στη γνώση της σχέσης ανάμεσα στη Μητρική γλώσσα και τον πολιτισμό και στην αυξημένη ικανότητα να αποδέχονται τον πολιτισμό των αλλόγλωσσων μαθητών (Κασσίμη, 2005). Κάτω από ιδανικές συνθήκες ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει κάποια δίγλωσση ικανότητα. Αν αυτό δεν είναι εφικτό, η πρωταρχική σημασία εστιάζεται στη γνώση της γλωσσικής ανάπτυξης, στη διαδικασία πρόσκτησης της δεύτερης γλώσσας και των διδακτικών τεχνικών που θα βοηθήσουν τους μαθητές. Η γνώση, κατανόηση και αποδοχή της αλληλεξάρτησης γλώσσας και πολιτισμού, θεωρείται μια σημαντική δεξιότητα, απαραίτητη για τους δασκάλους. Η μητρική γλώσσα των μαθητών είναι μέρος της ταυτότητάς τους ως άτομα (...)

Η Εμπειρική Βάση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από την πρακτική εξάσκηση στους θεσμούς αντισταθμιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Τ.Υ., Φ.Τ. και διαπολιτισμικά σχολεία) να αποκτήσουν βιώματα με τους μαθητές των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων. Αυτό είναι βασική συνιστώσα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να έχουν καθοδήγηση και βοήθεια από έμπειρους και καταρτισμένους διαπολιτισμικά εκπαιδευτές. Διαφορετικά η αποτελεσματικότητα του πεδίου εμπειρίας θα είναι αμφισβητήσιμη και οι εκπαιδευτικοί μη επαρκείς στο εκπαιδευτικό τους έργο (Verma, 1993)(...)».

Επομένως, η συνεχής επιμόρφωση και δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουμε να πραγματώσουμε τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τότε μόνο θα είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε το δικαίωμα του άλλου να είναι διαφορετικός και να κατανοήσουμε τη σημασία που έχει ο κάθε πολιτισμός.

Συμπερασματικά λοιπόν, θεωρούμε ότι η εθνοκεντρική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία επικρατεί ακόμη στις μέρες μας, είναι απαραίτητο να επανασχεδιαστεί και να λάβει υπόψη τα σύγχρονα δεδομένα του ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται τόσο στους εν ενεργεία όσο και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οφείλουν να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους

ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να σχετίζονται με την υπάρχουσα κατάσταση του μαθητικού δυναμικού των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής πρέπει να εμπλουτίζουν όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και στους θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ., Π.Ι., ΥΠΕΠΘ, Διδασκαλεία, Σχ. Σύμβουλοι, προγράμματα του Γ΄ Κ.Π.Σ κ.ά.).

ΜΕΡΟΣ Β΄

3. ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Ελληνική Πραγματικότητα

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα θεωρείται συγκεντρωτικό. Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων αποτελεί το κέντρο λήψης αποφάσεων, παρ' όλο που η χώρα μας, για διοικητικούς λόγους, είναι χωρισμένη σε περιφέρειες. Οι αποφάσεις, παίρνονται σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας και εκτελούνται από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Με αυτόν τον τρόπο όμως, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε απλό διεκπεραιωτή των εντολών που δέχεται από τους ανωτέρους του με απώτερο αποτέλεσμα την γενικότερη υποβάθμιση του ρόλου του.

Επίσης, το γραφειοκρατικό σύστημα αποτελεί την βάση οργάνωσης της διοίκησης της ελληνικής σχολικής τυπικής εκπαίδευσης και βασικό χαρακτηριστικό αυτής της οργάνωσης είναι η πυραμιδοειδής και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής της, η οποία εξασφαλίζει την κατανομή της εργασίας με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε κάθε όργανο να εντάσσεται σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα της ιεραρχίας και να ασκεί την αρμοδιότητά του, υπό τον έλεγχο του ιεραρχικού προϊστάμενού του.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης είναι ο κεντρικός και υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του, καθώς όλες σχεδόν οι αρμοδιότητες (αποφασιστικές, κανονιστικές, εποπτικές, συντονιστικές, επιτελικές) ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας.

Αυτό το μοντέλο οργάνωσης, έρχεται σε αντίθεση με το γενικό ελληνικό διοικητικό σύστημα, το οποίο, σύμφωνα με ρητή συνταγματική διάταξη, οφείλει να

είναι αποκεντρωμένο (άρθρο 101 Συντάγματος¹²). Με το νόμο 2817/2000¹³, όπως αυτός τροποποιήθηκε με το νόμο 2986/2002¹⁴, διαφαίνεται μια σημαντική προσπάθεια να περιοριστεί ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «οι περιφερειακές υπηρεσίες (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού κ.ά) αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» και εξειδικεύεται η οργάνωση, η διάρθρωση και οι αρμοδιότητες των περιφερειακών αυτών υπηρεσιών, εξομαλύνοντας -μέχρι ενός σημείου- τον έντονο υπερσυγκεντρωτισμό εξουσιών, που διέκρινε το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ωστόσο, απομένει ακόμα να διανυθεί μακρύς δρόμος για την πλήρη εναρμόνισή του με το γενικό περιφερειακό και αποκεντρωμένο ελληνικό σύστημα.

Τα όργανα διοίκησης της σχολικής εκπαίδευσης είναι τα ακόλουθα:

Σε εθνικό επίπεδο -όπου την οργανωτική δομή της εκπαίδευσης σε ολόκληρη την επικράτεια ασκεί η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η οποία και αποτελεί την έδρα κάθε δραστηριότητας που αφορά ζητήματα εκπαίδευσης- η Υπουργός Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, η Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα

¹² Μέρος Τρίτο - Οργάνωση και Λειτουργίες της Πολιτείας
ΤΜΗΜΑ ΣΤ': Διοίκηση
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - Οργάνωση της διοίκησης

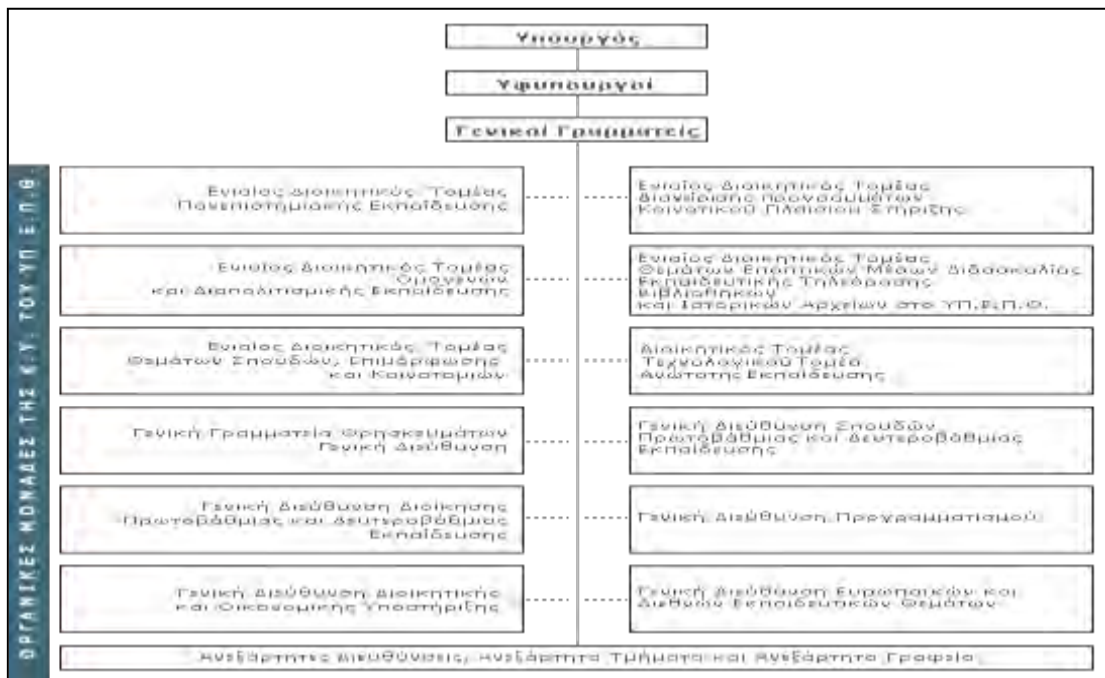
Άρθρο 101 (του Συντάγματος)

1. Η διοίκηση του Κράτους οργανώνεται σύμφωνα με το αποκεντρωτικό σύστημα.
2. Η διοικητική διαίρεση της Χώρας διαμορφώνεται με βάση τις γεωοικονομικές, κοινωνικές και συγκοινωνιακές συνθήκες.
3. Τα περιφερειακά όργανα του Κράτους έχουν γενική αποφασιστική αρμοδιότητα για τις υποθέσεις της περιφέρειάς τους. Οι κεντρικές υπηρεσίες, εκτός από ειδικές αρμοδιότητες, έχουν τη γενική κατεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο των περιφερειακών οργάνων, όπως νόμος ορίζει.

¹³ Ν.2817/2000, ΦΕΚ Α'78/14.03.2000 - Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

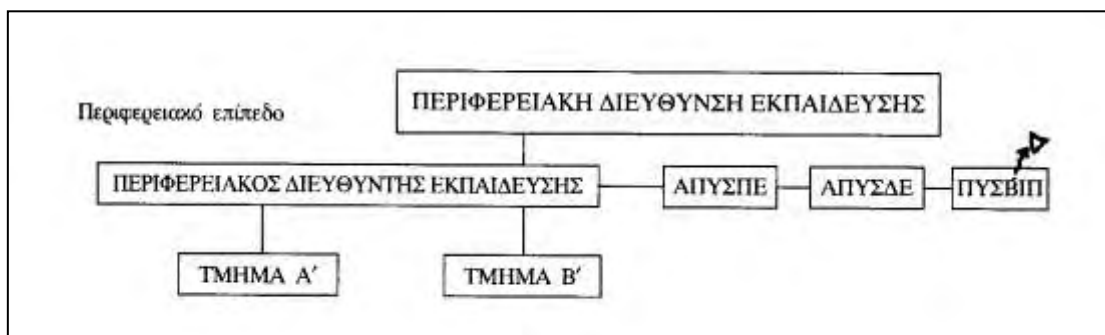
¹⁴ Ν.2986/2002, ΦΕΚ24Α'/13-2-2002 - Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, αξιολόγηση του εκπ/κού έργου και των εκπ/κών, επιμόρφωση των εκπ/κών και άλλες διατάξεις.

κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και οι βοηθητικοί οργανισμοί της εκπαίδευσης (ΟΣΚ και ΟΕΔΒ).



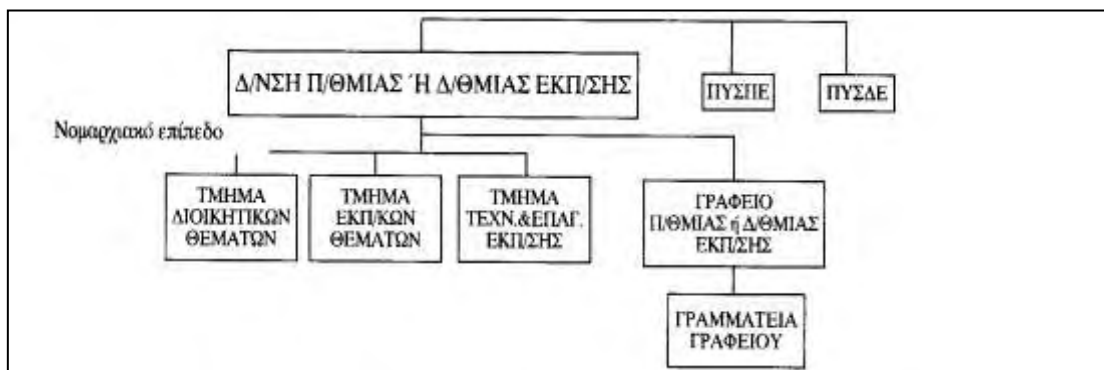
Πηγή: ΧΕΡΙΣΤΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ι. , (2010), Αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης - Θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτική δομή, ιεραρχία, αρμοδιότητες, καθήκοντα κ.λπ, Π.Ε.Κ. ΚΑΒΑΛΑΣ , pek-kaval.kav.sch.gr/eggrafa/epimorfosi/.../epimorfotiko_yliko.ppt

Σε περιφερειακό επίπεδο -όπου κάποιες ειδικότερες αρμοδιότητες ασκούνται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εδρεύουν στις έδρες κάθε μιας από τις αντίστοιχες διοικητικές Περιφέρειες- ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι των τμημάτων Διοίκησης και Επιστημονικής - Παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.



Πηγή: ΧΕΡΙΣΤΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ι. , (2010), Αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης - Θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτική δομή, ιεραρχία, αρμοδιότητες, καθήκοντα κ.λπ, Π.Ε.Κ. ΚΑΒΑΛΑΣ , pek-kaval.kav.sch.gr/eggrafa/epimorfosi/.../epimorfotiko_yliko.ppt

Σε νομαρχιακό επίπεδο, οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Διευθυντές Γραφείων Εκπαίδευσης που εδρεύουν στις πρωτεύουσες των αντίστοιχων νομών και νομαρχιακών διαμερισμάτων.



Πηγή: ΧΕΡΙΣΤΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ι. , (2010), Αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης - Θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτική δομή, ιεραρχία, αρμοδιότητες, καθήκοντα κ.λπ, Π.Ε.Κ. ΚΑΒΑΛΑΣ , *pek-kaval.kav.sch.gr/eggrafa/epimorfosi/.../epimorfotiko_yliko.ppt*

Τέλος, σε τοπικό (ή πρωτοβάθμιο) επίπεδο, ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας (μονομελή όργανα) και ο σύλλογος διδασκόντων (πολυμελές όργανο)¹⁵.

3.2. Διοίκηση Σχολικής Μονάδας στην Ελλάδα

Η σχολική διοίκηση αποτελεί ένα υποσύστημα σύνθετων κοινωνικών συστημάτων. Σύμφωνα με τον Parsons, όπως αναφέρει ο Σαΐτης, υπάρχουν τρία επίπεδα αναφορικά με την εκπαιδευτική διοίκηση και το κοινωνικό σύνολο στο οποίο υπάγεται το σχολικό σύστημα (Σαΐτης, Χ., 2008: 71-72). Το πρώτο επίπεδο αφορά τις τεχνικές λειτουργίες που σχετίζονται με διαδικασίες της διδασκαλίας, το δεύτερο επίπεδο αφορά τις λειτουργίες εκείνες που είναι απαραίτητες για την επίλυση των εσωτερικών υποθέσεων αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με την ανοιχτή κοινωνία, και το τρίτο επίπεδο αφορά το καθαυτό κοινωνικό σύστημα, το οποίο καθορίζει τις δραστηριότητες του σχολείου αλλά και το διαρκή αυτοέλεγχο, ώστε να ελέγχεται διαρκώς η κατάκτηση των στόχων που έχουν τεθεί.

¹⁵ Στα πολυμελή όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και το Συμβούλιο της Τάξης, το Σχολικό Συμβούλιο και τη Σχολική Επιτροπή.

Στη σχολική μονάδα, 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).

Συγκεκριμένα το άρθρο 11 του Ν. 1566/85 ορίζει τα εξής:

«Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Αν δεν υπάρχει Διευθυντής ή απουσιάζει ή κωλύεται και δεν υπάρχει υποδιευθυντής, με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή ύστερα από εισήγηση του Π.Υ.Σ.Π.Ε. ανατίθεται η προσωρινή άσκηση καθηκόντων σε εκπαιδευτικό που υπηρετεί σε σχολείο του νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος και έχει τα απαιτούμενα προσόντα. Η προσωρινή αναπλήρωση δεν μπορεί να διαρκέσει πέραν της λήξης του διδακτικού έτους.

Ο Υποδιευθυντής βοηθά το Διευθυντή στην άσκηση των καθηκόντων του και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διοικητικής υπηρεσίας του σχολείου. Αναπληρώνει το Διευθυντή του σχολείου όταν δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται. Αν δεν υπάρχει υποδιευθυντής σχολικής μονάδας ή απουσιάζει, τα καθήκοντα αυτά ασκεί ο ανώτερος σε βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα. Αν υπάρχουν ομοιόβαθμοι, καθήκοντα υποδιευθυντή ασκεί εκείνος που ορίζεται με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης ύστερα από γνώμη του Π.Υ.Σ.Π.Ε..

Ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο και έχει ως Πρόεδρο το Διευθυντή του σχολείου. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων συνεδριάζει, ύστερα από πρόσκληση του προέδρου του, τακτικά μία φορά πριν την έναρξη των μαθημάτων και μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου, και έκτακτα όταν το κρίνει σκόπιμο ο πρόεδρος ή το ζητήσει εγγράφως για συγκεκριμένα θέματα τουλάχιστο το 1/3 των μελών του. Οι συνεδριάσεις γίνονται μέσα στο ωράριο εργασίας και σε καμιά περίπτωση σε ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του Ωρολογίου και Αναλυτικού

[Σελίδα 44 από 208]

Προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής».

Οι σχέσεις που χαρακτηρίζουν αυτά τα όργανα είναι ιεραρχικές. Επίσης, το εκπαιδευτικό διοικητικό μοντέλο, θεωρείται ότι ανήκει και στο λεγόμενο εταιρικό μοντέλο διακυβέρνησης, εννοώντας, ότι όλα τα όργανα που απαρτίζουν μια ομάδα ή σύνολο διοίκησης επιδιώκουν ή πρέπει να επιδιώκουν ένα κοινό σκοπό ο οποίος στη συγκεκριμένη περίπτωση οφείλει να αποβλέπει στην καλύτερη δυνατή αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών, γεγονός το οποίο προκύπτει από την φύση του εκπαιδευτικού έργου ως παιδαγωγικού και διδακτικού γεγονότος που επιτελείται στο σχολικό οργανισμό.

Για αυτό το λόγο μάλιστα, η σχέση τους επιβάλλεται να είναι πρωτίστως συνεργατική και να μη βασίζεται αποκλειστικά στην ιεραρχική κατανομή αρμοδιοτήτων. Ο Διευθυντής του σχολείου δηλαδή, οφείλει να συνεργάζεται αρμονικά με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και όχι απλά να προϊσταται αυτών. Επίσης, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Διευθυντής οφείλουν να συνεργάζονται τόσο με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και μεταξύ τους.

Η καλή συνεργασία, επίσης, σχολείου και οικογένειας, εξαρτάται κυρίως από τις ικανότητες και τη στάση που επιδεικνύει ο διευθυντής σε τέτοια θέματα. Στην επίλυση πολλών προβλημάτων του σχολείου μπορεί να συνεισφέρει και η καλή συνεργασία με τις τοπικές αρχές, με τη δημιουργία κινήτρων για την υποκίνηση του μαθητικού δυναμικού αλλά και με τη δυνατότητα προσφοράς εμπειριών.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, αν και το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πυραμιδοειδή και ιεραρχική δομή, οι σχέσεις μεταξύ των οργάνων διοίκησης οφείλουν να είναι, κατά κύριο λόγο, συνεργατικές και όχι μόνο σχέσεις ιεραρχικής εξάρτησης και υποταγής. Διαφορετικά δε θα ήταν δυνατή η επίτευξη του κοινού σκοπού, της σωστής διαπαιδαγώγησης δηλαδή των μαθητών. Άλλωστε, ο τρόπος διοίκησης της εκπαίδευσης και του σχολείου οφείλει να απέχει από τον στρατιωτικό τρόπο διοίκησης καθώς και την απλή δημόσια υπηρεσία και οι σχέσεις των οργάνων που αποτελούν το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην είναι ιεραρχημένες στο πνεύμα της υπηρεσιακής εξάρτησης και της υποταγής, αλλά στο πνεύμα της συνεργασίας και της αλληλεγγύης.

Γενικότερα, όσα σχολεία επιδεικνύουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας, αποτελεσματική ηγεσία, οργανωτικό πλάνο ανάπτυξης, ζεστό σχολικό κλίμα, συνοχή διδασκόντων και συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά. Στην ελληνική πραγματικότητα η εκπαιδευτική διοίκηση δεν φαίνεται να αναζητά τη χρυσή τομή που να εξυπηρετεί τις ανάγκες και των δύο πλευρών, δηλαδή του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού. Απεναντίας, η έμφαση δίνεται μονομερώς στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών λειτουργιών, έστω και αν τα σχολεία υπάρχουν για τους μαθητές. (Σαΐτης Χ., 2005)

Οι συνεχείς μετακινήσεις του διδακτικού προσωπικού, που συμβαίνουν λόγω του συστήματος μεταθέσεων, αποσπάσεων και πρόσληψης των αναπληρωτών προκαλούν δυσλειτουργίες στις σχολικές μονάδες και αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ως προς την αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη χώρα μας. (Σαΐτης Χ., 2005)

Συμπερασματικά λοιπόν, η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας στη χώρα μας, θα λέγαμε ότι ακολουθεί το παράδειγμα του ευρύτερου συστήματος εκπαίδευσης, με την έννοια ότι είναι πλήρως ενταγμένη στον εκπαιδευτικό ιστό, με ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτονομίας. Τα διοικητικά στελέχη δηλαδή, υπάγονται σε περιφερειακά και κεντρικά όργανα και βασικός τους ρόλος είναι να εφαρμόζουν τις εκάστοτε ρυθμίσεις της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Από την άλλη πλευρά διαφαίνεται ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της σχολικής διοίκησης, καθώς πέραν του διευθυντή και του υποδιευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, το υπόλοιπο προσωπικό δεν εμπλέκεται καθόλου ή σχεδόν καθόλου στα διοικητικά θέματα.

Η σχολική μονάδα και κατ' επέκταση ο διευθυντής της έχει μηδαμινές έως ανύπαρκτες δυνατότητες για τη λήψη αποφάσεων σε τομείς που αναφέρονται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σκοποί, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία, κλπ) καθώς και σε θέματα εκπαιδευτικών (προσλήψεις, απολύσεις, κίνητρα, άδειες, κλπ).

Η διοικητική αυτονομία, λοιπόν, των ελληνικών σχολικών μονάδων είναι ελάχιστη ουσιαστικά, αφού είναι οι απολήξεις ενός κεντρικά σχεδιασμένου και ελεγχόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπερασματικά, όπως αναφέρει και ο Λαΐνας «η διοίκηση στην ελληνική σχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύστημα διοίκησης με βάση κανόνες και όχι ως σύστημα διοίκησης με βάση στόχους». (Λαΐνας, Α., 2000:32)

3.3. Ο Διευθυντής και το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Σε κάθε σχολείο επικρατεί διαφορετικό κλίμα το οποίο άλλες φορές είναι ευχάριστο και δημιουργικό και άλλες απωθητικό και καταθλιπτικό.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια έμμεση αλλά πολύ σημαντική επιρροή στη λειτουργία και την εξέλιξη της ζωής μιας σχολικής κοινότητας. Σημαντικές αρχές που διέπουν ένα αρμονικό και καλό σχολικό κλίμα είναι: το αίσθημα του κοινού ανάμεσα στα μέλη της σχολικής ομάδας, κλίμα εμπιστοσύνης και προσωπική εμπλοκή σε όλες τις διαδικασίες, ανοιχτό μυαλό στην επίλυση συγκρούσεων, ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στο σχολείο καθώς και η έμφαση στη διάδραση μεταξύ των μαθητών. (Leeman Yvonne, 2003:38)

Στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής, αφού με την καθημερινή του παρουσία, τη στάση και τη συμπεριφορά του, αλλά κυρίως με το είδος επικοινωνίας που έχει καλλιεργήσει με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.ά), καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ατμόσφαιρα που επικρατεί στον κοινωνικό αυτό οργανισμό που ονομάζεται σχολείο.

Οι προκλήσεις της μεταμοντέρνας κοινωνίας στην οποία ζούμε απαιτούν τη σύμπραξη ενός πολυδιάστατου σχολικού οργανισμού για τη διευθέτηση όλων των κοινωνικών θεμάτων που προκύπτουν. Η επίλυση προβλημάτων και εσωτερικών συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα προάγεται με μια διεύθυνση που ενισχύει συμπεριφορές θετικές, αλληλεγγύης, συνεισφοράς, κοινών συναισθημάτων ή ακόμη - όπως κάποιοι ριζοσπαστικά διακηρύττουν - ίσως και τη μελλοντική μείωση του διευθυντικού ρόλου. (Γεωργογιάννης, επιμ., Καλεράντε, 2006: 217-218)

Ηθικοί κανόνες και κοινωνικές ανάγκες διαμορφώνουν και επικαιροποιούν το νέο ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών, οι οποίοι καλούνται να προωθήσουν τις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας, της προστασίας του περιβάλλοντος, που επιβάλλονται από τις τάσεις της εποχής μας.

Οι διευθυντές μέσα από τον ρόλο του ηγέτη, παύουν πλέον να ακολουθούν το συντηρητικό μοντέλο, που ήθελε το διευθυντή να συγκεντρώνει κάθε εξουσία και να

λειτουργεί πολλές φορές αυθαίρετα και λανθασμένα, εις βάρος του εκπαιδευτικού έργου που καλούνταν να διευθετήσουν.

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, δείχνει την ανάγκη για καταμερισμό καθηκόντων και εργασιών σε όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού, τα οποία μέσα από τις διάφορες διαδικασίες οφείλουν να εφαρμόζουν νέες πρακτικές μέσα στις τάξεις αλλά και να βελτιώνονται από τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στους ίδιους και στους μαθητές τους.

Αυτή η νέα επαγγελματική συνεργατική κουλτούρα θα εισαγάγει με άλλους ρυθμούς καινοτομίες, πρωτοβουλίες και σύγχρονες πρακτικές, οι οποίες θα εξελίσσουν τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή, και γενικότερα τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου για την κοινωνία.

Ο ρόλος του διευθυντή όπως προσδιορίζεται από την ελληνική νομοθεσία είναι ρόλος κοινωνικός, διοικητικός, επιστημονικός, παιδαγωγικός (Υπουργική Απόφαση 105657/Δ/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β')). Στο χώρο του σχολείου ο διευθυντής μέσω του ρόλου που του ανατέθηκε, επιβλέπει, παρακινεί τα μέλη της σχολικής οργάνωσης, διευθετεί τις προστριβές και αντιθέσεις που αναπτύσσονται από τη λειτουργική δράση της σχολικής μονάδας, υλοποιεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα, παρουσιάζει τις εκπαιδευτικές αξίες και το όραμα μιας ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. (Παπαχρήστου Μ., 2011)

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή υπάρχουν τρία είδη σχολικού κλίματος (Πασιαρδής Π., 2004:171-172):

Α) *Το τυπικό-απόρροιο κλίμα*, το οποίο επικρατεί όταν οι αρμοδιότητες και οι κανονισμοί είναι τόσο ισχυροί ώστε να καταδυναστεύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε μια σχολική μονάδα. Τα άτομα δηλαδή έχουν περιορισμένη προσωπική επικοινωνία και συνεργασία.

Β) *Το άτονο κλίμα*, το οποίο υπάρχει όταν στη σχολική μονάδα παραμελούνται μάθηση και δραστηριότητα, καθώς τα άτομα έχουν ελλιπή γνώση των εκπαιδευτικών και σχολικών αρμοδιοτήτων και ρόλων τους. Σε ένα τέτοιο κλίμα το σχολείο χάνει τον πολύπλευρο και πολυσύνθετο χαρακτήρα που πρέπει να έχει τη σημερινή εποχή.

Γ) *Το τυπικό-προσωπικό κλίμα*, το οποίο είναι και εκείνο που αρμόζει στο σύγχρονο σχολείο που στηρίζεται οργανωτικά και δομικά σε δημοκρατικές αρχές. Το κλίμα αυτό επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ των μελών σε όλα τα επίπεδα αλλά

παράλληλα και την ανάδειξη των ηγετικών προσώπων που μέσα από το ρόλο τους θα συμβάλλουν στην επίτευξη όλων των στόχων που έχουν τεθεί.

Ο διευθυντής, είναι το πρόσωπο εκείνο που θα εξασφαλίσει το κατάλληλο εργασιακό κλίμα για την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Το θετικό κλίμα μάθησης σε ένα σχολείο προϋποθέτει μια υποδειγματική συμπεριφορά του διευθυντή, αλλά και ένα όραμα -του προσώπου αυτού για το πώς θα μπορούσε να γίνει το σχολείο ιδανικό- ως κίνητρο για την αποτελεσματικότερη τέλεση των καθηκόντων του.

Η διεύθυνση, λόγω του ότι αποτελεί τον κύριο μοχλό οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, οφείλει να κάνει όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να συναποφασιστούν το όραμα και οι επιδιώξεις της σχολικής μονάδας. Δηλαδή, υιοθετεί τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, δίνει ελευθερία κίνησης στους εκπαιδευτικούς για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας τους και πρέπει να αποτελεί σύμβολο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, να εφαρμόζει προγράμματα και να τα τηρεί πρώτη αυτή.

Επίσης, έχει καθήκον να μετατρέπει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, μέσα στην οποία διδακτικό προσωπικό και μαθητές από τη μια, σχολείο και κοινότητα από την άλλη, θα συνεργάζονται για την επίτευξη των ειδικών και γενικών σκοπών της παιδείας (Μυλωνά Ζ., 2005).

Ο διευθυντής, επομένως, καλείται να εφαρμόζει καινοτομίες και να κάνει διαρκώς αλλαγές στη σχολική μονάδα, καθώς οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες της εποχής και της κοινωνίας, να στηρίζει πρωτοβουλίες και να απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, όταν προωθεί το διαδραστικό κλίμα και ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας, από τον ίδιο δηλαδή προς τους εκπαιδευτικούς και από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές. Η ανατροφοδότηση αυτή αναδεικνύει την πρόοδο, η οποία και πρέπει να αμείβεται συστηματικά. Σε αντίθετη περίπτωση αποτελεί πηγή προβληματισμού για επαναπροσδιορισμό των στόχων αλλά και των πρακτικών που υιοθετούνται. (Πασιαρδής, Π., 2004:173)

Η συμμετοχική δράση επίσης, και η ενεργή εμπλοκή διευθυντών και εκπαιδευτικών και σε θέματα που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων είναι αυτονόητη. Ο διευθυντής δηλαδή, πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς

να συνεισφέρουν σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Η ανάθεση ρόλων στους υφισταμένους του λειτουργεί αποκεντρωτικά και βοηθά στο να περιορίζονται οι συγκρούσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και το σχολικό περιβάλλον να είναι σταθερό και ισορροπημένο.

Είναι γεγονός, ότι η διεύθυνση, στην προσπάθεια για διαμόρφωση ενός ποιοτικού έργου για τη σχολική μονάδα δεν πρέπει να στηρίζεται μόνον στην εμπειρική αντιμετώπιση αλλά και στην εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων (Καμπουρίδης, Γ., 2002). Συγκεκριμένα για να μπορέσει να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο της οφείλει να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής διοίκησης, με ιδιαίτερη έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Η εκπαιδευτική διοίκηση δεν είναι μόνον τέχνη αλλά είναι και επιστήμη με αρχές και αξίες που η υλοποίησή τους οφείλει να υπηρετεί τους παιδαγωγικούς στόχους ενός σύγχρονου και ανθρώπινου σχολείου. (Παπαχρήστου Μ., 2011)

3.4. Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής

Η παρούσα εργασία θέλει να παρουσιάσει και να τονίσει, το κατά πόσο ένας διευθυντής μπορεί με τα ηγετικά του προσόντα και χαρίσματα να προωθήσει ένα κλίμα ομαλής συνύπαρξης, συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, και με τα σημερινά δεδομένα, να εισαγάγει και να ενισχύσει ένα διαπολιτισμικό κλίμα, καθώς πλέον οι περισσότερες σχολικές μονάδες της χώρας φιλοξενούν αρκετούς αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Σύμφωνα με έρευνες του Πασιαρδή οι διευθυντές καταφεύγουν σε συναισθηματική επιρροή ώστε να εμπνεύσουν τους υφιστάμενούς τους και επιδεικνύουν ένα στυλ ηγεσίας που ονομάζεται MBFE (Management by Feelings and Emotions) - Διοίκηση Μέσω Συναισθημάτων. (Πασιαρδής, Π., 2004: 209- 210)

«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 αποτελεσματικός διευθυντής είναι «καθοδηγητής» πάνω σε επαγγελματικά, υπηρεσιακά, παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα και ταυτόχρονα ενεργεί ως εμπνευστής όλων των εμπλεκόμενων προσώπων της σχολικής μονάδας διευκολύνοντας μάλιστα τη μεταξύ τους επικοινωνία»¹⁶.

Η ηγεσία, επομένως, περιγράφει ως όρος, το συνδυασμό ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών και θεωρείται ότι κατέχει ένα από τους σημαντικότερους ρόλους για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου. (Σαΐτης, Χ., 2008: 287)

«Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη), ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους».

Αποτελεί, λοιπόν, ένα μέρος της διοίκησης και στοχεύει στην αλλαγή του τρόπου συμπεριφοράς και νοοτροπίας.

Αναγκαίος είναι και ο διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες διευθυντής και ηγέτης ώστε να κατανοήσουμε τους παράλληλους και αλληλένδετους αυτούς ρόλους.

Η διεύθυνση (management) σύμφωνα με τον Mullins διδάσκεται ενώ η ηγεσία (leadership) είναι χάρισμα και συνδυάζεται με την προσωπικότητα του ατόμου.¹⁷

Από την αντίθετη πλευρά, υπάρχουν κάποιοι που ισχυρίζονται ότι η ηγετική ικανότητα είναι επίκτητη και μπορεί να διδαχτεί, δηλαδή ο ηγέτης δεν γεννιέται αλλά γίνεται. (Σαΐτης, 2008, Κωνσταντίνου, 2005)

Γενικότερα, είναι δύσκολο να διαπιστώσουμε αν οι ηγετικές ικανότητες που διαθέτει κάποιος οφείλονται σε έμφυτο χάρισμα ή σε εκπαίδευση και εξάσκηση και γι' αυτό το λόγο οι απόψεις των επιστημόνων δίστανται σχετικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας. Το μόνο σίγουρο είναι ότι χωρίς έμφυτη προδιάθεση δεν μπορεί να υπάρξει δεξιότητα και από την άλλη όμως οι έμφυτες προδιαθέσεις μπορεί να μείνουν στην αφάνεια και να μην εκδηλωθούν ποτέ αν δεν τους δοθούν οι ευκαιρίες

¹⁶ <http://www.koufogiannis.freesevers.com/paideia50.htm>

¹⁷ Πασιαρδής, Π., Εκπαιδευτική ηγεσία, σελ. 211. Σύμφωνα μάλιστα με τον Mullins παράλληλα με τους δυο αυτούς όρους οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν και τον όρο διοίκηση (administration), θεωρώντας ότι οι έννοιες αυτές ήταν συνώνυμες.

και οι κατάλληλες συνθήκες για να εκδηλωθούν και να αναπτυχθούν. (Κωνσταντίνου, 2005)

Ο διευθυντής έχει γνώση της επιστήμης του, του συστήματος και των κανόνων που διέπουν αυτό το σύστημα. Γνωρίζει πως να δίνει τις σωστές και σαφείς εντολές και οδηγίες στο προσωπικό του σχολείου. Είναι συνήθως πολυάσχολο άτομο, αυστηρό με τους άλλους και δεν του αρέσουν τα λάθη.

Από την άλλη πλευρά ο ηγέτης οραματίζεται διαρκώς και επιδιώκει τις καινοτομίες αλλά και τις πρωτοβουλίες, διατηρώντας διαρκή επικοινωνία με τη βάση. Χρησιμοποιεί ως κίνητρο τη θετική ενίσχυση, είναι ανθρώπινος και αναγνωρίζει τα λάθη του. Βλέπει τον εαυτό του ως μέλος της ομάδας, συνεργάτη και συμπαραστάτη. Αναγνωρίζει δηλαδή ότι έχει ανάγκη τη βοήθεια όλων και ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι για να είναι κάποιος ηγέτης πρέπει να είναι και ικανός διευθυντής και ο συνδυασμός αυτός, δηλαδή ο διευθυντής – ηγέτης, είναι ο ιδανικότερος στα πλαίσια της Διοικητικής Ηγεσίας. (Σαΐτης, 2008)

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, ο αποτελεσματικός διευθυντής – ηγέτης δημιουργεί το δικό του όραμα για το σχολείο που διοικεί. Με τη συμπεριφορά και τη δράση του μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο το όραμα που έχει στα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς και μαθητές) καθώς και στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως γονείς και τοπική κοινωνία.

Επίσης, εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του διευθυντή – ηγέτη είναι η ικανότητα να δημιουργεί θετικό κλίμα το οποίο προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Όταν ο διευθυντής πετύχει τη δημιουργία του ζεστού, θετικού περιβάλλοντος δημιουργείται και μια θετική αυτοεικόνα του σχολείου. Το θετικό αυτό κλίμα θα καθοριστεί και από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που υιοθετεί ο διευθυντής. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας και ακολουθώντας δημοκρατικό-συμμετοχικό τρόπο διοίκησης, τους δίνουν την ευκαιρία συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι το πρόσωπο που καταφέρνει να μεταδώσει την αποστολή του σχολείου σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη μιας σχολικής κοινότητας. Οι προσδοκίες του και το όραμα του πρέπει να είναι με σαφήνεια διατυπωμένα και γνωστά στο προσωπικό του σχολείου. Για να επαληθευτούν οι

προσδοκίες του πρέπει να είναι σε θέση να κατανέμει σωστά και δίκαια το διδακτικό και εξωδιδακτικό έργο του σχολείου ανάμεσα στους διδάσκοντες.

«Η επίτευξη των σκοπών και των στόχων ενός σχολείου περιλαμβάνεται στα προγράμματα, στις προσπάθειες και στο όραμα γενικά του διευθυντή του σχολείου. Για την υλοποίηση αυτών των σκοπών αξιοποιεί τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες του διδακτικού του προσωπικού, έτσι ώστε να κάνει και ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών». (Πασιαρδής Π., Πασιαρδή Γ., 2006: 21-22)

Ο διευθυντής πρέπει να διατηρεί διαρκή, ανοιχτή και αμφίδρομη επικοινωνία με τους υφισταμένους του, έτσι ώστε να κατακτά εμπιστοσύνη και κατανόηση. Οφείλει, επίσης, να είναι σε θέση να ασκεί κριτική στους υφισταμένους – πάντα όμως χωρίς την παρουσία άλλων- αλλά και να τους επαινεί δημόσια, όταν αυτό είναι εφικτό. Ο συλλογικός προσανατολισμός του προσωπικού του είναι απαραίτητος, καθώς και η διαρκής αξιολόγηση και επιμόρφωσή του με κάθε πιθανό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης που μπορεί να κάνει σωστό καταμερισμό ευθυνών αλλά και να διαπιστώνει τη σταδιακή εξέλιξη των υφισταμένων του ως προς τα διοικητικά τους προσόντα. (Σαΐτης, Χ., 2008: 306-307)

Ένα από τα κυριότερα οράματα που έχουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης των μαθητών τους. Για να πραγματωθούν οι προσδοκίες τους, θα πρέπει να πιστεύουν στην ικανότητα των εκπαιδευτικών ότι θα καταφέρουν να φτάσουν το επίπεδο μάθησης σε ψηλά επίπεδα και επίσης να αντιλαμβάνονται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, έτσι ώστε να προλαμβάνουν τα προβλήματα και να διακρίνουν τις ευκαιρίες. Πρέπει δηλαδή να φροντίζουν, πάντα η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου να βελτιώνεται και να ακολουθεί τις επιταγές της σύγχρονης εποχής και να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις και δραστηριότητες του σχολείου, αφιερώνοντας παράλληλα χρόνο στους μαθητές, παρακολουθώντας την πρόοδό τους και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Το ζεστό κλίμα βέβαια και η θετική αυτοεικόνα του σχολείου δημιουργούν το κατάλληλο περιβάλλον για την πραγμάτωση όλων των στόχων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη (όπως τα αναφέρει ο Πασιαρδής) είναι: να έχει την ικανότητα να δημιουργεί ζεστό κλίμα μάθησης, να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις του σχολείου, να εισαγάγει καινοτομίες αλλά και να επεμβαίνει όταν αυτό

είναι αναγκαίο και δυνατό στις όποιες αλλαγές επιβάλλονται, να γνωρίζει πώς να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κάνουν σωστό προγραμματισμό και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης, να δημιουργεί ένα υλοποιήσιμο όραμα και να καθοδηγεί τη σχολική μονάδα προς αυτό, και τέλος να έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του και έπειτα από τους άλλους και δεν πρέπει να επαναπαύεται αλλά να λειτουργεί διαρκώς για το συμφέρον του σχολείου.

3.5. Ο διευθυντής ως διοικητικός

Ο Πασιαρδής αναφέρει ένα ακόμη όρο σχετικά με την αποσαφήνιση των όρων διεύθυνση και ηγεσία, τη διοίκηση, η οποία έχει να κάνει με την καθημερινή διεκπεραίωση των εργασιών. Γι αυτό το λόγο δημιούργησε και τον όρο «administrivia»¹⁸, ο οποίος αναφέρεται στις καθημερινές διοικητικές ασχολίες των στελεχών της σχολικής μονάδας.

Μια σειρά από αρχές και κανόνες, όπως τους παραθέτει ο Σαΐτης, θα μας βοηθήσουν να συνοψίσουμε τα κύρια γνωρίσματα της αποτελεσματικής διοίκησης (Σαΐτης, Χ., 2008:73-75):

- Κατάλληλη οργάνωση. Η σύνδεση των εργασιών και των καθηκόντων με τους εργαζόμενους πρέπει να οργανώνεται σωστά. Δηλαδή, είναι απαραίτητα ο σωστός καταμερισμός εργασιών και ο προσδιορισμός των σχέσεων. Οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να είναι συντονισμένες για την επίτευξη.

- Ικανή ηγεσία. Ένας σχολικός οργανισμός διαθέτει συγκεκριμένες δομές και σύστημα ηγεσίας. Ο διευθυντής του είναι και ο «αθύνων νους» του ιδρύματος. Ο αντικαταστάτης του είναι ο υποδιευθυντής, ενώ με όλο το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, εκτελούν όλοι μαζί τις εργασίες και τα καθήκοντα που έχουν αναλάβει.

- Σαφείς στόχοι. Οι σκοποί και οι στόχοι ενός οργανισμού πρέπει να είναι ξεκάθαροι και σαφείς, γιατί η έλλειψη κατεύθυνσης μπορεί να οδηγήσει σε διαμάχη, αποδιοργάνωση και έλλειψη προόδου. Λαμβάνοντας υπόψη το νομικό πλαίσιο που

¹⁸ Πασιαρδής, Π., Εκπαιδευτική ηγεσία, σελ. 211-212. Ο όρος administrivia δημιουργήθηκε από το συνδυασμό των όρων administration (διεύθυνση, διοίκηση) και trivial(ασήμαντος, εύκολος).

ισχύει, πρέπει να συγκεκριμενοποιούνται οι σκοποί αλλά και να ορίζεται ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα υλοποίησης.

- Στρατηγικός προγραμματισμός. Οι τακτικές και τα προγράμματα που υιοθετούνται από το διευθυντή πρέπει να διακρίνονται από τη μια πλευρά για την ευελιξία τους όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν, αλλά και για τη σταθερότητά τους, όταν αυτό είναι εφικτό επιδεικνύοντας έτσι την ανάγκη να εφαρμοστούν.

- Πνεύμα συνεργασίας. Η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών ενός τέτοιου οργανισμού είναι απαραίτητη και η έλλειψη της θα μπορούσε να οδηγήσει σε μοιραία και τραγικά λάθη, σε μη αποδοτικότητα και απογοήτευση.

- Λήψη σωστών αποφάσεων¹⁹. Για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί πρέπει να υπάρχουν και βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σχέδια. Αυτά τα σχέδια θα συμπεριλαμβάνουν όλα τα προγράμματα, τα μέτρα και τις γενικότερες κινήσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν. Αυτές οι αποφάσεις επιδρούν ουσιαστικά στον οργανισμό και για αυτό προϋποθέτουν και ένα ισχυρό αποδοτικό μηχανισμό λήψης τους.

- Αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης. Για να υπάρξει πρόοδος σε ένα οργανισμό πρέπει τα προγράμματα που πραγματοποιούνται να αξιολογούνται ανά περιόδους ως προς την αποτελεσματικότητά τους, ώστε να ελεγχθεί η επίτευξη των στόχων και να γίνει στη συνέχεια επαναπροσδιορισμός τους, εάν αυτό κριθεί απαραίτητο. Αυτός ο μηχανισμός αξιολόγησης πρέπει να είναι έγκυρος και αντικειμενικός. Όταν δηλαδή αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα τότε τα κριτήρια που στοιχειοθετούν την αξιολόγησή του αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία όπως, τη συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών, τη στάση του προσωπικού απέναντι στους μαθητές, την ευχέρεια του εξοπλισμού και των εγκαταστάσεων του σχολείου και στο κατά πόσο αυτά αξιοποιούνται από τον οργανισμό.

Επιγραμματικά μπορούμε να κάνουμε μια αναφορά στα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, για να αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα

¹⁹ Σαΐτης, Χ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, σελ.122.

«Διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν είναι:

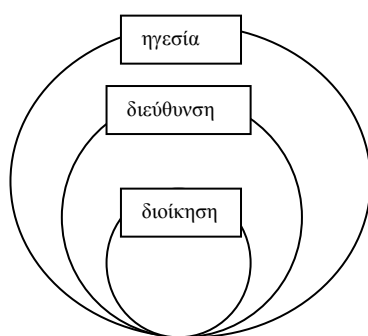
1. Προσδιορισμός του προβλήματος. 2. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων. 3. Επιλογή της καλύτερης λύσης. 4. Εφαρμογή της επιλεγείσας λύσης. 5. Αξιολόγηση του αποτελέσματος»

σχετικά με το γραφειοκρατικό χαρακτήρα του διευθυντικού ρόλου (Γεωργογιάννης, Π., Καμαριανιός, Ι., Λάγιος, Β., 2006: 304-305):

- Οικονομική διαχείριση
- Οργάνωση σχολείου
- Εφαρμογή νόμων
- Τήρηση αλληλογραφίας
- Συμπλήρωση βιβλίων
- Σύνταξη εκθέσεων

Αυτά τα στοιχεία αναδεικνύουν τη διοικητική ευθύνη ενός διευθυντή αποσιωπώντας τον επιστημονικό και παιδαγωγικό ρόλο στον οποίο αναφερθήκαμε νωρίτερα αλλά θα αναλύσουμε και παρακάτω.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ο όρος ηγεσία συμπεριλαμβάνει τόσο τη διοίκηση όσο και τη διεύθυνση, καθώς ο ηγέτης ασχολείται μεν με τη καθημερινή διοίκηση του σχολείου αλλά με ένα πλάνο μακροπρόθεσμο λειτουργώντας με όραμα, στόχους και ένα στρατηγικό προσανατολισμό. Για να είναι όμως κάποιος καλός ηγέτης πρέπει να είναι ταυτόχρονα καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Το ακόλουθο σχεδιάγραμμα δείχνει ακριβώς τις σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση.



3.5.1. Η διαπολιτισμική διοίκηση

Στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο εφαρμόζεται μια πολιτική που στοχεύει στην άρση των εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων αλλά και φαινομένων, όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, και κατά συνέπεια στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη του ετερογενούς πληθυσμού. Κατανοούμε λοιπόν ότι η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ίσως μονόδρομο για τη νέα πολυπολιτισμική

[Σελίδα 56 από 208]

πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει επιφέρει στην κοινωνία. Η σχολική διοίκηση από την πλευρά της καλείται να συνεισφέρει σε αυτόν το δρόμο αντιμετωπίζοντας όλα τα θέματα με διάλογο, επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα, στηριζόμενη σε διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Διαλεκτόπουλο (Διαλεκτόπουλος Θ., 2006: 396),

«η διαπολιτισμική διοίκηση του σχολείου περιλαμβάνει τις ακόλουθες λειτουργίες:

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

3.5.2. Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο

Η ανομοιογένεια του μαθητικού δυναμικού της σημερινής τάξης ενός ελληνικού σχολείου αποτελεί μια απαιτητική πραγματικότητα και αντικατοπτρίζει την ευρύτερη εικόνα σύνθεσης της σύγχρονης κοινωνίας. Η συνύπαρξη βέβαια ατόμων με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία και προέλευση, κάτω από την ίδια στέγη επιφέρει δυσκολίες στην καθημερινότητα και χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Κρίσεις μπορούν να προκύψουν απρόβλεπτα μέσα από διαμάχες, συγκρούσεις και παρεξηγήσεις.

Σύμφωνα με τους Brook, Sandoval, Lewis, (2005), όπως παραθέτει και ο Σαΐτης:

«Κρίση μπορεί να χαρακτηριστεί, ένα απροσδόκητο γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου και συγκεκριμένα σε θέματα υγείας, ασφάλειας και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών». (Σαΐτης, X., 2008:419-420)

Υπάρχουν οι *εξελικτικές κρίσεις* που αφορούν τη μετάβαση του μαθητή από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, αλλά και οι *περιστασιακές* που αφορούν ξαφνικά γεγονότα όπως σεισμούς, πυρκαγιές αλλά και κάθε είδους ατυχήματα και κινδύνους. Το πρώτο πρόσωπο που καλείται να αντιμετωπίσει επιτυχώς όλες αυτές

τις περιπτώσεις κρίσεων είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Αυτό το πρόσωπο λοιπόν πρέπει να εγγυάται για την ετοιμότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει τέτοια περιστατικά, να είναι σε θέση δηλαδή να αναπτύξει έγκαιρα και άμεσα το κατάλληλο σχέδιο διαχείρισης της εκάστοτε κρίσης.

Άλλα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο διευθυντής είναι τα παράπονα των μελών της σχολικής μονάδας, για τα οποία παράπονα πρέπει να ακολουθήσει κάποια συγκεκριμένα βήματα αντιμετώπισης: Συλλογή όλων των γεγονότων και πληροφοριών που σχετίζονται με το θέμα, συζήτηση με τις δυο πλευρές και τέλος διευθέτηση του θέματος άμεσα.

3.5.3. Ο ρόλος του διευθυντή στη λήψη αποφάσεων

Η λήψη και εφαρμογή των σωστών αποφάσεων απαιτούν από το διευθυντή τις αρετές της αυτοπειθαρχίας, της οξυδέρκειας, του δυναμισμού, της δημιουργικότητας και τη δεξιότητα του χειρισμού ατόμων και ομάδων. Οι λανθασμένες αποφάσεις επιφέρουν κινδύνους συγκρούσεων και αρνητικών εκβάσεων των διαφόρων καταστάσεων. (Πανταζής,Κ., Σιδέρη, Α., Χρονόπουλος,Γ., 2006: 358)

Σύμφωνα με τον Βλάχο, ο διευθυντής υποδύεται ανάλογα με το είδος της απόφασης και διαφορετικούς ρόλους (Βλάχος, Γ., 2006: 431):

- Τον ενοποιητικό ρόλο, κατά τον οποίο συνταιριάζει όλες τις απόψεις ώστε η απόφαση να είναι ομόφωνη.
- Τον κοινοβουλευτικό ρόλο, όταν καθοδηγεί τη λήψη της απόφασης στην γνώμη που πλειοψηφεί.
- Τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όταν συζητά διεξοδικά τα θέματα ώστε να εκλείπουν οι αντίθετες απόψεις.
- Τον ρόλο του ακροατή, σύμφωνα με τον οποίο ζητά την γνώμη των ειδικών και των προσώπων εκείνων που έχουν τα προσόντα για να βοηθήσουν.
- Τον αρχηγικό ρόλο, κατά τον οποίο ενεργεί αυτόνομα, πράγμα που συνήθως συμβαίνει όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν έχει τις γνώσεις για να συνεισφέρει στη λήψη κάποιας απόφασης.

Κατανοούμε λοιπόν, ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής εκτιμά τις καταστάσεις, καθορίζει τους στόχους και με βάση αυτούς προγραμματίζει όλες τις διαδικασίες προσπαθώντας πάντα να λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους, έτσι

ώστε να προλάβει κάποια αρνητική έκβαση. Για την εγκυρότητα της κάθε απόφασης, μάλιστα, αποφεύγει το συγκεντρωτισμό και καταφεύγει στην άμεση ή έμμεση συνεισφορά τρίτων προσώπων.

Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ποικίλα είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που επιδρούν σε αυτή (Πανταζής Κ., Σιδέρη Α., Χρονόπουλος Γ, 2006: 359-360):

- Η κοινή αποδοχή των στόχων
- Η σαφήνεια των στόχων.
- Η συνέπεια και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για ολομέλεια.
- Οι κοινά αποδεκτές μέθοδοι και διαδικασίες που ακολουθούνται.
- Η ισότιμη διαχείριση των αναγκών και των δυνατοτήτων των μελών.
- Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα των άλλων ως πλαίσιο επικοινωνίας και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων.
- Η εναρμόνιση ατομικών και ομαδικών συμφερόντων.
- Η ενθάρρυνση ανοιχτών αποδοτικών συγκρούσεων.
- Η ελευθερία έκφρασης της προσωπικής άποψης.

Κατανοούμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι ο διευθυντής, εάν και κατέχει το βασικότερο ρόλο σε αυτή τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η συμβολή και των άλλων εμπλεκόμενων στις σχολικές διαδικασίες προσώπων, είναι απαραίτητη. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων είναι πιο αποτελεσματική αλλά και ενισχύει την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος με αρμονικές και υγιείς σχέσεις.

3.6. Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή

Στόχος της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει και να ολοκληρώσει την ταυτότητα του. Το παιδί μέσα από τη βιολογική και ψυχολογική ανάπτυξη θα διαμορφώσει τα ατομικά του χαρακτηριστικά αλλά και θα καταλήξει στις επαγγελματικές του επιλογές. (Γεωργογιάννης, Π., επιμ., Κακαβάκης, 2006: 201-202)

Η εκπαιδευτική συμβουλευτική συμπεριλαμβάνει στις λειτουργίες της τη συμβουλευτική των μαθητών, τη συνεργασία και τη σύσκεψη με τους δασκάλους, τη διοίκηση, τους γονείς και την αξιολόγηση. Οι ομαδικές συσκέψεις βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται πιο θετικά και αποτελεσματικά με τους μαθητές. Κατά

τον ίδιο τρόπο και οι συχνές συναντήσεις με τους γονείς βοηθούν στη συνεχή πληροφόρησή τους αναφορικά με αυτό το συμβουλευτικό ρόλο καθώς και στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά.

Σε αυτό το σημείο ακριβώς, διαφαίνεται και η ανάγκη να γνωρίζει ο διευθυντής τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή καθώς και της οικογένειάς του σε εκείνο το βαθμό που να μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική η συμβουλευτική του παρέμβαση. Γι' αυτό το λόγο ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως την ευελιξία στις διαπροσωπικές σχέσεις, την ικανότητα να είναι δραστήριος και καθοδηγητικός και τη δυνατότητα να ελέγχει και να προλαμβάνει καταστάσεις. (Γεωργογιάννης, επιμ. Κακαβάκης, 2006: 201)

Ο διευθυντής – σύμβουλος επομένως οφείλει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού και την ξεχωριστή ιδιοσυγκρασία του και ακολούθως να εφαρμόζει διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι του. Τα μικρά παιδιά μάλιστα δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους και των σκέψεών τους. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές λοιπόν δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο γιατί αυτά δεν βιώνουν παρόμοιες ψυχολογικές καταστάσεις.

Ο διευθυντής για κατορθώσει να είναι αποτελεσματικός στο συμβουλευτικό του ρόλο θα πρέπει να κάνει χρήση διαφόρων τεχνικών και πρακτικών στην επικοινωνία του με τους μαθητές, όπως: να χρησιμοποιεί σύντομες και απλές προτάσεις, να αποφεύγει τις αφηρημένες έννοιες και τις υποθετικές ερμηνείες, να χρησιμοποιεί περισσότερο ουσιαστικά ονόματα και όχι αντωνυμίες, να χρησιμοποιεί παραφράσεις όταν κάνει ερωτήσεις στα παιδιά ώστε να τα ενθαρρύνει, να προσπαθεί να εκμαιεύσει τους στόχους που θέλει να κατακτήσει το παιδί, όχι με ερωτήσεις αλλά αφήνοντάς το ελεύθερο να εκφραστεί. (MacFarlane και Feldmeth στο Γεωργογιάννης, επιμ., Κακαβάκης, 2006:202).

Επίσης, ο διευθυντής οφείλει να παρέχει τις συμβουλές του σε όλους τους μαθητές αλλά και να δημιουργεί και να προωθεί τα δικαιώματά τους, ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, το θρήσκευμα και τις κοινωνικοοικονομικές καταβολές του κάθε παιδιού. (Γεωργογιάννης, επιμ., Κακαβάκης, 2006:203). Ο διευθυντής δηλαδή, πρέπει να αποδέχεται όλα τα παιδιά χωρίς εξαιρέσεις, να τηρεί θετική στάση απέναντί τους, να κατανοεί και να συμπαρίσταται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθεί ο διευθυντής στην εκτέλεση των συμβουλευτικών του καθηκόντων είναι (Κακαβάκης, σελ.203) :

- Η αυτονομία του μαθητή. Στόχος της συμβουλευτικής παρέμβασης του διευθυντή δεν είναι να επιβάλλει τις δικές του πεποιθήσεις στο μαθητή και να τον κατευθύνει. Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται υπεύθυνος και ελεύθερος αναφορικά με τις επιλογές του και τις πράξεις του.

- Η ωφέλεια του μαθητή. Κύριο μέλημα της κάθε συμβουλευτικής πράξης πρέπει να είναι αποκλειστικά το όφελος του παιδιού.

- Η δικαιοσύνη. Κάθε μαθητής έχει ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες αναφορικά με την όποια βοήθεια και συμβουλευτική ενέργεια μπορεί να του προσφέρει ο διευθυντής. Αυτό βέβαια προϋποθέτει και την ικανότητα του διευθυντή να παρέχει ίσο χρόνο σε όλους τους μαθητές και να μπορεί να είναι διαθέσιμος πάντοτε και για όλους.

- Η εμπιστοσύνη. Ο καλός διευθυντής – σύμβουλος εμπνέει εμπιστοσύνη σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται την αξιοπιστία, τη σταθερότητα, την υπευθυνότητα και την αφοσίωσή του προς αυτούς, για να μπορούν μετά με τη σειρά τους να του εκμυστηρεύονται προσωπικά τους θέματα και προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Goleman, ο ρόλος του συμβούλου - διευθυντή καθορίζεται από το συγκερασμό πέντε συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων²⁰:

- Αυτοεπίγνωση: Να γνωρίζει τι αισθάνεται κάθε στιγμή και πως αυτές οι προτιμήσεις επιδρούν κατά τη λήψη αποφάσεων.

- Αυτορρύθμιση: Να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε αυτά να μην εμποδίζουν την εκάστοτε διαδικασία.

- Κίνητρα συμπεριφοράς: Να παίρνει πρωτοβουλίες και να επιμένει παρ' όλες τις αποτυχίες που μπορεί να υπάρξουν.

- Ενσυναίσθηση: Να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου αλλά και να έχει συντονισμό από τη θέση του με πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους.

- Κοινωνικές δεξιότητες: Να είναι πάντοτε σε θέση να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να λειτουργεί σε αλληλεπίδραση με τους άλλους ώστε να μπορεί να ηγηθεί και να πείθει, να διαπραγματεύεται και να επιλύει διαφωνίες.

²⁰ <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12623/2/ExarxopoulosMsc.pdf>

Είναι λοιπόν φανερό από όλα τα παραπάνω στοιχεία ότι ο ρόλος του συμβούλου προϋποθέτει και μια επιστημονική κατάρτιση. Καταρχάς οφείλει να έχει μια γενική ενημέρωση αναφορικά με όλες εκείνες τις θεωρίες που ερμηνεύουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την συμπεριφορά του παιδιού, την εξέλιξή του αλλά και που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων. Επίσης, ευρύτερες γνώσεις για την εκπαίδευση και ότι αφορά εκπαιδευτικές αποφάσεις είναι σίγουρα απαραίτητες. Οφείλει να είναι εξοικειωμένος με τις λειτουργίες του Εκπαιδευτικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής.

Η συναισθηματική ισορροπία, η σταθερότητα, η ψυχραιμία και η προσαρμοστικότητα, είναι κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού και καλού διευθυντή. Η σταθερή και δίκαιη συμπεριφορά απέναντι σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνει την επικοινωνία μεταξύ όλων των μετεχόντων στη σχολική διαδικασία.

3.7. 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, επιμ., 103).

Κατανοούμε λοιπόν ότι η σχολική μονάδα δεν μπορεί να λειτουργεί αυτόνομα αλλά και ανεξάρτητα από τους κεντρικούς μηχανισμούς, καθώς οφείλει να αφουγκράζεται 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 αναδειξεί και να υποστηρίξει.

3.8. Παραδείγματα παρεμβάσεων διευθυντών στην ελληνική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς θα πρέπει να καλέσει τους γονείς και κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών και γενικά των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό ή και γλωσσικό υπόβαθρο, στο σχολείο και να τους διαβεβαιώσει για τη βοήθεια και την υποστήριξη του σχολείου σε οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει, προετοιμάζοντας έτσι και το έδαφος για την υποδοχή της ομάδας των συγκεκριμένων μαθητών στο σχολείο. Θα πρέπει επίσης να καλέσει έναν ειδικό σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας, όταν στο σχολείο φοιτούν αρκετοί μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, για να ευαισθητοποιήσει το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων σχετικά με την παρουσία των μαθητών αυτών στο σχολείο.

Με τις κινήσεις αυτές θα αποφευχθούν τυχόν αντιδράσεις των γονέων των γηγενών μαθητών, που συμβαίνουν, όταν δεν υπάρχει καμία ενημέρωση. Ο σχολικός ηγέτης είναι το πρόσωπο εκείνο που διαμορφώνει κλίμα κατάλληλο για επιτυχή μάθηση στο σχολείο.

Σε διαπολιτισμικά σχολεία της Θεσσαλονίκης έγιναν ύστερα από πρωτοβουλία των Διευθυντών τους (Ακριτίδης - 6ο Ευόσμου, Ανθόπουλος - Νέων Επιβατών, Παπαδόπουλος – Ελευθερίου/Κορδελιού) διάφορες διαρθρωτικές παρεμβάσεις και ανέδειξαν διάφορα σημαντικά στοιχεία που αξίζει να αναφέρουμε.

- Διαχειρίστηκαν με μεγαλύτερη ευελιξία τα αναλυτικά προγράμματα αξιοποιώντας μαθήματα δευτερεύοντα και εναλλακτικά με διαθεματική προσέγγιση, με στόχο τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.

- Προώθησαν τη χρήση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού με διαπολιτισμικές εκφάνσεις για τη διεύρυνση του γνωστικού περιεχομένου.

- Δημιούργησαν βιβλιοθήκες και ιστοσελίδες με πρόσβαση για όλους για καλύτερη πληροφόρηση.

- Εφάρμοσαν προγράμματα που ενίσχυσαν το κλίμα αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Αγωγή, Ευρωπαϊκά προγράμματα Comenius και Arion)

- Ενίσχυσαν την προσωπική εμπλοκή των γονιών στις σχολικές διαδικασίες και τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς.

- Δημιούργησαν δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των διαπολιτισμικών σχολείων και με το ΠΠΟΔΕ.

Από τις πρωτότυπες και ενθαρρυντικές αυτές κινήσεις συμπεραίνουμε, ότι ο ενεργός ρόλος διευθυντή και διδασκόντων στις σχολικές λειτουργίες είναι καταλυτικός, καθώς τα πρόσωπα αυτά κατάφεραν να προωθήσουν καινοτομίες που αποτελούν παράδειγμα για όλα τα σχολεία αλλά και αναδεικνύουν την ανάγκη για συμμετοχική λήψη των αποφάσεων και συνεργασία για την υλοποίηση των πρωτοβουλιών. Η αποτελεσματικότητα, επομένως, ενός διαπολιτισμικού σχολείου κατανοούμε ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ευελιξία και τα περιθώρια αυτενέργειας και δράσης των διοικητικών του στελεχών.

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Η ΕΡΕΥΝΑ:

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν έγινε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, μέσα από την οποία, παρουσιάστηκαν οι βασικότερες πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του ρόλου που έχει ο διευθυντής στα δημόσια δημοτικά σχολεία.

Ακολουθώντας, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται η παρουσίαση του δείγματος, η ανάλυση της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, δηλαδή των μεθόδων, τεχνικών, μέσων, διαδικασίας και στο τέλος γίνεται περιγραφή του τρόπου επεξεργασίας των δεδομένων. Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο 5, θα επιχειρηθεί η παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας με δομημένες συνεντεύξεις, για να διερευνηθούν με βάση τα εμπειρικά δεδομένα οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών, από 15 Δημόσια Δημοτικά Σχολεία των Δήμων Ηλιούπολης και Δάφνης - Υμητού που υπάγονται στην Α΄ εκπαιδευτική περιφέρεια Αθηνών, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

4.1. Σχεδιασμός της έρευνας

Στην πραγματοποίηση της έρευνάς μας ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που έχουν δεχτεί τα υποκείμενα (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Επίσης, χαρακτηριστικά στοιχεία στις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν.

Η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε λόγω του ότι θέλαμε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διεξοδική και σε βάθος διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας, δηλαδή των διευθυντών των σχολικών μονάδων, σχετικά

[Σελίδα 65 από 208]

με τα θέματα της διαπολιτισμικότητας, διότι «οι ποιοτικές μέθοδοι επιτρέπουν τη λεπτομερειακή σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή» (Πασχαλιώρη και Μίλεση, 2005:23)

Πρωταρχικός στόχος της έρευνας μας είναι η επαφή με τους διευθυντές και τις διευθύντριες των δημόσιων δημοτικών σχολείων στο Δήμο Ηλιούπολης και Δάφνης - Υμητού. Η έρευνα αυτή εξυπηρετεί τους ακόλουθους σκοπούς: την καταγραφή των προβλημάτων σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό σχολείο, την καταγραφή των απόψεων και στάσεων των διευθυντών για ένα σύγχρονο «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο και τη μελέτη του ρόλου του διευθυντή σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο.

Προσπαθήσαμε δηλαδή να συλλέξουμε πληροφορίες και να καταγράψουμε την υπάρχουσα κατάσταση όπως την βιώνουν και την αξιολογούν οι διευθυντές/ριες. Να καταγράψουμε τις πρακτικές που έχουν ήδη υιοθετήσει για την αντιμετώπιση διαπολιτισμικών θεμάτων αλλά και τις προτάσεις τους αναφορικά με νέες εκπαιδευτικές δράσεις και τακτικές που θα μπορούσαν να κάνουν το ελληνικό σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό.

Η υπόθεση λοιπόν, που στοιχειοθετήσαμε σε αυτήν την έρευνα και που καλούμαστε να επαληθεύσουμε με τη βοήθεια δομημένων συνεντεύξεων σχετίζεται με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των διευθυντών, τις διαπολιτισμικές αρετές που πρέπει να τους διακρίνουν και κατά πόσο αυτές επιδρούν στο πολύπλευρο έργο τους.

4.2. Πληθυσμός – Δειγματοληψία – Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημόσια Δημοτικά σχολεία των Δήμων Ηλιούπολης - Δάφνης - Υμητού της Α΄ εκπαιδευτικής περιφέρειας Αθηνών. Το δείγμα της αποτελείται από δεκαπέντε (15) διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων, επτά (7) άνδρες και οχτώ (8) γυναίκες.

Η ανωτέρω δειγματοληψία επιλέχθηκε κυρίως λόγω μόνιμης κατοικίας της ερευνήτριας, αλλά και με το σκεπτικό ότι τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε μια περιοχή της Αθήνας η οποία ναι μεν δεν έχει μεγάλα ποσοστά αλλοδαπών προς το παρόν, αλλά βρίσκεται πολύ κοντά σε κεντρικές περιοχές με έντονη την παρουσία μεταναστών με αποτέλεσμα να είναι από τις περιοχές εκείνες που πιθανόν στο άμεσο

μέλλον θα υποδεχτεί νέα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα. Επομένως, θεωρήθηκε ότι τα σχολεία που εδρεύουν σε αυτούς τους Δήμους είναι εν δυνάμει διαπολιτισμικά σχολεία και γι' αυτό θα θέλαμε να ερευνήσουμε την ετοιμότητά τους στην αντιμετώπιση μιας τέτοιας πολύ πιθανής εξέλιξης.

Η επιλογή των συγκεκριμένων διευθυντών ήταν τυχαία, από το σύνολο των 25 Δημόσιων Δημοτικών σχολείων των δύο Δήμων και συγκεκριμένα το δείγμα μας αποτελείται από εκείνους τους διευθυντές και διευθύντριες που δέχτηκαν, ύστερα από συζήτηση και παρουσίαση της διαδικασίας, να συμμετάσχουν στην έρευνα και να μας προσφέρουν την πολύτιμη βοήθειά τους. Από τους 25 διευθυντές και διευθύντριες τελικά συμμετείχαν στην έρευνα οι 15 δηλαδή το 60% του συνόλου των διευθυντών/ριών Δημόσιων Δημοτικών σχολείων σε αυτούς τους Δήμους. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4.1, τελικά συμμετείχαν στην έρευνα 13 γυναίκες (53,3% του συνόλου) και 12 άνδρες (46,7% του συνόλου).

Πίνακας 4.1: Περιγραφή Δείγματος

	Σύνολο	Άνδρες Διευθυντές	Ποσοστό	Γυναίκες Διευθύντριες	Ποσοστό
Δημόσια Δημοτικά Σχολεία Δήμων Ηλιούπολης και Δάφνης - Υμητηού	25	12	48%	13	52%
Δείγμα	15	7	46,7%	8	53,3%

4.3. Διαδικασία Έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο και ολοκληρώθηκε στα τέλη Νοεμβρίου του 2011, αφού προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στην αρχή, υπήρξε μια συνάντηση με τον διευθυντή/ρια για να πραγματοποιηθεί μια πρώτη γνωριμία μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου και να δοθούν οι απαραίτητες εγγυήσεις και εξηγήσεις σχετικά με τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, δηλαδή, να ενημερωθούν σχετικά με την έρευνα, να τους γνωστοποιηθεί ο σκοπός της, αλλά και να παρουσιαστεί με συντομία η διαδικασία και τα μέσα που θα χρησιμοποιούνταν για

[Σελίδα 67 από 208]

την εκπόνησή της. Στη συνέχεια και εφόσον είχαμε την συγκατάθεση των συνεντευξιαζόμενων για την μαγνητοφώνηση των απαντήσεών τους, προχωρούσαμε στη συνέντευξη η οποία, στο σύνολο των περιπτώσεων, πραγματοποιήθηκε σε δεύτερη συνάντηση με βάση το πρόγραμμα και το χρονικό περιθώριο που είχαν στην διάθεσή τους οι διευθυντές/ριες. Οι συγκεκριμένοι διευθυντές/ριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα, ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι και συνεργάστηκαν άψογα, χωρίς να παρουσιαστεί το παραμικρό πρόβλημα εκτός από το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις η δεύτερη συνάντηση, για την πραγματοποίηση της συνέντευξης, μεταφέρθηκε αρκετές φορές σε άλλη ημερομηνία λόγω φόρτου εργασίας των διευθυντών.

Βασικό πρόβλημα, το οποίο συναντήσαμε πολλές φορές, ήταν η άρνηση για μαγνητοφώνηση των απαντήσεων με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένοι διευθυντές/ριες να αποκλειστούν από το δείγμα μας και ένα δεύτερο πρόβλημα ήταν ότι κάποιοι θεώρησαν ως απαραίτητη προϋπόθεση, για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, την επίδειξη άδειας διεξαγωγής έρευνας από το Υπουργείο Παιδείας, πράγμα το οποίο όμως δεν θεωρείτε απαραίτητο λόγω του ότι ο μόνος που θα συμμετείχε στην έρευνα θα ήταν ο εκάστοτε διευθυντής/ρια χωρίς να υπάρχει ανάμιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού ή και του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα όπου ζητήθηκε σχετική άδεια, όταν στη συνέχεια ξεκαθαρίστηκε η μέθοδος και ο σκοπός της έρευνας μαζί και με την επίδειξη της Βεβαίωσης σπουδών από το Πανεπιστήμιο, δεν υπήρξε καμία περαιτέρω αντίδραση και η έρευνα διεξήχθη χωρίς προβλήματα.

4.4 Οι Συνεντεύξεις

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της έρευνας ήταν αυτή της δομημένης συνέντευξης με τους συμμετέχοντες διευθυντές/ριες. Η συνέντευξη θεωρείται ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Είναι η τεχνική η οποία έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο την συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Η συνέντευξη είναι μια οργανωμένη συζήτηση και τ' αποτελέσματά της

επιτρέπουν μια συστηματική αξιολόγηση τη στιγμή μιας έρευνας. Είναι μια συζήτηση που σκοπό έχει την επιστημονική επεξεργασία. (Grawitz et al, 1996: 130 – 131).

Η συνέντευξη μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις (3) στόχους. Πρώτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως το κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, δεύτερον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες και τρίτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μιας έρευνας. (Cohen & Manion, 1994: 374).

Βασικός παράγοντας που παίζει ρόλο στη μέθοδο της συνέντευξης είναι ο βαθμός της ελευθερίας που θ' αφήσει στο συνεντευκτή η μορφή της συνέντευξης. Υπάρχουν τέσσερα (4) είδη συνεντεύξεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας: η δομημένη συνέντευξη, η μη δομημένη, η μη κατευθυντική και η εστιασμένη, (Cohen & Manion, 1994: 375 – 377):

- Η δομημένη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων, δηλαδή, η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι καθορισμένα βάση σχεδιαγράμματος ή ερωτηματολογίου και αφήνεται λίγη ελευθερία στον συνεντευκτή να κάνει τροποποιήσεις.

- Η μη δομημένη έχει μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία κινήσεων. Εδώ παρόλο που οι στόχοι της έρευνας καθορίζουν τις ερωτήσεις, το περιεχόμενό τους, η διατύπωση και η αλληλουχία τους βρίσκονται στα χέρια του συνεντευκτή.

- Η μη κατευθυντική, προέρχεται από τη θεραπευτική ή την ψυχιατρική συνέντευξη και τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι ότι ο συνεντευκτής εκδηλώνει ελάχιστη καθοδήγηση ή έλεγχο και ο ερωτώμενος εκφράζει ελεύθερα και αυθόρμητα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

- Τέλος, η εστιασμένη συνέντευξη, δημιουργήθηκε από την ανάγκη να εισαχθεί περισσότερος έλεγχος στη μη κατευθυντική κατάσταση.

Το είδος της συνέντευξης το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η δομημένη συνέντευξη γιατί θεωρήθηκε η προσφορότερη μέθοδος λόγω και του γεγονότος της έλλειψης εμπειρίας σε σχετικές έρευνες, το οποίο οδήγησε στην επιλογή μιας πιο οργανωμένης εκ των προτέρων διαδικασίας.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις ήταν κυρίως ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, γιατί βοηθούν στην καλύτερη διερεύνηση του αντικείμενου και πολλές φορές προκαλούν μη αναμενόμενες ή απρόβλεπτες απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να υποδείξουν νέες σχέσεις ή υποθέσεις που δεν έχουν

εξεταστεί μέχρι τώρα και επιτρέπουν στον ερευνητή να διεισδύσει σε μεγαλύτερο βάθος (Cohen & Manion, 2000, σ. 381), αλλά και γιατί δεν θέτουν περιορισμούς στον ερωτώμενο, ούτε στο είδος των απαντήσεων, αλλά ούτε και στον τρόπο διατύπωσής τους (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ωστόσο, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μερικές φορές απαιτούν την παροχή διευκρινίσεων και σε αυτό το σημείο καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να περιοριστούν οι επιρροές της ερευνήτριας και οι ερωτήσεις να μην κατευθύνουν τους ερωτώμενους στην παροχή συγκεκριμένων απαντήσεων, προκειμένου έτσι να μειωθεί στο ελάχιστο η επίδρασή της στις απαντήσεις των ερωτώμενων και να αποφευχθεί ο κίνδυνος στρεβλώσεων.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, διαμορφώθηκαν με βάση την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κυρίως της ελληνικής, αλλά και της διεθνούς και όπως παρατίθενται και στο παράρτημα της εργασίας, ομαδοποιήθηκαν σε δύο βασικά μέρη.

Το πρώτο, εισαγωγικό μέρος αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου: κατάρτιση των Διευθυντών/ριών καθώς και φύλο, ηλικία, σπουδές, εκπαιδευτική υπηρεσία, τον συνολικό αριθμό των μαθητών του σχολείου, τον αριθμό των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και Roma μαθητών, τον αριθμό των μαθητών με άλλο θρήσκευμα, το πλήθος των εκπαιδευτικών καθώς και την ιδιαίτερη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στις εμπειρίες και τις απόψεις των διευθυντών/ριών, δηλαδή, επιχειρείται να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα.

Κρίθηκε σκόπιμο, πριν από την έναρξη της διαδικασίας των συνεντεύξεων, να προηγηθεί μία πιλοτική συνέντευξη, ώστε να ελεγχθεί η πληρότητα των ερωτήσεων και η ευκολία κατανόησής τους εκ μέρους των ερωτώμενων, προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα που θα μπορούσαν να ματαιώσουν το σκοπό της έρευνας. Για το λόγο αυτό, η πιλοτική συνέντευξη χρονομετρήθηκε (περίπου 30'), ώστε η ερευνήτρια να μπορεί να προγραμματίζει καλύτερα τις συναντήσεις για την διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο χώρο των γραφείων των διευθυντών των σχολικών μονάδων ή σε κάποια αίθουσα του σχολικού κτηρίου όπου επικρατούσαν καλύτερες συνθήκες για τη διεξαγωγή τους.

4.5. Διαδικασία Επεξεργασίας Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν αρχικά τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής αναζήτησης και εν συνεχεία δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα στοιχεία που συλλέχθηκαν μέσω της ατομικών συνεντεύξεων, για να διαπιστωθούν οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών/ριών σχετικά με τα υπό διαπραγμάτευση θέματα της έρευνας. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, μετά από σχετική άδεια των συμμετεχόντων σε αυτές. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μετατράπηκαν σε γραπτό λόγο (σε κείμενο), μέσω της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης, κατά την διάρκεια της οποίας έχει καταγράψει πιστά το λεκτικό περιεχόμενο των απαντήσεων.

Το επόμενο βήμα ήταν η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων με βάση τις όμοιες ή παρόμοιες απαντήσεις που δεχτήκαμε και η ποσοτικοποίηση αυτών των δεδομένων, ώστε να μπορούμε να έχουμε μια πιο συγκεντρωμένη, συγκεκριμένη και ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων τα οποία στη συνέχεια αναλύονται και σχολιάζονται.

Οφείλουμε να επισημάνουμε εδώ, ότι τα οποιαδήποτε σχόλια και συμπεράσματα διατυπώνονται στην παρούσα έρευνα, βασίζονται στο θεωρητικό και γνωσιολογικό υπόβαθρο της ερευνήτριας και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν τη μία και μοναδική ερμηνεία των δεδομένων μας. Είναι γεγονός ότι για το ίδιο θέμα υπάρχουν πολλές και διαφορετικές απόψεις οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε εντελώς διαφορετικά συμπεράσματα. Άλλωστε, αν όλες οι απόψεις συμφωνούσαν μεταξύ τους, τότε δεν θα μπορούσε να υπάρξει διάλογος και αντιπαράθεση απόψεων και καμία επιστήμη δεν θα είχε προοδέσει.

Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο (κεφάλαιο 5), γίνεται αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να διευκρινιστεί πως όταν από εδώ και πέρα θα γίνεται αναφορά στους διευθυντές-ηγέτες, πρόκειται για τους ηγέτες των σχολείων των Δήμων Ηλιούπολης και Δάφνης

– Υμητού της Α΄ εκπαιδευτικής περιφέρειας Αθηνών, που συμμετείχαν στην έρευνα και όχι για το σύνολο των ηγετών σχολείων.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

5.1. Γενικά Στοιχεία

Η Ενότητα Α΄ του ερωτηματολογίου της συνέντευξης αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν τα στοιχεία και την κατάρτιση των Διευθυντών/ριών (φύλο, ηλικία, σπουδές, εκπαιδευτική υπηρεσία), τον αριθμό των μαθητών του σχολείου, τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών, τον αριθμό των παλινοστούντων μαθητών, τον αριθμό των Roma μαθητών, τον αριθμό των μαθητών με άλλο θρήσκευμα, το πλήθος των εκπαιδευτικών και την ιδιαίτερη κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά επτά (7) διευθυντές και οχτώ (8) διευθύντριες από δημόσια Δημοτικά σχολεία του Δήμου Ηλιούπολης και των γύρω περιοχών της Α΄ Αθήνας. Από την ανάλυση του προκαταρκτικού τμήματος της συνέντευξης προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Στον πίνακα 5.1. γίνεται μια παρουσίαση της ηλικίας, της συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, αλλά και της ηλικίας διορισμού των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα εμφανίζονται οι μέσοι όροι, αλλά και τα όρια των τιμών, δηλαδή ανώτατη και κατώτατη τιμή κάθε φορά.

Πίνακας 5.1: Παρουσίαση εμπειρίας Διευθυντών μονάδων

Περιγραφή δεδομένων (σε έτη)	Ηγέτες Σχολικής Μονάδας
Μέσος όρος ηλικίας	51,6
Όρια διαστήματος ηλικίας	45 – 58
Μέσος όρος ηλικίας διορισμού	24
Όρια διαστήματος ηλικίας διορισμού	21 – 28
Μέσος όρος εκπαιδευτικής υπηρεσίας	27,5
Όρια διαστήματος εκπαιδευτικής υπηρεσίας	21 – 37

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο, που προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, είναι ο μέσος όρος ηλικίας διορισμού (24 έτη), ενδεικτικό των πολύ αυξημένων αναγκών που είχε το εκπαιδευτικό μας σύστημα προς τα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις

αρχές της δεκαετίας του '80, οπότε και οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν μαζικά στη δημόσια εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές μάλιστα, αμέσως μετά την ολοκλήρωση των διετών σπουδών τους στις τότε Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Αξίζει να σημειωθεί επίσης και ο μέσος όρος (27,5 έτη) και το μεγάλο όριο εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας (21 – 37) των διευθυντών, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι έχουν μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση και έτσι αναμένεται να έχουν σχηματίσει σημαντικές απόψεις και στάσεις έναντι των θεμάτων που θα επεξεργαστούμε στην έρευνά μας.

Στη συνέχεια, στον πίνακα 5.2. που ακολουθεί, γίνεται παρουσίαση των τυπικών προσόντων των ηγετών, όπως η κατοχή πτυχίου, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η κατοχή διδακτορικού διπλώματος, η κατοχή τίτλου σπουδών σε Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί, αλλά και το ποσοστό επί τοις εκατό αντίστοιχα.

Πίνακας 5.2: Παρουσίαση Τυπικών Προσόντων Ηγετών Σχολικών Μονάδων

Περιγραφή Δεδομένων	Ηγέτες Σχολικής Μονάδας	Ποσοστό %
Παιδαγωγική Ακαδημία και Πτυχίο Εξομοίωσης.	15	100%
2 ^ο Πτυχίο Α.Ε.Ι.	8	53,3%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	6	40%
Διδακτορικό Δίπλωμα	1	6,6%
Διδασκαλείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μαράσλειο).	7	46,7%

Αξίζει να σχολιάσουμε, σε σχέση με τον παραπάνω πίνακα, το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας, έχουν κάποιο επιπρόσθετο προσόν, πέραν του βασικού τίτλου σπουδών τους, γεγονός που αποδεικνύεται ίσως σημαντικό καθώς όλοι είναι επιστημονικά καταρτισμένοι.

Μάλιστα στον πίνακα 5.3 βλέπουμε τα επιστημονικά αντικείμενα των 2^{ου} πτυχίων και των Μεταπτυχιακών – Διδακτορικών.

Πίνακας 5.3: Παρουσίαση Πρόσθετων Σπουδών Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

2ο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό - Διδακτορικό
Ιστορικό Αρχαιολογικό	Διδακτική και αξιολόγηση
ΦΠΨ Αθηνών	Κοινωνική Ψυχολογία (Διδακτορικό)
Κοινωνιολογία	-
Θεολογική Σχολή	-
-	Εκπαίδευση Ενηλίκων
Οικονομικό Παν/μιο Πειραιά	-
Πολιτικές Επιστήμες & Δημόσια Διοίκηση	Συγκριτική Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Φιλολογία Αθήνας	Αποτελεσματική Μάθηση
-	Διοίκηση Πολιτιστικών Οργανισμών
Κοινωνιολογία	Ειδική Αγωγή

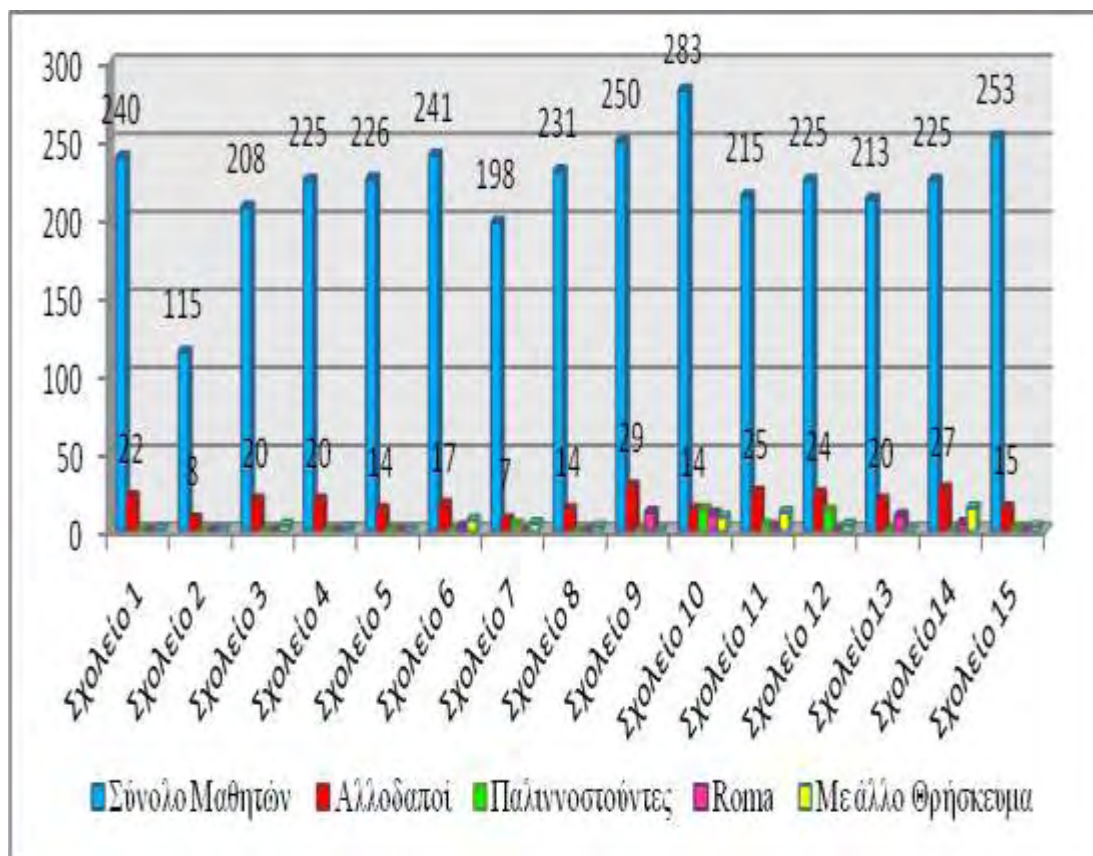
Παρατηρούμε μια μεγάλη γκάμα ειδικοτήτων στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες καθώς και στις διδακτικές και παιδαγωγικές επιστήμες, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σχεδόν όλοι έχουν ασχοληθεί με έννοιες σχετικές με την αντιμετώπιση ιδιαίτερων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι και οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο με τους οποίους ασχολείται και η παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, κανείς δεν έχει εξειδίκευση στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης εκτός από μία Διευθύντρια της οποίας ο δεύτερος τίτλος σπουδών έχει να κάνει με τη Δημόσια Διοίκηση και άλλη μία με Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Πολιτιστικών Οργανισμών τα οποία θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε αρκετά συναφή.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι από τους 8 διευθυντές με 2^ο πτυχίο οι 6 συνέχισαν και με Μεταπτυχιακές σπουδές και μόνο μία (1) προχώρησε και σε Διδακτορικό, ενώ μόνο 2 έχουν Μεταπτυχιακό χωρίς να έχουν 2^ο πτυχίο και 3 έχουν 2^ο πτυχίο όχι όμως και Μεταπτυχιακό.

Στη συνέχεια, το γράφημα 5.1 μας δείχνει τα γενικά στοιχεία των σχολείων, όπως το συνολικό αριθμό των μαθητών, καθώς και των αλλοδαπών, παλιννοστούντων, Roma και μαθητών με άλλο θρήσκευμα.

Γράφημα 5.1: Παρουσίαση των μαθητών ανά σχολείο.



Για μια πιο σαφή εικόνα παραθέτουμε και τον πίνακα 5.4 με τους ακριβείς αριθμούς των μαθητών.

Πίνακας 5.4: Παρουσίαση των μαθητικών πληθυσμών ανά σχολείο.

	Σύνολο Μαθητών	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες	Roma	Με άλλο Θρήσκευμα
Σχολείο 1	240	22	0	0	1
Σχολείο 2	115	8	0	0	0
Σχολείο 3	208	20	0	0	4
Σχολείο 4	225	20	0	0	2
Σχολείο 5	226	14	1	0	0
Σχολείο 6	241	17	0	3	7
Σχολείο 7	198	7	4	0	5
Σχολείο 8	231	14	0	0	3
Σχολείο 9	250	29	0	12	0
Σχολείο 10	283	14	14	11	9
Σχολείο 11	215	25	4	3	12
Σχολείο 12	225	24	13	0	4
Σχολείο 13	213	20	0	10	0
Σχολείο 14	225	27	0	5	15
Σχολείο 15	253	15	2	0	3

[Σελίδα 75 από 208]

Επίσης, παραθέτουμε έναν πίνακα (5.5) με τα ποσοστά των αλλοδαπών ανά σχολείο επί του συνόλου των μαθητών, των οποίων οι τιμές κυμαίνονται από 3,54% το ελάχιστο έως 12,00% το μέγιστο. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, πως ενώ σε πολλά σχολεία δεν υπήρχαν καθόλου παλιννοστούντες, roma ή μαθητές με άλλο θρήσκευμα, σε όλα υπήρχαν αλλοδαποί έστω και σε πολύ μικρές αναλογίες.

Πίνακας 5.5: Ποσοστά αλλοδαπών επί του συνόλου των μαθητών σε αύξουσα σειρά.

	Ποσοστά % αλλοδαπών επί του συνόλου
Σχολείο 7	3,54
Σχολείο 10	4,95
Σχολείο 15	5,93
Σχολείο 8	6,06
Σχολείο 5	6,19
Σχολείο 2	6,96
Σχολείο 6	7,05
Σχολείο 4	8,89
Σχολείο 1	9,17
Σχολείο13	9,39
Σχολείο 3	9,62
Σχολείο 12	10,67
Σχολείο 9	11,6
Σχολείο 11	11,63
Σχολείο14	12

Τέλος, στον πίνακα 5.6. παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί, αλλά και το ποσοστό επί τοις εκατό αντίστοιχα, των σχολείων στα οποία αναφέρθηκε από τους Διευθυντές/ριες ότι υπάρχει κάποια επιπλέον επιμόρφωση – κατάρτιση (πέραν των βασικών τίτλων σπουδών) σε ορισμένους από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Πίνακας 5.6: Παρουσίαση σχολείων στα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποια επιπλέον κατάρτιση.

Περιγραφή Δεδομένων	Αριθμός Σχολείων	Ποσοστό %
Μαράσλειος	7	46,67
ΣΕΛΔΕ	1	6,67
Η/Υ	1	6,67
2ο Πτυχίο	2	13,33
Μεταπτυχιακό	2	13,33
Ειδική Αγωγή	2	13,33
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	1	6,67

[Σελίδα 76 από 208]

Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι στα μισά σχεδόν σχολεία (46,67%) κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών της Μαράσλειου Σχολής αλλά, ωστόσο, σε ελάχιστα (2) αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει 2^ο πτυχίο ή Μεταπτυχιακό και σε ακόμη λιγότερα ότι έχουν γνώσεις Η/Υ. Αξιοσημείωτο επίσης είναι, ότι μόνο σε ένα (1) σχολείο αναφέρθηκε ότι έχει γίνει κάποιου είδους επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

5.2. Αποτελέσματα Συνεντεύξεων:

Στην Ενότητα Β' του ερωτηματολογίου της συνέντευξης επιχειρείται να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών/ριών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι στόχοι που έχουμε θέσει είναι:

α) η καταγραφή των προβλημάτων σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό σχολείο, β) η καταγραφή των απόψεων και στάσεων των διευθυντών για ένα σύγχρονο «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο και γ) η μελέτη του ρόλου του διευθυντή σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο.

Στη συνέχεια παράλληλα με το σχολιασμό και την ανάλυση που απαιτείται, παρατίθενται επεξεργασμένα αποσπάσματα από τις απαντήσεις των Διευθυντών/ριών σε κάθε μία από τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Σε κάθε αναφορά των δεδομένων της συνέντευξης που ακολουθεί, αναγράφεται η συντομογραφία: ΑΔ (Άνδρας Διευθυντής) ή ΓΔ (Γυναίκα Διευθύντρια). Κατόπιν ακολουθεί ο αύξων αριθμός συνέντευξης, από 1 έως 15 και ο δεύτερος αριθμός χαρακτηρίζει τον αύξοντα αριθμό της ερώτησης (πχ: ΑΔ 12.3. = Άνδρας Διευθυντής, συνέντευξη 12^η, ερώτηση 3)

ι) Ερωτήσεις 1, 1α και 1β

Στις ερωτήσεις 1, 1α και 1β επιχειρούμε να εντοπίσουμε τα προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν στην επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και μεταναστών γονιών καθώς και τα γενικότερα προβλήματα που συζητάει ο διευθυντής με τους γονείς των μεταναστών μαθητών αλλά και εκείνα τα προβλήματα που απασχολούν τους γονείς και απευθύνονται για τη λύση τους στους διευθυντές.

❖ *Ερώτηση 1. Αντιμετωπίζετε συχνά δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης; Αν ναι, τι είδους δυσκολίες και πώς προσπαθείτε να λύσετε τα όποια προβλήματα;*

Στην προσπάθειά μας να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις που λάβαμε σ' αυτήν την ερώτηση είχαμε τις εξής απαντήσεις:

A) Συχνότητα Εμφάνισης Δυσκολιών	Αριθμός Διευθυντών
1. Συχνά	0
2. Σπάνια	15
3. Ποτέ	0
B) Είδη δυσκολιών:	Αριθμός Διευθυντών
1. Γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά.	11
2. Δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.	4
3. Έλλειψη διάθεσης για συνεργασία εκ μέρους των γονιών.	2
Γ) Τρόποι αντιμετώπισης:	Αριθμός Διευθυντών
1. Απλές λέξεις – φράσεις, απλή γλώσσα.	9
2. Διερμηνέας επίσημος.	1
3. Διερμηνέας ανεπίσημος (παιδί, γνωστός κλπ).	8
4. Μιλάμε σε άλλη γλώσσα που γνωρίζουμε (πχ Αγγλικά).	1

Σχετικά με την επικοινωνία των διευθυντών με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι λίγες είναι οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες αντιμετώπισαν γλωσσικές δυσκολίες γιατί οι περισσότεροι γνωρίζουν αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα και σε αρκετές περιπτώσεις είναι μετανάστες δεύτερης ή τρίτης γενιάς και γνωρίζουν την ελληνική σαν μητρική. Ωστόσο, η πιο συχνή απάντηση που λάβαμε ήταν ότι προσπαθούν με απλή γλώσσα να συνεννοηθούν και αν δεν τα καταφέρουν, τότε μόνο βρίσκουν κάποιον ανεπίσημο διερμηνέα για να προσφέρει την βοήθειά του. Μάλιστα υπήρξε και μια περίπτωση όπου αναφέρθηκε πως συνεννοηθήκαν στα Αγγλικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις όμως, όταν προκύπτουν προβλήματα, θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα συνεννόησης είτε μέσω κάποιου γνωστού που γνωρίζει την ξένη γλώσσα ή ακόμα καλύτερα με την παρεμβολή κάποιου επίσημου διερμηνέα. Η μόνη δυσκολία, δηλαδή, που συναντάται σε αυτήν την επικοινωνία είναι η γλώσσα, πράγμα όμως που εύκολα μπορεί να επιλυθεί με την

βοήθεια ενός ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού ή ακόμα καλύτερα με τη σύσταση ενός αρμόδιου κοινωνικού φορέα, που θα προνοεί ώστε να υπάρξει η σωστή πληροφόρηση και επικοινωνία.

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

«Εδώ πέρα όχι γιατί με όσους έχω έρθει σε επαφή ξέρουν καλά τα ελληνικά. Τώρα αν υπήρξε μια περίπτωση μιας μητέρας που φαινόταν να μη γνωρίζει και ενδεχομένως να μην καταλάβαινε καλά τα ελληνικά, αυτό αντιμετωπίστηκε χρησιμοποιώντας πιο απλή γλώσσα όσον αφορά το γλωσσικό θέμα». ΑΔ 1.1.

«Συνήθως όχι. Κάποιες φορές που δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα χρησιμοποιώ εύκολες λέξεις για να καταλάβουν». ΓΔ 3.1

«Όχι, δε θα έλεγα ότι αντιμετωπίζουμε συχνά δυσκολίες, βέβαια υπάρχει μια δυσκολία λόγω της μη καλής γνώσης της ελληνικής γλώσσας, αλλά εντάξει ξεπερνιέται σχετικά εύκολα αυτό (...) Έχει τύχει να μιλάμε και αγγλικά μερικές φορές». ΑΔ 5.1.

«(...) Τα προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς, προσπάθησα να τα λύσω πρώτα απ' όλα μέσω διερμηνέα γιατί σας είπα ότι δεν γνωρίζουν καν την ελληνική γλώσσα, μέσω ενός τρίτου που γνώριζε την αλβανική γλώσσα (...)). ΑΔ 7.1.

«(...) Έχουμε δεκατέσσερις αλλοδαπούς μαθητές, οι δώδεκα είναι από Αλβανία και οι δύο είναι από Ρουμανία. Εεε, οι Αλβανοί πλειοψηφία είναι παιδιά γεννημένα εδώ. Για να μην πούμε και οι γονείς του εδώ. Είναι δηλαδή τρίτης γενιάς (...) βασικά πρόβλημα έχουν όσοι δεν γνωρίζουν καλά την Ελληνική γλώσσα. Το σχολείο γι' αυτούς είναι ένα εχθρικό περιβάλλον. Η γλώσσα είναι ένας λόγος. Η διαφορετική κουλτούρα ένας άλλος λόγος. Οι προκαταλήψεις ένας τρίτος λόγος. Προσπαθώ να είμαι όσο το δυνατόν φιλική, να τους μιλάω αργά για να μπορούν να κατανοούν τι τους λέω, αλλά σας ξαναλέω ότι δεν έχουμε προβλήματα εμείς». ΓΔ 8.1.

«Δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε, διότι δεν γνωρίζουν την Ελληνική Γλώσσα και παίρνουμε για Διερμηνέα κάποιον γνωστό τους που να ξέρει την ελληνική γλώσσα καλύτερα ή τα παιδιά τους». ΑΔ 9.1.

«Τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουμε, εντοπίζονται κυρίως στον τρόπο συνεννόησης – κατανόησης και προσπαθούμε με απλές λέξεις να συνεννοηθούμε. Σε μερικές περιπτώσεις που δεν γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα καλούμε κάποιον που να μπορεί να συνεννοηθεί». ΑΔ 12.1

«Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε δεν είναι πολύ συχνές γιατί οι περισσότεροι γνωρίζουν αρκετά καλά ελληνικά. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν συμβαίνει προσπαθούμε με απλή γλώσσα να επικοινωνήσουμε ή με τη βοήθεια κάποιου που γνωρίζει τη γλώσσα τους και καλά ελληνικά να συνεννοηθούμε». ΓΔ 14.1

❖ **Ερώτηση 1.α. Τι είδους προβλήματα συζητάτε με τους μετανάστες γονείς;**

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν οι εξής:

Είδη προβλημάτων	Συχνότητα απάντησης
1. Ολοήμερο σχολείο	1
2. Δικαιολογητικά – Διάφορα έγγραφα/βεβαιώσεις	4
3. Θέματα συμπεριφοράς και προσαρμογής των παιδιών.	11
4. Θέματα προόδου, μάθησης γενικότερα και βελτίωσης γλωσσικού επιπέδου των παιδιών.	14
5. Θέματα ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των αλλοδαπών.	1
6. Θέματα ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των γηγενών.	1
7. Ψυχολογική υποστήριξη από Ψυχολόγο για τα παιδιά.	1
8. Προβλήματα εργασιακά και προσωπικά.	4

Παρατηρούμε λοιπόν, πως τα προβλήματα τα οποία συζητάνε κυρίως οι διευθυντές με τους μετανάστες γονείς έχουν να κάνουν με την πρόοδο και την εξέλιξη των παιδιών τόσο σε θέματα γλωσσικής επάρκειας, όσο και στο σύνολο των μαθημάτων που παρέχει το σχολείο. Μάλιστα τα συγκεκριμένα θέματα συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους οι 14 από τους 15 διευθυντές/ριες (14 από 15). Στη δεύτερη θέση έρχεται η καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη και γενικότερα στο χώρο του σχολείου, καθώς και το θέμα της προσαρμογής τους σε αυτό το περιβάλλον (11 από 15). Ένα τρίτο θέμα που συζητάνε συχνά είναι τα δικαιολογητικά και οι βεβαιώσεις που χρειάζονται για την διεκπεραίωση διαφόρων υποθέσεων τους, καθώς και προσωπικά θέματα και θέματα εργασίας (4 από 15). Μάλιστα σε ένα σχολείο μας δήλωσαν ότι σε μερικές περιπτώσεις με βοήθεια του συλλόγου γονέων προσπαθούν να βρουν δουλειά σε γονείς μεταναστών μαθητών που αντιμετωπίζουν σχετικό πρόβλημα. Τέλος, σε ελάχιστες περιπτώσεις έγινε αναφορά

για θέματα ολοήμερου σχολείου, προβλήματα ρατσισμού και ζήτηση Ψυχολογικής υποστήριξης από ειδικό (1 από 15).

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα από ρατσιστικές συμπεριφορές είτε από μέρους των μεταναστών είτε των γηγενών και επίσης πολλές φορές ακούστηκε η άποψη ότι τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης, που εντοπίζονται κατά καιρούς, δεν οφείλονται στην καταγωγή των παιδιών αλλά σε γενικότερους παράγοντες που θα μπορούσαν κάλλιστα να επηρεάζουν τη συμπεριφορά κάθε παιδιού. Επίσης, στο σχολείο που ζητήθηκε Ψυχολόγος, τα προβλήματα προερχόταν κυρίως από το γεγονός ότι οι γονείς είχαν πάρει διαζύγιο και όχι από καταστάσεις που βίωνε το παιδί στο σχολείο.

Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

« (...) όσον αφορά το ολοήμερο. Είναι ας πούμε η κατηγορία εκείνη που κατά βάση ζητάει τα παιδιά να φοιτήσουν στο ολοήμερο λόγω του εργασιακού τους ωραρίου κατά βάση (...)» ΑΔ 1.1^α

«Για τα δικαιολογητικά γιατί δεν ξέρουν και που να ψάξουν να τα βρουν δεν υπάρχει η απαραίτητη ενημέρωση, πολλές φορές την κάνουμε κι εμείς. Ύστερα, άλλο θέμα είναι ότι υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, τα οποία συνήθως διερευνούμε, αν είναι επειδή δεν τα αποδέχονται τα παιδιά ή επειδή τα ίδια έχουν κάποια θέματα δικά τους. Δηλαδή, γενικότερα συζητάμε θέματα προσαρμογής, συμπεριφοράς και επίσης για την βαθμολογία». ΓΔ 2.1^α

« (...) τώρα τελευταία έχω δυο τρεις κυρίες που είναι άλλη από Αλβανία, άλλη από Ρουμανία μου ζητάνε κι έντονα ψυχολόγο, μόλις βγάλω την ανακοίνωση ότι έρχεται ο ψυχολόγος του Δήμου, ζητάνε αμέσως επικοινωνία για τα παιδιά και μάλιστα οι δύο κυρίες είναι και θέμα διαζυγίων». ΓΔ 4.1^α

«Σε εμπιστεύονται σε ένα βαθμό και σου συζητάνε και προβλήματα από τη δουλειά τους και στην επικοινωνία τους με άλλους». ΑΔ 5.1^α

«Κυρίως έχουν να κάνουν με τον τρόπο προσαρμογής του παιδιού στο σχολείο, πως μπορεί να κάνει συγκεκριμένα πράγματα για να μην μεγαλώσει η απόστασή του από την τάξη και από την πορεία των άλλων μαθητών και όσο και να μας φαίνεται παράξενο ακόμα και οι γονείς που έχουν πρόβλημα εργασίας, μέσα από τον σύλλογο γονέων προσπαθούμε να δούμε μήπως τους δώσουμε κάποια ευκαιρία». ΑΔ 6.1^α

«Είναι δύο-τρία παιδάκια από τα δεκατέσσερα, που είπαμε, τα οποία έχουν λίγο ένα θέμα συμπεριφοράς, δηλαδή στο διάλειμμα είναι επιθετικά χτυπάνε άλλα παιδιά, αλλά πάντα μέσα στα πλαίσια. Δηλαδή και παιδιά της τάξης τους που είναι Έλληνες και αυτοί το κάνουν αυτό. Είναι ένα γενικότερο πρόβλημα της τάξης, δεν εντοπίζεται στους μετανάστες». ΓΔ 8.1^α

«Ένα άλλο πρόβλημα είναι η ρατσιστική συμπεριφορά που δέχονται οι αλλοδαποί μαθητές από τους συμμαθητές ή η βίαιη συμπεριφορά που ενδεχομένως παρουσιάζουν οι ίδιοι αλλοδαποί μαθητές στους συμμαθητές τους». ΓΔ 11.1^α

❖ Ερώτηση 1.β. Για ποια προβλήματα σας αναζητούν οι γονείς; Σας αναζητούν και οι δυο γονείς ή μόνο οι μητέρες;

Εδώ, λάβαμε τις εξής απαντήσεις:

A) Είδη προβλημάτων:	Συχνότητα απάντησης
1. Ολοήμερο σχολείο	1
2. Δικαιολογητικά – Διάφορα έγγραφα/βεβαιώσεις.	4
3. Θέματα συμπεριφοράς και προσαρμογής των παιδιών.	10
4. Θέματα προόδου, μάθησης γενικότερα και βελτίωσης γλωσσικού επιπέδου των παιδιών.	10
5. Θέματα ρατσιστικής συμπεριφοράς εκ μέρους των γηγενών - απομόνωση.	1
B) Ποιοι Γονείς:	
1. Συνήθως μητέρες.	11
2. Συνήθως και οι δύο.	3
3. Συνήθως πατέρες.	0
4. Δεν μας αναζητούν οι γονείς, εμείς τους αναζητούμε.	1

Τα είδη προβλημάτων που αναφέρθηκαν ήταν σε γενικές γραμμές τα ίδια που συναντήσαμε και στην ερώτηση 1.α. και πάλι τα βασικά προβλήματα εμφανίζονται να είναι η συμπεριφορά – προσαρμογή και η πρόοδος – μάθηση των μαθητών, με 10 από τους 15 διευθυντές να τα περιλαμβάνουν στις απαντήσεις τους. Εν συνεχεία, είχαμε τέσσερις αναφορές για βεβαιώσεις και δικαιολογητικά, μία αναφορά στο ολοήμερο σχολείο και μόνο μία –και αυτό είναι αξιοσημείωτο- για ρατσιστική συμπεριφορά έναντι μετανάστη μαθητή (απομόνωση από συμμαθητές).

Σε σχέση με το δεύτερο μέρος της ερώτησης, είναι φανερό ότι σε μεγάλη πλειοψηφία, οι μητέρες είναι εκείνες που αναζητούν, συνήθως, τους διευθυντές για θέματα των παιδιών τους (11 από 15) ενώ οι πατεράδες μόνοι τους απουσιάζουν εντελώς από τις απαντήσεις (0 από 15). Αυτό δικαιολογείται εν μέρει, με βάση το γεγονός ότι οι περισσότεροι πατεράδες, εργάζονται πρωί – βράδυ, όπως μας είπαν και κάποιοι διευθυντές, με αποτέλεσμα αυτό το βάρος, της ανατροφής και φροντίδας των παιδιών, να πέφτει σχεδόν εξ ολοκλήρου στις μητέρες.

Πρέπει ωστόσο να αναφέρουμε και την περίπτωση που οι γονείς δεν αναζητούν ποτέ τους διευθυντές/ριες και μόνο αν δεχθούν πρόσκληση από εκείνον/η πηγαίνουν σε συνάντηση (1 από 15), γεγονός που μπορεί να αποδεικνύει αυτό που είπαμε και προηγουμένως, ότι δηλαδή υπάρχει μια έλλειψη συνεργασίας εκ μέρους κάποιων γονιών, ίσως γιατί μπορεί να αισθάνονται ξένο και εχθρικό το περιβάλλον του σχολείου.

Ενδεικτικά, για όλα τα παραπάνω, είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Συνήθως οι μητέρες έρχονται (...) Ρωτάνε για τα δικαιολογητικά και σε σπάνιες περιπτώσεις μιλάμε για απομόνωση των παιδιών». ΓΔ 2.1β

«Συνήθως η μητέρα είναι αυτή η οποία παρακολουθεί την καθημερινότητα αυτών των παιδιών. Ο πατέρας εργάζεται πρωί, απόγευμα είναι δύσκολο να τον βρούμε. Οι μητέρες συνήθως αναλαμβάνουν τέτοια χρέη (...) Τα θέματα που τις προβληματίζουν είναι θέματα προόδου των παιδιών τους, συνήθως (...) Αγωνιούν για το κατά πόσον τα παιδιά τους είναι σε θέση να παρακολουθήσουν και να μάθουν αυτά τα οποία κάθε τάξη επιβάλει». ΑΔ 7.1β

«Μόνο μητέρες έρχονται και δε μας αναζητούν οι γονείς, εμείς τους αναζητούμε όταν χρειαστεί». ΓΔ 8.1β

«Περισσότερο οι μητέρες. Για να πληροφορηθούν για την πρόοδο των παιδιών τους στα μαθήματά τους, πως τα πάνε με την ελληνική γλώσσα την συμπεριφορά τους και την προσαρμογή τους». ΑΔ 9.1β

«Προβλήματα ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση των παιδιών τους. Με αναζητούν και οι δύο γονείς». ΑΔ 10.1β

Συμπερασματικά λοιπόν, σε σχέση με τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταναστών γονιών και διευθυντών καθώς και με τα γενικότερα προβλήματα που συζητάει ο διευθυντής με τους γονείς των μεταναστών μαθητών αλλά και εκείνα τα προβλήματα που απασχολούν τους γονείς και απευθύνονται για τη λύση τους στους

διευθυντές, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν σοβαρά και έντονα προβλήματα και αυτά τα ελάχιστα που υπάρχουν αντιμετωπίζονται με σχετική ευκολία. Επίσης, τα βασικά προβλήματα που εντοπίζονται δεν σχετίζονται τόσο με την ιδιαιτερότητά τους ως μετανάστες, αλλά είναι προβλήματα και ανησυχίες που απασχολούν γενικότερα το σύνολο των γονέων. Ωστόσο, θεωρούμε πως θα ήταν πολύ χρήσιμο, να βρίσκεται σε ετοιμότητα ένας κρατικός μηχανισμός τέτοιος ώστε σε κάθε περίπτωση που χρειάζεται η παρέμβαση ειδικού (είτε λέγεται διερμηνέας, είτε ψυχολόγος κλπ), να γίνεται άμεσα και χωρίς περαιτέρω προβλήματα.

ii) Ερωτήσεις 2 μέχρι 11.

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν (2 μέχρι 11) αναφέρονται στις εμπειρίες και τις απόψεις των διευθυντών/ριών οι οποίοι καλούνται να καταγράψουν τις απόψεις τους για ένα ιδανικό διαπολιτισμικό σχολείο, αλλά και τα προβλήματα που, ενδεχομένως, προκύπτουν σε αυτό.

❖ **Ερώτηση 2. Παρουσιάζει προβλήματα η συμφοίτηση μεταναστών και γηγενών μαθητών; Αν ναι, τι είδους;**

Στην παραπάνω ερώτηση, οι απαντήσεις που καταγράψαμε ήταν οι εξής:

A) Παρουσία προβλημάτων:	Συχνότητα απάντησης
1. Ναι	0
2. Όχι – έχουν ενσωματωθεί.	2
3. Σπάνια – ελάχιστα προβλήματα.	5
4. Δεν έχει πέσει κάτι τέτοιο στην αντίληψή μου – δε νομίζω.	4
5. Παρουσιάζονται προβλήματα που δεν έχουν να κάνουν με την καταγωγή, αλλά με γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών (μονογονεϊκή οικογένεια, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς εν γένει, κλπ).	4
B) Είδη προβλημάτων:	Συχνότητα απάντησης
1. Συμπεριφορές που δείχνουν να έχουν στη βάση τους, στη ρίζα τους στερεότυπα, προκαταλήψεις κλπ. / Ενστάσεις - ρατσιστική στάση από γονείς γηγενών.	3
2. Φραστικές επιθέσεις – χειρονομίες μεταξύ μαθητών / Επιθετική – βίαιη συμπεριφορά μεταναστών έναντι συμμαθητών και εκπαιδευτικών.	2
3. Απομόνωση – περιθωριοποίηση μεταναστών από γηγενείς – δημιουργία γκέτο.	4
4. Δυσκολία προσαρμογής στην τάξη και στο περιβάλλον του σχολείου.	4

Γενικά κανείς από τους διευθυντές/ριες δεν ήταν απόλυτα καταφατικός (0 από 15: Ναι) και επικράτησε η άποψη ότι σπάνια παρατηρούνται προβλήματα στην συμφοίτηση μεταναστών – γηγενών (5 από 15) και/ή ότι κάτι τέτοιο δεν έχει πέσει στην αντίληψή τους (4 από 15). Αξίζει να σημειωθεί δε, ότι αρκετοί (4 από 15) θεωρούν πως δεν παρουσιάζονται προβλήματα που οφείλονται σε θέματα διαφορετικής καταγωγής ή πολιτιστικής διαφορετικότητας, αλλά σε γενικά

χαρακτηριστικά και καταστάσεις που θα μπορούσαν να αποδοθούν σε οποιοδήποτε γηγενή ή μετανάστη μαθητή, όπως πχ: μονογονεϊκή οικογένεια, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς εν γένει, κλπ.

Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι σε 2 περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι δεν υπάρχουν καθόλου προβλήματα γιατί οι μετανάστες μαθητές έχουν «ενσωματωθεί πλήρως» και δεν ξεχωρίζουν από τους γηγενείς. Αυτό που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση σε αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι το να μην ξεχωρίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές θεωρήθηκε από τους διευθυντές/ριες ως κάτι το ιδανικό γι' αυτά τα παιδιά και μάλιστα το ανακοίνωσαν με ιδιαίτερη χαρά και περηφάνια, γεγονός που ίσως επιβεβαιώνει το ότι στην Ελλάδα δεν έχουμε ξεκαθαρίσει ακόμα τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ ενσωμάτωσης και αφομοίωσης (όπως αυτές αναπτύχθηκαν παραπάνω) και θεωρούμε ότι όταν κάποιος μετανάστης μαθητής πάψει να διαφέρει από τους γηγενείς συμμαθητές του, τότε έχουμε επιτύχει την ιδανική κατάσταση για εκείνον.

Εν συνεχεία, στις ελάχιστες εκείνες περιπτώσεις που εντοπίστηκαν κάποια προβλήματα, τις περισσότερες φορές (4 από 13) είχαν να κάνουν με την απομόνωση και περιθωριοποίηση των μεταναστών μαθητών από τους γηγενείς καθώς και με τη δυσκολία τους να προσαρμοστούν στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό περιβάλλον και όχι τόσο με επιθετική ή βίαιη συμπεριφορά εκ μέρους τόσο των μεταναστών όσο και των γηγενών μαθητών (2 από 13).

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις (3 από 13) αναφέρθηκε πως υπάρχουν κάποιες συμπεριφορές που δείχνουν να έχουν στη βάση τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, οι οποίες όμως παρακινούνται κατά βάση από τους γονείς ή την οικογένεια κυρίως γηγενών μαθητών και μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις οι ίδιοι οι γονείς κατέφυγαν στον διευθυντή/ρια του σχολείου για να αποτρέψει την επαφή του παιδιού τους με μετανάστες μαθητές! Αποδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο ότι, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, παρότι τα παιδιά διάκεινται θετικά έναντι των μεταναστών το οικογενειακό περιβάλλον και δη οι γονείς, τα οδηγούν να δημιουργήσουν ρατσιστικές τάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα, άποψη που υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό και από τις απαντήσεις που πήραμε στην επόμενη ερώτηση όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Μερικά αποσπάσματα που είναι χαρακτηριστικά για τα παραπάνω είναι τα εξής:

«(...) δεν έχω αντιληφθεί να έχουν δημιουργηθεί θέματα μεταξύ παιδιών δηλαδή σε επίπεδο συμπεριφοράς, φραστικό ή ενέργειες, χειρονομίες ή οτιδήποτε άλλο. Δεν μου έχουν αναφέρει κάτι πάνω σε αυτό το θέμα. Δηλαδή υποτιμητικά σχόλια, αναφορές ... ξέρετε τώρα συμπεριφορές που δείχνουν να έχουν στη βάση τους στη ρίζα τους στερεότυπα, προκαταλήψεις και τέτοια πράγματα (...)». ΑΔ 1.2.

«Έχουν αναφερθεί ελάχιστα προβλήματα. Έρχονται, δηλαδή, έχει έρθει μια μητέρα και μου έχει παραπονεθεί ότι το παιδί της δεν το παίζουν, το έχουν απομονώσει και στο διάλειμμα και άλλο ένα γεγονός που έτυχε είναι ότι ήρθε μια μητέρα παιδιού δικού μας και ζήτησε από τη δασκάλα να μην κάτσει το παιδί της μαζί με κάποιο αλλοδαπό και ούτε και να παίζει στο διάλειμμα». ΓΔ 2.2.

«Αα όχι, όχι! Δε θα το έλεγα. Έχουν ενσωματωθεί και πολύ καλά. Δηλαδή, τα ενσωματώνουν αμέσως. Και τα ελληνάκια δέχονται τα αλλοδαπά και το αντίθετο. Πολλές φορές μόνο εμείς ξέρουμε ότι είναι αλλοδαπά από τα στοιχεία ή το όνομα. Στην τάξη δεν ξέρουν τα παιδάκια. Άμα χειρίζεται τη γλώσσα καλά, ούτε το σχολιάζουμε εμείς ότι αυτό είναι από την Αλβανία, το άλλο από τη Ρουμανία. Είναι ενσωματωμένα». ΓΔ 4.2.

«(...) Αιτία φυσικά είναι, μάλλον μια προκατάληψη που εμείς οι ίδιοι ως γονείς περνάμε στα παιδιά μας, δηλαδή, υπάρχουν περιπτώσεις ελλήνων μαθητών οι οποίοι δεν διάκινται πολύ φιλικά στην περίπτωση του ξένου συμμαθητή τους, θεωρώ ότι έχουν κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις από το σπίτι όμως περισσότερο. Μπορεί να δούμε και φαινόμενα ρατσισμού, δηλαδή να μην τον εντάσσουν στην ομάδα του παιχνιδιού, να μην του απευθύνουν το λόγο... όχι πολλές φορές, αλλά μπορείς να τα συναντήσεις αυτά». ΑΔ 5.2.

«Προβλήματα για τον χώρο της τάξης για την δασκάλα έχουν μόνο παιδιά τα οποία μπορεί να παρουσιάζουν κι άλλα προβλήματα συμπεριφοράς. Παιδιά που δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς δεν δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο. Δηλαδή, το γεγονός ότι είναι αλλοδαποί δεν σημαίνει απαραίτητα ότι δημιουργούν και προβλήματα στο χώρο του σχολείου. Και ειδικά από την πλευρά των ελλήνων (δεν ξέρω αν είναι και σωστή η έκφραση που χρησιμοποιούμε τώρα), τα αποδέχονται και τα εντάσσουν πολύ γρήγορα στην παρέα τους και στο χώρο τους. Περισσότερες ενστάσεις πιστεύω ότι έχουν οι γονείς παρά τα παιδιά». ΑΔ 6.2.

«(...) Αλλά σας λέω, γενικά η τάξη έχει επιθετικά παιδιά εκεί πέρα είναι και τρία Ελληνάκια και δύο από την Αλβανία που έχουν προβλήματα στο διάλειμμα και χτυπιούνται και δέρνονται, κι αυτά. Όχι δεν έχω παρατηρήσει κάτι δηλαδή στα παιδιά και στις άλλες τάξεις, δηλαδή να λένε αυτός είναι από εκεί. Όχι». ΓΔ 8.2.

«Δεν μπορούν – δυσκολεύονται να προσαρμοστούν μέσα στην ελληνική τάξη. Μερικοί μαλώνουν – λογοφέρνουν με κάποιους έλληνες μαθητές». ΑΔ 9.2.

«Η πολιτισμική τους διαφορετικότητα δεν γίνεται κατανοητή πάντοτε, με αποτέλεσμα ο αποκλεισμός της δικής τους κουλτούρας σε ένα μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπως είναι το ελληνικό να οδηγήσει στη διακοπή της επικοινωνίας, την απόσυρσή τους από τις μαθητικές ομάδες, την απομόνωση τους, την περιθωριοποίηση τους και τον εξαναγκασμό τους στη δημιουργία γκέτο. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, και η δυσκολία αντιμετώπισης της ξενοφοβίας και του ρατσισμού που βιώνουν από τους συμμαθητές τους, τους εξωθεί σε αντικοινωνική συμπεριφορά και στην υιοθέτηση επιθετικής και μερικές φορές βίαιης στάσης απέναντι στους συμμαθητές τους και στους δασκάλους τους». ΓΔ 11.2.

«Όχι ιδιαίτερα. Θεωρώ ότι είναι περισσότερο θέμα χαρακτήρα και όχι καταγωγής» ΓΔ 13.2.

❖ *Ερώτηση 2α. Ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ως τους δύο (2) πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας, για τους οποίους οι μαθητές οδηγούνται σε εθνοτικές συγκρούσεις στα πλαίσια της σχολικής συμβίωσης.*

- προκαταλήψεις που προέρχονται από την οικογένεια*
- θρησκευτικές διαφορές*
- κοινωνικοοικονομική ανισότητα των οικογενειών των μαθητών*
- άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας*
- έλλειψη συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στους σχολικούς ηγέτες*
- έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικών μέτρων και στρατηγικών από την πλευρά των σχολικών διευθύνσεων*
- ελλιπής ενημέρωση και παραπληροφόρηση από τα Μ.Μ.Ε και άλλους φορείς σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα*
- Ξενοφοβία*
- άλλο, τι*

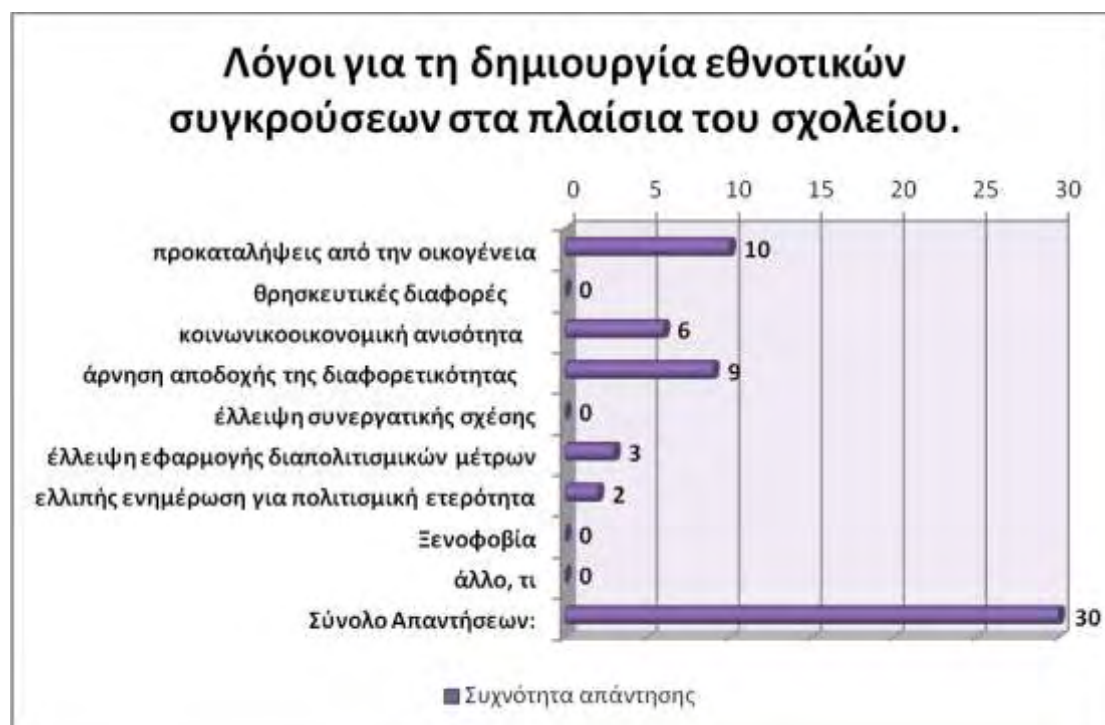
Οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

Λόγοι για τη δημιουργία εθνοτικών συγκρούσεων στα πλαίσια του σχολείου.	Συχνότητα απάντησης
1. προκαταλήψεις που προέρχονται από την οικογένεια	10
2. θρησκευτικές διαφορές	0
3. κοινωνικοοικονομική ανισότητα των οικογενειών των μαθητών	6
4. άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας	9
5. έλλειψη συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στους σχολικούς ηγέτες	0
6. έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικών μέτρων και στρατηγικών από την πλευρά των σχολικών διευθύνσεων	3
7. ελλιπής ενημέρωση και παραπληροφόρηση από τα Μ.Μ.Ε και άλλους φορείς σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα	2
8. Ξενοφοβία	0
9. άλλο, τι	0
Σύνολο:	30

Οι διευθυντές απαντούν πως δυο από τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι μαθητές οδηγούνται σε εθνοτικές συγκρούσεις κατά τη σχολική συμβίωσή τους είναι οι προκαταλήψεις που προέρχονται από την οικογένεια (επιλέχθηκε 10 φορές) και η άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας (επιλέχθηκε 9 φορές). Ένας ακόμη αρκετά σημαντικός λόγος είναι η κοινωνικοοικονομική ανισότητα των μαθητών (επιλέχθηκε 6 φορές), ενώ αναφέρθηκαν τέλος και η έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικών μέτρων από την πλευρά των διευθυντών (επιλέχθηκε 3 φορές) και η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με θέματα πολυπολιτισμικότητας (επιλέχθηκε 2 φορές).

Σχετικό είναι και το παρακάτω Γράφημα 5.2. Οι επιλογές στο σύνολο ανέρχονται στις 30 καθώς κάθε διευθυντής έπρεπε να επιλέξει δυο απαντήσεις και ο μέγιστος αριθμός που μπορεί να επιλεγεί κάθε απάντηση είναι το 15 γιατί οι διευθυντές είναι 15 στον αριθμό.

Γράφημα 5.2: Παρουσίαση των λόγων που δημιουργούν εθνοτικές συγκρούσεις στα πλαίσια του σχολείου.



Στα σχολεία βέβαια, με έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο παρατηρούνται πολλές εθνοτικές συγκρούσεις και διαμάχες μεταξύ των μαθητών. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει, ότι οι προκαταλήψεις που προέρχονται από την οικογένεια του παιδιού και η άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας είναι οι [Σελίδα 90 από 208]

σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους ένα ανομοιογενές εθνοτικά μαθητικό δυναμικό μπορεί να βιώνει ή και να δημιουργεί συγκρουσιακές καταστάσεις και διαμάχες. Οι αντιλήψεις και οι αρχές της οικογένειας σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στη στάση και τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι σε αλλοεθνείς μαθητές. Τα παιδιά υιοθετούν πολλές φορές τις απόψεις των γονιών τους ή ακόμη μιμούνται συμπεριφορές τους, τις οποίες και μεταφέρουν στη σχολική καθημερινότητα.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι η ελλιπής ενημέρωση των γονέων από διάφορους φορείς σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα, είναι ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας δείχνει να μην εξελίσσεται σύμφωνα με τις ανάγκες μιας νέας, παγκοσμιοποιημένης, εποχής. Αν δεν υπάρξει η σωστή πληροφόρηση και ενημέρωση, δεν μπορούμε να ελπίζουμε σε περισσότερο ευαισθητοποιημένες, δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αντιδράσεις του γηγενή πληθυσμού απέναντι στον αλλοεθνή πληθυσμό.

Από την πλευρά του σχολείου μάλιστα, ο διευθυντής καλείται να συμπράξει σε αυτό το σκοπό, με την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών και στρατηγικών, προωθώντας συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς, πολεμώντας τις προκαταλήψεις και ενισχύοντας ένα προφίλ για το σχολείο του, δημοκρατικό και φιλελεύθερο.

Παραθέτουμε το επόμενο απόσπασμα συνέντευξης, το οποίο θεωρούμε σημαντικό γιατί, υπάγεται ταυτοχρόνως σε μια κατηγορία απαντήσεων με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης (άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας) και σε άλλη μία που εμφανίστηκε ελάχιστες φορές (έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικών μέτρων και στρατηγικών από την πλευρά των σχολικών διεθύνσεων):

«Ο πρώτος σημαντικός είναι έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικών μέτρων και στρατηγικών. Η παντελής έλλειψη ενημέρωσης ή σεμιναρίων στους δασκάλους. Δε γνωρίζουν βασικά πράγματα. Δε γνωρίζουν τι σημαίνει ρατσισμός, τι σημαίνει σεξισμός και τι πρακτικές ακολουθούμε. Υπάρχει αυτό που υπάρχει και στην κοινωνία, «εμείς δεν είμαστε ρατσιστές, αλλά ο Αλβανός βρωμάει». Και σας λέω τους δίνω δικαιολογία γιατί δεν έχουν καμία ενημέρωση, ίσως κι εγώ πριν πάω στο μεταπτυχιακό δεν είχα. Ναι, και προφανώς δε χρησιμοποιείται καμία πρακτική διδασκαλίας. Ναι. Αλλά εμείς είμαστε καλά εδώ, Σας είπα, γιατί δεν έχουμε προβλήματα. Δηλαδή είναι μόνο δεκατέσσερα στα διακόσια τριάντα παιδιά και είναι

και παιδιά που είναι Έλληνες βασικά. Γιατί και οι γονείς τους οι πιο πολλοί είναι γεννημένοι εδώ.

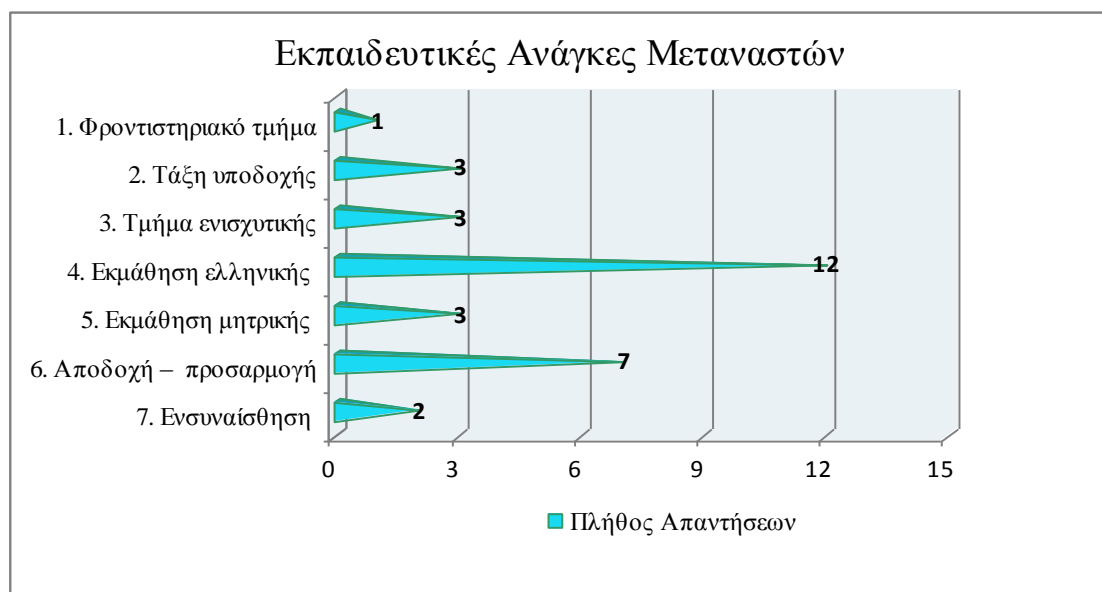
Σαν δεύτερο λόγο θα έλεγα την άρνηση αποδοχής διαφορετικότητας. Αυτό ισχύει για όλες τις διαφορετικότητες. Και αυτό ισχύει και για τους μαθητές και για τους δασκάλους. Αρνούνται να δεχτούν το διαφορετικό». ΓΔ 8.2^α

❖ **Ερώτηση 3. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών;**

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

Εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών	Πλήθος Απαντήσεων
1. Φροντιστηριακό τμήμα	1
2. Τάξη υποδοχής	3
3. Τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας	3
4. Εκμάθηση ελληνικής γλώσσας για επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας – κατάκτηση του μηχανισμού της γλώσσας εν γένει.	12
5. Εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού τους.	3
6. Αποδοχή, σεβασμός, συνεργασία / ομαλή προσαρμογή, κοινωνικοποίηση.	7
7. Ενσυναίσθηση – να νοιώσουμε την κατάσταση των μεταναστών.	2

Γράφημα 5.3: Παρουσίαση των εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών μαθητών.



Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι διευθυντές θεωρούν ως τη πιο βασική ανάγκη των μεταναστών μαθητών, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γενικότερα του μηχανισμού της γλώσσας (12 από 15) ενώ μόνο σε 3 περιπτώσεις μας απάντησαν πως πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού τους, γεγονός που φανερώνει και αποδεικνύει για άλλη μια φορά πως στην Ελλάδα η έννοια διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει την βοήθεια που πρέπει να δοθεί επιπλέον στους μη γνώστες της ελληνικής γλώσσας για να μπορέσουν να τη μάθουν όσο το δυνατόν καλύτερα γίνεται. Δηλαδή, όπως αναφέραμε και παραπάνω, η ελληνική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι εξαντλείται στην υποστήριξη των μαθητών για να μάθουν καλύτερα ελληνικά.

Σχετικό με το παραπάνω συμπέρασμα είναι και το γεγονός ότι, πέρα από την αποδοχή και τη συνεργασία που χρειάζεται ώστε οι μετανάστες μαθητές να κοινωνικοποιηθούν σωστά στο καινούριο περιβάλλον, για να μπορέσουν στη συνέχεια να αποδώσουν και στον μαθησιακό τομέα (7 από 15), η επόμενη συχνότερη απάντηση που λάβαμε (3 από 15), ήταν να οργανωθούν τάξεις υποδοχής και να δημιουργηθούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας με σκοπό να βοηθηθούν αυτά τα παιδιά «Κυρίως στο γλωσσικό μάθημα, στα μαθηματικά συνήθως τα πιο πολλά είναι πολύ καλά», ΓΔ 4.3. Τέλος σε 2 περιπτώσεις μας ανέφεραν ότι πρέπει να μπορούμε να νοιώσουμε την κατάστασή τους (ενσυναίσθηση) για να ξέρουμε πως και με ποιο τρόπο να τους βοηθήσουμε.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ένας διευθυντής ανέφερε ότι για τους μετανάστες μαθητές χρειάζεται να δημιουργηθούν φροντιστηριακά τμήματα, για τα οποία όμως απαιτείται ένας ελάχιστος αριθμός μαθητών και συγκεκριμένα 3 με 8 μαθητές. Αυτό το προαπαιτούμενο, σε αρκετές περιπτώσεις, είναι ο λόγος που δεν δημιουργούνται ποτέ τέτοια τμήματα σε κάποια σχολεία. Εν συνεχεία, και για τις τάξεις υποδοχής μας ανέφερε ότι απαιτείται ένας ελάχιστος αριθμός μαθητών και συγκεκριμένα 9 με 14 μαθητές, γεγονός το οποίο επίσης σε πολλές περιπτώσεις καθιστά απαγορευτική τη λειτουργία τέτοιων τάξεων. Αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων είναι ότι οι μαθητές αναγκάζονται συχνά να πηγαίνουν σε σχολεία που έχουν μεν τέτοια τάξη ή τμήμα αλλά βρίσκονται μακριά από τον τόπο διαμονής τους ή στην χειρότερη των περιπτώσεων να αφήνονται απλά στην τύχη τους, με κάποια ελάχιστη ή και καμία βοήθεια εκ μέρους του σχολείου που φοιτούν.

Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«(...) έχουν ανάγκη από ένα φροντιστηριακό τμήμα από μια τάξη υποδοχής. Υπάρχουν αυτοί οι θεσμοί οι υποστηρικτικοί, που βέβαια όμως απαιτούν ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθητών για να λειτουργήσουν σε ένα σχολείο. Δηλαδή το φροντιστηριακό τμήμα θέλει 3 με 8 παιδιά, η τάξη υποδοχής θέλει 9 με 14 (...) Είναι περισσότερο μαθησιακό όσον αφορά το ζήτημα της γλώσσας και της προσαρμογής. Από κει και πέρα χρειάζεται μια επαγρύπνηση και μια προσπάθεια να διατηρήσουμε, να διευρύνουμε ένα πλαίσιο αποδοχής και ένταξης σε αυτό το παιδί μέσα στο σχολικό περιβάλλον». ΑΔ 1.3.

«Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών για μένα πρώτα απ' όλα είναι η αποδοχή, να υπάρξει κάποια ενισχυτική διδασκαλία, να έχουμε σεβασμό στον πολιτισμό τους και από τους εκπαιδευτικούς και από τα παιδιά και η ενσυναίσθηση δηλαδή να νοιώσουμε την κατάσταση την δικιά τους». ΓΔ 2.3.

«Θεωρώ ότι οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών είναι κυρίως γλωσσικές. Δηλαδή ενίσχυση του λεξιλογίου τους και γενικότερα της γλώσσας για να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα και να καταλαβαίνουν τον δάσκαλο πιο εύκολα». ΓΔ 3.3.

«Πολλές, πάρα πολλές, το πιο βασικό είναι ότι τις περισσότερες φορές δεν έχουν καν ολοκληρώσει σωστά την εκμάθηση της δικής τους μητρικής γλώσσας, οπότε αν αυτό δεν είναι δεδομένο, πως μπορούν να προχωρήσουν να μάθουν μια δύσκολη γλώσσα όπως είναι τα ελληνικά ή να εμπλακούν σε ευρωπαϊκές γλώσσες που έχει το ελληνικό σχολείο όπως Αγγλικά, Γαλλικά και όλα αυτά. Ως εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτές πρωτίστως, την κατάκτηση δηλαδή του μηχανισμού της γλώσσας, έστω της μητρικής τους για να μπορέσουν στη συνέχεια να μάθουν και τις υπόλοιπες». ΑΔ 5.3.

«Βασικά η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όχι μόνο για να μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα του σχολείου, αλλά και για να μπορούν να συναναστρέφονται και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Επίσης πρέπει – στην αρχή τουλάχιστον – να μπαίνουν σε ειδικά τμήματα υποδοχής όπου, με τη βοήθεια ειδικού προσωπικού, θα ενσωματώνονται ομαλά στο καινούριο σχολικό περιβάλλον». ΓΔ 11.3.

«Η βασική τους ανάγκη εντοπίζεται στην κατανόηση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Από κει και πέρα δεν νομίζω να έχουν προβλήματα στα υπόλοιπα μαθήματα. Θα έχουν τα ίδια που έχουν και τα ελληνόπουλα». ΑΔ 12.3.

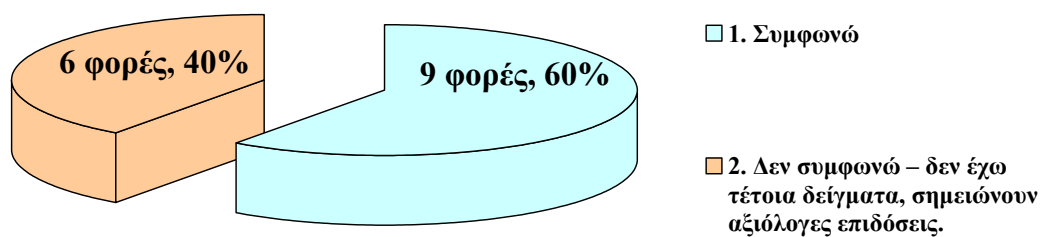
[Σελίδα 94 από 208]

«Πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και να ακολουθείται ειδικό πρόγραμμα σπουδών για τα παιδιά αυτά, στο οποίο να περιλαμβάνονται και μαθήματα της δικής τους γλώσσας και πολιτισμού, ώστε να μην αποκοπούν βίαια από τις ρίζες τους με όλα τα αρνητικά επακόλουθα που μπορεί να έχει μια τέτοια κατάσταση». ΓΔ 14.3.

❖ *Ερώτηση 3.α. Στην Ελλάδα οι μετανάστες μαθητές σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς. Πώς το εξηγείτε αυτό;*

Στη συγκεκριμένη ερώτηση χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός ότι πολλοί από τους ερωτώμενους είχαν αντίθετη άποψη για το συγκεκριμένο γεγονός. Συγκεκριμένα, σε σύνολο 15 απαντήσεων, σχετικά με το γεγονός ότι στην Ελλάδα οι μετανάστες μαθητές σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς είχαμε τα εξής αποτελέσματα (Γράφημα 5.4.):

Γράφημα 5.4. Οι μετανάστες μαθητές σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς.



Ωστόσο, όλοι θέλησαν και προσπάθησαν να δικαιολογήσουν το γεγονός της χαμηλότερης επίδοσης των μεταναστών μαθητών. Στην προσπάθειά τους αυτή, μας δώσανε έξι (6) εναλλακτικές απαντήσεις οι οποίες έχουν ως εξής:

Πιθανές αιτίες για χαμηλότερη επίδοση μεταναστών μαθητών:	Πλήθος Απαντήσεων
1. Δεν γνωρίζουν την ελληνικά γλώσσα σωστά – Δεν μιλάνε ελληνικά στο σπίτι.	10
2. Οικογένεια (Συνθήκες εργασίας των γονιών – κοινωνικοοικονομική κατάσταση / Υποστήριξη – φιλοδοξίες – κίνητρα από γονείς).	8
3. Ανασφάλεια που αισθάνονται στο καινούριο περιβάλλον.	1
4. Γνωστική ανεπάρκεια εκπαιδευτικών – διευθυντή/ριας	1
5. Βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση – Πρέπει να καλύψουν πολλά κενά και μεγάλη απόσταση για να φτάσουν το μέσο όρο των γηγενών.	1
6. Εκπαιδευτικό Σύστημα (Λάθος οργάνωση και λειτουργία των τμημάτων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων / Έλλειψη κατάλληλων τεστ αξιολόγησης της επίδοσης και προόδου για αλλοδαπούς μαθητές – λάθος τοποθέτηση σε τάξεις).	2

Για ακόμη μία φορά, παρατηρούμε πως οι διευθυντές/ριες, θεωρούν ως βασική αιτία της κακής σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών το ότι δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και μάλιστα δεν την χρησιμοποιούν ούτε στο σχολείο, αλλά, ούτε και στο σπίτι (αναφέρθηκε 10 φορές). Σαν δεύτερη αιτία (αναφέρθηκε 8 φορές) θεωρήθηκε η οικογένεια, η οποία λόγω των δυσμενών κοινωνικοοικονομικών καταστάσεων που βιώνει αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στα όνειρα, τις φιλοδοξίες και γενικά την πρόοδο των μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκε πως, σε πολλές οικογένειες, λόγω εργασιακού ωραρίου, οι γονείς απουσιάζουν σχεδόν όλη τη μέρα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μένουν μόνα τους, με αρμοδιότητες και καθήκοντα που δεν είναι για την ηλικία τους και στην ουσία μεγαλώνουν μόνα τους, χωρίς καμιά υποστήριξη από τους γονείς τους. Επιπλέον, πολλές από αυτές τις οικογένειες δεν διαθέτουν την οικονομική ευχέρεια για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με επιπλέον μαθήματα και φροντιστήρια, γεγονός το οποίο τα τοποθετεί σε δυσμενέστερη θέση από το μεγαλύτερο μέρος των γηγενών μαθητών, λόγω του ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα κενά για να φτάσουν το μέσο όρο των γηγενών (αναφέρθηκε 1 φορά). Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

[Σελίδα 96 από 208]

«Η αίσθησή μου είναι ότι δεν συμβαίνει αυτό. Παρ' όλα αυτά θα προσπαθήσω να δώσω μια εξήγηση. Η καθημερινότητα των μεταναστών είναι εντελώς διαφορετική από την καθημερινότητα τη δική μας. Ο πατέρας είναι αναγκασμένος να δουλεύει 24 ώρες το 24ωρο και η μητέρα είναι αναγκασμένη να σφουγγαρίζει σκάλες σχεδόν όλη την ημέρα. Τα παιδιά αυτά είναι στην ουσία παρατημένα παιδιά, μεγαλώνουν μόνα τους και μερικές φορές κάτω από συνθήκες απαράδεκτες. Υπάρχει μαθήτρια του σχολείου η οποία είναι στην Πέμπτη τάξη κι έχει επιφορτιστεί τα απογεύματα να κάνει και τη μαμά στα δυο μικρότερα αδερφάκια της 4^{ov} και 5 χρονών. Αντιλαμβάνεστε ότι αυτό το παιδί όσο και ζήλο και όρεξη κι αν έχει δεν μπορεί ταυτόχρονα να παίζει και τον ρόλο της μητέρας, νταντάς, αδερφής κλπ και να του μείνει και χρόνος και για τα μαθήματά του. Η πραγματικότητα είναι απογοητευτική, οι συνθήκες είναι φοβερά δύσκολες γι' αυτά τα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα και την μικρή πρόοδό τους σε σχέση με τα μαθήματα» ΑΔ 7.3^α.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε κι εκείνες τις ελάχιστες περιπτώσεις, όπου οι διευθυντές/ριες μας απάντησαν ότι αιτία για την κακή σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών στον ελληνικό χώρο είναι ο κακός προγραμματισμός και η ανύπαρκτη οργάνωση, εν γένει, της υποδοχής, υποστήριξης και αξιολόγησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτών των παιδιών (2 φορές), καθώς και η ανεπαρκής γνώση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ριών σχετικά με αυτά τα ζητήματα που συζητάμε (1 φορά). Όλα τα παραπάνω μπορούν να κάνουν τα παιδιά αυτά να αισθανθούν ανασφάλεια (αναφέρθηκε 1 φορά) και έτσι να έχουν ακόμα ένα λόγο για να μην επιτύχουν καλές σχολικές επιδόσεις.

Συγκεκριμένα μια διευθύντρια μας απάντησε το εξής:

«Έλλειψη κατάλληλων τεστ αξιολόγησης της επίδοσης και προόδου για αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι αξιολογούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που αξιολογούνται οι Έλληνες συμμαθητές τους παρόλο που όλοι αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές τους. Επίσης χαρακτηριστική είναι η πολιτική του ελληνικού σχολείου να κατατάσσονται οι μετανάστες μαθητές σε μικρότερες τάξεις. Έτσι οι μαθητές λόγω διαφοράς ηλικίας αποθαρρύνονται από την επιτυχία στην εκπαίδευση και την αύξηση της σχολικής τους επίδοσης» ΓΔ 11.3α

Από την άλλη πλευρά, όμως, αξίζει να σχολιάσουμε το γεγονός ότι έχουμε κι εκείνους τους διευθυντές/ριες οι οποίοι θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές σημειώνουν αξιόλογες επιδόσεις και δε μειονεκτούν σε σχέση με τους γηγενείς.

[Σελίδα 97 από 208]

Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε αρκετές φορές ότι είναι πάρα πολύ καλοί μαθητές/ριες και μάλιστα μερικοί από αυτούς είναι και αριστούχοι.

Ας δούμε στη συνέχεια, μερικές ακόμα, ενδεικτικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών:

«(...) σίγουρα είναι ένα πρόβλημα η γλώσσα, δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και θα πρέπει να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια. Συνθήκες εργασίας των γονιών, είναι οι αντιλήψεις των γονιών, είναι η φιλοδοξία τους (...) είναι και η γλώσσα που δεν βοηθά πολλές φορές το ότι δεν μιλάνε στο σπίτι, αλλά για μένα είναι τα κίνητρα περισσότερο, γιατί είχα περιπτώσεις παιδιών που τα κατάφεραν θαυμάσια γιατί οι γονείς τους το θέλανε κι ας μη μιλούσαν καλά (...) Έχει να κάνει και με τις φιλοδοξίες των γονιών δηλαδή ενδεχομένως δεν θα ήθελαν να γίνει εργάτης οπότε το γνωσιακό του επίπεδο να μην χρειάζεται να είναι πάρα πολύ υψηλό, ας πούμε». ΑΔ 1.3^α.

«Θεωρώ ότι μπορεί να είναι η αιτία η ανεπάρκεια στις γλωσσικές ικανότητες, κάποια ανασφάλεια που νοιώθουν τα παιδιά σε ένα καινούριο περιβάλλον και θεωρώ επίσης ότι υπάρχει μεγάλη ευθύνη του εκπαιδευτικού για ένταξη στην τάξη αλλά κι εμένα ως διευθύντρια στο να λυθούν αυτά τα προβλήματα με όποιον τρόπο μπορώ». ΓΔ 2.3^α.

«Αα, εμένα δε μου έχει τύχει! Εγώ και στο άλλο σχολείο που ήμουν διευθύντρια, η σημαιοφόρος ήταν ένα κοριτσάκι από την Αλβανία, και εδώ φέτος, δε σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις. Δεν ξέρω, εγώ τα βλέπω ότι πάνε πολύ καλά, τώρα αν είναι δυο-τρεις περιπτώσεις, ίσως κάτι άλλο φταίει. Στα 12 χρόνια που είμαι Διευθύντρια δεν μου έτυχε κάτι τέτοιο. Ελάχιστα είναι αυτά, τα οποία τα βοηθάμε στο γλωσσικό. Τα πιο πολλά πάνε πολύ καλά» ΓΔ 4.3^α.

«Κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, δεν έχουν τη δυνατότητα οι αλλοδαποί μαθητές ή και οι γονείς τους, τέλος πάντων, να παρέχουν μια επιπλέον στήριξη στα παιδιά τους (...) τα οικονομικά τους δεδομένα δεν τους επιτρέπουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους όπως ένας Έλληνας μπορεί, έστω μέσω φροντιστηρίων, μέσω ξένων γλωσσών ή οτιδήποτε. Είναι αναγκασμένοι σίγουρα να βγουν νωρίτερα στην αγορά να δουλέψουν». ΑΔ 5.3^α.

«Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας και η δίχως προγραμματισμό λειτουργία των τμημάτων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων». ΑΔ 10.3^α.

«Θα έλεγα ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά που γνωρίζουν ελληνικά αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα που θα μπορούσαν να έχουν και τα ελληνόπουλα. Επομένως, μάλλον όλο το πρόβλημα ξεκινάει από τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας». ΓΔ 14.3^α.

❖ **Ερώτηση 4. Όταν έρχεται κάποιος νέος αλλοδαπός μαθητής ή μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο σας, με βάση ποια κριτήρια τον/την τοποθετείτε σε τάξη;**

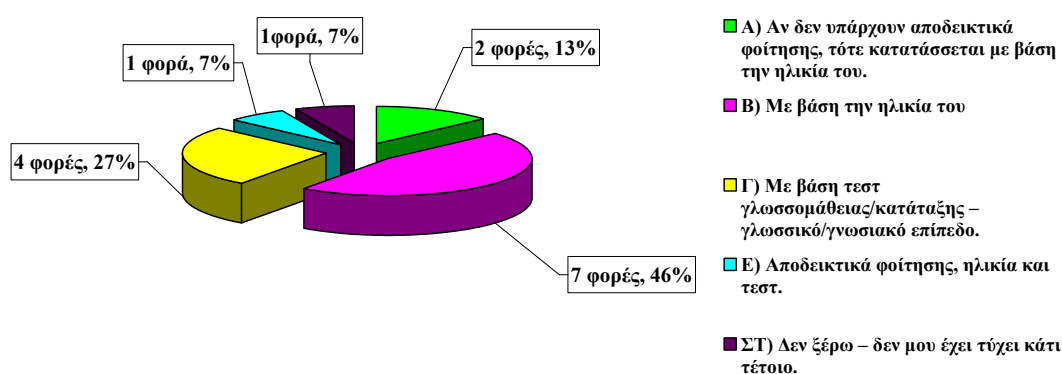
Στην συγκεκριμένη ερώτηση υπήρξε μια αρκετά μεγάλη γκάμα απαντήσεων οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Με βάση αποδεικτικά φοίτησης όταν υπάρχουν, διαφορετικά κατατάσσεται με βάση την ηλικία του.	2
B) Με βάση την ηλικία του	2
και αν δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε γλωσσικό/γνωσιακό επίπεδο, τότε:	
1. Κατεβαίνει σε τάξη μικρότερη από την κανονική.	2
2. Κατεβαίνει τάξη στο γλωσσικό και παραμένει στην κανονική τάξη για τα άλλα μαθήματα.	1
3. Μπαίνει για λίγο καιρό – ένα εξάμηνο στην πρώτη τάξη και στη συνέχεια στην κανονική (με βάση την ηλικία ή τίτλο σπουδών)	1
4. Εντάσσεται επιπλέον και σε τάξη υποδοχής, φροντιστηριακό τμήμα (αν μπορούν να σχηματιστούν) ή παρακολουθεί ενισχυτική διδασκαλία.	1
ΣΥΝΟΛΟ (B):	7
Γ) Με βάση τεστ γλωσσομάθειας/κατάταξης – γλωσσικό/γνωσιακό επίπεδο.	4
E) Αποδεικτικά φοίτησης, ηλικία και τεστ.	1
ΣΤ) Δεν ξέρω – δεν μου έχει τύχει κάτι τέτοιο.	1
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ:	15

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι βασικές κατηγορίες με βάση τις οποίες κατατάσσεται ένας νέος αλλοδαπός μαθητής σε τάξη είναι τρεις και για την ακρίβεια

είναι: (α) η κατοχή αποδεικτικών φοίτησης είτε από σχολείο του εξωτερικού είτε από ελληνικό σχολείο, (β) η ηλικία και (γ) το γλωσσικό/γνωσιακό επίπεδο του μαθητή, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις εξακριβώνεται με κάποιο τεστ γλωσσομάθειας.

Γράφημα 5.5: Κριτήρια κατάταξης σε τάξεις



Πιο συγκεκριμένα, για αποδεικτικά φοίτησης μας μίλησαν 2 διευθυντές/ριες οι οποίοι στη συνέχεια συμπλήρωσαν πως σε περίπτωση που δεν υπάρχουν αυτά ή που δεν είναι αναγνωρισμένα από το ελληνικό κράτος, τότε η κατάταξη γίνεται με βάση την ηλικία του μαθητή με όλα τα θετικά και αρνητικά που μπορεί να συνεπάγεται μια τέτοια κίνηση. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Ίσως είναι ένα κενό εδώ του Νόμου, είσαι υποχρεωμένος να τον δεχτείς με βάση το αποδεικτικό φοίτησης το οποίο φέρνει μαζί του, εάν το φέρει από τη χώρα την οποία προέρχεται, ποια τάξη δηλαδή έχει τελειώσει και ηλικιακά, δηλαδή αν δεν έχει κάποιο τέτοιο χαρτί, σύμφωνα με την ηλικία του εντάσσεται στην αντίστοιχη τάξη του ελληνικού σχολείου». ΑΔ 5.4.

«Το σε ποια τάξη θα πάει είναι σαφείς οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και δεν είναι στην καλή διάθεση του διευθυντή αν κρίνει αν πρέπει να το βάλει στο ένα ή στο άλλο, συνυπολογίζοντας την ηλικία του (ένα), δεύτερον, τα όποια χαρτιά διαθέτει που να αποδεικνύουν σε ποιο σημείο βρίσκεται στη χώρα από την οποία

προήρθε, το εντάσσει και μάλιστα μπορεί να το εντάξει και προσωρινά εάν δεν είναι αποτελεσματική η ένταξή του και να το αλλάξει στη συνέχεια (...). ΑΔ 6.4.

Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι η κατηγορία που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων (συνολικά 7 φορές) είναι ότι η κατάταξη γίνεται με βάση την ηλικία. Ο συγκεκριμένος τρόπος κατάταξης όμως, δημιουργεί, πολλές φορές, προβλήματα στους σχολικούς ηγέτες, γιατί ίσως οι μαθητές αυτοί, με βάση την ηλικία τους θα πρέπει να τοποθετηθούν σε μεγάλες τάξεις, χωρίς όμως να έχουν αποκτήσει προηγουμένως βασικές γνώσεις τις οποίες μόνο σε μικρότερες τάξεις θα μπορούσαν να κατακτήσουν. Έτσι καταφεύγουν σε διάφορα ημίμετρα, όπως αυτά που είδαμε παραπάνω, δηλαδή ο μαθητής αναγκαστικά κατεβαίνει σε τάξη μικρότερη από την κανονική ή κατεβαίνει τάξη στο γλωσσικό και παραμένει στην κανονική τάξη για τα άλλα μαθήματα ή τέλος μπαίνει για λίγο καιρό – ένα εξάμηνο στην πρώτη τάξη και στη συνέχεια στην κανονική (με βάση την ηλικία ή τίτλο σπουδών). Σε μερικές περιπτώσεις διαπιστώθηκε από τους διευθυντές/ριες ότι υπάρχει ένα κενό Νόμου στην συγκεκριμένη περίπτωση και αυτός είναι ο λόγος που καταφεύγουν σε αυτού του τύπου τις ημιλύσεις, οι οποίες έχουν αμφίβολα αποτελέσματα τόσο για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση όσο και για τη γενικότερη εξέλιξη και προσαρμογή του νέου μαθητή στο σχολείο και στο περιβάλλον του. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, πως μόνο σε μια περίπτωση αναφέρθηκε ότι αν διαπιστωθεί γλωσσική ή γνωσιακή ανεπάρκεια θα πρέπει ο μαθητής να ενταχθεί και σε κάποια τάξη υποδοχής ή φροντιστηριακό τμήμα ή –αν δεν είναι εφικτό να λειτουργήσουν αυτά– να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα συνεντεύξεων:

«Νέος αλλοδαπός μαθητής, εδώ υπάρχει ο νόμος. Ηλικιακά γίνεται η κατανομή-τοποθέτηση σε τάξη. Αν το επίπεδο, τώρα κρίνουμε ή θα κρίνουμε –γιατί δεν μου έχει συμβεί σε μένα– ότι είναι χαμηλό είτε στο θέμα της γλώσσας είτε των γνώσεων, τον τοποθετούμε μία τάξη χαμηλότερα από την ηλικία του». ΓΔ 2.4.

«Το πρώτο είναι η ηλικία, βλέπουμε σε ποια τάξη έπρεπε να πάει. Το βάζουμε μέσα στην τάξη που έπρεπε να πάει, πχ Τετάρτη, το παρακολουθεί ο δάσκαλος καμιά δεκαπενταριά μέρες και αν μπορεί να ανταποκριθεί το αφήνουμε εκεί, αλλιώς, το κατεβάζουμε τάξη στο γλωσσικό μάθημα και όλα τα άλλα μαθήματα στην τάξη του. Δηλαδή μόνο στο γλωσσικό μάθημα. Δε θα το πάρω ούτε από τη γυμναστική, ούτε

από τα θρησκευτικά, ούτε από την ιστορία, γιατί εκείνα τ' ακούει, εντάξει θα διαβάσει αργότερα, αλλά τα ακούει». ΓΔ 4.4.

« (...) Εδώ, επιτρέψτε μου να επισημάνω ένα πρόβλημα το οποίο το αντιμετωπίσαμε πριν κάποια χρόνια. Έχει έρθει παιδάκι το οποίο κανονικά θα έπρεπε να είναι στο Γυμνάσιο, δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ σχολείο και κάπου αυτό το παιδί πρέπει να ενταχθεί. Ο νομοθέτης ορίζει ότι εκεί που η ηλικία του επιβάλλει να πάει, η παιδαγωγική όμως ορίζει κάτι άλλο ή θα έπρεπε να ορίζει κάτι άλλο. Και αυτό το παιδί έχει δικαίωμα κάπου να ενταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη γνώμη μου αφού έχει να αντιμετωπίσει πρωτογενή προβλήματα, την αλφαβήτα, αυτά μόνο στο δημοτικό μπορούν να διδαχθούν. Αν θέλουμε να καταδικάσουμε ένα παιδάκι και να το στείλουμε απλά επειδή η ηλικία του ορίζει να το βάλουμε στην έκτη τάξη ή στην πρώτη γυμνασίου ή στην Πέμπτη στον βαθμό που δεν έχει κατακτήσει βασικά πράγματα τότε μπορούμε εύκολα να το παίρνουμε. Κατά τη γνώμη μου αυτό δεν πρέπει να συμβαίνει. Απέχει πάρα πολύ η επιθυμία του διευθυντή από την επιθυμία της υπηρεσίας. Εγώ θα έκανα εισήγηση αυτό το παιδί να ενταχθεί σε μια μικρότερη τάξη έτσι ώστε να κατακτήσει πρωτίστως τα βασικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και στη συνέχεια έστω και με ταχύρυθμο τρόπο να είχε την δυνατότητα να παρακολουθήσει όλα τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία οφείλει κάθε μαθητής να έχει. Οι βουλές της υπηρεσίας όμως δεν είναι οι ίδιες, λένε ανάλογα με την ηλικία». ΑΔ 7.4.

« (...) Η συνήθης πρακτική είναι να μπαίνουν αρχικά για λίγο καιρό στην πρώτη μέχρι να μάθουν καλύτερα ελληνικά και στη συνέχεια πηγαίνουν στην τάξη που ανήκουν ηλικιακά ή στην τάξη που αντιστοιχεί ο τίτλος σπουδών που ενδεχομένως να έχουν φέρει από την χώρα που κατάγονται». ΓΔ 13.4.

«Βασικό κριτήριο είναι η ηλικία του μαθητή και στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας να βελτιωθεί μέσα από ενισχυτική διδασκαλία». ΓΔ 11.4.

Εν συνεχεία, η τρίτη κατηγορία που συγκέντρωσε συνολικά 4 απαντήσεις είναι ότι η κατάταξη γίνεται αποκλειστικά με βάση το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις μας είπαν ότι διαπιστώνεται με τεστ γλωσσομάθειας του Υπουργείου Παιδείας. Σε μια περίπτωση είχαμε συνδυασμό και των τριών βασικών κατηγοριών δηλαδή ηλικίας, γλωσσικού επιπέδου και τεστ.

Παρακάτω παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

[Σελίδα 102 από 208]

«Με βάση το επίπεδο γνώσης της γλώσσας». ΓΔ 3.4.

«Με βάση το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Κάνουμε τεστ κατάταξης» ΑΔ 9.4.

«Με βάση το κατά πόσο γνωρίζει ελληνικά, την ηλικία του και αν έχει παρακολουθήσει σχολείο γενικότερα είτε στη χώρα του είτε και στην Ελλάδα». ΓΔ 14.4.

Τέλος, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι μια διευθύντρια στην προσπάθειά της να δώσει απάντηση, διαπίστωσε ότι δεν γνώριζε πως θα μπορούσε να γίνει μια τέτοιου τύπου κατάταξη και έφτασε σε αδιέξοδο μη έχοντας κάποια σχετική εμπειρία, λόγω του ότι, όπως προκύπτει κι από τη συζήτηση μαζί της, οι αλλοδαποί μαθητές που έχει εγγράψει στο σχολείο γνώριζαν ελληνικά με αποτέλεσμα να μην έχει τεθεί ποτέ τέτοιο ζήτημα. Παρακάτω παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα:

«Εμάς δεν έχει έρθει κανένας από εξωτερικό, δηλαδή έρχονται στην πρώτη, κατευθείαν, είναι η ηλικία τους για πρώτη, δεν έχει έρθει κάποιος ξαφνικά στην Τετάρτη-Πέμπτη από Αλβανία ή από Ρουμανία, όχι δεν έχουμε.

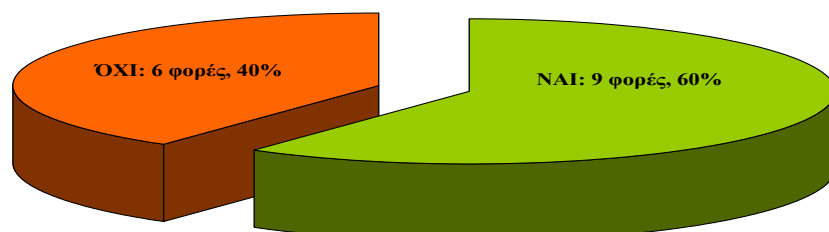
Σε αυτή την περίπτωση κοιτάμε το χαρτί που έρχεται από τη χώρα, τι τάξη πάει... Αντιστοίχιση και δίνεται και τεστ. Δηλαδή, αν είναι αναγνωρισμένο από το Ελληνικό κράτος αυτό το σχολείο και συμβαδίζουμε, πάει σε αυτήν την τάξη, και βοηθιέται, ενισχύεται γλωσσικά το παιδί. Σύμφωνα με το νόμο αυτά, έτσι; Εμείς δεν έχουμε καμία τέτοια περίπτωση στα πέντε χρόνια που είμαι εδώ. Αλλιώς δίνει ένα τεστ για να δούμε σε ποια τάξη μπαίνει. Μαθηματικά, καλά και γλώσσα, αν δε γνωρίζει μπαίνει σε μικρή τάξη ανεξαρτήτως από την ηλικία του. Δηλαδή, αν είναι Τετάρτη, πιστεύω ότι θα μπει, αν γνωρίζει..., αν δε γνωρίζει καθόλου τη γλώσσα; Δεν ξέρω. Δεν έχει τύχει κάτι τέτοιο (...).» ΓΔ 8.4.

❖ *Ερώτηση 5. Υπάρχει κάποια βοήθεια στα πλαίσια του σχολείου για τα παιδιά αυτά ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών χωρίς προβλήματα; Αν ναι, ποια; Αν όχι, γιατί;*

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που λάβαμε στην παραπάνω ερώτηση έγινε ως εξής:

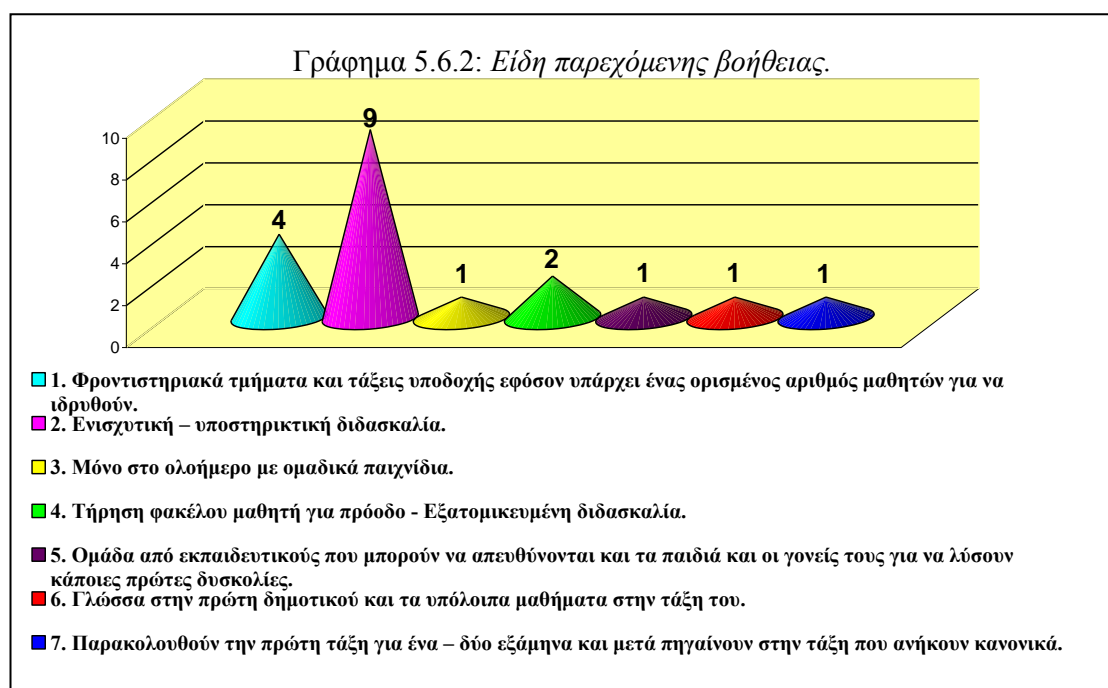
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι και ποια:	9
1. Φροντιστηριακά τμήματα και τάξεις υποδοχής εφόσον υπάρχει ένας ορισμένος αριθμός μαθητών για να ιδρυθούν.	4
2. Ενισχυτική – υποστηρικτική διδασκαλία.	9
3. Μόνο στο ολοήμερο με ομαδικά παιχνίδια.	1
4. Τήρηση φακέλου μαθητή για πρόοδο - Εξατομικευμένη διδασκαλία.	2
5. Ομάδα από εκπαιδευτικούς που μπορούν να απευθύνονται και τα παιδιά και οι γονείς τους για να λύσουν κάποιες πρώτες δυσκολίες.	1
6. Γλώσσα στην πρώτη δημοτικού και τα υπόλοιπα μαθήματα στην τάξη του.	1
7. Παρακολουθούν την πρώτη τάξη για ένα – δύο εξάμηνα και μετά πηγαίνουν στην τάξη που ανήκουν κανονικά.	1
B) Όχι και γιατί:	6
1. Δεν υπάρχουν προβλήματα – δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι σχετικό.	1
2. Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μικρός – δεν χρειάζεται.	2
3. Πηγαίνει σε διπλανό σχολείο που έχουν τμήμα υποδοχής.	1
4. Δεν υπάρχουν κονδύλια – κρατική μέριμνα – νομοθεσία.	2
5. Δεν υπάρχουν επαρκώς επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί για το σκοπό αυτό.	2

Γράφημα 5.6.1: Θετικές και αρνητικές απαντήσεις στην ερώτηση 5.



[Σελίδα 104 από 208]

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι 9 στους 15 (60%) διευθυντές/ριες απάντησαν θετικά στην ερώτηση, ενώ 6 στους 15 (40%) ήταν αρνητικοί. Στη συνέχεια, όπως φαίνεται και στα γραφήματα (5.6.2 και 5.6.3) παρακάτω, οι σχολικοί ηγέτες παρουσίασαν τους λόγους για τους οποίους η απάντησή τους ήταν είτε θετική –οπότε και μας ανέφεραν τα είδη της βοήθειας που παρέχεται στους μετανάστες μαθητές- είτε αρνητικοί –οπότε δόθηκαν οι λόγοι για τους οποίους δεν παρέχεται βοήθεια αντιστοίχως-.



Κοινός τόπος σε όσους απάντησαν θετικά (9 στις 9) είναι, όπως παρατηρούμε, ότι όλοι εφαρμόζουν ή έστω σκέφτονται να εφαρμόσουν κάποιο πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας είτε επίσημα είτε και ανεπίσημα μερικές φορές και στη συνέχεια ακολουθούν οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (4 στις 9) λόγω του ότι, όπως είπαν οι περισσότεροι, αρκετές φορές δεν συγκεντρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός μαθητών για να ιδρυθούν τέτοιου τύπου τάξεις ή τμήματα. Στην προσπάθειά τους λοιπόν να παράσχουν κάποιου είδους βοήθεια στα παιδιά αυτά που την έχουν ανάγκη είτε είναι 100 είτε 50 είτε 10 είτε ακόμη και 1, καταφεύγουν σε λύσεις που δεν είναι και οι πλέον επίσημες ή ενδεδειγμένες θα λέγαμε, όπως με ομαδικά παιχνίδια σε όσους παρακολουθούν το ολοήμερο σχολείο (1 στις 9), κάποια εξατομικευση στη διδασκαλία που τους παρέχεται ύστερα από παρατήρηση και

καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην τάξη (2 στις 9), καθώς και σύσταση ομάδας εκπαιδευτικών στους οποίους μπορούν να απευθύνονται και τα παιδιά και οι γονείς τους για να λύσουν κάποιες πρώτες δυσκολίες (1 στις 9). Επίσης, αναφέρθηκαν σε λύσεις που είχαν προταθεί και στην προηγούμενη ερώτηση 4 και ξανακάνουν την εμφάνισή τους εδώ, δηλαδή, οι μαθητές αυτοί να παρακολουθούν το μάθημα της Γλώσσας στην πρώτη δημοτικού και τα υπόλοιπα μαθήματα στην τάξη που ανήκουν κανονικά (1 από 9) ή να παρακολουθούν μόνο την πρώτη τάξη για ένα διάστημα και στην συνέχεια πηγαίνουν στην κανονική τους τάξη (1 από 9).

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

«Στο ολοήμερο σχολείο προσπαθούμε να κάνουμε κάποια πράγματα, είτε με παιχνίδια ρόλων όταν τελειώσουν τα μαθήματα, όπου συμμετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά, δεν γίνεται κανένας διαχωρισμός. Παίζουν όλα μαζί, τρώνε, μοιράζονται τα βοηθάει αυτό. Καλό θα ήταν να υπάρχει τήρηση φακέλου μαθητή, ώστε να βλέπουμε την πρόοδό του, δηλαδή ο δάσκαλος που το έχει να κάνει μια εξατομικευμένη διδασκαλία αν γίνεται». ΓΔ 2.5.

«Ενισχυτική διδασκαλία, αυτή η βοήθεια. Και αν συγκεντρώνεται ο απαιτούμενος αριθμός κάνουμε τα φροντιστηριακά τμήματα». ΓΔ 4.5.

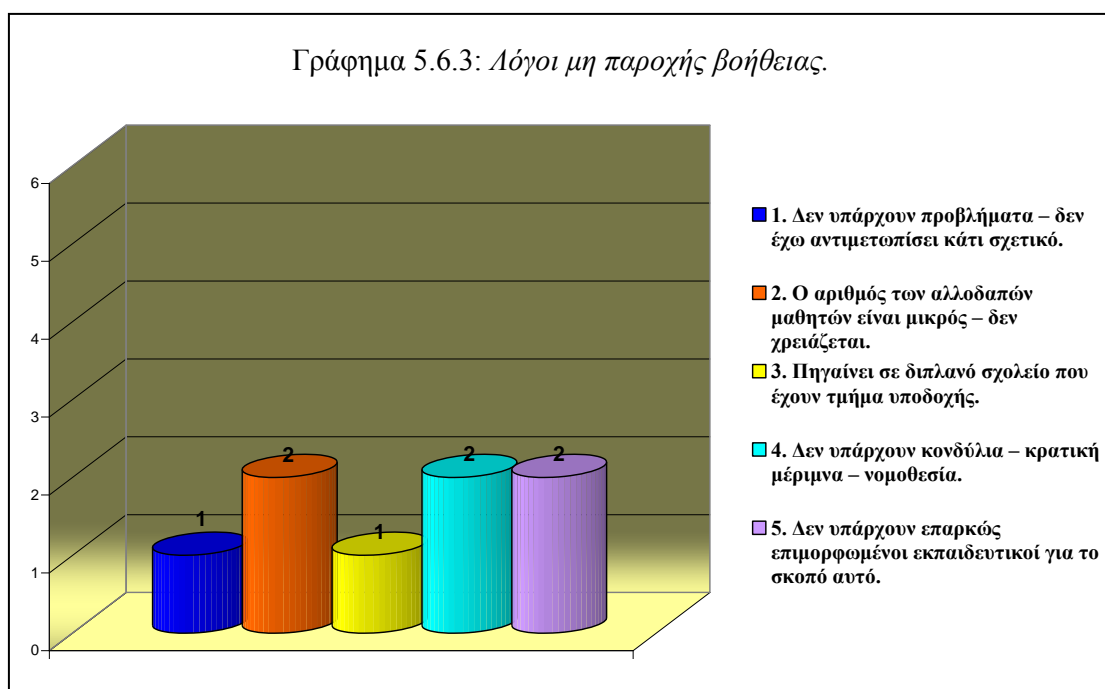
«Εδώ, προσπαθούμε, τουλάχιστον αυτό το πρώτο δίμηνο που δουλεύουμε σε αυτό το σχολείο, με τους συναδέλφους να κάνουμε μια πρώτη καταγραφή, μιας εικόνας αυτού του παιδιού μέσα στην τάξη, πόσο επικοινωνεί, μετράμε και ποσοτικά χαρακτηριστικά ή τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζει, έχουμε συστήσει και μια ομάδα από εκπαιδευτικούς που μπορούν να απευθύνονται και τα παιδιά και οι γονείς τους για να λύσουν κάποιες πρώτες δυσκολίες και έχουμε ακόμη το περιθώριο μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας (αυτό είναι υπό σκέψη ακόμη) να δημιουργήσουμε ένα τμήμα φροντιστηριακό με παιδιά αλλοδαπών όπου θα διδάσκονται την ελληνική γλώσσα». ΑΔ 5.5.

«Δηλαδή μέσα από τη διαδικασία της ενισχυτικής διδασκαλίας μπορεί να το κάνεις και ειδικά σε σχολεία που έχουν μεγάλη αναλογία μαθητών στο σύνολο του σχολείου μπορούν να κάνουν και παράλληλη τάξη, τμήμα παράλληλης τάξης (Εμείς εδώ, όχι) ή τμήμα υποδοχής όπως το λέμε, τάξη υποδοχής». ΑΔ 6.5.

«Συνήθως τους ρίχνουμε στην πρώτη τάξη, για ένα ή για δύο εξάμηνα και μετά φοιτούν στην τάξη που ανήκουν». ΑΔ 9.5.

«Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει μέσα από τη διαδικασία της ενισχυτικής διδασκαλίας και ειδικά σε σχολεία που έχουν μεγάλη αναλογία μαθητών στο σύνολο του σχολείου. Βέβαια αυτό θα όφειλε να γίνεται και σε σχολεία με μικρό αριθμό αλλοδαπών μαθητών, αλλά κάτι τέτοιο δεν ισχύει στις μέρες μας δυστυχώς». ΓΔ 14.5.

Στο γράφημα 5.6.3.παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους κάποιοι από τους ερωτώμενους δεν παρέχουν την απαιτούμενη σχετική βοήθεια στους μαθητές που την έχουν ανάγκη. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι βασικότεροι λόγοι (εμφανίζονται από 2 φορές ο καθένας) είναι ότι δεν υπάρχουν κονδύλια, κρατική μέριμνα, σχετική νομοθεσία και επαρκώς επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί για το σκοπό αυτό, λόγοι οι οποίοι, ήταν σχετικά αναμενόμενοι, με την έννοια ότι είναι γενική διαπίστωση πως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχουν κενά που πρέπει να καλυφθούν είτε με επιπλέον χρηματοδοτήσεις, είτε με επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα και εξειδίκευση του προσωπικού.



Εκείνο όμως που προκαλεί τη μεγαλύτερη εντύπωση είναι ότι κάποιοι διευθυντές/ριες θεωρούν πως εφόσον ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μικρός τότε δεν χρειάζεται να υπάρξει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα γι' αυτούς (2 από 6). Δηλαδή, εφόσον δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός μαθητών που να χρήζουν βοήθειας, τότε δεν χρειάζεται να γίνει κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια έστω και για εκείνους τους ελάχιστους που την χρειάζονται. Από αυτή τη δήλωση συμπεραίνουμε πως κάποιοι

από τους σχολικούς ηγέτες δεν έχουν αντιληφθεί ακόμη τις ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί στα σχολεία της εποχής μας. Θεωρούμε ότι από τη στιγμή που ακόμη και ένας μαθητής να υπάρχει σε κάποιο σχολείο ο οποίος να είναι μετανάστης ή ρομ ή απλά να χρήζει κάποιας επιπλέον βοήθειας, το σχολείο του και κυρίως ο διευθυντής/ρια πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να την παράσχει με όποιο τρόπο μπορεί και του/της επιτρέπεται. Δεν είναι δυνατό να βάζουμε ως κριτήριο για την παροχή βοήθειας σε οποιοδήποτε μαθητή το πλήθος των όμοιων ή παρόμοιων με αυτόν περιπτώσεων.

Απαράδεκτο επίσης θεωρούμε το γεγονός ότι κάποιοι διευθυντές/ριες δηλώνουν πως δεν υπάρχουν προβλήματα τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν λόγω του ότι δεν έχουν συναντήσει κάτι σχετικό στην μέχρι τώρα καριέρα τους (1 από 6), καθώς και το γεγονός ότι πολλοί μαθητές αναγκάζονται να πηγαίνουν σε πιο απομακρυσμένα σχολεία λόγω του ότι στο σχολείο που υπάγονται κανονικά δεν μπορεί να σχηματιστεί τμήμα υποδοχής (1 από 6). Όλα αυτά, όσο κι αν δεν θέλουμε να το παραδεχτούμε, το μόνο που έχουν ως αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται στιγματισμένα σχολεία και γκέτο. Οι γηγενείς γονείς δεν στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία με πολλούς αλλοδαπούς ή τσιγγάνους και εκείνοι από την πλευρά τους αναγκάζονται να πηγαίνουν σε σχολεία που δεν έχουν πολλούς γηγενείς. Έτσι η κατάσταση απλά ανακυκλώνεται, χωρίς να υπάρχει ουσιώδης εξέλιξη στις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων και κάποιοι αυτό το ονομάζουν διαπολιτισμικότητα!

Παρακάτω παραθέτουμε κάποια ενδεικτικά αποσπάσματα:

«Όχι, δεν υπάρχουν προβλήματα. Δεν έχω αντιμετωπίσει κάτι σχετικό ως τώρα». ΓΔ 3.5.

«Στην ουσία δεν υπάρχει στο σχολείο μας, δεδομένου ότι ο αριθμός των μαθητών είναι πάρα πολύ μικρός». ΑΔ 7.5.

«Τα τμήματα υποδοχής πρέπει να είναι ένας αριθμός παιδιών. Δε θυμάμαι ακριβώς τον αριθμό. Δεν μπορεί να γίνει δηλαδή για ένα παιδί ή για τρία. Αλλιώς μπορεί να υπάρχει σε ένα διπλανό σχολείο, τμήμα, και να πηγαίνει εκεί να παρακολουθεί». ΓΔ 8.5.

«Όχι, διότι δεν υπάρχουν κονδύλια ούτε επαρκώς επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί για το σκοπό αυτό». ΑΔ 10.5.

«Όχι, γιατί δεν υπάρχει κρατική μέριμνα για τους μετανάστες, ούτε επαρκείς νομοθεσία». ΓΔ 13.5.

❖ *Ερώτηση 6. Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, της θρησκείας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο; Ναι/όχι και γιατί;*

Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις που συγκεντρώσαμε είχαμε τα παρακάτω αποτελέσματα:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι και γιατί:	13
1. Αυτό είναι η βάση της διαπολιτισμικότητας.	3
2. Για να υπάρξει δυναμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και αποδοχή μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών.	3
3. Ναι, αλλά μόνο στα σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών.	2
4. Για να μπορούν να επικοινωνούν με τους οικείους που έχουν μείνει στη χώρα καταγωγής.	1
5. Κανένας δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τις μνήμες του, τους προγόνους του - Μόνο έτσι, θα μπορεί να ενταχθεί και στο καινούριο πολιτισμικό περιβάλλον που έρχεται.	5
6. Θεωρείται δικαίωμά τους.	1
7. Διατήρηση, αποδοχή και σεβασμός της πολιτιστικής ταυτότητας εκ μέρους των ίδιων.	4
B) Όχι και γιατί:	1
1. Γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για να στηρίξει κάτι τέτοιο.	2
2. Δεν ξέρω πως πρέπει να διαμορφωθούν τα προγράμματα.	1
3. Γιατί θρησκευτικά υπεύθυνοι πρέπει να είναι οι γονείς τους με τις κοινότητές τους.	1
Γ) Ναι στην μητρική όχι/δεν ξέρω για τα θρησκευτικά	1

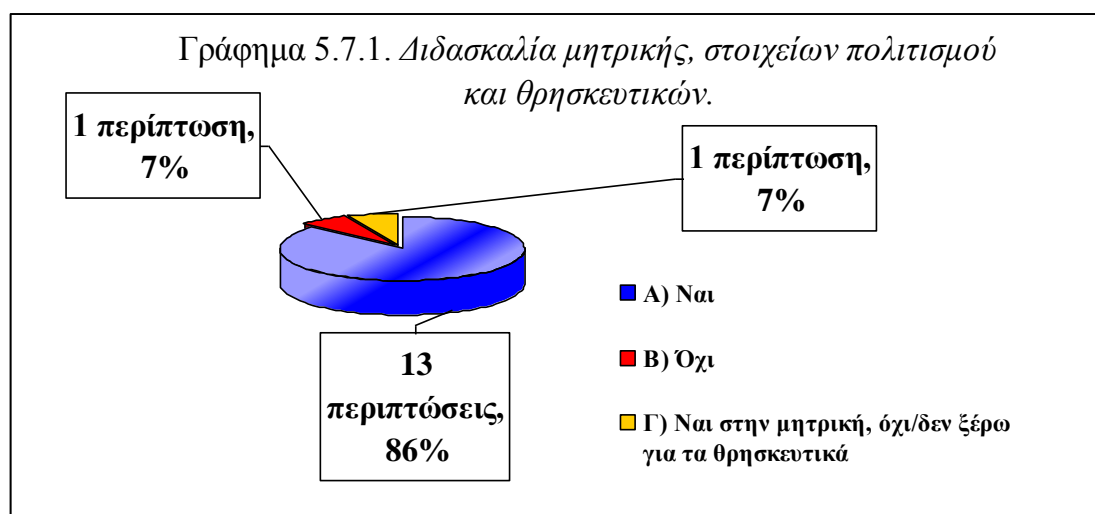
Οι τρεις βασικές κατηγορίες που προέκυψαν ήταν:

A) Ναι

B) Όχι

Γ) Ναι στην μητρική, όχι/δεν ξέρω για τα θρησκευτικά

Και οι απαντήσεις είχαν ως εξής (Γράφημα 5.7.1):

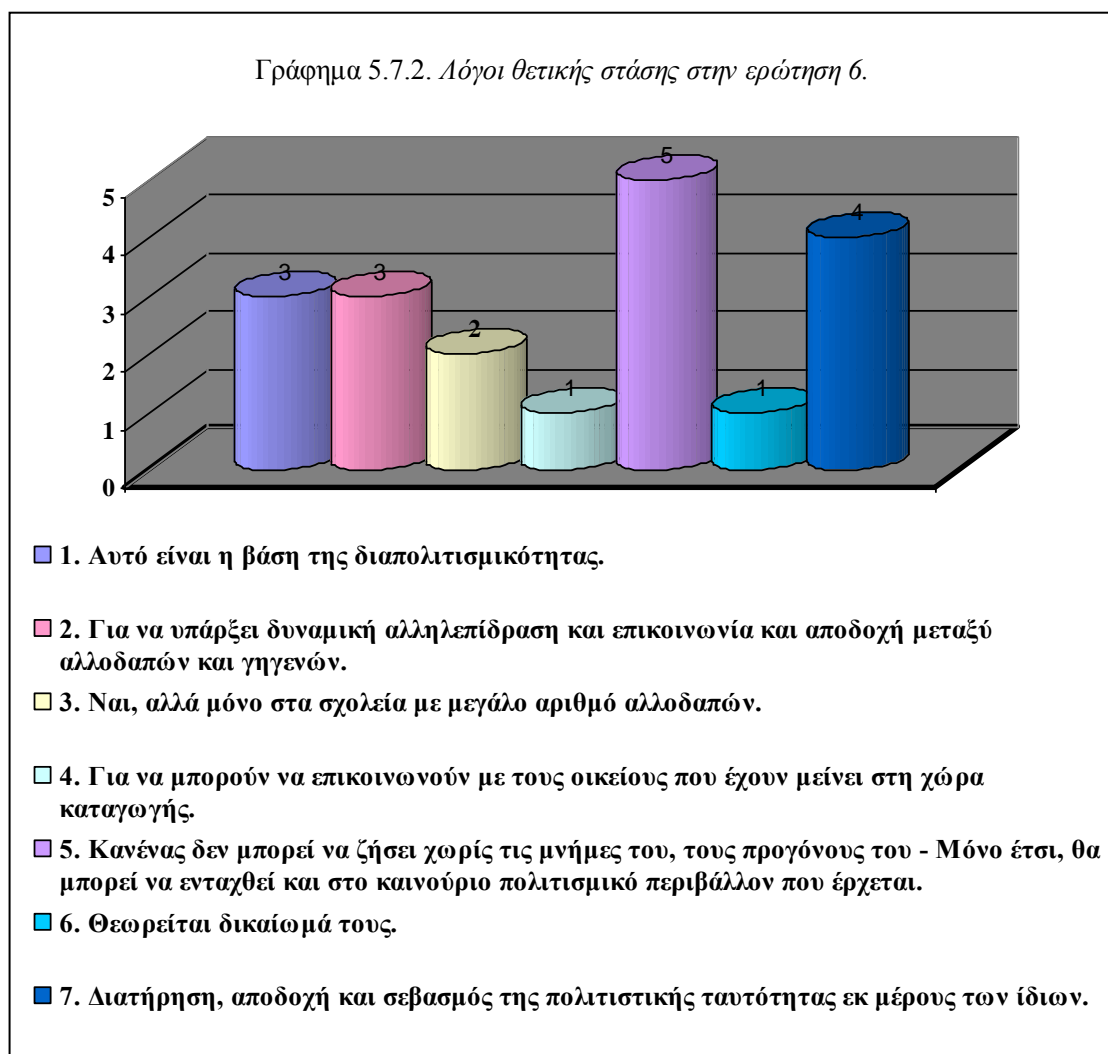


Παρατηρούμε ότι παρότι η πλειοψηφία των διευθυντών (οι 13 στους 15) έχει θετική στάση έναντι της διδασκαλίας των παραπάνω αντικειμένων στους αλλοδαπούς μαθητές, υπήρξε μια περίπτωση που ήταν αρνητική και αναλύεται παρακάτω, καθώς και μια περίπτωση που ενώ ήταν θετική έναντι της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, υπήρξε αναποφάσιστη προς αρνητική σε σχέση με το μάθημα της θρησκείας. Συγκεκριμένα η απάντηση που δόθηκε ήταν η εξής:

«Με τα προγράμματα σπουδών που έχουμε τώρα το βρίσκω δύσκολο δε νομίζω ότι είναι εύκολο να γίνει κάτι τέτοιο. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο η μητρική τους γλώσσα, τι να πω, όπως κάνουν την δική μας γλώσσα στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, θα έπρεπε να έχουν κάποια σχέση κατά την άποψή μου, δηλαδή το παιδάκι που έρχεται από την Αλβανία να ξέρει λίγα Αλβανικά. Γιατί όταν θα πάει το καλοκαίρι πως θα συνεννοηθεί με τη γιαγιά και τον παππού. Το παιδάκι που έρχεται, τώρα τι να πω, από τη Ρουμανία κάτι κι αυτό, απ' τη Ρωσία έχουμε τα πιο πολλά. Δεν ξέρω πως πρέπει να διαμορφωθούν τα προγράμματα. Για εμάς στέλνει δασκάλους το Ελληνικό Υπουργείο, μήπως και το δικό τους αντίστοιχο στείλει και κάνουν απογευματινά μαθήματα. Για τη θρησκεία δεν ξέρω αν πρέπει να διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο, μήπως οι γονείς τους με τις κοινότητές τους. Αλλά τη μητρική γλώσσα, συμφωνώ ότι πρέπει να βρεθεί κάποιο πλαίσιο, είτε από τη χώρα τους είτε από δεν ξέρω. Σε μας να ενταχθεί, αλλά και που να πρωτοενταχθεί. Δεν ξέρω, αλλά πρέπει να βρεθεί ένα πλαίσιο για μένα, πρέπει». ΓΔ 4.6.

Με βάση την παραπάνω απάντηση, αποφασίσαμε να προσθέσουμε τους μεν θετικούς λόγους στην Α κατηγορία και τους μεν αρνητικούς στην Β, όπου

προσθέσαμε και την απάντηση 3: «Γιατί θρησκευτικά υπεύθυνοι πρέπει να είναι οι γονείς τους με τις κοινότητές τους».



Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των διευθυντών (οι 13 στους 15) θεωρεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, τη θρησκεία καθώς και τα στοιχεία πολιτισμού τους στο σχολείο. Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα και τα άλλα δύο αντικείμενα, τόσο για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά και κουλτούρα όσο και για να νιώσουν το νέο τους περιβάλλον περισσότερο φιλικό και ασφαλές, καθώς με αυτόν τον τρόπο η ενσωμάτωσή τους στο σύνολο θα είναι πιο ομαλή. Αυτό αποδεικνύεται και από τις αιτιολογίες που πήραμε από τους ερωτώμενους σε σχέση με τη θετική στάση που έχουν απέναντι στο θέμα αυτό.

Συγκεκριμένα όπως φαίνεται και στο Γράφημα 5.7.2., 5 φορές αναφέρθηκε το γεγονός ότι κανένας δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τις μνήμες του, τους προγόνους του,

τις παραδόσεις του κλπ και μόνο έτσι, θα μπορεί να ενταχθεί ομαλά και σωστά στο καινούριο πολιτισμικό περιβάλλον. Ακόμη, αρκετές φορές αναφέρθηκε ότι οι διδασκαλία αυτών των αντικειμένων αποτελεί τη βάση της διαπολιτισμικότητας, γιατί βοηθάει τους ίδιους να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητά τους έτσι ώστε να τη σεβαστούν και να την αποδεχτούν αρχικά οι ίδιοι και στη συνέχεια οι γηγενείς, οπότε να οδηγηθούμε σταδιακά σε αλληλοαποδοχή, δυναμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών και επιπλέον θεωρείτε και αναφαίρετο δικαίωμά τους, όπως θα το ήθελε και καθένας από εμάς τους ίδιους, σε περίπτωση που βρισκόμαστε στη θέση τους. Επίσης, κάποιιοι θεώρησαν απαραίτητη τη συγκεκριμένη διαδικασία, γιατί θα χρειαστεί κάποια στιγμή αυτά τα παιδιά να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα που θα έχουν κοινό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο οπότε θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σε αυτού του τύπου την επικοινωνία.

Ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα εξής:

«Ε ναι αυτό είναι η βάση της διαπολιτισμικότητας. Για να υπάρξει δυναμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και αποδοχή». ΑΔ 1.6.

«Ένοιωσα αμφιθυμία, δηλαδή στην αρχή είπα «Μα γίνονται αυτά τα πράγματα»; Θεωρώ λοιπόν, πως στα σχολεία που έχουν πάρα πολλούς αλλοδαπούς μαθητές θα έπρεπε να υπάρχει δάσκαλος». ΓΔ 2.6.

«Η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών σαφώς και είναι απαραίτητη και μέσα στο ελληνικό σχολείο. Η θρησκεία και τα στοιχεία πολιτισμού... ναι, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο» ΑΔ 5.6.

«Είναι απαραίτητο. Κανένας δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τις μνήμες του, χωρίς τους προγόνους του, χωρίς το αίμα του». ΑΔ 7.6.

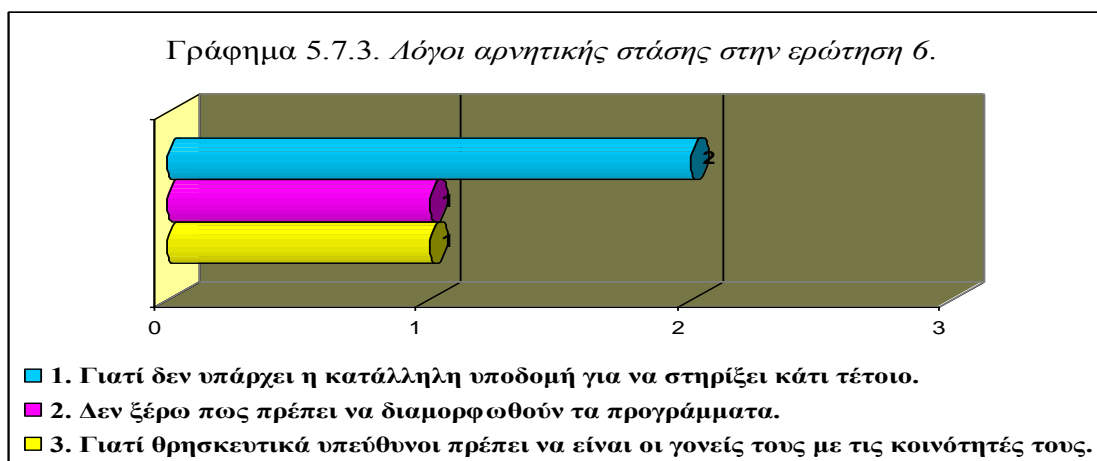
«Γιατί ένας άνθρωπος πρέπει να γνωρίζει για τις ρίζες του. Δεν μπορεί να υπάρχει διαγραφή σε αυτό το κομμάτι το παλιό, και μόνο όταν είναι ολοκληρωμένο αυτό το κομμάτι θα μπορεί να ενταχθεί και στο καινούριο πολιτισμικό περιβάλλον που έρχεται». ΓΔ 8.6.

«Μα φυσικά! Πως είναι δυνατόν να έχουμε την απαίτηση αυτά τα παιδιά να ξεχάσουν τις ρίζες τους ενώ αντίστοιχα εμείς, όταν γινόμαστε μετανάστες θέλουμε να έχουμε και τα δικά μας μαθήματα ή ακόμα και σχολεία; Για να γίνει ένα παιδί ολοκληρωμένος άνθρωπος πρέπει να γνωρίζει και να κρατά ζωντανά τα στοιχεία του

πολιτισμού από τον οποίο προέρχεται. Διαφορετικά θα είναι ανολοκλήρωτος». ΓΔ 14.6.

«Ναι. Έτσι επιτυγχάνεται ο σεβασμός στην ετερότητα και συνέπεια στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης αυτό βοηθά στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών αυτών στο ελληνικό σχολείο και στην αποδοχή τους από τους γηγενείς μαθητές». ΓΔ 15.6.

Στη συνέχεια στο Γράφημα 5.7.3. παρουσιάζονται οι λόγοι για τους οποίους υπήρξε αρνητική στάση έναντι της διδασκαλίας των παραπάνω αντικειμένων σε αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι λόγοι ήταν κυρίως η ανύπαρκτη υποδομή για να στηριχθεί μια τέτοια κίνηση, η άγνοια για το πώς μπορεί κάτι τέτοιο να πραγματοποιηθεί και τέλος όπως αναφέραμε και παραπάνω το γεγονός ότι υπεύθυνη για θρησκευτικά ζητήματα οφείλουν να είναι η γονείς και η αντίστοιχη κοινότητα και όχι το σχολείο. Άποψη η οποία μαζί με την απάντηση 3 από την κατηγορία των θετικών απαντήσεων «Ναι, αλλά μόνο στα σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών», δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με την πιθανή γκετοποίηση ή αφομοίωση που μπορεί να προκληθεί από μια τέτοια κίνηση καθώς και αντιδράσεις για το εάν πρέπει το πλήθος ή τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών σε ένα σχολείο να είναι καθοριστικό για τα μαθήματα που θα διδάσκονται ή όχι, θέμα σχετικό με την επιπλέον βοήθεια που θίξαμε και παραπάνω στην ερώτηση 5.



Παρακάτω παραθέτουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

«Όχι, γιατί δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για να στηρίξει κάτι τέτοιο».

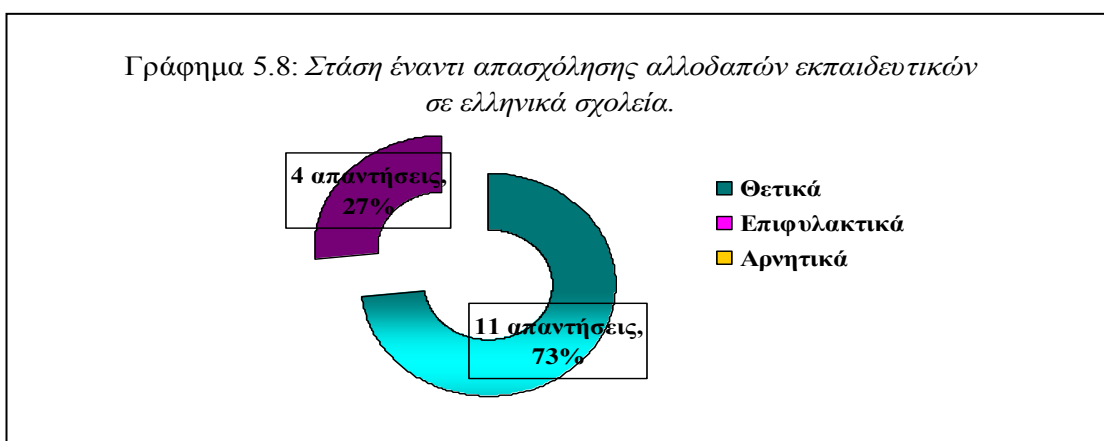
ΓΔ 3.6.

«Αυτή ομολογώ είναι μια πολύ δύσκολη ερώτηση η οποία προφανώς η απάντησή της, έχει να κάνει με αυτό που είπαμε στην αρχή, για πιο σχολείο μιλάμε. Δηλαδή αν μιλάμε για ένα σχολείο που η πλειοψηφία των μαθητών του, πάνω από το 50%, είναι αλλοδαπά παιδιά, προφανώς το σχολείο πρέπει να έχει μηχανισμούς για να ανταποκριθεί και σ' αυτό και στο κομμάτι της γλώσσας και της θρησκείας (...) Εάν όμως το τολμήσουμε εμείς να το κάνουμε εδώ σε ένα σχολείο με 17 μαθητές θα είναι λάθος. Και ειδικά τα παιδιά αυτά, τα περισσότερα από τα 17 τα 15 έχουν μεγαλώσει σχεδόν εδώ κι έχουν ενταχθεί στο περιβάλλον και γλωσσικά και... όχι απαραίτητα θρησκευτικά αλλά σε όλους τους άλλους τομείς» ΑΔ 6.6.

❖ *Ερώτηση 7. Πως θα αντιμετωπίζατε την εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία για το μάθημα των θρησκευτικών, της μητρικής γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;*

Θετικά Επιφυλακτικά Αρνητικά

Στην ερώτηση 7, οι περισσότεροι διευθυντές/ριες (11 από τους 15) απάντησαν θετικά στην ιδέα για απασχόληση αλλοδαπών εκπαιδευτικών στα μαθήματα των θρησκευτικών, των στοιχείων πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας, ενώ 4 από αυτούς υπήρξαν επιφυλακτικοί. Πρέπει να αναφέρουμε όμως ότι κανείς δεν τοποθετήθηκε αρνητικά σε αυτήν την ιδέα.



❖ *Ερώτηση 7α. Αν θετικά, με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι πρέπει τα παραπάνω μαθήματα να διδάσκονται στους αλλοδαπούς μαθητές;*

❖ *Ερώτηση 7β. Αν επιφυλακτικά /αρνητικά γιατί;*

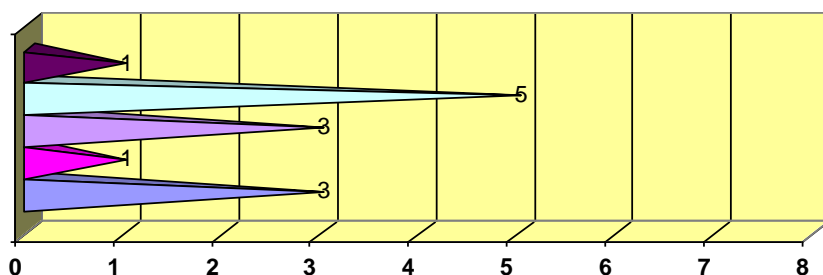
Παρακάτω παρουσιάζουμε τις κατηγορίες και το πλήθος των απαντήσεων που πήραμε με βάση τις ερωτήσεις 7α και 7β.

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
7α. Θετικά	11
1. Με ειδική πρόβλεψη από το ΥΠΕΠΘ και το αναλυτικό πρόγραμμα και αντίστοιχη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και με ειδικά βιβλία.	3
2. Εντός του σχολικού ωραρίου, αλλά θεωρώ ότι δεν επαρκεί ο χρόνος.	1
3. Μέσα στο πρόγραμμα των σπουδών ενός ευέλικτου σχολείου.	3
4. Μετά το τέλος του πρωινού ωραρίου – ενταγμένα τμήματα, για 5 με 10 ώρες την εβδομάδα.	5
5. Με ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία και ανοικτά για τους γηγενείς μαθητές.	1
7β. Επιφυλακτικά	4
1. Επιφυλακτική/ός ως προς τα θρησκευτικά – είναι δίκικοπο μαχαίρι, όχι μέσα στο ελληνικό σχολείο.	2
2. Θετικά, αλλά μόνο σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών.	1
3. Δεν γνωρίζω το νομικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προβλέπεται η εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών.	1

Παρατηρούμε ότι 5 διευθυντές ανέφεραν πως τα μαθήματα αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα, μετά το τέλος του πρωινού ωραρίου (σαν ενταγμένα τμήματα), για 5 με 10 ώρες την εβδομάδα. Στη συνέχεια, από 3 φορές, αναφέρθηκε ότι α) για να πραγματοποιηθούν αυτά τα μαθήματα από αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να υπάρξει ειδική πρόβλεψη του ΥΠΕΠΘ ώστε να επιμορφωθούν κατάλληλα καθώς και να τυπωθούν ειδικά βιβλία αποκλειστικά γι' αυτόν το σκοπό και ακόμη β) ότι μπορούν να πραγματοποιούνται εντός του κανονικού ωραρίου, αλλά σε αυτή την περίπτωση το σχολείο πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο. Τέλος, από μία φορά αναφέρθηκε α) η ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία με ανοικτές προς τους γηγενείς προοπτικές, καθώς και β) το ότι πρέπει τα μαθήματα αυτά να πραγματοποιούνται εντός του

πρωινού ωραρίου, αλλά υπάρχει η αίσθηση πως δεν επαρκεί ο χρόνος, όπως είναι κατανοητό, για κάτι τέτοιο.

Γράφημα 5.8.1: Τρόποι Διδασκαλίας Μαθημάτων



- 1. Με ειδική πρόβλεψη από το ΥΠΕΠΘ και το αναλυτικό πρόγραμμα και αντίστοιχη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικά βιβλία.
- 2. Εντός του σχολικού ωραρίου, αλλά θεωρώ ότι δεν επαρκεί ο χρόνος.
- 3. Μέσα στο πρόγραμμα των σπουδών ενός ευέλικτου σχολείου.
- 4. Μετά το τέλος του πρωινού ωραρίου – ενταγμένα τμήματα, για 5 με 10 ώρες την εβδομάδα.
- 5. Με ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία και ανοικτά για τους γηγενείς μαθητές.

Ας δούμε μερικά σχετικά αποσπάσματα:

«Θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια να ενταχθούν εντός του σχολικού ωραρίου, αλλά θεωρώ ότι δεν επαρκεί ο χρόνος». ΓΔ 2.7^α.

«Πρέπει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να επεξεργαστεί αντίστοιχα προγράμματα και να επιμορφώσει αυτούς τους εκπαιδευτικούς». ΑΔ 6.7^α.

«Το ιδανικό για μένα θα ήταν ότι και μέσα στο πρόγραμμα των σπουδών θα μπορούσε να λειτουργήσει αυτό. Με ένα ευέλικτο όμως σχολείο, με ένα σύγχρονο σχολείο όπου οφείλουμε όλοι να δείξουμε την προσοχή μας». ΑΔ 7.7^α.

«Αυτά μπορεί να γίνονται μετά το τέλος του ωραρίου, δηλαδή αφού παρακολουθήσει... για να μη στιγματίζονται κιόλας τα παιδιά αυτά, δηλαδή μετά το τέλος του ωραρίου να μένουν μία ώρα κάθε μέρα και να κάνουν τη γλώσσα τους, την ιστορία τους. Πέντε ώρες την εβδομάδα είναι πολύ, ας πούμε, είναι καλά. Να κάνουν τρεις ώρες γλώσσα και δύο ώρες ιστορία. Ας πούμε». ΓΔ 8.7^α. Στην συγκεκριμένη απάντησή μας κάνει εντύπωση ότι η συγκεκριμένη διευθύντρια θεωρεί ότι είναι

[Σελίδα 116 από 208]

καλύτερο να γίνονται τα μαθήματα μετά το τέλος του ωραρίου για να μην στιγματίζονται αυτά τα παιδιά. Θεωρούμε πως κάποιες τέτοιες απλές καθημερινές εκφράσεις, που συνήθως δεν δίνουμε καμία σημασία, είναι εκείνες που τελικά κρύβουν τα μεγαλύτερα νοήματα. Δηλαδή, επειδή τα παιδιά αυτά θα κάνουν μάθημα για τη γλώσσα τους, τη θρησκεία τους και τον πολιτισμό τους θα στιγματιστούν αρνητικά. Συμπερασματικά λοιπόν, ναι μεν να μαθαίνουν όλα αυτά γιατί χρειάζεται, αλλά μην το μάθουν οι γηγενείς, στα κρυφά είναι καλύτερα. Για ακόμη μία φορά, λοιπόν, βλέπουμε πως δεν έχει ξεκαθαριστεί στη συνείδησή μας τι είναι διαπολιτισμικότητα και τι αφομοίωση ή από την άλλη πλευρά γκετοποίηση.

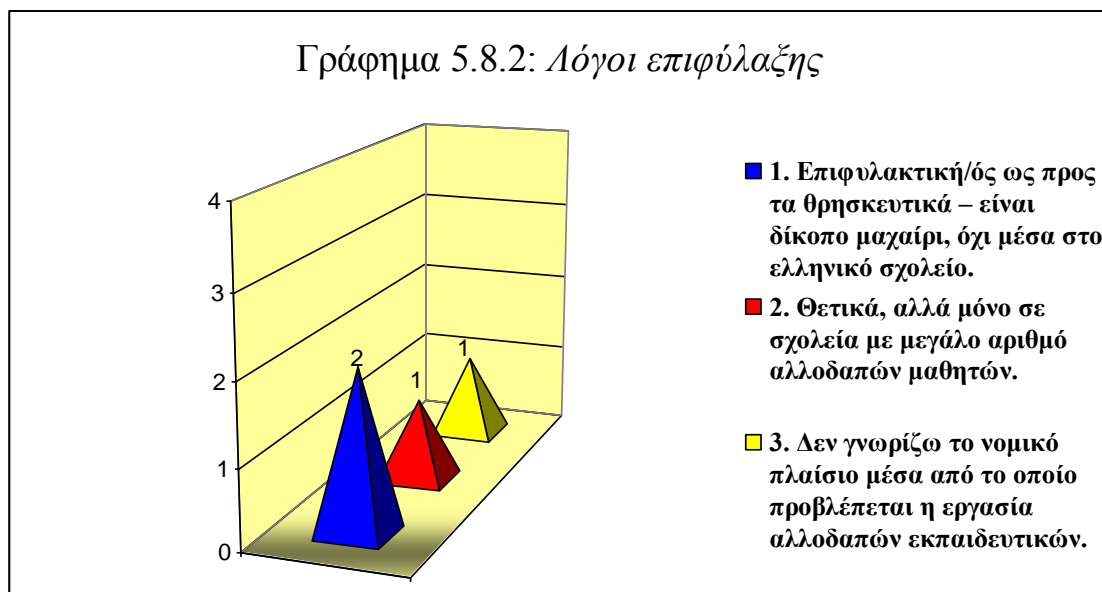
«Τα μαθήματά τους αυτά, όπως περιγράφονται παραπάνω να διδάσκονται το απόγευμα επί 8 – 10 ώρες την εβδομάδα». ΑΔ 9.7^α.

«Με ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία και ανοικτά για τους γηγενείς μαθητές». ΑΔ 10.7^α.

«Θα πρέπει να υπάρξει αντίστοιχη ρύθμιση από το ΥΠΕΠΘ το οποίο σε συνεργασία με το Υπ. Εξωτερικών και τις Πρεσβείες των χωρών θα φέρνει τους πιο κατάλληλους εκπαιδευτικούς για αυτά τα μαθήματα, τα οποία θα γίνονται είτε σε πρωινή είτε σε απογευματινή βάση ανάλογα με την τάξη, το επίπεδο σπουδών και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών». ΓΔ 14.7^α.

Στην ερώτηση 7β οι διευθυντές απάντησαν ότι ο βασικός τους φόβος είναι το πώς θα διδάσκονται τα θρησκευτικά από ομόθρησκους εκπαιδευτικούς (2 φορές). Φοβούνται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να δημιουργήσει φανατισμό και κατά συνέπεια να κάνει τις αντιθέσεις χειρότερες και αντί να βοηθήσει στην επικοινωνία των λαών, να έχει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Εν συνεχεία, από μια φορά αναφέρθηκε η έλλειψη γνώσης σχετικά με το νομικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προβλέπεται η εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών στην χώρα μας, καθώς για ακόμη μια φορά βλέπουμε να αποτελεί κριτήριο το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό του σχολείου.

Γράφημα 5.8.2: Λόγοι επιφύλαξης



Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα, τη θρησκεία τους και τα στοιχεία πολιτισμού τους. Ο καλύτερος τρόπος ένταξης αυτών των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα που προτείνεται μέσα από την έρευνα, είναι μετά το τέλος του πρωινού ωραρίου με τη συχνότητα των 5 έως 10 ωρών την εβδομάδα και τη σύμπραξη αλλοδαπών εκπαιδευτικών ή ακόμη και την ένταξη του μαθήματος στο πρόγραμμα των σπουδών ενός ευέλικτου σχολείου.

Όπως αναφέρει η Ανθοπούλου, μια τέτοια κίνηση πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 1997-1999 σε σχολεία της Αττικής μέσα στα πλαίσια του Προγράμματος «Εκπαίδευσης Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» και είχε θεαματικά αποτελέσματα. Χρησιμοποιήθηκαν αλλοδαποί εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, πραγματοποιήθηκε διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας, ενώ το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερο ευέλικτο και συμπεριλάμβανε τα γνωστικά αντικείμενα που ενδιέφεραν περισσότερο τους μαθητές. (Ανθοπούλου, 2000: 253-255)

Οι επιφυλάξεις που προκύπτουν από μια τέτοια κίνηση αφορούν την είσοδο αλλοδαπών εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Εάν δεν σχηματιστεί ένα διδακτικό και γνωστικό πλαίσιο από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο θα πρέπει εκείνοι να ακολουθούν πιστά, τότε θα υπάρξει ίσως ο φόβος συντήρησης του εθνικισμού, πατριωτισμού και ίσως θρησκευτικού φανατισμού των αλλοδαπών μαθητών, καθώς οι συμπατριώτες-εκπαιδευτικοί τους ίσως να προσπαθήσουν πέραν του δέοντος να

διαφυλάξουν και να ενισχύσουν τα ιδιαίτερα θρησκευτικά, πολιτισμικά και ιστορικά τους στοιχεία.

Αυτό θα οδηγούσε σε μια γκετοποίηση των τάξεων και των σχολείων και θα παρέκκλινε του αρχικού στόχου, που είναι «ένα σχολείο για όλους». Μια πρόταση λιγότερο τολμηρή θα ήταν η εφαρμογή κάποιου πιλοτικού προγράμματος στα ήδη καθορισμένα ως διαπολιτισμικά σχολεία, δηλαδή η διδασκαλία των γλωσσών, θρησκευτικών και πολιτιστικών στοιχείων των πλειοψηφούντων αλλοεθνών μαθητών σε κάθε σχολείο από γηγενείς εκπαιδευτικούς με πιστοποιημένη επάρκεια της ξένης γλώσσας. Επίσης, προτάθηκε να διδάσκεται η Θρησκεία και τα στοιχεία πολιτισμού από Έλληνα εκπαιδευτικό εντός του ελληνικού σχολείου ή από αλλοδαπό εκπαιδευτικό σε άλλο τύπο σχολείου, όχι στο δημόσιο όμως.

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Δεν γνωρίζω το νομικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προβλέπεται η εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών». ΓΔ 3.7β

«Εφόσον τηρηθούν αυτά που πρέπει, γιατί πχ το μάθημα των θρησκευτικών είναι δίκαιο μαχαίρι, να βάλεις τώρα τον Ιμάμη σε ελληνικό σχολείο, δεν ξέρω. Δεν είμαι αρνητική, λίγο με τα θρησκευτικά έχω έναν ενδοιασμό». ΓΔ 4.7β.

«Θετικά θα αντιμετώπιζα την εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών για το μάθημα της μητρικής γλώσσας. Η μητρική γλώσσα σίγουρα στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου και στοιχεία πολιτισμού και θρησκείας από Έλληνα εκπαιδευτικό μέσα στο ελληνικό σχολείο. Αρνητικά θα αντιμετώπιζα την εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο στο μάθημα των θρησκευτικών. Όχι για άλλο λόγο, πιστεύω ότι και με δική τους πρωτοβουλία και ίσως του Υπουργείου θα μπορούσαν να διδάσκονται την θρησκεία τους όχι μέσα στο ελληνικό σχολείο, σε ένα πλαίσιο δικού τους σχολείου. Θρησκεία και στοιχεία πολιτισμού Έλληνας εκπαιδευτικός στο ελληνικό σχολείο ή αλλοδαπός εκπαιδευτικός σε άλλο τύπο σχολείου, όχι στο δημόσιο». ΑΔ 5.7β.

❖ **Ερώτηση 8. Ποια η γνώμη σας για τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε:**

- **σχολικές γιορτές και παρελάσεις για ελληνικές εθνικές επετείους (πχ 28^η Οκτωβρίου ή 25^η Μαρτίου)**
- **σχολικές γιορτές για χριστιανικές γιορτές (πχ Χριστούγεννα)**
- **προσευχή**
- **μάθημα θρησκευτικών**

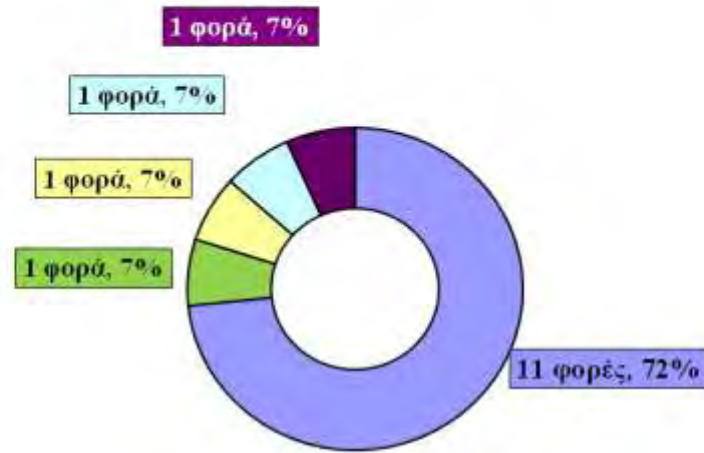
Τις απαντήσεις που λάβαμε τις κατηγοριοποιήσαμε ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Σχολικές γιορτές και παρελάσεις για ελληνικές εθνικές επετείους	
1. Προαιρετική - Είναι θέμα καθαρά επιλογής.	11
2. Το άτομο τιμά τη σημαία και όχι η σημαία το άτομο - έχει ξεκαθαριστεί και με νόμο και με εγκυκλίους.	1
3. Υποχρεωτική.	1
4. Μαθαίνουν στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας της χώρας στην οποία ζουν, τιμώντας παράλληλα τους αγωνιστές της πατρίδας τους - Βοηθάει στην αποδοχή και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.	1
5. Δεν ξέρω αν πρέπει.	1
ΣΥΝΟΛΟ:	15
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
B) Σχολικές γιορτές για χριστιανικές γιορτές (πχ Χριστούγεννα)	
1. Προαιρετική - Είναι θέμα καθαρά επιλογής	13
2. Δεν ξέρω αν πρέπει.	1
3. Μαθαίνουν στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας της χώρας στην οποία ζουν, τιμώντας παράλληλα τους αγωνιστές της πατρίδας τους - Βοηθάει στην αποδοχή και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.	1
ΣΥΝΟΛΟ:	15
Γ) Προσευχή	
1. Προαιρετική - Είναι θέμα καθαρά επιλογής	12
2. Στην προσευχή απλά παρίστανται, δεν μετέχουν - να μην ενοχλούν μέχρι τη λήξη της προσευχής.	2
3. Δεν ξέρω αν πρέπει.	1
ΣΥΝΟΛΟ:	15

Δ) Μάθημα θρησκευτικών	
1. Προαιρετική - Είναι θέμα καθαρά επιλογής	11
2. Εγκύκλιος - Μπορούν να παρακολουθούν άλλο μάθημα ή να απασχολούνται σε κάποια άλλη αίθουσα ή και στην ίδια αίθουσα να ασχολούνται με κάτι άλλο.	1
3. Ελεύθερη συμμετοχή για ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στα θέματα του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης και της προώθησης των δικαιωμάτων του παιδιού.	2
4. Θα έπρεπε να διδάσκονται τη θρησκεία τους από δικούς τους εκπαιδευτικούς.	1
ΣΥΝΟΛΟ:	15

Στην πρώτη κατηγορία, η οποία αναφέρεται στην συμμετοχή μεταναστών μαθητών σε σχολικές γιορτές και παρελάσεις για ελληνικές εθνικές επετείες, όπως φαίνεται και στο γράφημα 5.9.1 παρακάτω, το 72% των διευθυντών/ριών (11 στους 15) μας απάντησαν πως είναι θέμα επιλογής των μαθητών και των οικογενειών τους το αν θα συμμετέχουν ή όχι στις γιορτές αυτές. Σε καμία περίπτωση δεν είναι αρνητικοί, ούτε το απαγορεύουν. Εν συνεχεία, από μια φορά δεχτήκαμε τις απαντήσεις ότι είναι υποχρεωτική η συμμετοχή τους, ότι κινούνται με βάση τη νομοθεσία, ότι ίσως δεν είναι σωστό να συμμετέχουν (άραγε γιατί;) και ότι θα ήταν καλό να συμμετέχουν γιατί με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν στοιχεία για τον πολιτισμό και την ιστορία της χώρας στην οποία ζουν και παράλληλα μπορούν μέσω αυτών των εορτών να μοιραστούν δικά τους ήθη και έθιμα τιμώντας και τους αγωνιστές της πατρίδας τους με αποτέλεσμα την δημιουργική και δυναμική ανταλλαγή εικόνων και εμπειριών μεταξύ των μαθητών και των οικογενειών τους, που θα οδηγήσει στην αποδοχή και ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, ότι σε αρκετές περιπτώσεις ειπώθηκε ότι οι μετανάστες μαθητές επιθυμούν να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου, όποιες και αν είναι αυτές και μάλιστα δείχνουν ιδιαίτερο ζήλο και έντονο ενδιαφέρον.

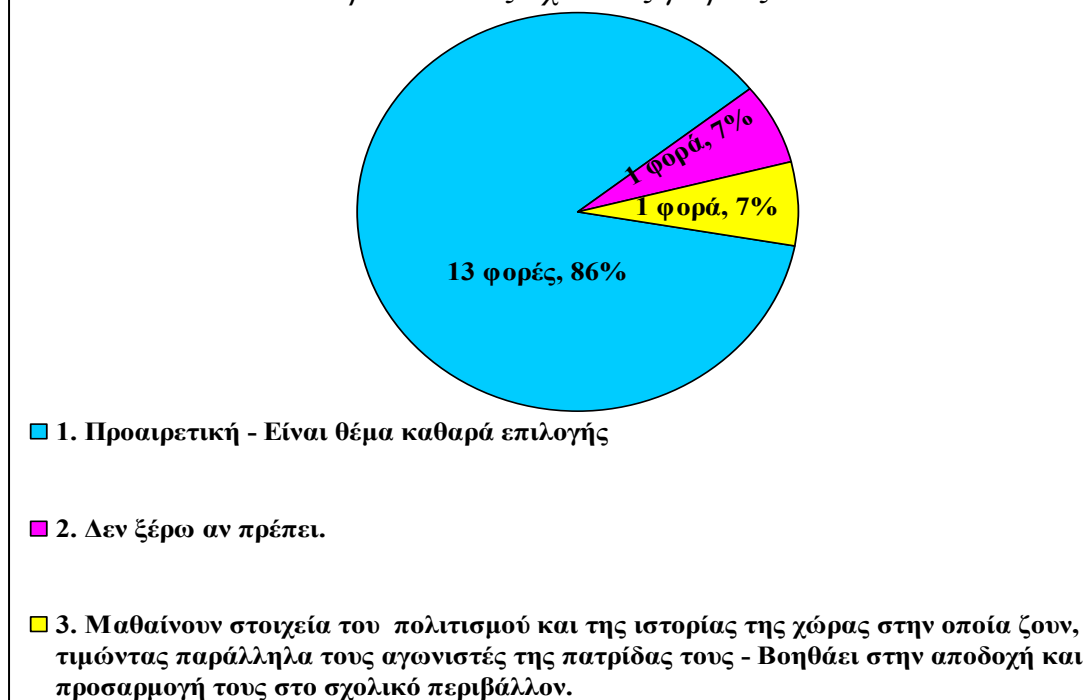
Γράφημα 5.9.1: Συμμετοχή μεταναστών μαθητών σε Εθνικές επετείους και παρελάσεις.



- 1. Προαιρετική - Είναι θέμα καθαρά επιλογής.
- 2. Το άτομο τιμά τη σημαία και όχι η σημαία το άτομο - έχει ξεκαθαριστεί και με νόμο και με εγκυκλίους.
- 3. Υποχρεωτική.
- 4. Μαθαίνουν στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας της χώρας στην οποία ζουν, τιμώντας παράλληλα τους αγωνιστές της πατρίδας τους - Βοηθάει στην αποδοχή και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.
- 5. Δεν ξέρω αν πρέπει.

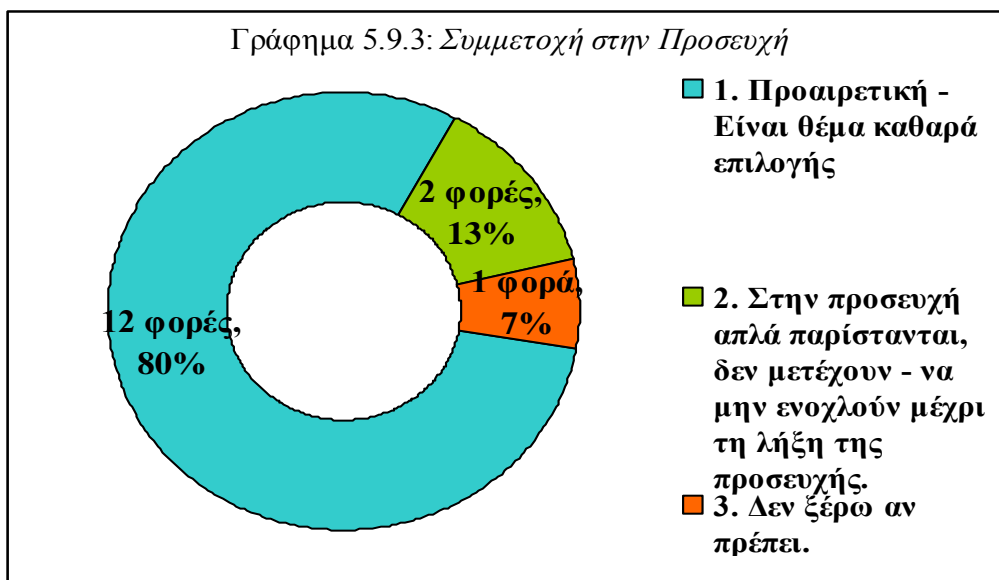
Στη συνέχεια οι απαντήσεις στις επόμενες κατηγορίες κινούνται στα ίδια επίπεδα, λόγω του ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι απαντήσεις ήταν παρεμφερείς ή ακόμη και ίδιες με την απάντηση που είχε δοθεί στην πρώτη κατηγορία, όπως αναλύθηκε παραπάνω, με μια μικρή διαφοροποίηση στις κατηγορίες της προσευχής και του μαθήματος των θρησκευτικών όπου και πάλι επικρατεί η άποψη της ελεύθερης και προαιρετικής συμμετοχής.

Γράφημα 5.9.2: Συμμετοχή μεταναστών μαθητών σε Χριστιανικές σχολικές γιορτές.

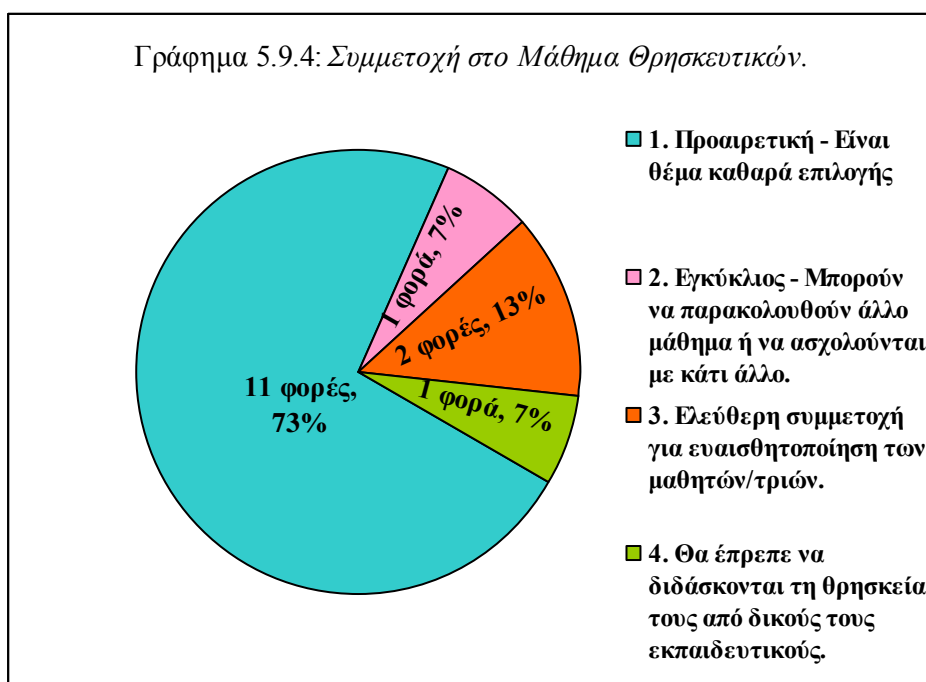


Στην σχετική με τη προσευχή ερώτηση, 2 διευθυντές/ριες ανέφεραν ότι κατά τη διάρκειά της οι μαθητές με διαφορετικό θρήσκευμα απλά παρίστανται, δεν μετέχουν, χωρίς να αποκλείουν την περίπτωση αν θέλουν να συνπροσεύχονται αλλά σε κάθε περίπτωση οφείλουν να μην ενοχλούν τους υπόλοιπους μέχρι τη λήξη της προσευχής.

Γράφημα 5.9.3: Συμμετοχή στην Προσευχή



Επίσης, στην σχετική με το μάθημα των θρησκευτικών ερώτηση, προέκυψαν κάποιες πολύ ενδιαφέρουσες απόψεις. Πέραν της άποψης ότι είναι καθαρά θέμα επιλογής (11 στις 15) και ότι πράττουμε αυτό που ορίζει ο νόμος (1 στις 15), μας εξέπληξε θετικά η στάση κάποιων από τους σχολικούς ηγέτες (2 από τους 15) οι οποίοι μίλησαν για τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών με άλλο θρήσκευμα στο μάθημα των θρησκευτικών. Υποστηρίχθηκε από τους ίδιους η άποψη ότι η κοινή συμμετοχή στο μάθημα αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών/τριών στα θέματα του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης και της προώθησης των δικαιωμάτων του παιδιού. Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε και την άποψη μιας διευθύντριας η οποία πρότεινε οι μαθητές αυτοί να διδάσκονται το μάθημα των θρησκευτικών από δικούς τους εκπαιδευτικούς, άποψη η οποία ναι μεν συμβάλλει στην διατήρηση της θρησκευτικής ταυτότητάς τους, αλλά δεν γνωρίζουμε κατά πόσο θα συνέβαλε στην συνεργασία, ανταλλαγή εμπειριών και κατ' επέκταση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών έναντι των θεμάτων που αναφέραμε παραπάνω.



Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στο μάθημα των θρησκευτικών, ώστε να διαφυλαχθεί η ελευθερία επιλογής του θρησκευόμενου του καθενός, πράγμα το οποίο θεωρούμε ότι θα έπρεπε να ισχύει και για τους γηγενείς

μαθητές, αφού βασική αρχή του σύγχρονου εκπαιδευτικού κόσμου είναι, σύμφωνα με τις θεωρήσεις, η ισότητα, η δημοκρατία και η δικαιοσύνη.

Επίσης, η πλειοψηφία των διευθυντών/ριών απαντούν, ότι οι αλλοδαποί μαθητές, θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα επιλογής της συμμετοχής τους σε σχολικές δραστηριότητες, όπως η προσευχή, οι σχολικές γιορτές και οι επείγειοι. Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες έχουν έντονο κοινωνικοποιητικό ρόλο και γι' αυτό το λόγο θεωρούμε ότι θα ήταν καλό να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως προέλευσης, εκπληρώνοντας τα μαθητικά τους καθήκοντα.

Από μια τέτοια δραστηριότητα, οι αλλοδαποί μαθητές κερδίζουν πολύ περισσότερα από ότι θα κέρδιζαν από την άρνηση συμμετοχής τους, καθώς γίνονται ένα με το μαθητικό σύνολο, επικοινωνούν, συνεργάζονται και γνωρίζουν καλύτερα τη χώρα που τους έχει υποδεχτεί. Σε περίπτωση που κάποια από αυτές τις δραστηριότητες έχει έντονο εθνικό χαρακτήρα, θα μπορούσε ο διευθυντής/ρια μαζί με το σύλλογο των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία των γονέων να αποφασίσει κάποια άλλη παράλληλη δραστηριότητα γι' αυτούς τους μαθητές.

Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

A) Σχολικές γιορτές και παρελάσεις για ελληνικές εθνικές επετείους.

«Ε τώρα αυτό έχει ξεκαθαριστεί και με νόμο και με εγκυκλίους για τη γιορτή, για το σηματοφόρο κλπ, υπάρχει ένα σχετικό χωρίο από λόγο που είχε εκφωνήσει η τέως Υπουργός η κα Γιαννάκου Κουτσίκου, ότι το άτομο τιμά τη σημαία και όχι η σημαία το άτομο, άρα λοιπόν εδώ πέρα δε νομίζω ότι θα το συζητάμε πια». ΑΔ 1.8.

«Θετικότερη, βεβαίως, θετικότερη, είναι μαθητές του ελληνικού σχολείου. Άρα, είναι ισότιμοι ό,τι έχει το ελληνάκι εκτός αν ο γονιός, το ζητήσει ότι κοίτα εγώ δεν θέλω το παιδί μου να συμμετέχει, για δικούς του λόγους. Θετικότερη». ΓΔ 4.8.

«Βασικά κάθε γιορτή και κάθε εκδήλωση βασίζεται στην εθελοντική συμμετοχή και δεν υπάρχει υποχρεωτικότητα. Άρα λοιπόν, οποιοσδήποτε θέλει να συμμετάσχει εθελοντικά σε αυτό και είναι επιθυμία του, να το κάνει. Από 'κει ξεκινάμε (...) Δεν είμαι αρνητικός, όχι βέβαια. Οι δικοί μας δηλαδή που πήγαν στη Γερμανία, στην Αμερική, που σήκωσαν την αντίστοιχη σημαία, πήγαν στις εκδηλώσεις έπαψαν να έχουν την...». ΑΔ 6.8.

«Σε όλα, σε όλα. Να συμμετέχουν εφόσον θέλουν και αυτοί και οι γονείς τους, και συνήθως συμμετέχουν, δεν έχουν αντίρρηση. Εφόσον οι γονείς δηλώσουν ή το παιδί ότι δεν θέλει, εννοείται ότι δεν το υποχρεώνουμε, αλλά συνήθως συμμετέχουν.

[Σελίδα 125 από 208]

Δε θέλουν δηλαδή να μη συμμετέχουν. Θέλουν να είναι μέρος της ομάδας στην ουσία». ΓΔ 8.8.

«Είναι καλό να συμμετέχουν, ώστε να μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο και κάποια στοιχεία του πολιτισμού και της ιστορίας της χώρας στην οποία ζουν. Έτσι μπορούν να κατανοήσουν και περισσότερα πράγματα για το πολιτισμικό υπόβαθρο των γηγενών. Αλλά και σε περιπτώσεις όπως είναι η 28η Οκτωβρίου μπορούν να συμμετάσχουν τιμώντας μαζί με τα ελληνόπουλα όχι μόνο τους Έλληνες αλλά και τους αγωνιστές της δικής τους πατρίδος ενάντια στο φασισμό και το ναζισμό με το να μας αναφέρουν ήρωες και γεγονότα από τις δικές τους πατρίδες που αφορούσαν τη συγκεκριμένη ιστορική στιγμή. Όλα τα διαπολιτισμικά παιδιά βιώνοντας τους ρόλους τους με επιτυχία, νιώθουν χαρά και αυτοπεποίθηση, προθυμοποιούνται να συμμετάσχουν και σε άλλες εκδηλώσεις του σχολείου μας, ενώ τα ελληνόπουλα βλέποντας τη συμμετοχή τους μπορούν να τα αγκαλιάσουν, να τα αποδεχθούν και να εντάξουν στις παρέες και τα παιχνίδια τους» ΓΔ 11.8.

«Αυτό που εφαρμόζεται είναι οι μετανάστες μαθητές να παρακολουθούν και να συμμετέχουν οικιοθελώς τις σχολικές εορτές και στις παρελάσεις. Ίσως δεν θα έπρεπε... δεν ξέρω, ούτε είναι υποχρεωμένοι. Το κάνουν όμως, με τη θέλησή τους». ΓΔ 13.8.

B) Σχολικές γιορτές για χριστιανικές γιορτές

«Προβλέπει ο νόμος ότι αυτά τα παιδιά μπορεί να μην μετέχουν. Έχουν τη δυνατότητα οι γονείς με πρόβλεψη του σχολείου να ειδοποιούνται ώστε να μην πηγαίνουν τα παιδιά τους για εκκλησιασμό και να τα φέρνουν ας πούμε για παράδειγμα όταν τελειώσει ο εκκλησιασμός. Είναι θέμα καθαρά επιλογής. Πιστεύω δηλαδή, είναι άποψή μου, ότι αν το ζητήσει κάποιο παιδάκι να πει κάποιο ποιηματάκι, δεν θα το αρνηθούμε κάτι τέτοιο. Είναι θέμα επιλογής, τι νοιώθει εκείνο, τι του έχουν πει οι γονείς του, τι του έχουν περάσει, πόσο συνειδητοποιημένο είναι πάνω στο ζήτημα της θρησκείας». ΑΔ 1.8.

Γ) Προσευχή.

«Ο 201 προβλέπει ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να είναι στον χώρο του σχολείου στην προσευχή. Εκείνη τη στιγμή εσύ μπορεί να προσεύχεσαι με τον δικό σου τον τρόπο, δεν είναι θέμα επιβολής. Το θέμα είναι να μην επιβάλλεται σε κάποιον. Στην προσευχή απλά παρίστανται. Δεν μετέχουν στην προσευχή». ΑΔ 1.8.

Δ) Μάθημα θρησκευτικών.

«Μπορούν να παρακολουθούν, με πρόβλεψη και με ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων, κάποιο άλλο μάθημα ή να απασχολούνται σε κάποια άλλη αίθουσα ή και στην ίδια αίθουσα να ασχολούνται με κάτι άλλο». ΑΔ 1.8.

«Δεν είναι κι άσχημο να κάθεται να συμμετέχει άμα θέλει για να βλέπει και την διαφορετικότητα. Ας πούμε τα μουσουλμανάκια που έχω εγώ να δούνε και την άλλη θρησκεία. Εμείς δεν κάνουμε προσηλυτισμό εδώ, εμείς παραθέτουμε και το μάθημα των θρησκευτικών όπως το λέει το Υπουργείο, τώρα αν θέλει παρακολουθεί, αν δεν θέλει υπάρχουν και σχετικές διευκρινιστικές εγκύκλιοι που πάλι, οι γονείς λένε ότι εγώ δεν θέλω να παρακολουθεί και το πάμε σε άλλη τάξη». ΓΔ 4.8.

«Γενικά το μάθημα των θρησκευτικών είναι ένα αντικείμενο του οποίου η προσέγγιση στο χώρο του σχολείου προωθεί τον αμοιβαίο σεβασμό και την κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την πολιτιστική, τη γλωσσική, την εθνική ή τη θρησκευτική προέλευσή τους. Ακόμη το μάθημα των Θρησκευτικών θα πρέπει να επιδιώκει την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών στα θέματα του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης και της προώθησης των δικαιωμάτων του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν πρακτικές που να διέπονται από το ανθρωπιστικό ιδεώδες, ιδιαίτερα στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, μπορεί να βοηθήσουν αποφασιστικά στην επίτευξη των ανωτέρω στόχων. Αν πληρούνται αυτές οι προϋποθέσεις είναι καλό να συμμετέχουν οι μαθητές στο μάθημα των θρησκευτικών». ΓΔ 11.8.

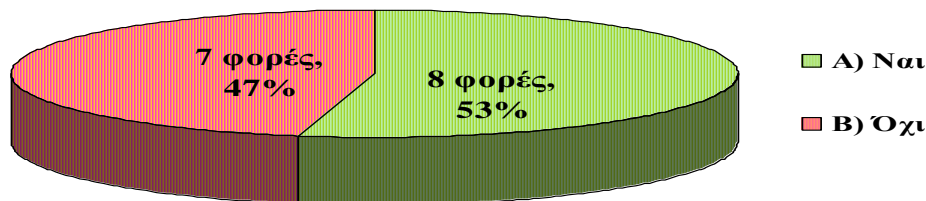
«Θα έπρεπε να διδάσκονται τη θρησκεία τους από δικούς τους εκπαιδευτικούς. Αλλά αν θέλουν συμμετέχουν». ΓΔ 13.8.

❖ **Ερώτηση 9. Θεωρείτε ότι οι θρησκευτικές γιορτές (πχ: Ραμαζάνι, Χανουκά κά) και οι εθνικές επέτειοι της χώρας προέλευσης πρέπει να γιορτάζονται στο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής; Ναι/όχι και γιατί;**

❖ **Ερώτηση 9α. Αν ναι, θεωρείτε ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να έχουν δικαίωμα επιλογής συμμετοχής τους σε αυτές; Ναι/όχι και γιατί;**

Στην ερώτηση 9, οι θετικές απαντήσεις που λάβαμε ήταν 8, ενώ οι υπόλοιπες 7 υπήρξαν αρνητικές. Παρατηρούμε δηλαδή ότι διαφέρουν κατά μία μόλις απάντηση και τα ποσοστά μεταξύ των αντίθετων απόψεων θα μπορούσαν να είναι και ίσα.

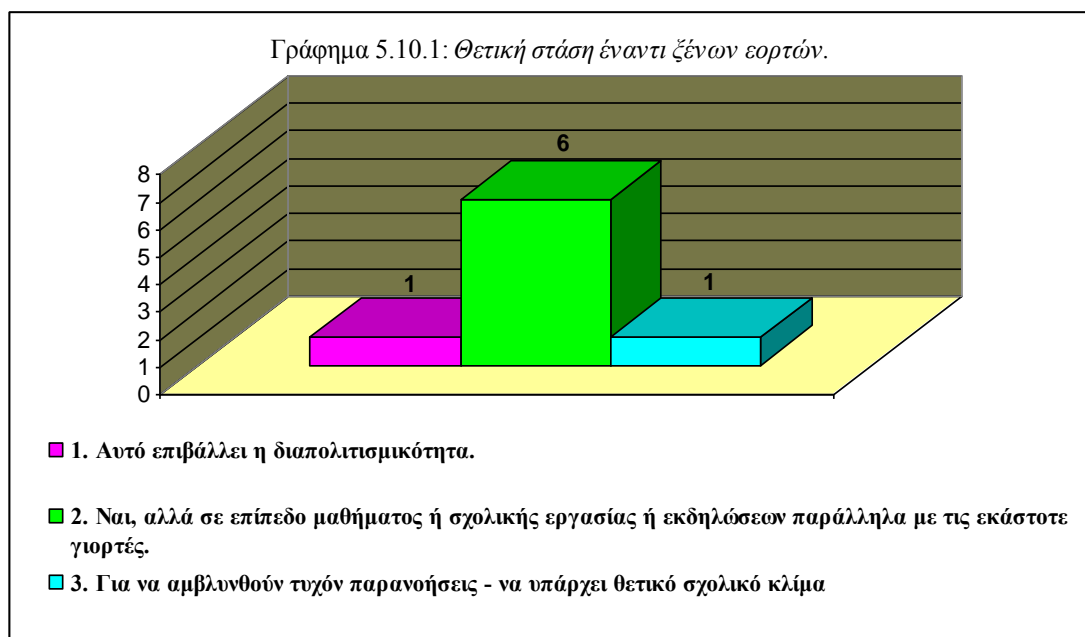
Γράφημα 5.10: Θετικές και αρνητικές απαντήσεις στην ερώτηση 9.



Στη συνέχεια παραθέτουμε τις απαντήσεις που λάβαμε στην προσπάθεια των διευθυντών/ριών να αιτιολογήσουν την θετική ή αρνητική στάση τους απέναντι στον εορτασμό των ξενόφερτων εθνικών και θρησκευτικών εθίμων.

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι, γιατί:	8
1. Αυτό επιβάλλει η διαπολιτισμικότητα – να προσεγγίσουν οι γηγενείς τους αλλοδαπούς μαθητές – θα μπορούσαν να εντοπίσουν και διαφορές, αλλά περισσότερο ομοιότητες – αποδοχή.	1
2. Ναι, αλλά σε επίπεδο μαθήματος ή σχολικής εργασίας ή εκδηλώσεων παράλληλα με τις εκάστοτε γιορτές – με έναν ιδιαίτερα διακριτικό τρόπο - όχι με την έννοια της επίσημης γιορτής.	6
3. Για να αμβλυνθούν τυχόν παρανοήσεις – να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα	1
B) Όχι, γιατί:	7
1. Φαντάζει υπερβολικό όταν υπάρχει μικρός αριθμός μαθητών με άλλο θρήσκευμα - Ίσως είναι νωρίς ακόμη για να παρουσιάσουμε μια τέτοια γιορτή.	2
2. Απουσιάζει το νομικό πλαίσιο.	1
3. Διότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί ούτε γνωρίζουν – ούτε θέλουν να γιορτάσουν θρησκευτικές και εθνικές γιορτές των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό θα γινόταν εκτός σχολείου ή εάν θα εργάζονταν αλλοδαποί εκπαιδευτικοί μέσα στα ελληνικά σχολεία.	3
4. Αυτά τα παιδιά θέλουν να είναι Έλληνες.	1

Βασική παρατήρηση είναι ότι 6 από τους 8 διευθυντές που απάντησαν θετικά τάχθηκαν υπέρ της άποψης ότι ναι μεν θα πρέπει να γίνεται αναφορά σε επίπεδο μαθήματος ή σχολικής εργασίας ή εκδηλώσεων παράλληλα με τις εκάστοτε γιορτές, συγχρόνως όμως όλο αυτό πρέπει να γίνεται με έναν ιδιαίτερα διακριτικό τρόπο και κυρίως όχι με την έννοια της επίσημης γιορτής. Τελικά φαίνεται πως ίσως είναι όντως νωρίς ακόμη για να παρουσιάσουμε μια τέτοια γιορτή.



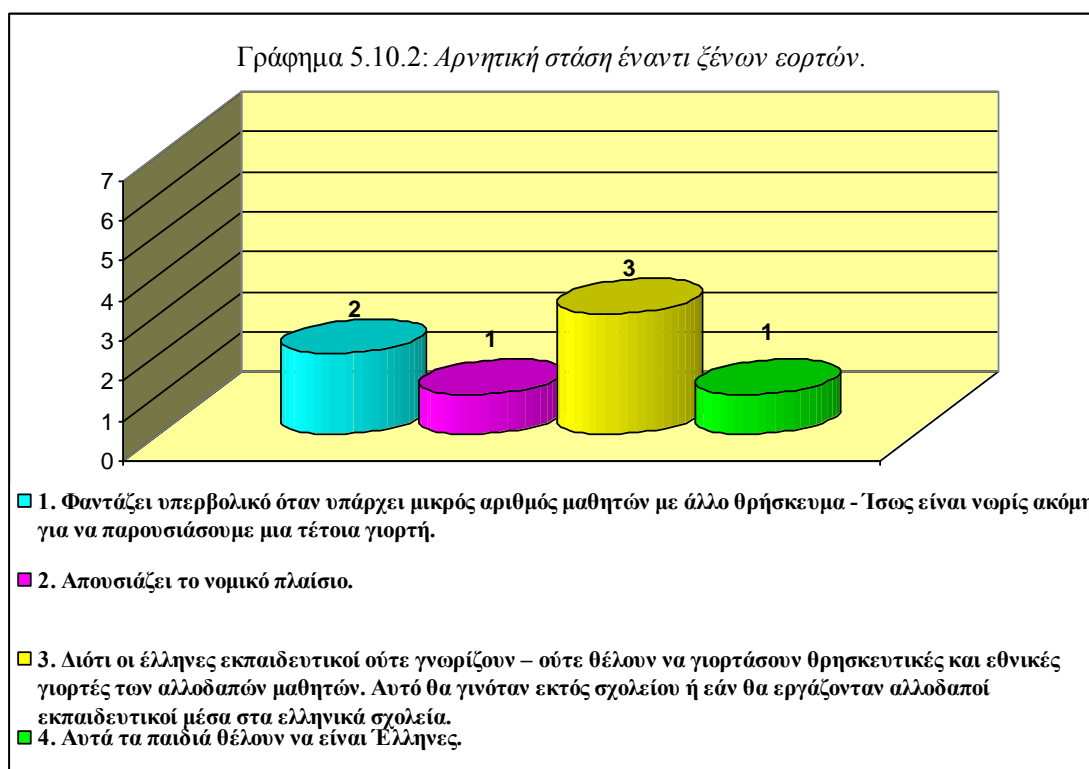
Παρακάτω παραθέτουμε μερικά αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα:

«Να γιορτάζονται με την έννοια της επίσημης γιορτής ή αργίας όπως έχουμε τις δικές μας θεωρώ πως όχι, αλλά, να εξετάζονται σε επίπεδο μαθήματος ή σχολικής εργασίας για να έρθουν σε επαφή οι έλληνες και οι αλλοδαποί μαθητές να μην έχουν κανέναν πρόβλημα., γιατί θεωρώ ότι είναι ελληνικό το κράτος και το σύστημα οπότε καλώς ή κακώς τίθεται ζήτημα της κυρίαρχης ιδεολογίας και της ελληνικής γλώσσας. Να γιορτάζονται στο πρόγραμμα θα έλεγα πως θα ήταν λάθος αυτό, με την έννοια ότι γιορτάζουμε εθνικές ελληνικές εορτές και χριστιανικές εορτές της επίσημης θρησκείας και ιστορίας του τόπου». ΑΔ 5.9.

«Πρέπει να γίνεται αναφορά και στις εθνικές τους γιορτές και σε όλα τα σημαντικά στοιχεία της ιστορίας τους με έναν ιδιαίτερα διακριτικό τρόπο». ΑΔ 7.9.

«Ναι, για να αμβλυνθούν τυχόν παρανοήσεις και για να προσεγγίσουν οι γηγενείς τους αλλοδαπούς μαθητές και να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα μεταξύ όλων». ΑΔ 10.9.

Από την άλλη πλευρά, οι διευθυντές/ριες που υπήρξαν αρνητικοί, δικαιολόγησαν αυτή τους τη στάση κυρίως λέγοντας ότι τέτοιου τύπου εορτές θα ήταν προτιμότερο να λαμβάνουν χώρο εκτός του σχολικού προγράμματος, γιατί στο πρόγραμμα γιορτάζονται εθνικές ελληνικές εορτές και χριστιανικές εορτές της επίσημης θρησκείας και ιστορίας του τόπου με αποτέλεσμα να είναι πρακτικά δύσκολο να γιορτάζονται και όλες οι γιορτές των αλλοδαπών μαθητών.



Επίσης, θεωρούν ότι λόγω του ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ούτε γνωρίζουν, αλλά ούτε και θέλουν να γιορτάσουν θρησκευτικές και εθνικές γιορτές των αλλοδαπών μαθητών αυτό θα μπορούσε να συμβεί μόνο εάν εργάζονταν αλλοδαποί εκπαιδευτικοί μέσα στα ελληνικά σχολεία. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι για άλλη μια φορά βλέπουμε να θέτονται ποσοτικά/αριθμητικά όρια για την ύπαρξη ή μη αναγκαιότητας τέτοιων εορτασμών καθώς και η άποψη μιας διευθύντριας, η οποία μας απάντησε ότι δεν νομίζει ότι θα ήταν σωστό να συμβεί κάτι τέτοιο γιατί αυτά τα παιδιά επιθυμούν να είναι Έλληνες με αποτέλεσμα μια τέτοιου τύπου γιορτή να τα έφερνε σε πολύ δύσκολη θέση. Όλα αυτά μας προβληματίζουν και μας κάνουν να αναρωτιόμαστε για την διαπολιτισμική ετοιμότητα αυτών των σχολικών ηγετών, την εν δυνάμει δυνατότητα να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών και το κατά πόσο θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις επερχόμενες συνθήκες και

καταστάσεις όπου η διαφορετικότητα θα είναι πιο έντονη λόγω της συνεχόμενης αύξησης των μεταναστών στην χώρα μας.

Χαρακτηριστικά είναι και τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Όχι, διότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί ούτε γνωρίζουν – ούτε θέλουν να γιορτάσουν θρησκευτικές και εθνικές γιορτές των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό θα γινόταν εάν θα εργάζονταν αλλοδαποί εκπαιδευτικοί μέσα στα ελληνικά σχολεία». ΑΔ 9.9.

«Αυτό θα ήταν ένας τρόπος διαπολιτισμικής παιδαγωγικής-πρακτικής, δηλαδή το να μαθαίνουν και τα άλλα παιδιά και τις γιορτές των άλλων (...) Εμείς βέβαια δεν το έχουμε κάνει, γιατί σας είπα, δεν ξέρουμε κατά πόσον αυτά τα παιδιά θα τα φέρει σε δύσκολη θέση, επειδή θέλουν να είναι Έλληνες. Παλιά, όταν εγώ ήμουν δασκάλα, εγώ το έκανα στα παιδιά μου, δηλαδή όποια γιορτή είχαμε έλεγα πια είναι η δική σας αντίστοιχη. Και μας έλεγαν τι τρώνε, τι γλυκά φτιάχνουν κτλ. τι έθιμα, και μάθαινε ο ένας του άλλου. Αλλά ήταν πιο παλιά χρόνια που ήταν πιο έντονη η παρουσία των μεταναστών και η διαφοροποίηση». ΓΔ 8.9.

«Θεωρώ ότι θα ήταν δύσκολο να συνταιριάξουμε το πρόγραμμα ώστε να γιορτάζονται και οι ελληνικές και οι ξένες γιορτές κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια έμφαση. Ωστόσο, θα ήταν ωραίο με κάθε αφορμή να μπορούμε να συνδέουμε τις δικές μας γιορτές με κάτι αντίστοιχο δικό τους ώστε να γίνεται μια γόνιμη ανταλλαγή ιδεών και κουλτούρας». ΓΔ 14.9.

«Δεν θεωρώ ότι πρέπει να γίνονται (...) το να γίνονται οι γιορτές στο σχολείο μου φαίνεται κάπως υπερβολικό όταν υπάρχει μικρός αριθμός. Όταν υπάρχει μεγαλύτερος, ναι είμαι θετική. Αλλά σε μικρό, όπως έχω εδώ δε θα έμπαίνα στη διαδικασία, τι να πω; Ίσως είναι νωρίς ακόμη για να παρουσιάσουμε μια τέτοια γιορτή». ΓΔ 2.9.

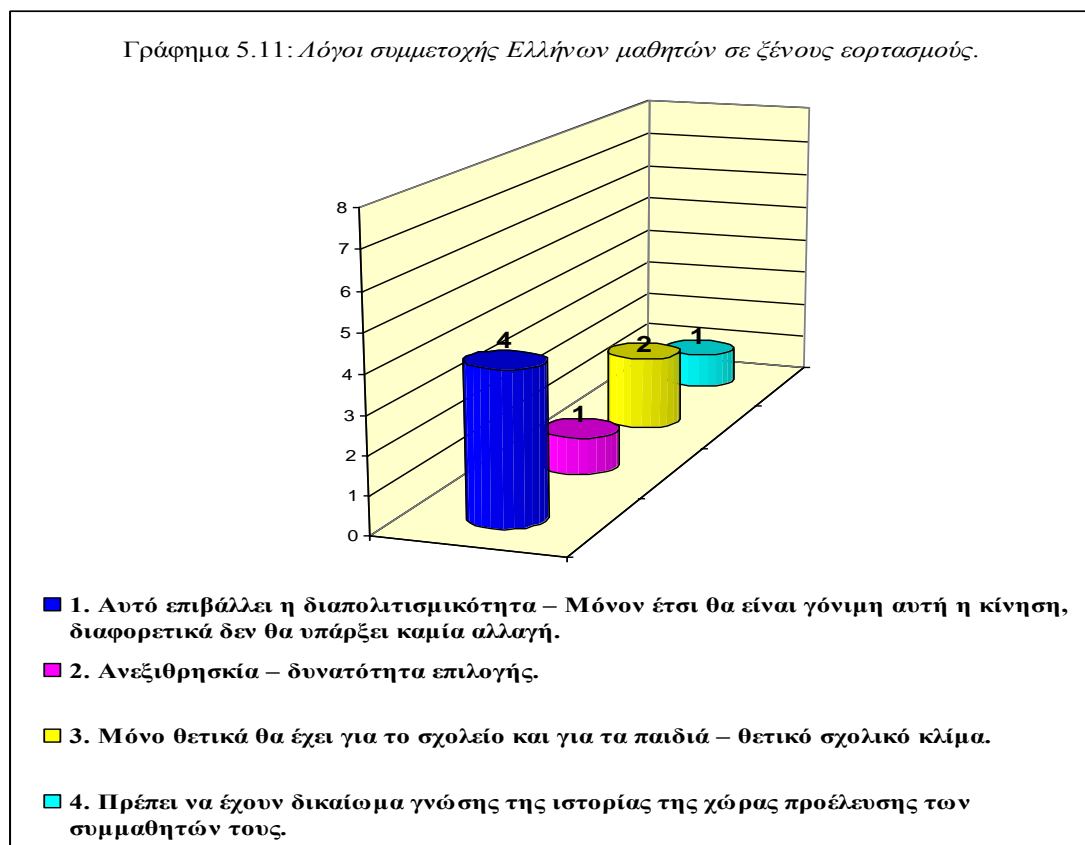
«Όχι προς το παρόν, γιατί απουσιάζει το νομικό πλαίσιο». ΓΔ 3.9.

«Επαναλαμβάνω, αυτό έχει να κάνει με σχολεία με καθολικό αριθμό παιδιών, που είναι και υποχρέωση εκεί του σχολείου να το κάνει. Αν εγώ πχ το κάνω εδώ, για τα δύο Ρουμανάκια που έχω προφανώς θα δημιουργήσω ακριβώς αντίστοιχα προβλήματα και δε θα έχω αποδοχή. Το καταλαβαίνετε. Έχει να κάνει με τη σύνθεση και τη διαστρωμάτωση που έχει το σχολείο σου, εκεί νομίζω ότι ο διευθυντής πρέπει να κινείται». ΑΔ 6.9.

Η ερώτηση 9α αποτελεί υποερώτημα της ερώτησης 9 και απευθυνόταν μόνο σε όσους διευθυντές/ριες είχαν απαντήσει προηγουμένως θετικά ή έστω είχαν θετική στάση απέναντι στον εορτασμό ξενόφερτων εθνικών και θρησκευτικών εορτών (δηλαδή συνολικά 8 από τους 15) και τα αποτελέσματα είχαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι, γιατί:	8
1. Αυτό επιβάλλει η διαπολιτισμικότητα – Μόνον έτσι θα είναι γόνιμη αυτή η κίνηση, διαφορετικά δεν θα υπάρξει καμία αλλαγή.	4
2. Ανεξιθρησκία – δυνατότητα επιλογής.	1
3. Μόνο θετικά θα έχει για το σχολείο και για τα παιδιά – θετικό σχολικό κλίμα.	2
4. Πρέπει να έχουν δικαίωμα γνώσης της ιστορίας της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους.	1
B) Όχι, γιατί:	0

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι κανείς από τους 8 δεν υπήρξε αρνητικός στη συμμετοχή των ελλήνων μαθητών στις γιορτές των μεταναστών μαθητών.



[Σελίδα 132 από 208]

Αντιθέτως οι 4 από τους 8 θεώρησαν αυτή την κίνηση απαραίτητη ώστε όντως να υπάρξει μια γόνιμη συνεργασία και να οδηγηθούμε στην κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας αμοτέρων των πλευρών. Επίσης, δύο διευθυντές/ριες εξέφρασαν την άποψη ότι μια τέτοια κίνηση ανταλλαγής εικόνων και εμπειριών θα έχει μόνο θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και θα οδηγήσει σε ένα θετικό σχολικό κλίμα. Τέλος, κάποιοι μίλησαν για το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας και το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής, καθώς και για το ότι οι έλληνες μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν στοιχεία από την ιστορία και τον πολιτισμό των χωρών από τις οποίες κατάγονται οι συμμαθητές τους.

Ας δούμε στη συνέχεια αποσπάσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών:

«Ναι... ναι αν θέλουνε κι αν και οι γονείς το επιτρέπουν γιατί εδώ στο δημοτικό είναι μικρά τα παιδιά, γιατί όχι να μην δούνε και κάτι το διαφορετικό, εξάλλου δεν λέμε για την ανεξιθρησκία στο σύνταγμα και ότι να τα αφήσουμε να μεγαλώσουν, να επιλέξουν». ΓΔ 4.9^α.

«Πιστεύω ότι είναι θετικό αυτό. Μόνο θετικά θα έχει για το σχολείο και για τα παιδιά. Προάγει την προσοικειώσή τους με άλλους πολιτισμούς, με άλλες θρησκείες. Αν θέλεις και μέσα από ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικότητας, εδώ είναι τώρα η εφαρμογή του προγράμματος. Το κάνεις και μες στην τάξη. Μπορεί να το κάνεις με άλλον τρόπο, αλλά είναι το ίδιο πράγμα». ΑΔ 6.9^α.

«Πρέπει να έχουν δικαίωμα γνώσης της ιστορίας της χώρας προέλευσης των συμμαθητών τους». ΑΔ 7.9^α.

«Ναι, για να αμβλυνθούν τυχόν παρανοήσεις, να προσεγγίσουν οι γηγενείς τους αλλοδαπούς μαθητές και να υπάρχει θετικό σχολικό κλίμα μεταξύ όλων» ΑΔ 10.9^α.

«Πάντα υπάρχει το δικαίωμα της επιλογής στη συμμετοχής των μαθητών στις σχολικές γιορτές. Είναι καλό όμως να προωθούμε τους μαθητές μας να συμμετέχουν σε τέτοιες εκδηλώσεις, διότι με αυτό τον τρόπο γεφυρώνονται τα χάσματα μεταξύ των μαθητών και μέσα από τη συνεργασία τα παιδιά «δένονται». ΓΔ 11.9^α.

«Φυσικά. Μόνον έτσι θα είναι γόνιμη αυτή η κίνηση. Διαφορετικά «ο καθένας στον πάγκο του» και δεν θα υπάρξει καμία αλλαγή». ΓΔ 14.9^α.

Συμπερασματικά λοιπόν, στην ερώτηση σχετικά με το εάν θα έπρεπε να εορτάζονται θρησκευτικές εορτές ή εθνικοί επέτειοι των χωρών των αλλοεθνών

μαθητικών ομάδων, σχεδόν οι μισοί διευθυντές υπήρξαν αρνητικοί. Πράγματι, μια τέτοια κίνηση φαντάζει ιδιαίτερα ριζοσπαστική για μια χώρα που από την μια πλευρά ανοίγει άδοξα τις πόρτες της στον μετανάστη, αλλά από την άλλη πλευρά δυσκολεύεται να τον εντάξει στην καθημερινότητά της. Μήπως όμως θα έπρεπε να αναλογιστούμε τον πραγματικό λόγο για τον οποίον οι αλλοδαποί αντιμετωπίζονται ξενοφοβικά και ρατσιστικά σε μια τόσο δημοκρατική χώρα; Μήπως το ίδιο το νομοθετικό σύστημα δεν τους δίνει μεν την ευχέρεια να γίνουν άμεσα πολίτες αυτής της χώρας, αλλά τους υποχρεώνει δε να ακολουθούν τους κανονισμούς - κοινωνικούς, διοικητικούς, εκπαιδευτικούς - και τους αντιμετωπίζει ως πολίτες δεύτερης διαλογής;

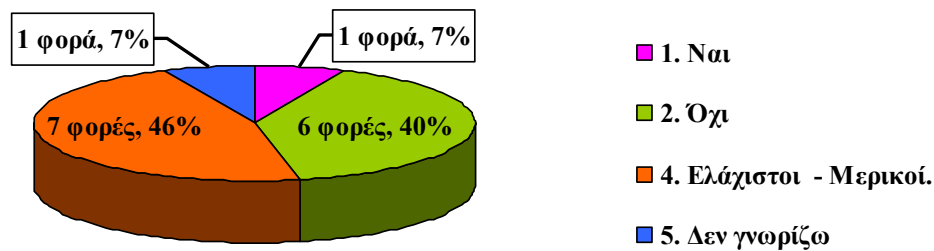
Ίσως, ο εορτασμός εθνικών επετείων άλλων χωρών μέσα στο ελληνικό σχολείο να φαντάζει μια ιδέα επιστημονικής φαντασίας, από την άλλη όμως το να έχουν το δικαίωμα οι αλλοεθνείς πολίτες της χώρας να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα μέσα από κάποιες σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις (π.χ. διεθνείς βραδιές, χριστουγεννιάτικα ήθη και έθιμα κ.α.) θα προωθούσε ένα σχολικό προφίλ ιδιαίτερα ανοικτό και δημοκρατικό και θα παρείχε μια αίσθηση ασφάλειας για τη χώρα στην οποία έχουν καταφύγει, πετυχαίνοντας έτσι την πιο ομαλή και γρήγορη ένταξή τους.

❖ **Ερώτηση 10. Είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;**

Παρακάτω φαίνονται οι απαντήσεις που λάβαμε:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
1. Ναι	1
2. Όχι	6
4. Ελάχιστοι - Μερικοί.	7
5. Δεν γνωρίζω	1
ΣΥΝΟΛΟ:	15

Γράφημα 5.12: Είναι οι εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι σε διαπολιτισμικά θέματα;



Από τα παραπάνω αποτελέσματα είναι εύκολο να διαπιστώσουμε ότι οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία τους δεν έχουν κάποια επιμόρφωση σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα και αν υπάρχουν (είτε λόγω του ότι έχουν παρακολουθήσει τη Μαράσλειο, είτε κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό ή άλλο επιμορφωτικό σεμινάριο), αυτοί είναι ελάχιστοι σε κάθε σχολείο και αρκετές φορές είναι εκείνοι που θα επιφορτίσουν με την αρμοδιότητα να κάνουν κάποια σχετική ενημέρωση και στους υπόλοιπους συναδέλφους, αν και εφόσον παρουσιασθεί σχετικό ενδιαφέρον εκ μέρους τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις ειπώθηκε ότι ναι μεν δεν υπάρχει σχετική επιμόρφωση, αλλά σε περίπτωση που υπάρξει ανάγκη -λόγω κάποιου θέματος που πιθανώς να έχει δημιουργηθεί- τότε γίνεται κάποια σχετική έρευνα (πχ στο διαδίκτυο) ή και με βάση την προσωπικότητα του κάθε δασκάλου αντιμετωπίζεται το εκάστοτε πρόβλημα. Τις βασικές μεθόδους, δηλαδή, για ενημέρωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας, αποτελούν η άτυπη επιμόρφωση (πχ: ιδιωτικά σεμινάρια), η γενικότερη ευαισθητοποίηση που μπορεί να έχει ή να μην έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και η ενημέρωση με ίδια μέσα και δική τους πρωτοβουλία (πχ: Η/Υ, περιοδικά, βιβλία κá).

Ας δούμε στη συνέχεια μερικές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών:

«Όχι, καθώς και εγώ δεν είμαι, απλώς μόνη μας να διαβάζουμε, δηλαδή αν κάτι, αν μας τύχει κάτι, αρχίζουμε το συζητάμε πολύ όμως δεν το αφήνουμε έτσι αν έχουμε κάτι το διαφορετικό το συζητάμε και βέβαια αν χρειαστεί... υπολογιστής, κατεβάζουμε και βλέπουμε τι , πώς, πώς μπορούμε να βοηθούμε. Έχω ένα προσωπικό που θέλει να βοηθάει. Έχουμε και μαυράκι μέσα, που το προτίμησε η δασκάλα, θα το

[Σελίδα 135 από 208]

πάρω εγώ, θα το χειριστώ εγώ. Όχι είναι ένα...έχουμε ένα πολύ καλό κλίμα και το ενσωματώνουν αμέσως. Το εντάσσουν. Τώρα με ποιο τρόπο, δεν έχουν εκπαιδευτεί ειδικά, αλλά με τον τρόπο τους εντάσσουν και τα παιδάκια που είναι από άλλους πολιτισμούς, άλλες χώρες κλπ» ΓΔ 4.10.

«Αυτή, είναι μια δύσκολη ερώτηση. Σε έναν ικανό βαθμό, θεωρώ πως είναι, διότι αρκετοί έχουν μετεκπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Εκεί είχαν ενότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος. Τώρα αν τις έχουν παρακολουθήσει... κυρίως είναι θέμα προσωπικής στάσης του καθενός μας και θεωρώ είναι ευαισθητοποιημένοι οι περισσότεροι, ναι!» ΑΔ 5.10.

«Δυστυχώς όχι όλοι και κυρίως οι μεγάλοι με χρόνια υπηρεσίας κατά μέσο όρο 20 χρόνια και πάνω. Βέβαια εκδηλώνουν συχνά το ενδιαφέρον να ενημερωθούν σχετικά με αυτά τα θέματα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πληροφορημένοι και προετοιμασμένοι μέσω σεμιναρίων κτλ. πάνω σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αυτοί κατά κάποιο τρόπο αναλαμβάνουν και την ενημέρωση των υπολοίπων» ΓΔ 11.10.

«Κάποιοι, ελάχιστοι, έχουν παρακολουθήσει κάποιες διαλέξεις και κάποια σεμινάρια σχετικά, με δική τους πρωτοβουλία». ΓΔ 14.10.

❖ *Ερώτηση 11. Το σχολείο ως κοινότητα έχει αναλάβει πρωτοβουλίες (π.χ. εκδηλώσεις) που να σχετίζονται με το παραπάνω θέμα; Αν ναι, ποια;*

Ας δούμε τις απαντήσεις που λάβαμε:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι, Πρωτοβουλίες:	5
1. Σε παραστάσεις που έγιναν συμμετείχαν και αλλοδαποί μαθητές – ανάθεση δραστηριοτήτων.	1
2. Ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια στο ολοήμερο.	1
3. Δραστηριότητες μέσα στην τάξη.	1
4. Εδώ όχι, αλλά σε άλλα σχολεία που ήμουν είχαμε κάνει εκδηλώσεις παράλληλα με δικές μας.	1
5. Πρόγραμμα ΑΠΘ ²¹ .	1
6. Ενημερωτικές συναντήσεις και σεμινάρια μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας για τους εκπαιδευτικούς.	1
B) Όχι	8
Γ) Δεν γνωρίζω – είμαι νέος Διευθυντής/ια	2

Πιο παραστατικά οι θετικές και αρνητικές απαντήσεις φαίνονται στο γράφημα 5.13. που ακολουθεί:



²¹ Εδώ γίνεται αναφορά στην Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία εντάσσεται στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Γενικός σκοπός της Πράξης είναι η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων αυτών με γηγενείς μαθητές, καθώς και η κοινωνική τους ένταξη. Το συγκεκριμένο σχολείο συμμετέχει σε τρεις από τις 9 Δράσεις και συγκεκριμένα στις εξής: Δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας, Δράση 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και Δράση 7: Σύνδεση σχολείου και κοινότητας.

Παρατηρούμε ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση, η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών και συγκεκριμένα οι οκτώ από τους δεκαπέντε ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά, ενώ μόνο πέντε θετικά και δύο δεν γνώριζαν τι είχε συμβεί το προηγούμενο χρονικό διάστημα λόγω του ότι μόλις είχαν αναλάβει τα καθήκοντά τους στο συγκεκριμένο σχολείο.

Στη συνέχεια εκείνοι οι οποίοι απάντησαν θετικά μας ανέφεραν ποιες ήταν αυτές οι πρωτοβουλίες που είχαν αναλάβει και συγκεκριμένα οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής:

«Αυτό που είπαμε με το ολοήμερο και ότι πέρυσι στις παραστάσεις συμμετείχαν και αλλοδαποί και έγινε και ανάθεση κάποιων δραστηριοτήτων». ΓΔ 2.11. («Στο ολοήμερο σχολείο προσπαθούμε να κάνουμε κάποια πράγματα, είτε με παιχνίδια ρόλων όταν τελειώσουν τα μαθήματα, όπου συμμετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά, δεν γίνεται κανένας διαχωρισμός. Παίζουν όλα μαζί, τρώνε, μοιράζονται τα βοηθάει αυτό». Η ίδια στην ερώτηση 5).

«Δεν γνωρίζω ακόμη τόσο καλά τα πράγματα για το συγκεκριμένο σχολείο αλλά σε προηγούμενο σχολείο που ήμουν διευθυντής είχαμε κάνει εκδηλώσεις. Πιθανότατα θα κάνουμε. Οι αλλοδαποί μαθητές είναι άλλωστε στο σώμα της τάξης, οπότε σίγουρα θα γίνει κάτι που θα έχει διαπολιτισμικό ενδιαφέρον. Είτε στην Επέτειο του Πολυτεχνείου που είναι κοντά είτε σε εθνικές επετείους, μπορούμε να δούμε αντίστοιχες δικές τους τέτοιες εκδηλώσεις να έρθουμε σε επαφή πως γιορτάζουν, γιατί γιορτάζουν, τι γιορτάζουν κοινά πράγματα ελευθερίας, δικαιοσύνης, δημοκρατίας, ισότητας». ΑΔ 5.11.

«Το πρόγραμμα που συμμετέχουμε τώρα ήταν μια δική μας πρωτοβουλία, από τη στιγμή που έγινε από το ΑΠΘ γίνεται εδώ στο σχολείο μας, με καθηγητές που μας στέλνουν από εκεί. Έχει να κάνει και με τι προγράμματα εξατομικευμένα μπορεί να εφαρμόζουμε στα σχολεία και με τη διδακτική προσέγγιση από την πλευρά τη δική μας που είναι το πιο σημαντικό κομμάτι, και ειδικά αυτό το κομμάτι της θρησκείας πως το διαχειρίζεσαι, είχαμε ειδική αναφορά σε αυτό το κομμάτι, πως το διαχειρίζεσαι. Εμείς μιλήσαμε και για το γλωσσικό κομμάτι, ήταν ένας τομέας, το δεύτερο ήταν για τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ιδίως μαθήματα που αφορούν την ιστορία και τη γεωγραφία πως διδάσκονται, με ποιο τρόπο και με ποιες τεχνικές και το τρίτο

κομμάτι που κάναμε είχε να κάνει με την προετοιμασία, που είπαμε στην αρχή, του σχολικού περιβάλλοντος, πως προετοιμάζεται για να εντάξει τους μαθητές αυτούς. Άλλες εκδηλώσεις γύρω από αυτό το θέμα, όχι». ΑΔ 6.11.

«Όχι, όχι, καμία. Αλλά, Σας είπα, ότι είναι ο μικρός αριθμός των παιδιών και το ότι δεν φαίνονται διαφορετικοί. Δηλαδή και στην τάξη και οι γονείς τους μιλάνε καλά Ελληνικά». ΓΔ 8.11.

«Κατά καιρούς έχουν πραγματοποιηθεί ενημερωτικές συναντήσεις και σεμινάρια μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας για τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τη δυνατότητα στο παρελθόν να επιμορφωθούν πάνω σε αυτό το θέμα» ΓΔ 11.11.

«Απ' όσο γνωρίζω όχι, γιατί δεν έχω και πολύ καιρό σε αυτό το σχολείο». ΓΔ 14.11.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως γενικότερα οι πρωτοβουλίες για διαπολιτισμικά θέματα (εκδηλώσεις, επιμόρφωση κλπ) είναι πολύ περιορισμένες και μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις και εντελώς ανύπαρκτες, γεγονός που σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης (σχετικά με την διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), μας προβληματίζει για ακόμη μια φορά σχετικά με το ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών της εποχής μας. Είναι άραγε σε θέση να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στην καθημερινότητά τους ή μήπως θεωρούν ότι το να γίνουν όλα τα παιδιά «έλληνες» είναι η καλύτερη και ιδανικότερη λύση;

Κλείνοντας την δεύτερη αυτή ενότητα των συνεντεύξεων, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι για να υπάρξει το ιδανικό διαπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει:

- Να εξαλείφουν οι πιθανές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που προέρχονται από το σπίτι και το οικείο περιβάλλον τόσο των μεταναστών, όσο και των γηγενών.
- Να καλυφθεί η βασική ανάγκη των μεταναστών μαθητών, δηλαδή η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γενικότερα του μηχανισμού της γλώσσας και να προβλεφθούν τα κονδύλια και οι απαραίτητες ρυθμίσεις ώστε να υπάρχει ενισχυτικός μηχανισμός αυτών των παιδιών ο οποίος θα είναι σε ετοιμότητα και διαθέσιμος ακόμη και αν πρόκειται για έναν και μόνο μαθητή.

- Να καλυφθεί το κενό που υπάρχει στη νομοθεσία σχετικά με την καταλληλότερη μέθοδο κατάταξης των νεοφερμένων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο (μετανάστες, roma κλπ).
- Οι αλλοδαποί μαθητές να έχουν το δικαίωμα να διδάχτούν τη μητρική τους γλώσσα, τη θρησκεία καθώς και τα στοιχεία πολιτισμού τους στο σχολείο, με ή χωρίς την σύμπραξη αλλοδαπών εκπαιδευτικών.
- Να υπάρξει εξειδίκευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν έστω τα μικρά, μεμονωμένα και καθημερινά προβλήματα που προκύπτουν από τη συμβίωση αλλογενών και γηγενών μαθητών, καθώς και να μπορούν να προταθούν και υλοποιηθούν διαπολιτισμικές εκδηλώσεις.

Από την άλλη τα πιθανά προβλήματα που ενδεχομένως να δημιουργηθούν και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν είναι:

- Η είσοδος αλλοδαπών εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, λόγω της ενδεχόμενης συντήρησης του εθνικισμού, πατριωτισμού και ίσως θρησκευτικού φανατισμού των αλλοδαπών μαθητών που μπορεί να υπάρξει, καθώς οι συμπατριώτες-εκπαιδευτικοί τους ίσως προσπαθήσουν πέραν του δέοντος να διαφυλάξουν και να ενισχύσουν τα ιδιαίτερα θρησκευτικά, πολιτισμικά και ιστορικά τους στοιχεία, με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια τέτοια κίνηση.
- Ο εορτασμός εθνικών και θρησκευτικών εορτών των μεταναστών. Οι απόψεις των διευθυντών/ριών στο συγκεκριμένο θέμα δίστανται και εκτείνονται από την απόλυτα θετική αντιμετώπιση μέχρι την απόλυτα αρνητική.

iii) Ερωτήσεις 12 μέχρι 21:

Εν συνεχεία, στις ερωτήσεις 12 έως 21 οι διευθυντές/ριες καλούνται να καταγράψουν το ρόλο τους ως ηγέτες στο διαπολιτισμικό σχολείο καθώς και τις απόψεις τους για το διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα και την επάρκεια ή μη της ισχύουσας νομοθεσίας σχετικά με τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών.

❖ Ερώτηση 12. Ως διευθυντής/ρια ενός διαπολιτισμικού σχολείου για ποιον από τους παρακάτω λόγους θα επιχειρούσατε το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία μέσα από ποικίλες δραστηριότητες;

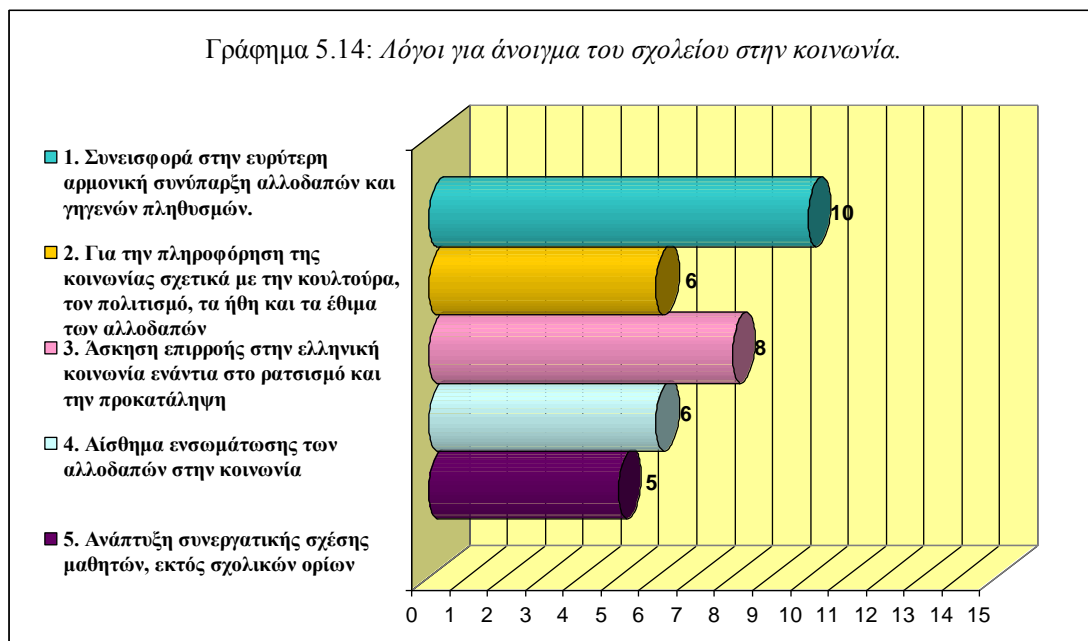
- *Συνεισφορά στην ευρύτερη αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών*
- *Για την πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των αλλοδαπών*
- *Άσκηση επιρροής στην ελληνική κοινωνία ενάντια στο ρατσισμό και την προκατάληψη*
- *Αίσθημα ενσωμάτωσης των αλλοδαπών στην κοινωνία*
- *Ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης μαθητών, εκτός σχολικών ορίων*

Οι απαντήσεις κατανεμήθηκαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
1. Συνεισφορά στην ευρύτερη αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών.	10
2. Για την πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των αλλοδαπών	6
3. Άσκηση επιρροής στην ελληνική κοινωνία ενάντια στο ρατσισμό και την προκατάληψη	8
4. Αίσθημα ενσωμάτωσης των αλλοδαπών στην κοινωνία	6
5. Ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης μαθητών, εκτός σχολικών ορίων	5

Κατανοούμε λοιπόν (και μέσα από την αναπαράσταση του γραφήματος 5.14), ότι οι βασικότεροι λόγοι για τους οποίους το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία είναι για να επιτευχθεί μια ευρύτερη αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών (επιλέχθηκε 10 φορές), καθώς και για άσκηση επιρροής στην ελληνική κοινωνία ενάντια στο ρατσισμό και την προκατάληψη (επιλέχθηκε 8 φορές). Έτσι, με τη σωστή πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την

κουλτούρα, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των αλλοδαπών (6 φορές) θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε τελικά σε μια πιο ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών (6 φορές) σε αυτή την κοινωνία και οι μαθητές διαφορετικής εθνικής ταυτότητας θα συνεργάζονται ομαλά σε όλες τους τις δραστηριότητες και σχέσεις (5 φορές).

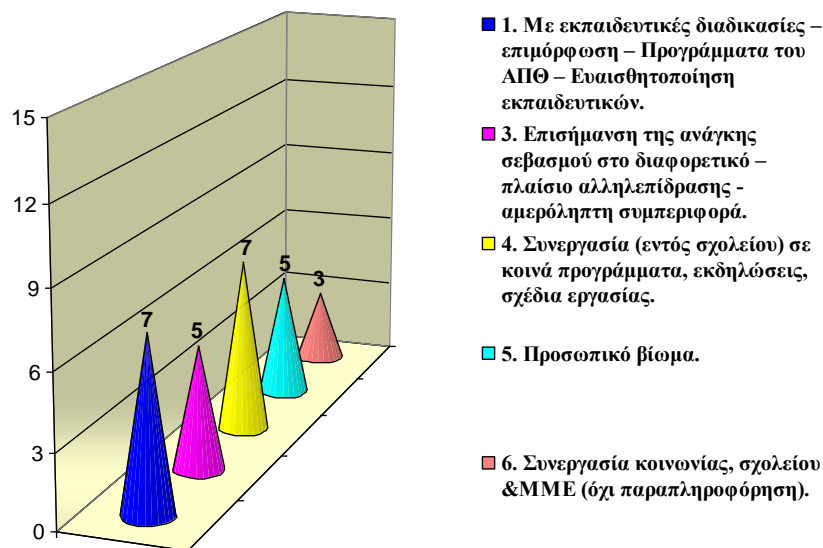


❖ **Ερώτηση 13. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται η καλύτερη γνώση και πληροφόρηση σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τις αξίες, τον τρόπο ζωής τα ήθη και έθιμα των αλλοδαπών μαθητών;**

Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις που λάβαμε κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
1. Με εκπαιδευτικές διαδικασίες – επιμόρφωση – Προγράμματα του ΑΠΘ – Ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών.	7
3. Επισήμανση της ανάγκης σεβασμού στο διαφορετικό – πλαίσιο αλληλεπίδρασης - αμερόληπτη συμπεριφορά.	5
4. Συνεργασία (εντός σχολείου) σε κοινά προγράμματα, εκδηλώσεις, σχέδια εργασίας.	7
5. Προσωπικό βίωμα.	5
6. Συνεργασία κοινωνίας, σχολείου & ΜΜΕ (όχι παραπληροφόρηση).	3

Γράφημα 5.15.: Τρόποι πληροφόρησης για την κουλτούρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών.



Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών/ριών (7 περιπτώσεις) συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους δύο μεθόδους για καλύτερη γνώση και πληροφόρηση σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τις αξίες, τον τρόπο ζωής τα ήθη και έθιμα των αλλοδαπών. Αυτές είναι, από τη μια πλευρά, η ευαισθητοποίηση και σωστή εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία οι απαιτούμενες εκπαιδευτικές μέθοδοι και να ευαισθητοποιηθούν στη συνέχεια και οι μαθητές έναντι της διαφορετικότητας και από την άλλη να επιτευχθεί συνεργασία σε επίπεδο σχολείου με κοινά προγράμματα, εκδηλώσεις και σχέδια εργασιών που μπορεί να γίνουν για να αναδείξουν τα πολιτιστικά τους, όπως προβολές βίντεο – ντοκιμαντέρ κά, στις οποίες όμως να συμμετέχουν μαθητές και γονείς για να οδηγηθούμε έτσι σταδιακά στο σεβασμό της διαφορετικότητας.

Επίσης, αρκετές φορές οι διευθυντές αναφέρθηκαν στη βοήθεια που μπορεί να παράσχει το κοινό προσωπικό βίωμα το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την συχνή επαφή και τη συνεργασία με τις οικογένειες των αλλοδαπών, τη συζήτηση με παιδιά και γονείς για να δούμε τις αξίες τους, καθώς και μέσω επισκέψεων και εκδρομών στις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών.

Τέλος, όλα αυτά, αν και αναφέρθηκε μόνο τρεις φορές σαν απάντηση, θα μπορούσαμε ίσως να τα συνοψίσουμε λέγοντας με απλά λόγια ότι πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας με τη συμμετοχή – βοήθεια και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας τα οποία πρέπει να πάνε να δημιουργούν λανθασμένες εντυπώσεις στο κοινό και να παρουσιάζουν τα γεγονότα και τις καταστάσεις με μεγαλύτερη αμεροληψία.

Η μικροκοινωνία του σχολείου αποτελεί μια αντανάκλαση των τάσεων, των αντιλήψεων και των στάσεων της κοινωνίας. Εάν δηλαδή υπάρχει η πεποίθηση ότι μια κοινωνία ενημερωμένη και καλά πληροφορημένη σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και πολιτισμικής ετερότητας θα μπορέσει να λειτουργήσει δημοκρατικά και αρμονικά και να προασπίσει ανθρωπιστικά και κοινωνικά δικαιώματα και αξίες, τότε κατανοούμε ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να προσοικειωθούν τέτοιες αξίες οι πολίτες μιας χώρας είναι μέσα από τις γενικές και ειδικές λειτουργίες του σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές που ερωτήθηκαν, αναφέρουν κάποιους τρόπους πληροφόρησης με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Το πρώτο στάδιο ενημέρωσης τέτοιων κοινωνικών ζητημάτων πρέπει να ξεκινά με την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Εάν δεν ευαισθητοποιήσουμε τους νέους σε θέματα ισότητας, ανθρωπισμού και κοινωνικής συνοχής, ώστε να εκλείψουν εθνικιστικές, ρατσιστικές, και οπισθοδρομικές αντιλήψεις, τότε το να τους παρέχουμε γνώση για ξένους πολιτισμούς και θρησκείες δεν θα έχει κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Η ανταλλαγή εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών (με ανοιχτό διάλογο, παιχνίδια ρόλων, ανταλλαγή επισκέψεων και εκδρομές), οι συνεργατικές δραστηριότητες μέσα από προγράμματα πολιτισμικού χαρακτήρα (ανομοιογενείς ομάδες εργασίας), η εκμετάλλευση της ευέλικτης ζώνης με το συγκερασμό διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (ιστορία, λογοτεχνία, γεωγραφία, ξένες γλώσσες) μέσα από το πρίσμα της διαθεματικότητας, είναι κάποιες από τις προτάσεις των διευθυντών, που μας είναι ήδη λίγο πολύ γνωστές.

Οι ίδιοι οι διευθυντές όμως, θα μπορούσαν να πάρουν και άλλες πρωτοβουλίες, περισσότερο αποτελεσματικές, όπως να διοργανώσουν εκδηλώσεις ενημερωτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα, όπου με τη συμμετοχή και τη συνεργασία μαθητών και γονέων θα εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των

χωρών (π.χ. μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, προβολές βίντεο – ντοκιμαντέρ, παρουσιάσεις εθίμων και παραδόσεων, γιορτές όπου θα αναδειχθούν τα στοιχεία της κάθε χώρας).

Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές των όσων προαναφέρθηκαν:

«Αυτό είναι πάντα με την εκπαίδευση, με εκπαιδευτικές διαδικασίες στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης... και βέβαια από κει και πέρα είναι και το θέμα της ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού αν έχει διαγνώσει ότι υπάρχει ένα τέτοιο θέμα σίγουρα σε σχολεία που το ποσοστό των αλλοδαπών είναι μεγάλο θα πρέπει εκεί να υπάρχει παρέμβαση, αλλά υπάρχουν και προγράμματα νομίζω του ΑΠΘ το οποίο αυτή τη στιγμή βρίσκεται σε εξέλιξη πάνω σε αυτό το θέμα. Το θέμα είναι για τις λίγες εκείνες περιπτώσεις παιδιών τι μπορούμε να κάνουμε, δηλαδή στην περίπτωση που εμφανιστούν μεμονωμένα τέτοια περιστατικά, όπου θα πρέπει με παρέμβαση εκπαιδευτική ο δάσκαλος να αλλάξει κάποιες στάσεις, νοοτροπίες αλλά θα προσπαθήσει ενδεχομένως να αλλάξει των παιδιών, των γονιών είναι μια άλλη ιστορία...». ΑΔ 1.13.

«Θεωρώ ότι πρέπει να γίνει επιμόρφωση, επισήμανση της ανάγκης σεβασμού στο διαφορετικό, αντάμωμα τον πολιτισμών που λέμε. Αυτό πρέπει να επιτευχθεί». ΓΔ 2.13.

«Μέσα από ενημερώσεις και μέσω εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». ΓΔ 3.13.

«Με το να τους εντάξουμε στα δικά μας σχολεία, στη δικιά μας κοινωνία, και με το να παρακολουθούμε, αυτό που είπαμε παραπάνω, δηλαδή να δεχτούμε να γίνει μια γιορτούλα, να δούμε τον πολιτισμό τους την κουλτούρα τους ή με το να συζητάμε και με αυτά και με τους γονείς τους για να δούμε τις αξίες τους που πολλές φορές είναι διαφορετικές από μας... και με τους συλλόγους γονέων που κάνουν κάποιες γιορτούλες να τους καλούμε, ίσως κάτι, ίσως να έφερναν κι εκείνοι λίγο μουσική που βάζουν στα παιδάκια της πρώτης έτσι για την υποδοχή, αν έχουμε πολλά έτσι Αλβανάκια πχ να έρθει κι ένα τραγούδι δικό τους, παιδικό δεν ξέρω τι κάπως, κάπως να τα εντάσσουμε σεβόμενοι την κουλτούρα τους». ΓΔ 4.13.

«Πάντως γενικότερα, μπορείς να το πετύχεις μέσα από εκδηλώσεις που μπορεί να γίνουν, που δίνουν τη δυνατότητα σε αυτούς τους εκπροσώπους των λαών αυτών (να το πούμε έτσι) και θρησκείων, να αναδείξουν τα πολιτιστικά τους... να

έχουν την πολιτιστική τους αναφορά, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους κάτι παράλληλα κάνουν και οι μετανάστες που έχουν γυρίσει». ΑΔ 6.13.

«Οφείλει η κοινωνία αλλά και το σχολείο να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή ως μία μοναδική προσωπικότητα και να βρίσκει ευκαιρίες να πληροφορεί για την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμα των αλλοδαπών... Θα μπορούσε να γίνει στα πλαίσια του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης (το οποίο υπάρχει στα σχολεία), μία εργασία ομαδική η οποία θα βασίζονταν, ως θέμα εννοώ, στη διαφορετικότητα την οποία όλοι μας έχουμε με τους διπλανούς μας. Εκεί θα γινόταν μια αναφορά, στην οποία εργασία θα συμμετείχαν όλα τα παιδιά, θα μελετούσαμε την χώρα προέλευσής τους, θα μελετούσαμε τα ήθη και τα έθιμά τους, θα κάναμε μια παρουσίαση αυτής της ομάδας, θα την κάναμε και στους γονείς, όπου θα τονίζονταν ακριβώς η αξία και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Δεν έχει κανένα νόημα να ζούμε μόνοι μας, πρέπει να μάθουμε να ζούμε με όλες τις φυλές του κόσμου». ΑΔ 7.13.

«Ο καλύτερος τρόπος είναι η συχνή επαφή με τις οικογένειες των μαθητών και η συνεργασία με τις οικογένειες τους. Η πραγματοποίηση εκδηλώσεων, όπου μπορούν να συμμετέχουν μαθητές και γονείς που θα συνοδεύονται με διάφορες δραστηριότητες και προβολές βίντεο και ντοκιμαντέρ είναι ένας καλός τρόπος για να ενημερωθούν και οι μαθητές, αλλά και οι γονείς». ΓΔ 11.13.

«Με σχετικές διαλέξεις, διδασκαλίες, ανταλλαγή οικογενειακών επισκέψεων καθώς και επισκέψεις – εκδρομές σε άλλες χώρες». ΓΔ 13.13.

«Με τη σωστή ενημέρωση και όχι την παραπληροφόρηση, καθώς και με το προσωπικό βίωμα. Δηλαδή, θα ήταν όμορφο να μπορούσαμε να ζήσουμε αυτούς τους ανθρώπους στην καθημερινότητά τους και να δούμε ότι δεν διαφέρουν και τόσο από εμάς. Ναι, εντάξει, υπάρχουν αλλοδαποί εγκληματίες... αλλά για σκεφτείτε, μήπως αντιστοίχως υπάρχουν και πολλοί περισσότεροι έλληνες; Βάζουμε ταμπέλες στους άλλους χωρίς να μπαίνουμε στη θέση τους. Αυτό πρέπει να αλλάξει. Πρέπει να τους δούμε σαν ανθρώπους με τις ιδιαιτερότητές τους και τις αδυναμίες τους. Και το γεγονός ότι ένας είναι κακός, βρώμικος, παράξενος ή οτιδήποτε άλλο δεν σημαίνει ότι και όλοι οι υπόλοιποι είναι το ίδιο». ΓΔ 14.13.

❖ *Ερώτηση 14. Με ποιο τρόπο επιτυγχάνεται η επαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με έννοιες όπως ρατσισμός, εθνοφυλετικός διαχωρισμός και διαπολιτισμικός διάλογος;*

Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις υπήρξαν παρόμοιες με εκείνες που είχαμε πάρει στην προηγούμενη ερώτηση με τη διαφορά ότι εδώ περιορίστηκαν περισσότερο μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων και της σχολικής ζωής γενικότερα.

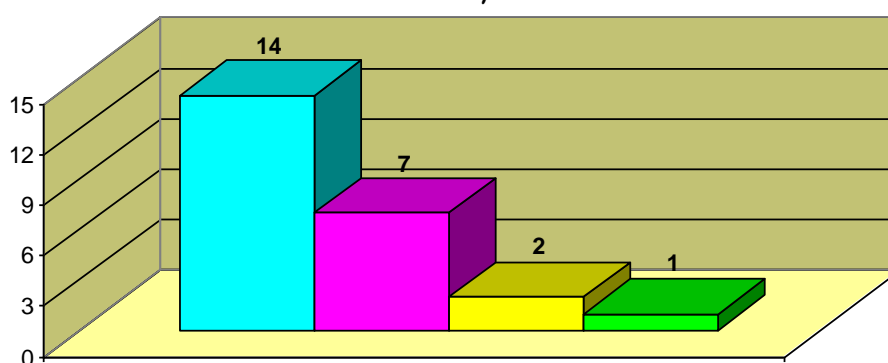
Για την ακρίβεια οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
1. Μέσα από μαθήματα – πλαίσιο ευέλικτης ζώνης - Project – ομαδικές εργασίες και παιχνίδια.	14
2. Προσωπικό βίωμα.	7
3. Επιμόρφωση – ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών - σύγχρονο ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία	2
4. Αδελφοποιήσεις σχολείων	1

Από τα παραπάνω και με τη βοήθεια του γραφήματος 5.16 που ακολουθεί, είναι εύκολο να καταλάβει κανείς, ότι στη συγκεκριμένη ερώτηση η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών και συγκεκριμένα οι δεκατέσσερις από τους δεκαπέντε ερωτηθέντες συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους ότι για να επιτύχουν επαρκή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με έννοιες όπως ρατσισμός, εθνοφυλετικός διαχωρισμός και διαπολιτισμικός διάλογος, θα χρησιμοποιούσαν το υλικό που υπάρχει ήδη σε μαθήματα όπως η γλώσσα, τα κείμενα, η κοινωνική και πολιτική αγωγή και η μελέτη περιβάλλοντος τα οποία παρέχουν ευκαιρίες για ενημέρωση και ελεύθερη συζήτηση σχετικά με αυτές τις έννοιες στα πλαίσια τόσο του καθημερινού μαθήματος όσο και της ευέλικτης ζώνης, θέτοντας στους μαθητές ομαδικές εργασίες και χρησιμοποιώντας ακόμη και το ομαδικό παιχνίδι. Επίσης, θα μπορούσαν να αναθέσουν, στους μαθητές, την οργάνωση και διεξαγωγή κάποιας εκδήλωσης (πχ: κάποιας θεατρικής παράστασης) ώστε να ανακαλύψουν σταδιακά με ίδιες δυνάμεις ότι «είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά ίσοι» και να αρχίσουν έτσι να σέβονται τα δικαιώματα και τις αξίες όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, χρώματος ή ακόμη και σωματικής διάπλασης ή νοητικής και σωματικής ικανότητας.

Εν συνεχεία, διαπιστώνουμε ότι σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν για ακόμη μια φορά στο προσωπικό βίωμα (7 φορές) πέρα από τα ομαδικά παιχνίδια και τα μαθήματα, το οποίο μπορεί να αποκτηθεί μέσα από την συχνή επαφή με τις οικογένειες των μαθητών και τη συνεργασία με αυτές, καθώς και μέσω επισκέψεων και εκδρομών στη χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Μία διαφορετική προσέγγιση ήταν εκείνη ενός διευθυντή ο οποίος πρότεινε ως μέθοδο για την επίτευξη του ποθητού αποτελέσματος την αδελφοποίηση μεταξύ σχολείων (εσωτερικού και εξωτερικού), ώστε να μπορούν οι μαθητές να έχουν επαφή με σχολεία από άλλες χώρες και να μπορεί να γίνεται ανταλλαγή μαθητών ευκολότερα και έτσι να επιτύχουμε και το προσωπικό βίωμα που αναφέραμε παραπάνω.

Γράφημα 5.16: Τρόποι ενημέρωσης μαθητών για ρατσισμό, εθνοφυλετικό διαχωρισμό και διαπολιτισμικό διάλογο.



- 1. Μέσα από μαθήματα – πλαίσιο ευέλικτης ζώνης - Project – ομαδικές εργασίες και παιχνίδια.
- 2. Προσωπικό βίωμα.
- 3. Επιμόρφωση – ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών - σύγχρονο ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία
- 4. Αδελφοποιήσεις σχολείων

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε εδώ, ότι σε μερικές περιπτώσεις δόθηκε έμφαση στο γεγονός ότι πρέπει πέρα από τους μαθητές να προσεγγίσουμε και τους γονείς αυτών, έτσι ώστε να μην υπάρχει αντίθεση σε όσα τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο και σε αυτά που θεωρούν σωστά οι γονείς στο σπίτι. Δηλαδή, με άλλα λόγια, να μην δίστανται οι απόψεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε σχέση με τα παραπάνω θέματα, ώστε σταδιακά να εκλείψουν τα στερεότυπα και οι

[Σελίδα 148 από 208]

προκαταλήψεις οι οποίες συνήθως ξεκινούν από την οικογένεια η οποία είναι η βασική πηγή αξιών, τάσεων και συμπεριφορών για τα παιδιά.

Τέλος, κάποιοι αναφέρθηκαν για άλλη μια φορά στην προσπάθεια που πρέπει να καταβληθεί και εκ μέρους των εκπαιδευτικών οι οποίοι οφείλουν να επιμορφωθούν σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με τον πρέποντα τρόπο τα θέματα που δημιουργούνται από τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών.

Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές των όσων προαναφέρθηκαν:

«...Από κει και πέρα όμως ενεργητική παρέμβαση μπορεί να κάνει πάλι μέσα από καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης διαλέγοντας ένα θέμα συνύπαρξης στο πλαίσιο δηλαδή των πολιτιστικών-καλλιτεχνικών θεμάτων... Όλοι διαφορετικοί-όλοι ίσοι για παράδειγμα που θυμάμαι ένα τέτοιο θέμα. Και στη μελέτη περιβάλλοντος υπάρχουν τέτοια θέματα» ΑΔ 1.14.

«Αξιοποίηση σχετικών κειμένων από μαθήματα που υπάρχουν είτε στη γλώσσα είτε στη μελέτη περιβάλλοντος ή ο δάσκαλος να φέρει κείμενα ειδικά και οπωσδήποτε με κάθε ευκαιρία να γίνεται συζήτηση μέσα στην τάξη για την αποδοχή των πολιτισμών. Για μένα αυτό είναι το κλειδί. Δηλαδή, ότι όλοι είμαστε ίσοι. Αυτό πρέπει να γίνει ξεκάθαρο». ΓΔ 2.14.

«Αναφορά και συζήτηση στην τάξη καθώς και στις συγκεντρώσεις γονέων». ΓΔ 3.14.

«Όταν αυτές οι έννοιες βγουν μέσα από ένα καθεστώς δικής τους εργασίας, να είναι προϊόν δικής τους ανακάλυψης, πάλι μέσα από κοινές τους εργασίες να καταλήξουν οι ίδιοι να ανακαλύψουν τον ρατσισμό και τα χαρακτηριστικά του, να ορίσουν τι είναι ο εθνοφυλετικός διαχωρισμός και ο διαπολιτισμικός διάλογος είναι και ο πρώτος στόχος, αλλά είναι και το πρώτο πράγμα που θα πετύχεις εφόσον οι μαθητές εργαστούν μαζί». ΑΔ 5.14.

«...Σαν διευθυντής θα έκανα κάποιες κινήσεις χωρίς να το φοβηθώ αυτό... Δηλαδή έμπρακτα αυτό θα μπορούσε να είναι μια θεατρική παράσταση, μπορεί να είναι μια άλλη πολιτιστική εκδήλωση, πως συνυπάρχουν διαφορετικές θρησκείες, πολιτισμοί, άρα και οι άνθρωποι μέσα σε όλο αυτό το περιβάλλον και έτσι λοιπόν να δώσεις πολλαπλά μηνύματα στην κοινωνία, μέσα απ' τα παιδιά». ΑΔ 6.14.

«Ένα σχολείο σύγχρονο, ανοιχτό στην κοινωνία, οφείλει με όλο το προσωπικό του να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένο σε τέτοια σύγχρονα θέματα. Θα έλεγα ότι

και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθήσουν κάποιου είδους σεμινάρια, σκέφτομαι εγώ τώρα, με βάση αυτό το αντικείμενο». ΑΔ 7.14.

«Με ομαδικά παιχνίδια, με επισκέψεις και εκδρομές, με διδασκαλίες, με ομιλίες, με ανταλλαγή επισκέψεων στα σπίτια τους». ΑΔ 9.14.

«Με μαθήματα όπως η κοινωνική και πολιτική αγωγή, με συνθετικές εργασίες με διαπολιτισμικά θέματα και με αδελφοποιήσεις σχολείων». ΑΔ 10.14.

«Με το παιχνίδι και τη συζήτηση. Τα παιδιά είναι πανέξυπνα και αθώα. Καταλαβαίνουν εύκολα τι θες να τους πεις αρκεί να το εξηγήσεις με όμορφο τρόπο. Δεν χρειάζεται να δηλητηριάζουμε τις ψυχές τους και την καρδιά τους με μίσος και απέχθεια για κάποιον ο οποίος έτυχε να γεννηθεί σε κάποιο άλλο σημείο του πλανήτη μας. Κατ' επέκταση θα έπρεπε να γίνει και μια σχετική κίνηση προς τους γονείς όλων ώστε να μην επηρεάζουν αρνητικά τα παιδιά όταν βρίσκονται εκτός σχολείου». ΓΔ 14.14.

Οι περισσότερες από τις προτάσεις αυτές, καθώς κι εκείνες που είδαμε στην ερώτηση 13 προηγουμένως, συμπεριλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, ενώ οι πιο καινοτόμες επαφύονται στη φαντασία ορισμένων δραστήριων εκπαιδευτικών που λειτουργούν αποσπασματικά. Από την μέχρι τώρα έρευνα διαφαίνεται ότι, ελάχιστοι είναι οι διευθυντές που τολμούν να λειτουργήσουν αυτόνομα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της δικής τους σχολικής μονάδας, ενώ επίσης έχει παρατηρηθεί και από άλλες έρευνες, ότι τέτοιες πρωτοποριακές και πρωτότυπες δράσεις πραγματοποιούνται στα αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία (όπου είναι ευνόητο ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μεγάλος²²). Πως θα κινητοποιηθεί όμως, ο εκπαιδευτικός της κάθε ανομοιογενούς τάξης ενός απλού δημόσιου σχολείου -όπου οι αλλοδαποί μαθητές να μην είναι ελάχιστοι αλλά παρόλα αυτά χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση όσο κι αν δε θέλουμε να το παραδεχτούμε- όταν ο ηγέτης του σχολείου του δεν τον ενθαρρύνει για κάτι τέτοιο, δεν του παρέχει τα κίνητρα αλλά και την ηθική και οικονομική υποστήριξη; Σε αυτό το ερώτημα, αλλά και σε άλλα που σχετίζονται με το ρόλο του σχολικού ηγέτη, ελπίζουμε να μας βοηθήσουν οι απαντήσεις που λάβαμε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

²² Αφού όπως έχουμε αναφέρει για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και / ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου.

❖ *Ερώτηση 15. Πως ο διευθυντής/ρια μπορεί να γίνει παράδειγμα προς μίμηση για τη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με την ομαλή σχολική συμβίωση;*

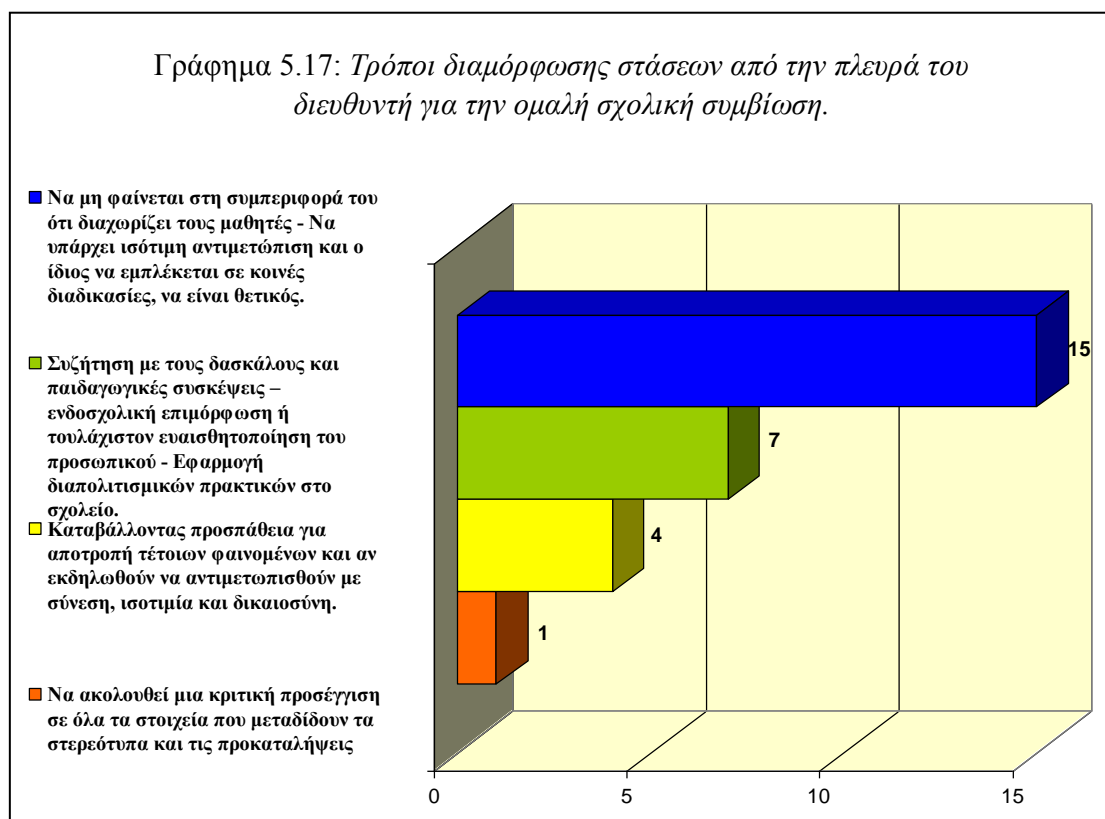
Στην συγκεκριμένη ερώτηση η απαντήσεις που λάβαμε διαμορφώθηκαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων - Τρόποι διαμόρφωσης στάσεων από την πλευρά του διευθυντή για την ομαλή σχολική συμβίωση	Πλήθος Απαντήσεων
1. Καταβάλλοντας προσπάθεια για αποτροπή τέτοιων φαινομένων και αν εκδηλωθούν να αντιμετωπισθούν με σύνεση, ισοτιμία και δικαιοσύνη.	4
2. Να μη φαίνεται στη συμπεριφορά του ότι διαχωρίζει τους μαθητές - Να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση και ο ίδιος να εμπλέκεται σε κοινές διαδικασίες, να είναι θετικός.	15
3. Συζήτηση με τους δασκάλους και παιδαγωγικές συσκέψεις – ενδοσχολική επιμόρφωση ή τουλάχιστον ευαισθητοποίηση του προσωπικού - Εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών στο σχολείο.	7
4. Να ακολουθεί μια κριτική προσέγγιση σε όλα τα στοιχεία που μεταδίδουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.	1

Εκείνο που εύκολα συμπεραίνουμε με βάση τα παραπάνω (και το Γράφημα 5.17 που ακολουθεί), είναι ότι το σύνολο των διευθυντών/ριών, δηλαδή και οι δεκαπέντε ερωτηθέντες συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους το γεγονός ότι καταρχήν δεν πρέπει να φαίνεται στη συμπεριφορά τους ότι για κάποιο λόγο διαχωρίζουν τους μαθητές ή θεωρούν πως υστερούν-μειονεκτούν σε κάποιον τομέα. Θα πρέπει, με άλλα λόγια, να αντιμετωπίζουν ισότιμα, ισάξια και δίκαια όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από καταγωγή, φυλή, φίλο, χρώμα κλπ. και να εμπλέκονται και οι ίδιοι σε κοινές διαδικασίες κρατώντας μια απόλυτα θετική στάση απέναντι στο σεβασμό της διαφορετικότητας.

Κατ' επέκταση, βασική προϋπόθεση (αναφέρθηκε 7 φορές) θεωρείτε ο διάλογος με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, η κατάλληλη επιμόρφωση τόσο του ίδιου του σχολικού ηγέτη όσο και των υπολοίπων εκπαιδευτικών που απασχολούνται στο σχολείο ώστε να μπορέσουν να εφαρμοσθούν οι κατάλληλες διαπολιτισμικές πρακτικές και να έχει καταβληθεί έτσι η απαραίτητη προσπάθεια εκ μέρους όλων (αναφέρθηκε 4 φορές) για αποφυγή και αποτροπή προβληματικών καταστάσεων ή σε περίπτωση που ατυχώς εκδηλωθούν τέτοιες καταστάσεις να είναι σε θέση να τις

αντιμετωπίσουν με σύνεση, ισοτιμία και δικαιοσύνη. Τέλος, σε μια περίπτωση σημαντικό θεωρήθηκε το γεγονός ότι πρέπει να ακολουθείτε κριτική προσέγγιση σε όλα τα στοιχεία που μεταδίδουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.



Στο σημείο αυτό, ας δούμε τις απαντήσεις των σχολικών ηγετών:

«Με το παράδειγμά του, με τον τρόπο που διευθύνει, με τον τρόπο που χειρίζεται τέτοιες υποθέσεις, με το πόσο ευαισθητοποιημένος είναι ο ίδιος, με το πόσο θέλει να αποτρέψει τέτοια φαινόμενα ή να παρέμβει όταν δυστυχώς εκδηλωθούν για να δώσει την καλύτερη λύση, σε θέματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή τουλάχιστον ευαισθητοποίησης του προσωπικού γι' αυτό το θέμα πόσο δηλαδή σε τελευταία ανάλυση και στον μικρότερο βαθμό έχει ευαισθητοποιήσει τους συναδέλφους σε τέτοια θέματα να μην προκύψουν, ή εφόσον προκύψουν με την παραμικρή φραστική διατύπωση να υπάρξει δράση πάνω σε αυτό το θέμα...». ΑΔ 1.15.

«Πρώτα απ' όλα θεωρώ ότι εγώ πρέπει να αποδεχτώ τους αλλοδαπούς. Να τους δεχτώ σαν μαθητές δικούς μου, της χώρας μου. Δηλαδή να μη φαίνεται στη

συμπεριφορά τη δικιά μου ότι τους διαχωρίζω για κάποιους λόγους ή ότι τους θεωρώ ότι μειονεκτούν κάπου... Επίσης να προκαλέσω ή ίδια συζήτηση με τους δασκάλους και να κάνω παιδαγωγικές συσκέψεις κατά διαστήματα αν παρουσιαστεί θέμα...». ΓΔ 2.15.

«Με το δικό του τρόπο ζωής, όταν ο ίδιος εμπλέκεται σε κοινές διαδικασίες, όταν ο ίδιος είναι θετικός απέναντι στις καταστάσεις, με το προσωπικό του, τέλος πάντων, σύστημα διοίκησης και επικοινωνίας. Έτσι κι αλλιώς, ο διευθυντής ενός σχολείου γίνεται αντικείμενο παρακολούθησης ή μελέτης. Όσο πιο θετικός λοιπόν είναι απέναντι σε αυτά τα θέματα τόσο μεγαλύτερη θετική επιρροή θα έχει». ΑΔ 5.15.

«...Ιδιαίτερα με το ζήτημα της μεταχείρισης των μαθητών των μεταναστών, έμπρακτα οφείλει να δείχνει τον σεβασμό του, την αγάπη του και την θαλπωρή του απέναντι σε αυτούς τους μαθητές μη εξαιρώντας τους από την ευαισθησία που πρέπει να δείχνει και απέναντι και στους υπόλοιπους μαθητές. Προσωπικά δεν διαχωρίζω τους μαθητές μου με βάση την καταγωγή τους ή με βάση την θρησκεία τους. Ποτέ δεν τους αντιμετώπιζα έτσι». ΑΔ 7.15.

«Φαντάζομαι όταν δεν είναι ρατσιστής, όταν φέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους, όταν στηρίζει αυτά τα παιδιά και αυτές τις οικογένειες και βέβαια όταν προσπαθεί να εφαρμόσει τις διαπολιτισμικές πρακτικές στο σχολείο». ΓΔ 8.15.

«Πρέπει κατ' αρχάς ο ίδιος ο διευθυντής να ακολουθεί μια κριτική προσέγγιση σε όλα τα στοιχεία που μεταδίδουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ή καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις. Να εναντιώνεται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση. Με τη θετική του στάση απέναντι στις ομάδες των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και τη στήριξη των ομάδων αυτών δίνει ένα καλό παράδειγμα και στους μαθητές, αλλά και στους εκπαιδευτικούς». ΓΔ 11.15.

«Κατ' αρχάς πρέπει και ο ίδιος, πρώτα από όλους τους άλλους, να πιστεύει και να δείχνει με κάθε ευκαιρία ότι δεν έχουμε τίποτα να χωρίσουμε μεταξύ μας. Να δείχνει την ίδια αυστηρότητα σε όλους, ανεξαρτήτως καταγωγής, όπως και την ίδια αγάπη, κατανόηση και φροντίδα και σε περίπτωση που εντοπίσει απαράδεκτες συμπεριφορές να προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει με σύνεση και δικαιοσύνη». ΓΔ 14.15.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ο σχολικός ηγέτης είναι το πρόσωπο εκείνο, που διαμορφώνει το προφίλ του σχολείου αλλά και επιδρά στις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετούν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος του είναι πολυσήμαντος και πολυσχιδής, καθώς καλείται να είναι συγχρόνως εκπαιδευτικός, συντονιστής, επόπτης και παράλληλα κάθε φορά να παίρνει τη σωστή απόφαση.

Όταν, λοιπόν, με τη δική του στάση ενισχύει ένα κλίμα που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη, παραδειγματίζει τόσο το προσωπικό όσο και τους μαθητές του. Για να επιτύχει, όμως, την ομαλή σχολική συμβίωση όλων αυτών των εμπλεκόμενων προσώπων, πρέπει να επιδίδεται σε μια δημοκρατική και ισότιμη για όλους συμπεριφορά, ακολουθώντας τη θεώρηση «όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά και όλοι είμαστε ίσοι».

❖ **Ερώτηση 16. Με ποιες στρατηγικές παρέμβασης μπορεί ο διευθυντής/ρια να ηγηθεί και να επιλύσει τις κοινωνικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές;**

Η συγκεκριμένη ερώτηση θα μπορούσε να αποτελέσει υποερώτημα της προηγούμενης λόγω του ότι βασικός παράγοντας ο οποίος πολλές φορές διαταράσσει την ομαλή σχολική συμβίωση είναι οι κοινωνικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και δη μεταξύ γηγενών και μεταναστών, τις οποίες ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση καταρχάς να τις προλάβει προτού εκδηλωθούν, αλλά και σε περίπτωση που αυτή η προσπάθεια δεν στεφθεί με επιτυχία, τότε θα πρέπει να μπορεί να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ώστε να μην ξανασυμβούν παρόμοια γεγονότα στο μέλλον. Ας δούμε λοιπόν, με ποιες στρατηγικές θεωρούν οι σχολικοί ηγέτες ότι μπορούν να επιλυθούν οι συγκρουσιακές καταστάσεις ανάμεσα στους μαθητές:

Στρατηγικές παρέμβασης του διευθυντή για την επίλυση κοινωνικών συγκρούσεων.	Πλήθος Απαντήσεων
1. Διάλογος μεταξύ σχολείου - οικογενειών και οικογενειών μεταξύ τους.	8
2. Συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων - Παρακολούθηση του θέματος εντός και εκτός τάξης.	2
3. Ως διαμεσολαβητής - διαιτητής - πυροσβέστης, καθοδηγεί, ειρηνεύει, συμβουλεύει, συνθέτει αντιτιθέμενες απόψεις κρατώντας ίσες αποστάσεις και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.	10
4. Θα καλούσα τους μαθητές να αλλάξουν ρόλους, να μπει ο ένας στη θέση του άλλου και να δουν το πρόβλημα από άλλη οπτική γωνία.	1
5. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς.	2
6. Πρόληψη - ο διευθυντής πρέπει να είναι ο τελευταίος παράγοντας εξομάλυνσης τέτοιων θεμάτων.	5

Παρατηρούμε ότι αρκετοί από τους ερωτώμενους (5 από τους 15) αναφέρθηκαν στην πρόληψη η οποία πρέπει να υπάρχει για να μην δημιουργηθούν τέτοιες δυσάρεστες καταστάσεις. Μία από τις μεθόδους πρόληψης που προτάθηκαν ήταν και η δημιουργία προγραμμάτων επικοινωνίας, επαφής και συνεργασίας μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να λύνονται τα προβλήματα πριν φύγουν από τα όριά της και οι μαθητές, μόνοι τους ή σε συνεργασία με το δάσκαλο όπου είναι απαραίτητο, να μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις χωρίς να χρειαστεί να εμπλακεί ο

διευθυντής ή ο σύλλογος διδασκόντων. Δηλαδή, με βάση αυτή την άποψη, ο διευθυντής πρέπει να είναι ο τελευταίος παράγοντας εξομάλυνσης τέτοιων θεμάτων. Επίσης, προτάθηκε η εφαρμογή πρακτικών γνωριμίας με την άλλη κουλτούρα, με τον άλλο πολιτισμό έτσι ώστε σταδιακά να υπάρξει κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.

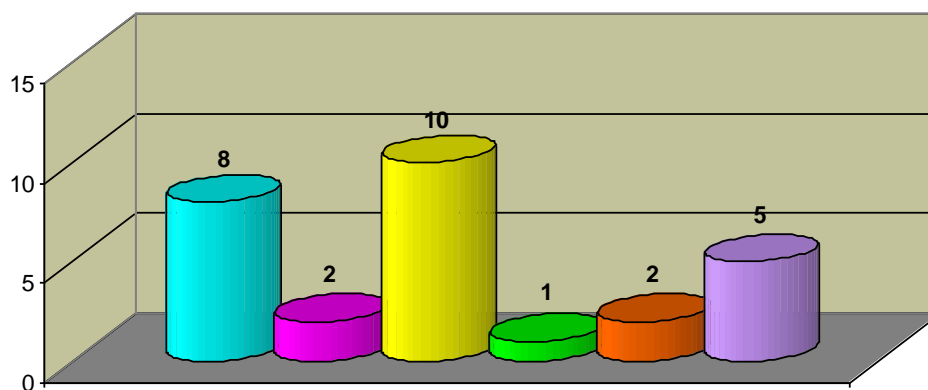
Πέρα όμως από τις μεθόδους πρόληψης, προτάθηκαν και στρατηγικές παρέμβασης και επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ μαθητών. Μάλιστα στις δέκα (10) από τις δεκαπέντε (15) απαντήσεις αναφέρθηκε ότι ο διευθυντής οφείλει κρατώντας ίσες αποστάσεις, δίνοντας ίσες ευκαιρίες και σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες του καθενός να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή – συμβούλου και να συνθέσει τις αντιτιθέμενες απόψεις. Μία πρακτική που προτάθηκε, είναι η αλλαγή ρόλων μεταξύ των μαθητών, η οποίοι υποκινούν τις συγκρούσεις και συμμετέχουν σ' αυτές, ώστε να μπει ο ένας στη θέση του άλλου, να δουν το πρόβλημα από άλλη οπτική γωνία και να οδηγηθούν, κατ' αυτόν τον τρόπο, σε αλλαγή της συμπεριφοράς τους και της στάσης τους.

Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει και ο διάλογος που πρέπει να υπάρχει, από τη μια πλευρά μεταξύ σχολείου και οικογένειας και από την άλλη μεταξύ των οικογενειών (αναφέρθηκε 8 φορές). Δηλαδή, από τη μια πλευρά πρέπει το σχολείο (ο δάσκαλος/α και ο διευθυντής/ρια) να έχουν συχνή επικοινωνία τόσο με τα ίδια τα παιδιά, όσο και με την οικογένειά τους, ώστε να μπορούν να εντοπίσουν τις πιθανές αιτίες για μια προβληματική συμπεριφορά και από την άλλη, πρέπει να έρθουν σε επαφή και οι οικογένειες μεταξύ τους, ώστε να διαπιστώσουν το πρόβλημα και να συμβάλλουν όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν στην επίλυσή του. Χαρακτηριστική είναι μια περίπτωση στην οποία μέσα από τον διάλογο με έναν μαθητή της πρώτης δημοτικού διαπιστώθηκε ότι το παιδί είχε επιθετική συμπεριφορά λόγω του ότι υπήρξε θύμα βίας από τον πατέρα του και συγκεκριμένα «...μάθαμε κουβέντα στην κουβέντα, ο δάσκαλος στο τμήμα ένταξης ότι ο μπαμπάς το δέρνει με τη ζωστήρα και με κλωτσιές...» ΓΔ 4.16.

Τέλος, σημαντικό ρόλο σε όλη αυτή την προσπάθεια (αναφέρθηκε 2 φορές), παίζει και η συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, θα πρέπει να ενημερώνονται συχνά για ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από συμπεριφορές μαθητών, να παρακολουθούν αυτά τα παιδιά διακριτικά και να συζητούν μαζί τους, αλλά επιπλέον καλό θα ήταν να υπάρξει και

μια σχετική επιμόρφωση αυτών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και αντιμετώπισης συγκρουσιακών καταστάσεων, ώστε να προσεγγίζουν το προς επίλυση πρόβλημα με την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο κατά περίπτωση.

Γράφημα 5.18: Στρατηγικές παρέμβασης του διευθυντή για την επίλυση κοινωνικών συγκρούσεων.



- 1. Διάλογος μεταξύ σχολείου - οικογενειών και οικογενειών μεταξύ τους.
- 2. Συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων - Παρακολούθηση του θέματος εντός και εκτός τάξης.
- 3. Ως διαμεσολαβητής - διαιτητής - πυροσβέστης, καθοδηγεί, ειρηνεύει, συμβουλεύει, συνθέτει αντιτιθέμενες απόψεις κρατώντας ίσες αποστάσεις και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.
- 4. Θα καλούσα τους μαθητές να αλλάξουν ρόλους, να μπει ο ένας στη θέση του άλλου και να δουν το πρόβλημα από άλλη οπτική γωνία.
- 5. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς.
- 6. Πρόληψη - ο διευθυντής πρέπει να είναι ο τελευταίος παράγοντας εξομάλυνσης τέτοιων θεμάτων.

Ας δούμε μερικές από τις απαντήσεις που λάβαμε:

«...να μπορεί να φέρει μαζί σε επικοινωνία τους γονείς των παιδιών, τις οικογένειές τους, εάν έχει υπάρξει μια συγκεκριμένη σύγκρουση...». ΑΔ 1.16.

«Ως διαμεσολαβητής και να έρθει σε επαφή και με την οικογένεια, με τον πατέρα και την μητέρα όσο μπορεί και να τους ενημερώσει». ΓΔ 2.16.

«Μέσω του διαλόγου και της επικοινωνίας, τόσο με τα ίδια τα παιδιά, όσο και με τους γονείς τους, για να μπορέσουμε να εντοπίσουμε την αιτία γι' αυτή τη συμπεριφορά, ώστε να μην ξανασυμβεί». ΓΔ 3.16.

«Εμείς έχουμε μια διαδικασία εδώ, έχουμε σύλλογο διδασκόντων, δηλ συζητάμε μέσα συζητάμε όλοι μαζί, αν χρειαστεί καλούμε σχολικό συμβούλιο, δηλ και τους γονείς μαζί, το ξανασυζητάμε, τους λέμε τις αποφάσεις μας, και μετά αρχίζουμε συζητήσεις με τους μαθητές. Πιο πολύ κατά τάξεις, και ατομικές... ή κοίτα παρακολουθούμε και στο διάλλειμα ότι κοίτα έχουμε αυτό το πρόβλημα για δεξ το έξω, και βλέπεις ή εγώ θα κάθομαι από το τζάμι εδώ να κοιτάζω ή οι εφημερεύοντες και μετά λέμε ότι αυτό προσέξαμε εκείνο προσέξαμε το άλλο προσέξαμε, κάτι τέτοια». ΓΔ 4.16.

«Ένας διευθυντής θα πρέπει να έχει στο νου του τρία πράγματα: αυτό που λέγεται ισότητα των πολιτισμών, ισότητα των μορφωτικών κεφαλαίων κάθε χώρας και την αρχή των ίσων ευκαιριών είτε είναι στο σχολείο είτε είναι στην εργασία. Αν τα τηρεί όλα αυτά κάτω από ένα καθεστώς ισονομίας και δικαιοσύνης, μπορεί να επιλύσει διαφορές». Και συνεχίζει λέγοντας: «Το θέμα είναι τι πρέπει να γίνει πριν χρειαστεί ο διευθυντής να λύσει αυτές τις διαφορές. Θα πρέπει το σχολείο να αναπτύξει προγράμματα επικοινωνίας, επαφής, συνεργασίας μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να μην χρειαστεί ο διευθυντής να λύσει, να λύνονται τα προβλήματα μέσα στην τάξη και οι μαθητές μόνοι τους. Μπορεί να γίνει αυτό. Αν προκύψουν κοινωνικές συγκρούσεις θα καλούσα τους μαθητές να αλλάξουν ρόλους, να μπει ο ένας στη θέση του άλλου και να δουν το πρόβλημα από άλλη οπτική γωνία». ΑΔ 5.16.

«...πρέπει να λύνεται στην τάξη με τον δάσκαλο, ο διευθυντής πρέπει να είναι ο τελευταίος παράγοντας εξομάλυνσης τέτοιων θεμάτων... Άρα λοιπόν, σταδιακά θα φτάσει στον διευθυντή. Όταν φτάσει σε αυτόν, πάλι ο διευθυντής θα πρέπει να εξαντλήσει όλες τις εναλλακτικές λύσεις που έχει, αν θέλεις και τη διπλωματία του πολλές φορές, προκειμένου να συνθέσει αντιτιθέμενες απόψεις στον ίδιο χώρο». ΑΔ 6.16.

«Με διάλογο, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και με κοινές εκδηλώσεις με όλους τους γονείς». ΑΔ 10.16.

Θεωρούμε ότι βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου σχολείου αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται στο σχολικό χώρο ασφαλείς, αλλά

και ότι έχουν τη δυνατότητα κάθε στιγμή να καταφεύγουν για όποιο θέμα τους απασχολεί στο διευθυντή τους και εκείνος με τη σειρά του να είναι σε θέση να πράξει ό,τι είναι απαραίτητο για να τους προσφέρει τη βοήθεια που χρειάζονται, να τους καθοδηγήσει και να τους συμβουλέψει. Για αυτό το λόγο, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι προσεκτικός στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλους, να μιλά ευγενικά και κατανοητά σε όλους αλλά κυρίως σε εκείνους που αντιμετωπίζουν γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες και να δείχνει σε κάθε ευκαιρία ότι ο βασικός κανόνας κατά τη λήψη αποφάσεων είναι το καλό όλων των μαθητών του και η τήρηση της αρχής της ισότητας και γενικότερα των ίσων ευκαιριών.

Η προσωπική του στάση απέναντι στην ανισότητα, το διαχωρισμό, το ρατσισμό αποτελεί παράδειγμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Για να κινητοποιήσει το προσωπικό του σε δημοκρατικές και ανοικτές διδακτικές προσεγγίσεις, θα πρέπει να επιδεικνύει ίση μεταχείριση απέναντι σε όλους. Άλλωστε, ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν συνεργάζονται αρμονικά όλα τα εμπλεκόμενα σε αυτό πρόσωπα καθώς έτσι οι μαθητές εξελίσσονται σε ότι αφορά τη μαθησιακή τους επίδοση αλλά και την κοινωνική τους συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί παράγουν έργο και αισθάνονται αποδοτικοί και χρήσιμοι και ο διευθυντής κατακτά το στόχο που έχει θέσει κάθε μέρα, κάθε μήνα, κάθε χρόνο.

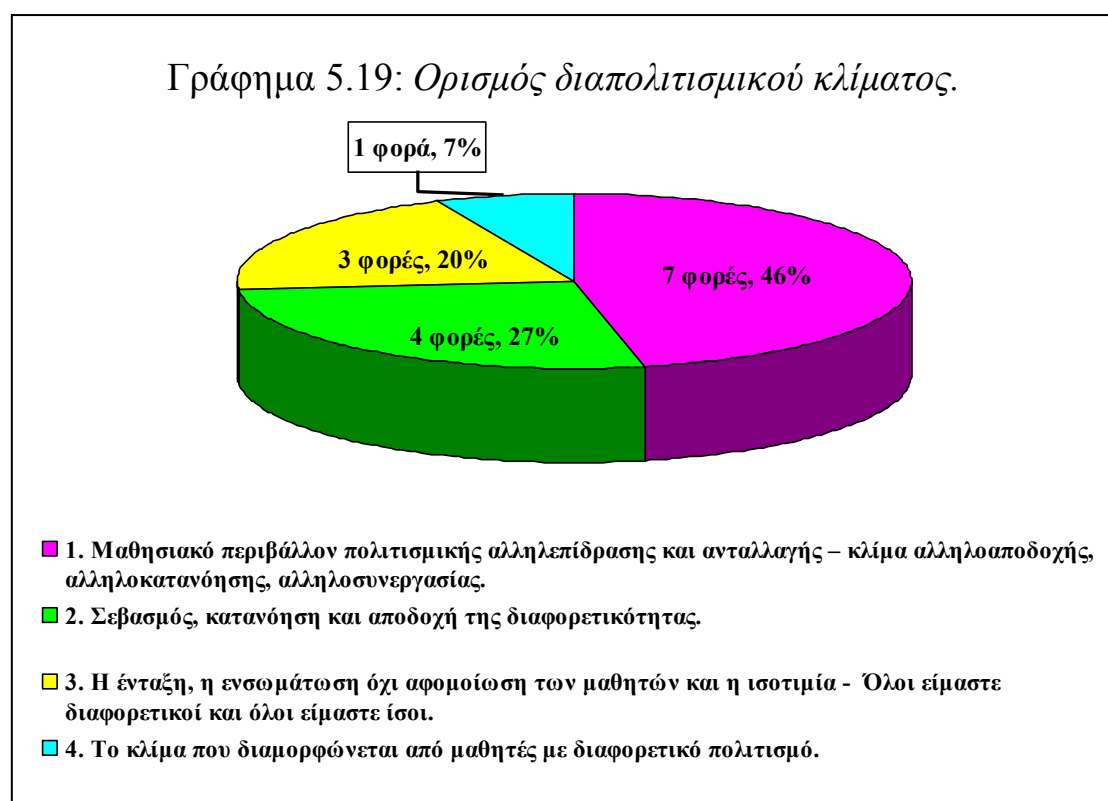
❖ **Ερώτηση 17. Τι ορίζετε ως «διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα» της σχολικής μονάδας;**

Οι γνώμες των διευθυντών ομαδοποιήθηκαν με κριτήριο τον βασικό νοηματικό άξονα της τοποθέτησής τους και προέκυψαν οι ακόλουθοι τέσσερις (4) ορισμοί:

Κατηγορίες Απαντήσεων - Ορισμοί διαπολιτισμικού κλίματος	Πλήθος Απαντήσεων
1. Μαθησιακό περιβάλλον πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής – κλίμα αλληλοαποδοχής, αλληλοκατανόησης, αλληλοσυνεργασίας.	7
2. Σεβασμός, κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας.	4
3. Η ένταξη, η ενσωμάτωση όχι αφομοίωση των μαθητών και η ισοτιμία - Όλοι είμαστε διαφορετικοί και όλοι είμαστε ίσοι.	3
4. Το κλίμα που διαμορφώνεται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό.	1
ΣΥΝΟΛΟ:	15

Παρατηρούμε, λοιπόν, πως οι 7 από τους 15 ερωτώμενους ορίζουν το διαπολιτισμικό κλίμα ως εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον όπου επικρατεί η αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση, αλληλοσυνεργασία και η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ, χωρίς να απέχουν πολύ από τον προηγούμενο ορισμό, οι 4 από του 15 διευθυντές θεωρούν ότι το διαπολιτισμικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας, είναι ένα κλίμα οικουμενικότητας, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός απέναντι στην κουλτούρα του Άλλου, η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ακολουθούν 3 διευθυντές/ριες οι οποίοι στην τοποθέτησή τους, ορίζουν ως διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα, το σχολικό κλίμα το οποίο ενισχύει την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και την αρμονική συνύπαρξή τους με τους γηγενείς μαθητές έχοντας ως οδηγό τη ρήση «όλοι είμαστε διαφορετικοί και όλοι είμαστε ίσοι» (ΑΔ 7.17) και τέλος, μία διευθύντρια μας απάντησε ότι διαπολιτισμικό κλίμα είναι «το κλίμα που διαμορφώνεται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμό» (ΓΔ 3.17).



Ας δούμε στη συνέχεια μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών ηγετών:

«Να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Να σε γνωρίσω, να με γνωρίσεις, όχι απλώς να σε αποδεχτώ, ότι εσύ είσαι εκεί κι εγώ τέλος πάντων δε σε μισώ, αλλά απλώς είμαστε, συμβιώνουμε. Να υπάρχει μια ανταλλαγή, να υπάρχει μια μέθεξη, μια δυναμική αλληλεπίδραση σε ένα κλίμα αλληλοαποδοχής, αλληλοκατανόησης, αλληλοσυνεργασίας. Αυτό είναι. Ιδεατό σε μεγάλο βαθμό». ΑΔ 1.17.

«Αξιοποίηση των διαφορών που έχουν οι πολιτισμοί και σεβασμός στην διαφορετικότητα, αποδοχή της διαφορετικότητας». ΓΔ 2.17.

«Ένταξη όλων των μαθητών και ισοτιμία πώς να το πω αλλιώς δηλ όλα τα παιδιά ισότιμα και ίσα». ΓΔ 4.17.

«Πρόκειται για μαθησιακό περιβάλλον που θα είναι ανοιχτό σε θετικές μορφές επικοινωνίας, σε θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών του». ΑΔ 5.17.

«...Δηλαδή το κύριο θέμα του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος είναι να εντάξει, να ενσωματώσει όχι να αφομοιώσει (άλλο ενσωμάτωση και άλλο αφομοίωση) τα παιδιά και μετά θα έρθει η μαθησιακή διαδικασία. Δε θα έρθει η μαθησιακή διαδικασία και το αποτέλεσμα αν δεν έχει προηγηθεί αυτό, λειτουργεί σαν ανασταλτικός παράγοντας». ΑΔ 6.17.

«Όλοι είμαστε διαφορετικοί και όλοι είμαστε ίσοι. Αυτή η αντίληψη θα πρέπει να επικρατήσει. Ο καθένας είναι διαφορετικός, όπου αν δεν μας ενδιαφέρει ότι οι γονείς του είναι Βιετναμέζοι, μας ενδιαφέρει ότι αυτή τη στιγμή είναι στην Ελλάδα και έχει τα ίδια δικαιώματα και τις υποχρεώσεις όπως έχουν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους...». ΑΔ 7.17.

«Διαπολιτισμικό κλίμα: όπου όλοι σέβονται ο ένας τον άλλο, τη διαφορά. Σεβασμός στη διαφορά και στην αναπηρία και στη διαφορετική φυλή και στο διαφορετικό χρώμα, και στην σωματική... δηλαδή και στους χοντρούς και στους αδύνατους και στους κοντούς». ΓΔ 8.17.

«Είναι το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στο οποίο ανταλλάσσουμε πολιτισμό, θρησκεία, κουλτούρα, αξίες, ήθη και έθιμα, τρόπο ζωής κλπ, μεταξύ των λαών απ' τους οποίους προέρχονται οι μαθητές μας». ΑΔ 9.17.

«Το κλίμα το οποίο στοχεύει στην καθιέρωση της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας ανάμεσα στους μαθητές. Την ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και την

αποδοχή της ετερότητας μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του Άλλου». ΓΔ 11.17.

«Η ομαλή συνύπαρξη και η γόνιμη ανταλλαγή ιδεών, στάσεων, αξιών των διαφόρων πολιτισμών μέσα στο σχολείο». ΓΔ 14.17.

«Σεβασμός στην ετερότητα και προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών». ΓΔ 15.17.

Η διαμόρφωση ενός καλού διαπολιτισμικού κλίματος δείχνει ότι επιδρά ιδιαίτερα στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου πολύχρωμου. Για να αντιληφθούμε όλες τις παραμέτρους που διέπουν ένα τέτοιο κλίμα, ζητήσαμε από τους διευθυντές να μας δώσουν έναν ορισμό του τι σημαίνει διαπολιτισμικό κλίμα.

Συγκεντρώνοντας τις απαντήσεις τους, προσπαθήσαμε να καταλήξουμε σε έναν ενιαίο ορισμό, για να συμπεριλάβουμε όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν κι έτσι οδηγηθήκαμε στο εξής αποτέλεσμα: *«Διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα είναι το μαθησιακό περιβάλλον πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας και προωθείται η αρμονική συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών χωρίς διακρίσεις και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων, καθώς και τη συμμετοχική δράση αλλά και τη σύμπραξη φιλελεύθερων και προοδευτικών εκπαιδευτικών, με στόχο να αλλάξει σταδιακά το κοινωνικό σύνολο τις στάσεις και τις προκαταλήψεις του και να διαμορφωθούν σωστά οι μελλοντικοί πολίτες του κόσμου».*

❖ **Ερώτηση 18. Τι διευκολύνει τη δημιουργία του «διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος»;**

Αφού ορίσαμε το διαπολιτισμικό κλίμα προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε τις μεθόδους που διευκολύνουν στη δημιουργία του και τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

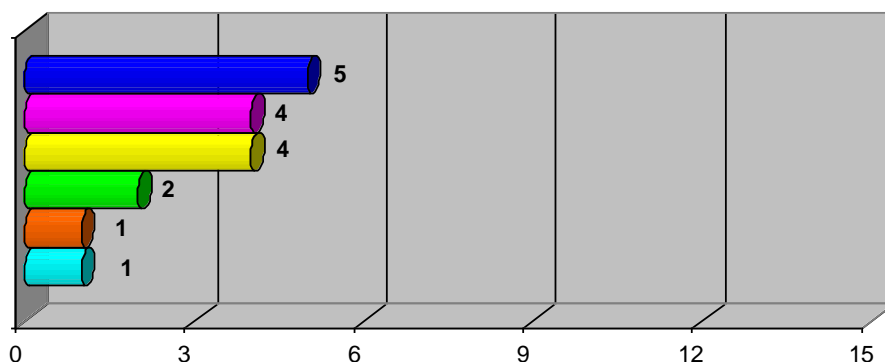
Κατηγορίες Απαντήσεων - Τρόποι δημιουργίας διαπολιτισμικού κλίματος	Πλήθος Απαντήσεων
1. Ισότητα ευκαιριών, σεβασμός, ανοχή και αποδοχή της ετερότητας – διαφορετικότητας.	5
2. Η ευαισθητοποίηση και τυπική ή άτυπη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	4
3. Η ενασχόληση και η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς - Εκδηλώσεις, συζητήσεις και δράσεις για ανάδειξη της διαφορετικότητας.	4
4. Τα ανοιχτά μυαλά – αλλαγή τρόπου σκέψης και νοοτροπίας - Το κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των λαών.	2
5. Η Ενωμένη Ευρώπη (ευρωπαϊκό κλίμα) – Οι μετακινήσεις των μεταναστών.	1
6. Συνεργασία με γονείς.	1

Βλέπουμε ότι οι βασικές μέθοδοι για τη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος, με βάση τις φορές που αναφέρθηκαν στις απαντήσεις των διευθυντών/ριών, είναι κυρίως τρεις και συγκεκριμένα η δημιουργία ίσων ευκαιριών σεβόμενη τη διαφορετικότητα (5 φορές), η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα των εκπαιδευτικών (4 φορές) ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αισθανθούν ευπρόσδεκτα και να οδηγηθούμε σε εξάλειψη των προκαταλήψεων και τέλος, η οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων για να επιτευχθεί ανταλλαγή εμπειριών, εικόνων και απόψεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών (4 φορές).

Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις οι διευθυντές/ριες αναφέρθηκαν στο κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των λαών στη

δημιουργία του οποίου σημαντικό ρόλο παίζει η αλλαγή νοοτροπίας και τρόπου σκέψης (2 φορές), ώστε να ανοίξουν οι ορίζοντες και η οπτική μας και να αλλάξουν τα στερεότυπα και οι φοβίες μας. Σε αυτό ίσως μας βοηθήσει η συνεργασία και η επικοινωνία με τις οικογένειες των μεταναστών (1 φορά).

Γράφημα 5.20: Τρόποι δημιουργίας διαπολιτισμικού κλίματος.



- 1. Ισότητα ευκαιριών, σεβασμός, ανοχή και αποδοχή της ετερότητας – διαφορετικότητας.
- 2. Η ευαισθητοποίηση και τυπική ή άτυπη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- 3. Η ενασχόληση και η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς - Εκδηλώσεις, συζητήσεις και δράσεις για ανάδειξη της διαφορετικότητας.
- 4. Τα ανοιχτά μυαλά – αλλαγή τρόπου σκέψης και νοοτροπίας - Το κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των λαών.
- 5. Η Ενωμένη Ευρώπη (ευρωπαϊκό κλίμα) – Οι μετακινήσεις των μεταναστών.
- 6. Συνεργασία με γονείς.

Ακολούθως παρατίθενται οι απόψεις των σχολικών ηγετών:

«Ισότητα ευκαιριών, σεβασμός και πάλι αποδοχή του διαφορετικού. Αυτό, επιμένω σε αυτό». ΓΔ 2.18.

«...Η καλή διάθεση από τους εκπαιδευτικούς, η γνώση, να ψάχνουν μόνοι τους να επιμορφωθούν όπως μπορούν, και η αποδοχή όλων των παιδιών όπως είναι και να μπορούμε να προσφέρουμε οτιδήποτε χρειάζεται...». ΓΔ 4.18.

«Ο σεβασμός στις αρχές που είπαμε παραπάνω: στην ισότητα των πολιτισμών, στην ισότητα των ευκαιριών και στην ισότητα του τι φέρνει ο κάθε μαθητής από τη χώρα του και από την οικογένειά του». ΑΔ 5.18.

«Τα ανοιχτά μυαλά. Όσο μένουμε στο να σκεφτόμαστε με έναν κλασικό και παρωχημένο τρόπο δεν μπορούμε να βοηθήσουμε ουσιαστικά στη δημιουργία αυτού του διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος... Στην Ελλάδα δεν το έχουμε πετύχει ακόμα

[Σελίδα 164 από 208]

αυτό. Πάντα ο Αλβανός θα είναι Αλβανός, ο Ρώσος θα είναι Ρώσος. Δεν έχουμε κάνει πολλά βήματα». ΑΔ 7.18.

«Χρειάζονται σεμινάρια. Χρειάζεται επιμόρφωση, σεμινάρια, δεν ξέρω, ημερίδες, βιωματικά σεμινάρια... Χρειάζεται δηλαδή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμικότητα και στη διαφορά, στην ανοχή, στο σεβασμό της διαφορετικότητας όποια κι αν είναι αυτή. Με αφορμή την ξενοφοβία και το ρατσισμό στους ξένους μία γενικότερη κινητοποίηση. Θεωρώ δηλαδή ότι η δημιουργία του διαπολιτισμικού κλίματος διευκολύνεται από την αντίστοιχη επιμόρφωση». ΓΔ 8.18.

«Οι γνώσεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαμορφώσουν σταδιακά αποδεκτές απόψεις και συμπεριφορές για την ισότητα και το σεβασμό του «διαφορετικού». Δεν αρκεί από μόνο του να διαπιστωθεί η διαφορετική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αλλά να υιοθετηθούν από τους μαθητές συμπεριφορές που θα εμπνέουν το σεβασμό και την αποδοχή του Άλλου». ΓΔ 11.18.

«Το κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των λαών». ΓΔ 13.18.

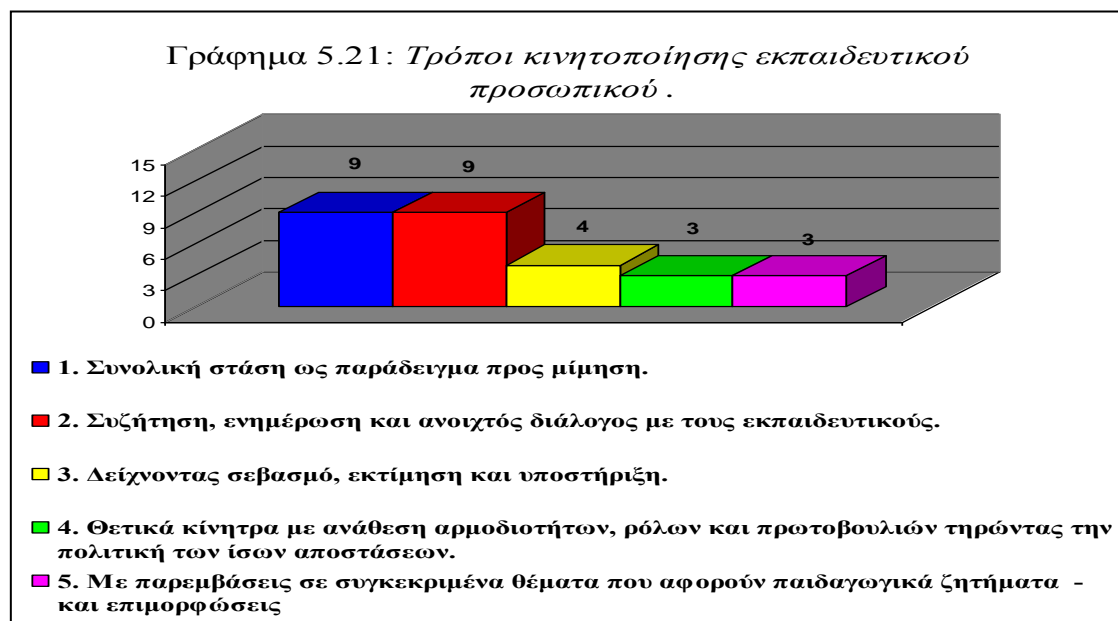
«Η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία με τους γονείς». ΓΔ 15.18.

❖ **Ερώτηση 19. Με ποιο τρόπο εμπνέετε και κινητοποιείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό;**

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι περισσότεροι από τους διευθυντές/ριες δώσανε στις απαντήσεις τους περισσότερες από μια μεθόδους για την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ας δούμε τις απαντήσεις που λάβαμε, ομαδοποιημένες με βάση το γενικό νόημά τους:

Κατηγορίες Απαντήσεων - Τρόποι κινητοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Πλήθος Απαντήσεων
1. Συνολική στάση ως παράδειγμα προς μίμηση.	9
2. Συζήτηση, ενημέρωση και ανοιχτός διάλογος με τους εκπαιδευτικούς.	9
3. Δείχνοντας σεβασμό, εκτίμηση και υποστήριξη.	4
4. Θετικά κίνητρα με ανάθεση αρμοδιοτήτων, ρόλων και πρωτοβουλιών τηρώντας την πολιτική των ίσων αποστάσεων.	3
5. Με παρεμβάσεις σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα.	1
6. Για την ώρα δεν έχω καταφέρει να εμπνεύσω και να κινητοποιήσω κανένα, θεωρώ ότι είναι κινητοποιημένοι και ευαισθητοποιημένοι από μόνοι τους.	1

Και με ποιο παραστατικό τρόπο:



Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών και συγκεκριμένα οι εννιά (9) από τους δεκαπέντε (15) ερωτηθέντες απάντησαν, ότι με τη συνολική τους στάση, παραδειγματίζουν τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να διαμορφώνουν και εκείνοι τέτοιες στάσεις και συμπεριφορές. Η επόμενη κατηγορία η οποία συγκέντρωσε τον ίδιο αριθμό αναφορών (9 από τους 15) ήταν ότι οι σχολικοί ηγέτες κινητοποιούν το εκπαιδευτικό προσωπικό συζητώντας μαζί του, κάνοντας συχνές ενημερώσεις και δημιουργώντας πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου όπου ακούγονται οι απόψεις όλων των συναδέλφων, καθώς και δείχνοντας κατανόηση, σεβασμό και υποστήριξη (4 φορές) στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά αλλά και αυστηρότητα όπου το απαιτεί η περίπτωση.

Εν συνεχεία, τρεις (3) από τους διευθυντές πιστεύουν ότι για να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να παρέχουν θετικά κίνητρα, αναθέτοντάς τους αρμοδιότητες και αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλιών για κινήσεις που συνεπιδρούν για τη δημιουργία ενός ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου, τηρώντας πάντα την πολιτική των ίσων αποστάσεων.

Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις (3 φορές), αναφέρθηκε ότι η κινητοποίηση επιτυγχάνεται πέρα από τη συνολική στάση και με συγκεκριμένες παρεμβάσεις που πρέπει να γίνονται σε συγκεκριμένα θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσης, καθώς και με επιμορφωτικά προγράμματα σε τέτοιου τύπου θέματα, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια κατευθυντήρια για το πώς πρέπει να πράττουν σε αντίστοιχες περιπτώσεις.

Οι απαντήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές των όσων προαναφέρθηκαν:

«Είναι μεγάλη δουλειά αυτό. Πρώτα απ' όλα με το παράδειγμά σου, στη συνέχεια με αυτά που τους δίνεις να καταλάβουν ότι είναι σημαντικά, με ένα πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης και με παρεμβάσεις που θα κάνεις σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν ζητήματα μάθησης, διδασκαλίας, διαπολιτισμικά τέτοια θέματα, αλλά είναι πάρα πολλά...». ΑΔ 1.19.

«...αν δε δουν οι εκπαιδευτικοί στα μάτια τα δικά σου τον σεβασμό και την εκτίμηση, δεν πρόκειται ούτε κι αυτοί να σε σεβαστούν και να σε εκτιμήσουν. Με το που ήρθα εδώ αυτό προσπάθησα να κάνω δηλαδή να τους δείξω ότι τους σέβομαι και ότι καθένας από κείνους αξίζει για τη διαφορετικότητά του. Μ' αυτό κυρίως και να είμαι δίπλα τους, σε ότι και να κάνουν να ξέρουν ότι έχουν έναν βοηθό, έναν που θα

τους στηρίζει, χωρίς βέβαια να τους χαϊδεύω τ' αυτιά. Δηλαδή αν αντιληφθώ ότι κάτι δεν μου αρέσει θα το πω». ΓΔ 2.19.

«...Για τους εκπαιδευτικούς αφενός με το παράδειγμά μου, με τη στάση μου και ίσως μέσω μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε τέτοια θέματα, αλλά και με το διάλογο και τη συζήτηση μέσα στο χώρο εργασίας». ΑΔ 5.19.

«Κατανέμοντας αρμοδιότητες, ζητώντας τη γνώμη τους για κάθε θέμα που ανακύπτει και τηρώντας την πολιτική των ίσων αποστάσεων δίχως ομαδοποιήσεις». ΑΔ 10.19.

«Με την στάση μου και τη δράση μου, με το παράδειγμά μου. Επίσης, με την κατανόηση στις διαφορετικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε καθημερινά και με τον διάλογο». ΓΔ 13.19.

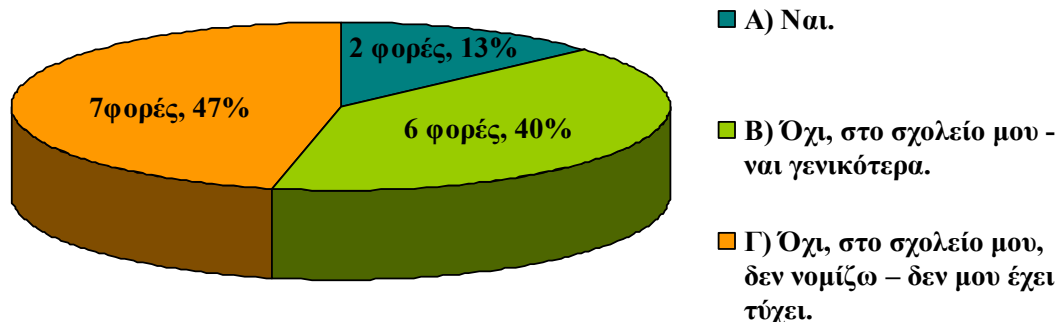
Θεωρούμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με την καθοδήγηση των διευθυντών, είναι εκείνοι που θα διαμορφώσουν το κατάλληλο κλίμα για μάθηση, συνεργασία και επικοινωνία μέσα στην τάξη. Για να το επιτύχουν αυτό θα πρέπει να έχουν την αμέριστη συμπαράσταση των διευθυντών τους οι οποίοι θα τους παρέχονται θετικά κίνητρα αλλά και περιθώρια πρωτοβουλιών. Για να αισθανθεί ο εκπαιδευτικός ότι μπορεί να προσφέρει και ότι το έργο του είναι σημαντικό θα πρέπει να του ανατίθενται αρμοδιότητες και ρόλοι, ώστε να αξιοποιεί τα χαρίσματά του και τη δημιουργικότητά του, αλλά και να νιώθει ότι συμμετέχει, συναποφασίζει, συνδημιουργεί και συνδιαχειρίζεται καταστάσεις και κρίσεις μέσα από τον ανοικτό διάλογο και τη συζήτηση με τους συναδέλφους του και το διευθυντή.

❖ Ερώτηση 20. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί έναντι των μεταναστών μαθητών και για ποιο λόγο;

Στο πρώτο μέρος της ερώτησης, δηλαδή αν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί έναντι των μεταναστών μαθητών, οι διευθυντές/ριες απήντησαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι.	2
B) Όχι, στο σχολείο μου - ναι γενικότερα.	6
Γ) Όχι, στο σχολείο μου, δεν νομίζω – δεν μου έχει τύχει.	7
ΣΥΝΟΛΟ:	15

Γράφημα 5.22: Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί έναντι των μεταναστών μαθητών;

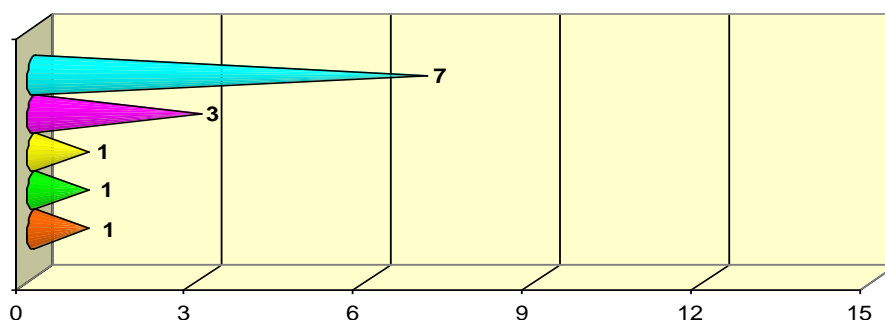


Δηλαδή, σχεδόν οι μισοί (7 από τους 15) απάντησαν ότι στο σχολείο τους δεν έχει πέσει κάτι σχετικό στην αντίληψή τους και γενικότερα θεωρούν πως δεν υπάρχουν, 6 από τους 15 δεν θεωρούν ότι δεν υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους ενώ υπάρχουν γενικότερα και τέλος 2 από τους 15 απάντησαν καταφατικά.

Στη συνέχεια ας δούμε τους λόγους για τους οποίους θεωρούν οι διευθυντές/ριες ότι κάποιος από τους εκπαιδευτικούς είναι αρνητικός έναντι των μεταναστών μαθητών:

Κατηγορίες Απαντήσεων – Λόγοι για αρνητικοί στάση εκπαιδευτικών έναντι μεταναστών μαθητών.	Πλήθος Απαντήσεων
1. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις - πολιτική ιδεολογία και προσωπική ιδιαιτερότητα.	7
2. Ελλιπής επιμόρφωση – κατάρτιση.	3
3. Ασυνέπεια και αδιαφορία απέναντι στις υποχρεώσεις τους από ην πλευρά των μεταναστών.	1
4. Δεν είναι αρνητικοί με την έννοια ότι δεν θέλουν καθόλου αυτά τα παιδιά, δεν μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός έτσι, απλά είναι διαφορετικά τα όρια που χρησιμοποιεί ο καθένας.	1
5. Παραπληροφόρηση που υπάρχει γενικότερα και από τα ΜΜΕ.	1

Γράφημα 5.22.1: Λόγοι για αρνητική στάση εκπαιδευτικών έναντι μεταναστών μαθητών.



- 1. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις - πολιτική ιδεολογία και προσωπική ιδιαιτερότητα.
- 2. Ελλιπής επιμόρφωση – κατάρτιση.
- 3. Ασυνέπεια και αδιαφορία απέναντι στις υποχρεώσεις τους από την πλευρά των μεταναστών.
- 4. Δεν είναι αρνητικοί με την έννοια ότι δεν θέλουν καθόλου αυτά τα παιδιά, δεν μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός έτσι, απλά είναι διαφορετικά τα όρια που χρησιμοποιεί ο καθένας.
- 5. Παραπληροφόρηση που υπάρχει γενικότερα και από τα ΜΜΕ.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, με βάση τα παραπάνω, ότι ο βασικός λόγος που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να κρατούν αρνητική στάση έναντι των μεταναστών μαθητών είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις (αναφέρθηκε 7 φορές) που έχουν καλλιεργηθεί κατά τη διάρκεια της ζωής τους μέσω των εμπειριών και των βιωμάτων καθώς και των απόψεων που έχουν εμφυσήσει σε αυτούς τα άτομα του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και κυρίως του στενότερου κοινωνικού τους κύκλου.

Στη δεύτερη σειρά κατατάσσεται η ελλιπής μόρφωση και επιμόρφωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις της εποχής μας. Εδώ αποδεικνύεται για μια ακόμη φορά ότι τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων της χώρας δεν είναι σωστά οργανωμένα, καθώς και η δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε πολλά από τα φλέγοντα ζητήματα της εποχής μας, είναι αν όχι ανύπαρκτη τότε πολύ περιορισμένη. Αποτέλεσμα αυτών είναι, οι εκπαιδευτικοί μας να μένουν ουσιαστικά απροετοίμαστοι για θέματα της σύγχρονης εποχής και να καλούνται να

ανταπεξέλθουν σε υποχρεώσεις, καθήκοντα και καταστάσεις πρωτόγνωρες και άγνωστες.

Στην κατάταξη των λόγων που οδηγούν σε αρνητική στάση των εκπαιδευτικών έναντι των μεταναστών, ακολουθούν (με μία αναφορά στο καθένα) η παραπληροφόρηση από τα ΜΜΕ και τα όρια που θέτει κάθε εκπαιδευτικός απέναντι σε κάθε περίπτωση μαθητή.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε και στο γεγονός ότι πολλές φορές λόγω του ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τα δικά μας θεωρούνται δεδομένα, δεν γίνεται αναφορά στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στην άλλη πλευρά προς εμάς. Έχει εντοπιστεί, αρκετές φορές, το γεγονός ότι από την πλευρά τους οι μετανάστες, μη θέλοντας να προσαρμοστούν στα δεδομένα της χώρας που τους φιλοξενεί, να έχουν από τη μια πλευρά παράλογες απαιτήσεις και από την άλλη να μην είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους. Η στάση αυτή, οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις, στο να δημιουργηθούν αντιπάθειες και αντιδράσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών. Με βάση αυτό, ένας διευθυντής στην παραπάνω ερώτηση μας απάντησε πως βασικός λόγος για τη δημιουργία αρνητικής στάσης έναντι των μεταναστών είναι ότι υπάρχει ασυνέπεια και αδιαφορία από την πλευρά των μεταναστών για τις υποθέσεις τους.

Ας δούμε μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

«Εδώ δεν έχω λόγο να πιστεύω κάτι τέτοιο. Δεν έχω δει κάτι τέτοιο. Ας μην ξεχνάμε όμως ότι και οι εκπαιδευτικοί είναι πολίτες μιας κοινωνίας. Έχουν τα βιώματά τους από το κοινωνικό περιβάλλον, ανεξάρτητα του τι έχουν διδαχθεί κι αν έχουν διδαχθεί, γιατί πιθανό να μην έχουν διδαχθεί βασικά θέματα και θέσεις της διαπολιτισμικής αγωγής. Να μην έχουν περάσει από ένα σχολείο δηλαδή όπου να έχουν μορφωθεί πάνω στον συγκεκριμένο τομέα. Αλλά και αυτό να έχει γίνει, θα έλεγα ότι αυτά που λέμε, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί από παλιά με κάποιον τρόπο, υπάρχουν... Δε θα έλεγα ότι θα το εκδηλώσει, δε θα το εκδηλώσει εύκολα, γιατί τότε τίθεται πια θέμα πειθαρχικού αδικήματος ή μη τέλεσης των καθηκόντων του, αλλά σίγουρα θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του, αυτή είναι η ουσία της όλης ιστορίας...». ΑΔ 1.20.

«Μέχρι τώρα δεν μου έχει τύχει κανένας μα κανένας. Ξοδεύουν πολύ από το χρόνο τους για να τα βοηθήσουν αυτά τα παιδιά, δηλ βλέπεις μπορεί να έχει κενό και να ασχοληθεί με ένα τέτοιο παιδί. Μέχρι τώρα δεν μου έχει τύχει». ΓΔ 4.20.

[Σελίδα 171 από 208]

«Υπάρχουν, διότι φέρνουν κι εκείνοι τις γνωστές προκαταλήψεις τους, εξαιτίας κάποιων προκαταλήψεων. Στο δικό μας όχι-όχι, δεν έχουμε τέτοια. Δεν έχει αντιμετωπιστεί τέτοιο πρόβλημα, ίσα-ίσα κι όλας». ΑΔ 5.20.

«Βεβαίως υπάρχουν. Εδώ στο σχολείο δε θα έλεγα ότι έχω, έχω απλά εκπαιδευτικούς με διαφορετικές απόψεις, έτσι κράτησέ το καλύτερα. Δε σημαίνει ότι είναι κάθετα τοποθετημένοι, είναι διαφορετικά τα όρια που χρησιμοποιεί ο καθένας, μέχρι που φτάνει, μέχρι που ορίζει ο καθένας ότι μπορεί να φτάσει. Άλλος δάσκαλος λέει ότι «ξέρεις κάτι; εγώ μέχρις εκεί θα ανεχτώ ή θα...», άλλος λέει «όχι θα υπερβώ», έτσι. Δεν είναι αρνητικοί με την έννοια ότι δεν θέλουν καθόλου αυτά τα παιδιά, δεν μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός έτσι, δε γίνεται. Ακόμα κι αν έχει απόψεις τον αλλάζει το σχολείο του». ΑΔ 6.20.

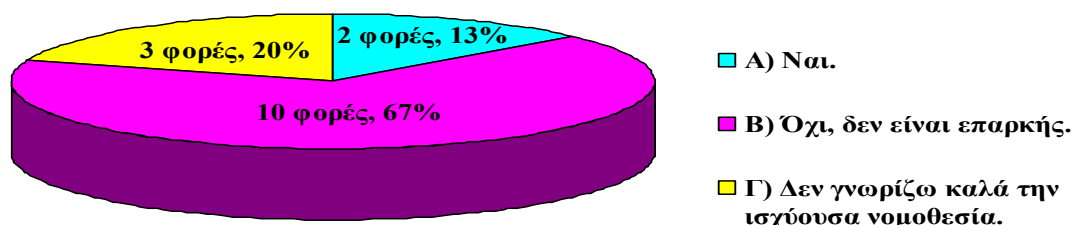
«Στο σχολείο εδώ όχι, δεν έχω τέτοιες ενδείξεις. Γενικότερα ναι υπάρχουν και νομίζω ότι οφείλεται στην παραπληροφόρηση που υπάρχει γενικότερα και από τα ΜΜΕ αλλά κυρίως στις προκαταλήψεις που έχουν καλλιεργηθεί από το κοντινό τους περιβάλλον, καθώς και στην ελλιπή εκπαίδευση και κατάρτισή τους». ΓΔ 14.20.

❖ Ερώτηση 21. Θεωρείτε ότι η ισχύουσα νομοθεσία είναι επαρκής για τη ρύθμιση της φοίτησης των μεταναστών μαθητών; Θα επιθυμούσατε να αλλάξει κάτι;

Στο πρώτο μέρος της ερώτησης οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

Κατηγορίες Απαντήσεων	Πλήθος Απαντήσεων
A) Ναι,	2
B) Όχι, δεν είναι επαρκής.	10
Γ) Δεν γνωρίζω καλά την ισχύουσα νομοθεσία.	3
ΣΥΝΟΛΟ:	15

Γράφημα 5.23: Είναι επαρκής η ισχύουσα νομοθεσία για τη φοίτηση μεταναστών μαθητών;

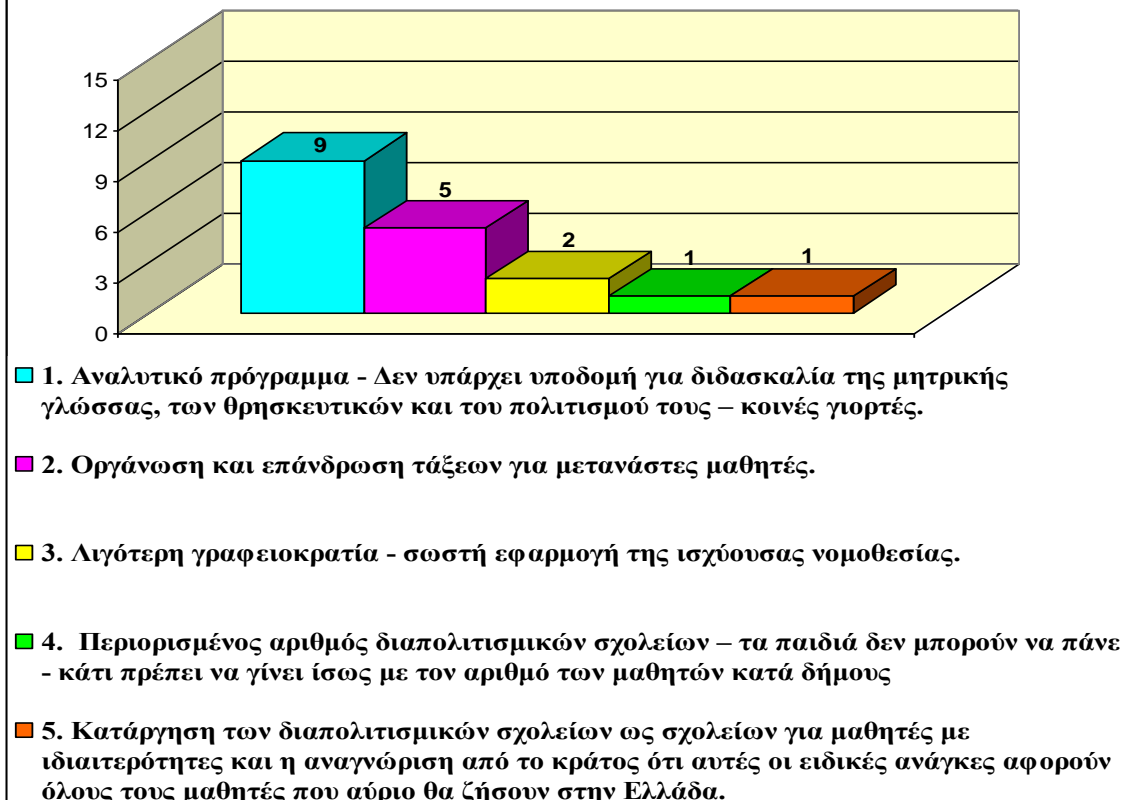


Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών και συγκεκριμένα οι δέκα (10) από τους δεκαπέντε (15) ερωτηθέντες απάντησαν αρνητικά στη συγκεκριμένη ερώτηση, ενώ τρεις (3) απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν καλά την ισχύουσα νομοθεσία και μόλις δύο (2) απάντησαν καταφατικά, γεγονός με το οποίο αποδεικνύεται η προφανής έλλειψη μέτρων και ρυθμίσεων σχετικά με τη φοίτηση των μεταναστών μαθητών στη χώρα μας.

Στη συνέχεια ας δούμε τις προτάσεις των διευθυντών/ριών για μια καλύτερη και πληρέστερη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

Κατηγορίες Απαντήσεων - Πιθανές αλλαγές και προσθήκες:	Πλήθος Απαντήσεων
1. Αναλυτικό πρόγραμμα - Δεν υπάρχει υποδομή για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, των θρησκευτικών και του πολιτισμού τους – κοινές γιορτές.	9
2. Οργάνωση και επάνδρωση τάξεων για μετανάστες μαθητές.	5
3. Λιγότερη γραφειοκρατία - σωστή εφαρμογή της ισχύουσας νομοθεσίας.	2
4. Περιορισμένος αριθμός διαπολιτισμικών σχολείων – τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε - κάτι πρέπει να γίνει ίσως με τον αριθμό των μαθητών κατά δήμους	1
5. Κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων ως σχολείων για μαθητές με ιδιαιτερότητες και η αναγνώριση από το κράτος ότι αυτές οι ειδικές ανάγκες αφορούν όλους τους μαθητές που αύριο θα ζήσουν στην Ελλάδα.	1

Γράφημα 5.23.1: Πιθανές αλλαγές και προσθήκες.



Στην πρώτη θέση (προτάθηκε 9 φορές) των επιλογών των σχολικών ηγετών βρίσκεται μια βασική αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης. Πρέπει να γίνει σχετική μέριμνα έτσι ώστε να βρεθεί ο καλύτερος τρόπος για να συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κυρίως και δευτερευόντως των θρησκευτικών και των στοιχείων πολιτισμού των μεταναστών μαθητών, συμπέρασμα που είχαμε καταλήξει και σε προηγούμενο σημείο της έρευνάς μας.

Στη συνέχεια εντοπίστηκε η ανάγκη για σωστή οργάνωση και επάνδρωση των τάξεων που θα φιλοξενούν μετανάστες μαθητές (προτάθηκε 5 φορές) συμπεριλαμβάνοντας εδώ την ενίσχυση των τάξεων υποδοχής με μόνιμο και έμπειρο προσωπικό που να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις, τις χρηματοδοτήσεις για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα, την εξασφάλιση διδακτικού υλικού κατάλληλο για τους αλλοδαπούς, καθώς και την σωστή κατάταξη σε τάξεις.

Στην τρίτη θέση (προτάθηκε 2 φορές) συναντάμε τη μείωση της γραφειοκρατίας και την ορθότερη εφαρμογή της ήδη υπάρχουσας νομοθεσίας και

τέλος έχουμε δύο προτάσεις που έχουν να κάνουν με τα αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία. Στην πρώτη περίπτωση βλέπουμε πως υπάρχει η πεποίθηση ότι τα αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία είναι ελάχιστα σε σχέση με τις ανάγκες του πληθυσμού με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να αναγκάζονται να διανύουν μεγάλες αποστάσεις καθημερινά για να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους ή να επιλέγουν τελικά να παρακολουθήσουν τα μαθήματα σε ένα κοινό σχολείο με όλα τα προβλήματα που ενδεχομένως να τους δημιουργήσει μια τέτοια επιλογή. Πρέπει, λοιπόν, να αλλάξουν, προφανώς, οι προϋποθέσεις για να θεωρηθεί διαπολιτισμικό ένα σχολείο ή ίσως θα πρέπει να ακολουθηθεί η λύση που πρότεινε η επόμενη διευθύντρια, για κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων όπως τα ξέρουμε σήμερα. Συγκεκριμένα μας είπε: *«...Δεδομένου του μεγέθους του αλλοδαπού και παλιννοστούντος μαθητικού πληθυσμού θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία, η κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων ως «σχολείων για μαθητές με ιδιαιτερότητες και η αναγνώριση από το κράτος ότι αυτές οι ειδικές ανάγκες αφορούν όλους τους μαθητές που αύριο θα ζήσουν στην Ελλάδα»*. ΓΔ 11.21.

Ας δούμε παρακάτω χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων των υπόλοιπων διευθυντών/ριών:

«Δεν την ξέρω καλά την ισχύουσα νομοθεσία, δεν ξέρω καν αν υπάρχει έγκυρη εξασφάλιση διδακτικού υλικού για τους αλλοδαπούς η οποία θα έπρεπε να υπάρχει. Σίγουρα ενίσχυση των τάξεων υποδοχής με μόνιμο και έμπειρο προσωπικό που να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις». ΓΔ 2.21.

«Θεωρώ ότι υπάρχουν γενικότερα κενά στην εκπαιδευτική νομοθεσία πόσο μάλλον για το συγκεκριμένο θέμα το οποίο είναι σχετικά καινούριο για την ελληνική πραγματικότητα. Αν και γενικότερα δεν γνωρίζω λεπτομέρειες, αυτό που είπα παραπάνω για παράδειγμα ότι δεν υπάρχει υποδομή για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους». ΓΔ 3.21.

«Υπάρχουν τα διαπολιτισμικά σχολεία αλλά καμιά φορά είναι και τα πρακτικά ζητήματα, το ότι ένα παιδάκι που μένει εδώ να το πάρει να το πάει στο τάδε διαπολιτισμικό είναι πολύ δύσκολο να το μεταφέρει και αναγκάζεται να μείνει στα δικά μας σχολεία, άρα κάτι πρέπει να γίνει ίσως με τον αριθμό των μαθητών κατά δήμους...». ΓΔ 4.21.

«Θεωρώ, ότι οπωσδήποτε πρέπει να προστεθεί η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στα ελληνικά σχολεία και θεωρώ ότι (αυτό δεν είναι ρύθμιση που αφορά μόνο τους αλλοδαπούς, αλλά αφορά γενικότερα όλους τους μαθητές) το σχολείο θα πρέπει να έχει οργανική θέση για έναν ψυχολόγο, για έναν κοινωνικό λειτουργό, είναι πράγματα που λείπουν αυτά και δεν αφορούν μόνο τους αλλοδαπούς αφορούν και τους έλληνες, αλλά έτσι θα πετυχαίναμε καλύτερη συνεργασία των παραγόντων του σχολείου. Για τους αλλοδαπούς σίγουρα τη μητρική τους γλώσσα». ΑΔ 5.21.

«Γνωρίζω ότι δεν στερείτε η Ελλάδα από νομοθεσία, εκείνο που στερείτε είναι η εφαρμογή της νομοθεσίας... Εδώ είναι δυστυχώς το μεγάλο μας πρόβλημα. Δεν μας λείπει η νομοθεσία να στο πω έτσι, απλά υπάρχει πρόβλημα στο πώς να την εφαρμόσουμε, δεν μας λείπει η νομοθεσία». ΑΔ 6.21.

«Όχι δεν είναι επαρκής. Θα ήθελα να έβλεπα χρηματοδοτήσεις για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα». ΑΔ 10.21.

«Θεωρώ ότι είναι επαρκής προς το παρόν». ΑΔ 12.21.

«Η ελληνική νομοθεσία προσπαθεί με ημίμετρα να ρυθμίσει καταστάσεις οι οποίες χρειάζονται σοβαρή αντιμετώπιση και το μόνο που καταφέρνει είναι να δημιουργεί τεράστια κενά τα οποία για να καλυφθούν στη συνέχεια χρειάζονται τρομερή γραφειοκρατία. Επομένως, όχι. Νομίζω ότι η ισχύουσα νομοθεσία για τη φοίτηση των μεταναστών είναι ελλιπέστατη. Μια βασική έλλειψη είναι κι αυτό που είπαμε προηγουμένως για τη διδασκαλία των στοιχείων πολιτισμού και της γλώσσας τους, όπως και για τον τρόπο κατάταξής τους στο ελληνικό σχολείο». ΓΔ 14.21.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι παρόλο που στην ελληνική νομοθεσία υπάρχει πληθώρα μέτρων και ρυθμίσεων, το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βρίσκεται ακόμη σε εμβρυικό στάδιο και ρυθμίζεται με σπασμωδικές κινήσεις. Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και πρέπει να δείξουμε τη δέουσα προσοχή, ώστε να δημιουργηθεί σύντομα το κατάλληλο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο θα μπορεί να καλύψει αν όχι στο 100% τουλάχιστον στο μεγαλύτερο μέρος τους, τις ανάγκες που δημιουργούνται από την ολοένα και αυξανόμενη εισροή μεταναστών και των οικογενειών τους στη χώρα μας. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο πρέπει να καταλάβουμε επιτέλους όλοι μας και δη οι σχολικοί ηγέτες, ότι το πρόβλημα δεν είναι μεμονωμένο και δεν αφορά μόνο τις περιοχές και τα σχολεία με μεγάλο

ποσοστό αλλοδαπών, γιατί σε τελική ανάλυση δεν είναι μόνο οι αλλοδαποί εκείνοι οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αλλά κι εμείς οι ίδιοι. Εκτός αυτού, υπάρχουν εδώ και χρόνια στη χώρα μας κι άλλες ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, για τις οποίες ουδέποτε ή σπανίως γίνεται λόγος και για τις οποίες εξακολουθεί να μην υπάρχει μέριμνα. Συμπερασματικά λοιπόν, η εκπαιδευτική νομοθεσία στη χώρα μας, να μην έχει καταβάλει προσπάθεια για την επίλυση πολυπολιτισμικών θεμάτων, αλλά η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να γίνει πιο στοχευμένα και με μεγαλύτερη ένταση.

Ολοκληρώνοντας το τρίτο μέρος των συνεντεύξεων θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ηγετικός ρόλος ενός διευθυντή στο διαπολιτισμικό σχολείο περιλαμβάνει:

- Κινήσεις για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ώστε να επιτευχθεί μια ευρύτερη αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών, καθώς και άσκηση επιρροής στην ελληνική κοινωνία ενάντια στο ρατσισμό και την προκατάληψη.
- Την καλύτερη ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τις αξίες, τον τρόπο ζωής τα ήθη και έθιμα των αλλοδαπών, μέσω εκδηλώσεων εκπαιδευτικού, ενημερωτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα με στόχο την ευαισθητοποίηση και την σωστή εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων, σε θέματα ισότητας, ανθρωπισμού και κοινωνικής συνοχής, ώστε να εκλείψουν εθνικιστικές, ρατσιστικές, και οπισθοδρομικές αντιλήψεις και να ανακαλύψουν σταδιακά ότι «είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά ίσοι» και να αρχίσουν έτσι να σέβονται τα δικαιώματα και τις αξίες όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, χρώματος ή ακόμη και σωματικής διάπλασης ή νοητικής και σωματικής ικανότητας.
- Την δυνατότητα να μπορεί να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας που διευθύνει και να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη, να υπάρχει δηλαδή ευελιξία μεθόδων και πρακτικών ακόμη και στα απλά δημόσια σχολεία με μικρό μαθητικό δυναμικό αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο.
- Την ενίσχυση ενός κλίματος που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη, αποτελώντας παράδειγμα τόσο για το προσωπικό όσο και για τους μαθητές του, ακολουθώντας τη θεώρηση «όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά και όλοι είμαστε ίσοι».

[Σελίδα 177 από 208]

- Την πρόληψη των συγκρουσιακών καταστάσεων πριν γιγαντωθούν, αλλά και όταν συμβούν να είναι σε θέση, κρατώντας ίσες αποστάσεις, δίνοντας ίσες ευκαιρίες και σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες του καθενός, να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή – συμβούλου και να συνθέσει τις αντιτιθέμενες απόψεις.
- Την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω συζητήσεων και συχνών ενημερώσεων δημιουργώντας έτσι ένα πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου όπου θα ακούγονται οι απόψεις όλων των συναδέλφων, καθώς και δείχνοντας κατανόηση, σεβασμό και υποστήριξη στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά αλλά και αυστηρότητα όπου το απαιτεί η περίπτωση.
- Την αμέριστη συμπαράστασή του στο έργο των εκπαιδευτικών με την παροχή θετικών κινήτρων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάθεση αρμοδιοτήτων, ώστε να αξιοποιούνται τα χαρίσματά τους και η δημιουργικότητά τους, αλλά και να νιώθουν ότι συμμετέχουν, συναποφασίζουν, συνδημιουργούν και συνδιαχειρίζονται καταστάσεις και κρίσεις.

Σε σχέση με το διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα, διαπιστώνουμε ότι:

- Για να οδηγηθούμε σε αυτό απαιτείται η αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση, αλληλοσυνεργασία και η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ο σεβασμός απέναντι στην κουλτούρα του Άλλου και η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Οι βασικές μέθοδοι για τη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος είναι η δημιουργία ίσων ευκαιριών σεβόμενοι τη διαφορετικότητα, η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αισθανθούν ευπρόσδεκτα και να οδηγηθούμε σε εξάλειψη των προκαταλήψεων και τέλος, η οργάνωση εκδηλώσεων και δράσεων για να επιτευχθεί ανταλλαγή εμπειριών, εικόνων και απόψεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών.
- Ο βασικός λόγος που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να κρατούν αρνητική στάση έναντι των μεταναστών μαθητών είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και η ελλιπής μόρφωση και επιμόρφωση, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις της εποχής μας.

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι επαρκές. Για να γίνει επαρκές και να καλυφθούν οι σύγχρονες ανάγκες του πληθυσμού θα πρέπει:

[Σελίδα 178 από 208]

- Να συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κυρίως και δευτερευόντως των θρησκευτικών και των στοιχείων πολιτισμού των μεταναστών μαθητών.
- Να υπάρξει σωστή οργάνωση και επάνδρωση των τάξεων που θα φιλοξενούν μετανάστες μαθητές με μόνιμο και έμπειρο προσωπικό.
- Να μειωθεί η γραφειοκρατία.
- Να αλλάξουν οι προϋποθέσεις για να θεωρηθεί διαπολιτισμικό ένα σχολείο ή ακόμα και να καταργηθούν τα διαπολιτισμικά σχολεία όπως τα ξέρουμε σήμερα ώστε να καλυφθούν οι πραγματικές ανάγκες του πληθυσμού.

6. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ:

Η παρούσα εργασία στηρίχθηκε σε μια έρευνα σχετικά με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και το διαπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συγκαταλέγονται σήμερα τα εκπαιδευτικά καθήκοντά τους, οι αποφάσεις τους και γενικότερα το έργο το οποίο καλούνται να φέρουν εις πέρας.

Η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντήθηκε κατά την έρευνα αυτή, ήταν η δυσπιστία πολλών από τους διευθυντές, στο να συμμετάσχουν σε αυτή, καθώς θεώρησαν ότι το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν μόνο σε διευθυντές διαπολιτισμικών σχολείων ή έστω σχολείων στα οποία υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών.

Σχεδόν σε κάθε συνάντηση με κάποιο διευθυντή/ρια η ερευνήτρια έπρεπε να επιχειρηματολογήσει για την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου, υποστηρίζοντας ότι οι διαπολιτισμικές αρετές και αξίες αποτελούν σήμερα αναμφίβολα, βασικά στοιχεία στο προφίλ του χαρισματικού διευθυντή – ηγέτη και πως ο όρος «διαπολιτισμικός» διευθυντής αφορά ένα από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ενός δημόσιου σχολείου.

Κάποιοι από τους διευθυντές μάλιστα, τοποθετήθηκαν επ’ αυτού, λέγοντας ότι στο ελληνικό σχολείο τέτοιες καινοτόμες αντιλήψεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη και πως όταν ένα σχολείο δεν έχει πολλούς αλλοδαπούς μαθητές, δεν απαιτείται και ο διευθυντής αυτής της μονάδας (ή και το εκπαιδευτικό δυναμικό) να είναι καταρτισμένος σε θέματα διαπολιτισμικότητας ή να εφαρμόζει πρακτικές αλλά και προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Ένας προβληματισμός που προέκυψε μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων είναι ότι σε περίπτωση ενός μεγάλου δείγματος, πράγμα που θα έκανε την έρευνα πιο απαιτητική αλλά και αποτελεσματική ως προς τα πορίσματά της, ίσως θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του ερωτηματολογίου και μόνο ερωτήματα κλειστού τύπου, καθώς διαπιστώθηκε από την παρούσα έρευνα, ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος δεν απαντούσε με ακρίβεια, επαναλαμβανόταν ως προς τις απαντήσεις που έδινε, πλατείαζε αδικαιολόγητα και έφευγε από το θέμα. Στην τελευταία περίπτωση, κάποιιοι απαντούσαν αυτά τα ερωτήματα έπειτα από παρέμβαση της ερευνήτριας ή περαιτέρω επεξήγηση των ερωτημάτων.

Αν και υπήρξαν, λοιπόν, κάποια αδύναμα σημεία κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, συλλέχθηκαν πολλές χρήσιμες πληροφορίες. Η προσωπική επαφή με τους διευθυντές ήταν καταλυτική, στο να αντιληφθούμε τη στάση τους απέναντι στο θέμα της έρευνας, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε αυτήν αλλά και να συζητήσουμε για το μέλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα και τις τυχόν άλλες έρευνες που θα βοηθούσαν στην προώθησή της. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάστηκαν, όσο πιο αντικειμενικά και με ακρίβεια γινόταν, και οδήγησαν σε γενικά και ειδικά συμπεράσματα.

Όπως έχει καταγραφεί και στην ανάλυση των δεδομένων παραπάνω, οι περισσότεροι διευθυντές είχαν μεγάλη επαγγελματική και διδακτική εμπειρία, ήταν αρκετά καταρτισμένοι σε θέματα παιδαγωγικά, καθώς οι περισσότεροι έχουν κάνει μετεκπαίδευση. Παρατηρήθηκε επίσης, μια μεγάλη γκάμα ειδικοτήτων στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες καθώς και στις διδακτικές και παιδαγωγικές επιστήμες, γεγονός που οδήγησε στο συμπέρασμα ότι σχεδόν όλοι έχουν ασχοληθεί με έννοιες σχετικές με την αντιμετώπιση ιδιαίτερων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι και οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο με τους οποίους ασχολήθηκε και η παρούσα έρευνα.

Στην Ενότητα Β' του ερωτηματολογίου της συνέντευξης επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των διευθυντών/ριών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι στόχοι ήταν:

α) η καταγραφή των προβλημάτων σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό σχολείο, β) η καταγραφή των απόψεων και στάσεων των διευθυντών για ένα σύγχρονο «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο και γ) η μελέτη του ρόλου του διευθυντή σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο.

α) Καταγραφή των προβλημάτων σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό σχολείο.

Στο πρώτο ερώτημα και σε σχέση με τα προβλήματα επικοινωνίας, που ενδεχομένως παρουσιάζονται, διαπιστώσαμε ότι όλοι οι διευθυντές δήλωσαν ότι λίγες είναι οι περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες αντιμετώπισαν γλωσσικές δυσκολίες και ότι προσπαθούν με απλή γλώσσα να συνεννοηθούν και αν δεν τα καταφέρουν, τότε μόνο βρίσκουν κάποιον ανεπίσημο διερμηνέα για να προσφέρει την βοήθειά του. Η μόνη δυσκολία, δηλαδή, που συναντάται σε αυτήν την επικοινωνία είναι η γλώσσα, πράγμα όμως που εύκολα μπορεί να επιλυθεί με την βοήθεια ενός ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού ή ακόμα καλύτερα με τη σύσταση ενός αρμόδιου κοινωνικού φορέα, που θα προνοεί ώστε να υπάρξει η σωστή πληροφόρηση και επικοινωνία.

Επίσης, τα προβλήματα τα οποία συζητάνε κυρίως οι διευθυντές με τους μετανάστες γονείς έχουν να κάνουν με την πρόοδο και την εξέλιξη των παιδιών τόσο σε θέματα γλωσσικής επάρκειας, όσο και στο σύνολο των μαθημάτων που παρέχει το σχολείο. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι δεν αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα από ρατσιστικές συμπεριφορές είτε από μέρους των μεταναστών είτε των γηγενών και επίσης η άποψη ότι τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης, που εντοπίζονται κατά καιρούς, δεν οφείλονται στην καταγωγή των παιδιών αλλά σε γενικότερους παράγοντες που θα μπορούσαν κάλλιστα να επηρεάζουν τη συμπεριφορά κάθε παιδιού.

β) Καταγραφή των απόψεων και στάσεων των διευθυντών για ένα σύγχρονο «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο.

Οι διευθυντές που πήραν μέρος στην έρευνα μας καταθέτουν ακόμη τις απόψεις τους σχετικά με το ιδανικό διαπολιτισμικό σχολείο.

Αυτό που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι, σε αρκετές περιπτώσεις, οι διευθυντές/ριες αναφέρθηκαν στην ελληνοποίηση των μεταναστών ως κάτι το ιδανικό γι' αυτά τα παιδιά και μάλιστα το ανακοίνωσαν με ιδιαίτερη χαρά, γεγονός που ίσως επιβεβαιώνει το ότι στην Ελλάδα δεν έχουμε ξεκαθαρίσει ακόμα τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ ενσωμάτωσης και αφομοίωσης (όπως αυτές αναπτύχθηκαν παραπάνω) και θεωρούμε ότι όταν κάποιος μετανάστης μαθητής πάψει να διαφέρει από τους γηγενείς συμμαθητές του, τότε έχουμε επιτύχει την ιδανική κατάσταση για εκείνον.

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκε πως υπάρχουν συμπεριφορές που δείχνουν να έχουν στη βάση τους προκαταλήψεις και στερεότυπα, οι οποίες όμως παρακινούνται κατά βάση από τους γονείς ή την οικογένεια κυρίως γηγενών μαθητών! Αποδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο ότι, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, παρότι τα παιδιά διάκεινται θετικά έναντι των μεταναστών το οικογενειακό περιβάλλον και δη οι γονείς, τα οδηγούν να δημιουργήσουν ρατσιστικές τάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα. Τα παιδιά υιοθετούν πολλές φορές τις απόψεις των γονιών τους ή ακόμη μιμούνται συμπεριφορές τους, τις οποίες και μεταφέρουν στη σχολική καθημερινότητα.

Σε σχέση τώρα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών είδαμε ότι οι διευθυντές θεωρούν ως τη πιο βασική, την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γενικότερα του μηχανισμού της γλώσσας, γεγονός που φανερώνει και αποδεικνύει για άλλη μια φορά πως στην Ελλάδα η έννοια διαπολιτισμική ταυτίζεται με την βοήθεια που πρέπει να δοθεί στους μη γνώστες της ελληνικής γλώσσας για να μπορέσουν να τη μάθουν όσο το δυνατόν καλύτερα γίνεται. Δηλαδή, όπως αναφέραμε και παραπάνω, η ελληνική εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι εξαντλείται στην υποστήριξη των μαθητών για να μάθουν καλύτερα ελληνικά.

Στο θέμα της κατάταξης των μαθητών αυτών σε κατάλληλες τάξεις διαπιστώσαμε ότι η κατάταξη γίνεται κυρίως με βάση την ηλικία. Ο συγκεκριμένος τρόπος κατάταξης όμως, δημιουργεί, πολλές φορές, προβλήματα στους σχολικούς ηγέτες, γιατί ίσως οι μαθητές αυτοί, με βάση την ηλικία τους θα πρέπει να τοποθετηθούν σε μεγάλες τάξεις, χωρίς όμως να έχουν αποκτήσει προηγουμένως βασικές γνώσεις τις οποίες μόνο σε μικρότερες τάξεις θα μπορούσαν να κατακτήσουν. Έτσι καταφεύγουν σε διάφορα ημίμετρα, όπως αυτά που είδαμε παραπάνω τα οποία έχουν αμφίβολα αποτελέσματα τόσο για τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση όσο και για τη γενικότερη εξέλιξη και προσαρμογή του νέου μαθητή στο σχολείο και στο περιβάλλον του.

Στην προσπάθειά τους λοιπόν να παράσχουν κάποιου είδους βοήθεια στα παιδιά αυτά που την έχουν ανάγκη είτε είναι 100 είτε 50 είτε 10 είτε ακόμη και 1, καταφεύγουν σε λύσεις που δεν είναι και οι πλέον επίσημες ή ενδεδειγμένες θα λέγαμε. Όταν ρωτήσαμε γιατί δεν υπάρχει κάποια βοήθεια προς τους μαθητές αυτούς, μας απάντησαν ότι δεν υπάρχουν κονδύλια, κρατική μέριμνα, σχετική νομοθεσία και

επαρκώς επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί για το σκοπό αυτό, λόγοι οι οποίοι, ήταν σχετικά αναμενόμενοι, με την έννοια ότι είναι γενική διαπίστωση πως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχουν κενά που πρέπει να καλυφθούν είτε με επιπλέον χρηματοδοτήσεις, είτε με επιπλέον εκπαιδευτικά προγράμματα και εξειδίκευση του προσωπικού.

Εκείνο όμως που προκάλεσε τη μεγαλύτερη εντύπωση είναι ότι κάποιοι διευθυντές/ριες θεωρούν πως εφόσον ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μικρός τότε δεν χρειάζεται να υπάρξει κάποια ιδιαίτερη μέριμνα γι' αυτούς. Από αυτή τη δήλωση συμπεραίνουμε πως κάποιοι από τους σχολικούς ηγέτες δεν έχουν αντιληφθεί ακόμη τις ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί στα σχολεία της εποχής μας. Θεωρούμε ότι από τη στιγμή που υπάρχει ακόμη και ένας μαθητής σε κάποιο σχολείο ο οποίος να είναι μετανάστης ή ρομ ή απλά να χρήζει κάποιας επιπλέον βοήθειας, το σχολείο του και κυρίως ο διευθυντής/ρια πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να την παράσχει με όποιο τρόπο μπορεί και του/της επιτρέπεται. Δεν είναι δυνατό να βάζουμε ως κριτήριο για την παροχή βοήθειας σε οποιοδήποτε μαθητή το πλήθος των όμοιων ή παρόμοιων με αυτόν περιπτώσεων.

Απαράδεκτο επίσης θεωρούμε το γεγονός ότι κάποιοι διευθυντές/ριες δηλώνουν πως πολλοί μαθητές αναγκάζονται να πηγαίνουν σε πιο απομακρυσμένα σχολεία λόγω του ότι στο σχολείο που υπάγονται κανονικά δεν μπορεί να σχηματιστεί τμήμα υποδοχής ή να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικό. Όλα αυτά, το μόνο που έχουν ως αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται στιγματισμένα σχολεία και γκέτο. Οι γηγενείς γονείς δεν στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία με πολλούς αλλοδαπούς ή τσιγγάνους και εκείνοι από την πλευρά τους αναγκάζονται να πηγαίνουν σε σχολεία που δεν έχουν πολλούς γηγενείς. Έτσι η κατάσταση απλά ανακυκλώνεται, χωρίς να υπάρχει ουσιώδης εξέλιξη στις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων και κάποιοι αυτό το ονομάζουν διαπολιτισμικότητα!

Στη συνέχεια, διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, της θρησκείας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών είναι απαραίτητη και αλλοδαποί εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί που είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε αυτήν, θα μπορούσαν να αναλάβουν αυτό το διδακτικό έργο.

Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διδαχτούν τη μητρική τους γλώσσα, τόσο για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά και

κουλτούρα όσο και για να νιώσουν το νέο τους σχολείο περισσότερο φιλικό και ασφαλές, καθώς με αυτόν τον τρόπο η ενσωμάτωσή τους στο σύνολο θα είναι πιο ομαλή. Ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας των παραπάνω μαθημάτων θα μπορούσε να είναι η πραγματοποίησή τους, μετά το τέλος του πρωινού ωραρίου (σαν ενταγμένα τμήματα), για 5 με 10 ώρες την εβδομάδα με τη σύμπραξη κατάλληλα επιμορφωμένων αλλοδαπών εκπαιδευτικών για να εξαλείψει ο φόβος συντήρησης του εθνικισμού και πατριωτισμού των αλλοδαπών μαθητών από τους συμπατριώτες - εκπαιδευτικούς τους. Μια πρόταση λιγότερο τολμηρή θα ήταν η εφαρμογή κάποιου πιλοτικού προγράμματος στα ήδη καθορισμένα ως διαπολιτισμικά σχολεία, δηλαδή η διδασκαλία των γλωσσών, θρησκευτικών και πολιτιστικών στοιχείων των πλειοψηφούντων αλλοεθνών μαθητών από γηγενείς εκπαιδευτικούς με πιστοποιημένη επάρκεια της ξένης γλώσσας.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στο μάθημα των θρησκευτικών, ώστε να διαφυλαχθεί η ελευθερία επιλογής του θρησκευόμενου του καθενός. Επίσης, η πλειοψηφία των διευθυντών/ριών απαντούν, ότι οι αλλοδαποί μαθητές, θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα επιλογής της συμμετοχής τους σε σχολικές δραστηριότητες, όπως η προσευχή, οι σχολικές γιορτές και οι επέτειοι. Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες έχουν έντονο κοινωνικοποιητικό ρόλο και οι αλλοδαποί μαθητές κερδίζουν πολύ περισσότερα από ότι θα κέρδιζαν από την άρνηση συμμετοχής τους. Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε ότι θα ήταν καλό να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως προέλευσης, εκπληρώνοντας τα μαθητικά τους καθήκοντα.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν πρέπει να γιορτάζονται οι γιορτές των μεταναστών στο σχολείο σχεδόν οι μισοί διευθυντές υπήρξαν αρνητικοί και εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι για άλλη μια φορά είδαμε να θέτονται ποσοτικά/αριθμητικά όρια για την ύπαρξη ή μη αναγκαιότητας τέτοιων εορτασμών καθώς και η άποψη μιας διευθύντριας, η οποία μας απάντησε ότι δεν νομίζει ότι θα ήταν σωστό να συμβεί κάτι τέτοιο γιατί αυτά τα παιδιά επιθυμούν να είναι Έλληνες με αποτέλεσμα μια τέτοιου τύπου γιορτή να τα έφερνε σε πολύ δύσκολη θέση. Όλα αυτά μας προβληματίζουν και μας κάνουν να αναρωτιόμαστε για την διαπολιτισμική ετοιμότητα αυτών των σχολικών ηγετών, την εν δυνάμει δυνατότητα να διαχειριστούν την διαφορετικότητα των μαθητών και το κατά πόσο θα μπορέσουν να

αντιμετωπίσουν τις επερχόμενες συνθήκες και καταστάσεις όπου η διαφορετικότητα θα είναι πιο έντονη λόγω της συνεχόμενης αύξησης των μεταναστών στην χώρα μας.

Οι σχολικοί ηγέτες θεωρούν πως το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού δυναμικού στα σχολεία τους δεν έχει κάποια επιμόρφωση σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα και αν υπάρχουν κάποιοι, τότε αυτοί είναι ελάχιστοι σε κάθε σχολείο και αρκετές φορές είναι εκείνοι που θα επιφορτίσουν με την αρμοδιότητα να κάνουν κάποια σχετική ενημέρωση και στους υπόλοιπους συναδέλφους, αν και εφόσον παρουσιασθεί σχετικό ενδιαφέρον εκ μέρους τους. Τις βασικές μεθόδους για ενημέρωση σχετικά με θέματα διαπολιτισμικότητας, αποτελούν η άτυπη επιμόρφωση (πχ: ιδιωτικά σεμινάρια), η γενικότερη ευαισθητοποίηση – προσωπική στάση που μπορεί να έχει ή να μην έχει ο κάθε εκπαιδευτικός και η ενημέρωση με ίδια μέσα και δική τους πρωτοβουλία (πχ: Η/Υ, περιοδικά, βιβλία κά).

Επίσης, ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις διευθυντών/ριών που ανέλαβαν να πραγματοποιήσουν εκδηλώσεις ή να πάρουν πρωτοβουλίες για διαπολιτισμικά θέματα και μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις και εντελώς ανύπαρκτες, γεγονός που σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της ερώτησης σχετικά με την διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μας προβληματίζει για ακόμη μια φορά σχετικά με το ποια είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών της εποχής μας. Είναι άραγε σε θέση να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα στην καθημερινότητά τους ή μήπως θεωρούν ότι το να γίνουν όλα τα παιδιά «έλληνες» είναι η καλύτερη και ιδανικότερη λύση;

γ) Μελέτη του ρόλου του διευθυντή σε ένα «εν δυνάμει» διαπολιτισμικό, δημόσιο σχολείο.

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις αφορούν το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού κλίματος και στη δημιουργία ενός σύγχρονου ανοιχτού σχολείου. Η ανανέωση και η επικαιροποίηση της γνώσης όμως έρχεται μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση και την αυτομόρφωση. Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί στο σύγχρονο δυτικό κόσμο βασικό άξονα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι διαπολιτισμικές αξίες αποτελούν βασικές αρετές στο προφίλ του χαρισματικού ηγέτη, γεγονός που στην ελληνική εκπαίδευση συναντάται ακόμη με επιφυλακτικότητα από τα υπάρχοντα διοικητικά στελέχη των σχολείων.

Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία για να επιτευχθεί μια ευρύτερη αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών, καθώς και για άσκηση επιρροής στην ελληνική κοινωνία ενάντια στο ρατσισμό και την προκατάληψη. Έτσι, με τη σωστή πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των αλλοδαπών, θα μπορέσουμε να οδηγηθούμε τελικά σε μια πιο ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών σε αυτή την κοινωνία και οι μαθητές διαφορετικής εθνικής ταυτότητας θα συνεργάζονται ομαλά σε όλες τους τις δραστηριότητες και σχέσεις.

Πρέπει να υπάρξει συνεργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνίας με τη συμμετοχή – βοήθεια και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας τα οποία πρέπει να πάψουν να δημιουργούν λανθασμένες εντυπώσεις στο κοινό και να παρουσιάζουν τα γεγονότα και τις καταστάσεις με μεγαλύτερη αμεροληψία. Στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές που ερωτήθηκαν, αναφέρουν κάποιους τρόπους πληροφόρησης με ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Το πρώτο στάδιο, πρέπει να ξεκινά με την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Εάν δεν ευαισθητοποιήσουμε τους νέους σε θέματα ισότητας, ανθρωπισμού και κοινωνικής συνοχής, ώστε να εκλείψουν εθνικιστικές, ρατσιστικές, και οπισθοδρομικές αντιλήψεις, τότε το να τους παρέχουμε γνώση για ξένους πολιτισμούς και θρησκείες δεν θα έχει κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα.

Η ανταλλαγή εμπειριών και βιωμάτων των μαθητών, οι συνεργατικές δραστηριότητες, η εκμετάλλευση της ευέλικτης ζώνης με το συγκερασμό διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων μέσα από το πρίσμα της διαθεματικότητας, είναι κάποιες από τις προτάσεις των διευθυντών, που μας ήταν ήδη λίγο πολύ γνωστές. Θα μπορούσαν όμως να πάρουν και άλλες πρωτοβουλίες, περισσότερο αποτελεσματικές, όπως να διοργανώσουν εκδηλώσεις ενημερωτικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα, όπου με τη συμμετοχή και τη συνεργασία μαθητών και γονέων θα εντοπιστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των χωρών και θα ξεκινήσει ένας γόνιμος διάλογος μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών.

Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών ηγετών θεωρούν ότι για να επιτύχουν επαρκή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με έννοιες όπως ρατσισμός, εθνοφυλετικός διαχωρισμός και διαπολιτισμικός διάλογος, θα ήταν χρήσιμο το υλικό που υπάρχει ήδη σε μαθήματα όπως η γλώσσα, τα κείμενα, η κοινωνική και πολιτική αγωγή και η μελέτη περιβάλλοντος τα οποία παρέχουν

ευκαιρίες για ενημέρωση και ελεύθερη συζήτηση σχετικά με αυτές τις έννοιες ή θα μπορούσαν να αναθέσουν, στους μαθητές, την οργάνωση και διεξαγωγή κάποιας εκδήλωσης (πχ: κάποιας θεατρικής παράστασης) ώστε να ανακαλύψουν σταδιακά με ίδιες δυνάμεις ότι «είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά ίσοι» και να αρχίσουν έτσι να σέβονται τα δικαιώματα και τις αξίες όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, χρώματος ή ακόμη και σωματικής διάπλασης ή νοητικής και σωματικής ικανότητας. Επίσης, πρέπει πέρα από τους μαθητές να προσεγγίσουμε και τους γονείς αυτών, έτσι ώστε να μην υπάρχει αντίθεση σε όσα τα παιδιά μαθαίνουν στο σχολείο και σε αυτά που θεωρούν σωστά οι γονείς στο σπίτι. Δηλαδή, με άλλα λόγια, να μην δίστανται οι απόψεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε σχέση με τα παραπάνω θέματα, ώστε σταδιακά να εκλείψουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις οι οποίες συνήθως ξεκινούν από την οικογένεια η οποία είναι η βασική πηγή αξιών, τάσεων και συμπεριφορών για τα παιδιά.

Από την έρευνα φαίνεται καθαρά ότι, ελάχιστοι είναι οι διευθυντές που τολμούν να λειτουργήσουν αυτόνομα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της δικής τους σχολικής μονάδας, ενώ συνήθως τέτοιες πρωτοποριακές και πρωτότυπες δράσεις πραγματοποιούνται στα αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία (όπου είναι ευνόητο ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι μεγάλος). Διερωτόμαστε λοιπόν πως θα κινητοποιηθεί ο εκπαιδευτικός της κάθε ανομοιογενούς τάξης ενός απλού δημόσιου σχολείου -όπου οι αλλοδαποί μαθητές να μην είναι ελάχιστοι αλλά παρόλα αυτά χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση όσο κι αν δε θέλουμε να το παραδεχτούμε- όταν ο ηγέτης του σχολείου του δεν ενθαρρύνει για κάτι τέτοιο, δεν παρέχει τα κίνητρα αλλά και την ηθική και οικονομική υποστήριξη.

Ο σχολικός ηγέτης είναι το πρόσωπο εκείνο, που διαμορφώνει το προφίλ του σχολείου αλλά και επιδρά στις στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετούν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος του είναι πολυσήμαντος και πολύπλοκος, καθώς καλείται να είναι συγχρόνως εκπαιδευτικός, συντονιστής, επόπτης και παράλληλα κάθε φορά να παίρνει τη σωστή απόφαση. Όταν, λοιπόν, με τη δική του στάση ενισχύει ένα κλίμα που βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη, παραδειγματίζει τόσο το προσωπικό όσο και τους μαθητές του. Για να επιτύχει, όμως, την ομαλή σχολική συμβίωση όλων αυτών των εμπλεκόμενων προσώπων, πρέπει να επιδίδεται σε μια δημοκρατική και ισότιμη για όλους συμπεριφορά, ακολουθώντας τη θεώρηση «όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά και όλοι είμαστε ίσοι».

Βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου σχολείου αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται στο σχολικό χώρο ασφαλείς, αλλά και ότι έχουν τη δυνατότητα κάθε στιγμή να καταφεύγουν για όποιο θέμα τους απασχολεί στο διευθυντή τους ο οποίος με τη σειρά του να είναι σε θέση να πράξει ό,τι είναι απαραίτητο για να τους προσφέρει τη βοήθεια που χρειάζονται, να τους καθοδηγήσει και να τους συμβουλέψει. Για αυτό το λόγο, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι προσεκτικός στη συμπεριφορά του απέναντι σε όλους, να μιλά ευγενικά και κατανοητά και κυρίως σε εκείνους που αντιμετωπίζουν γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες και να δείχνει σε κάθε ευκαιρία ότι ο βασικός κανόνας κατά τη λήψη αποφάσεων είναι το καλό όλων των μαθητών του και η τήρηση της αρχής της ισότητας και γενικότερα των ίσων ευκαιριών. Η προσωπική του στάση απέναντι στην ανισότητα, το διαχωρισμό, το ρατσισμό αποτελεί παράδειγμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές και για να κινητοποιήσει το προσωπικό του σε δημοκρατικές και ανοικτές διδακτικές προσεγγίσεις, θα πρέπει να επιδεικνύει ίση μεταχείριση απέναντι σε όλους.

Στη συνέχεια ρωτήσαμε τους διευθυντές ποιον ορισμό θα έδιναν στον όρο *διαπολιτισμικό κλίμα* και συγκεντρώνοντας τις απαντήσεις τους, προσπαθήσαμε να καταλήξουμε σε έναν ενιαίο ορισμό, για να συμπεριλάβουμε όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν. Έτσι οδηγηθήκαμε στο εξής αποτέλεσμα: *«Διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα είναι το μαθησιακό περιβάλλον πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, όπου κυριαρχεί ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας και προωθείται η αρμονική συνύπαρξη γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών χωρίς διακρίσεις και την ισότιμη αντιμετώπιση όλων, καθώς και τη συμμετοχική δράση αλλά και τη σύμπραξη φιλελεύθερων και προοδευτικών εκπαιδευτικών, με στόχο να αλλάξει σταδιακά το κοινωνικό σύνολο τις στάσεις και τις προκαταλήψεις του και να διαμορφωθούν σωστά οι μελλοντικοί πολίτες του κόσμου»*

Αφού ορίσαμε το διαπολιτισμικό κλίμα προσπαθήσαμε να ανακαλύψουμε τις μεθόδους που διευκολύνουν στη δημιουργία του και οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα ότι οι βασικές μέθοδοι για τη δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος, είναι κυρίως τρεις και συγκεκριμένα η δημιουργία ίσων ευκαιριών σεβόμενη τη διαφορετικότητα, η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αισθανθούν ευπρόσδεκτα και να οδηγηθούμε σε εξάλειψη των προκαταλήψεων και τέλος, η οργάνωση

εκδηλώσεων και δράσεων για να επιτευχθεί ανταλλαγή εμπειριών, εικόνων και απόψεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών.

Η πλειοψηφία των σχολικών ηγετών, θεωρούν ότι με τη συνολική τους στάση, παραδειγματίζουν τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να διαμορφώνουν και εκείνοι τέτοιες στάσεις και συμπεριφορές. Επίσης, κινητοποιούν το εκπαιδευτικό προσωπικό συζητώντας μαζί του, κάνοντας συχνές ενημερώσεις και δημιουργώντας πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου όπου ακούγονται οι απόψεις όλων των συναδέλφων, καθώς και δείχνοντας κατανόηση, σεβασμό και υποστήριξη στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά αλλά και αυστηρότητα όπου το απαιτεί η κατάσταση. Επιπλέον, παρέχοντας θετικά κίνητρα, δηλαδή, αναθέτοντάς τους αρμοδιότητες και αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλιών για κινήσεις που συνεπιδρούν για τη δημιουργία ενός ανοικτού και αποτελεσματικού σχολείου, τηρώντας πάντα την πολιτική των ίσων αποστάσεων και επιμορφώνοντάς τους με προγράμματα, ώστε να μπορούν να έχουν μια κατευθυντήρια για το πώς πρέπει να πράττουν σε αντίστοιχες περιπτώσεις.

Θεωρούμε λοιπόν, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, με την καθοδήγηση των διευθυντών, είναι εκείνοι που θα διαμορφώσουν το κατάλληλο κλίμα για μάθηση, συνεργασία και επικοινωνία μέσα στην τάξη. Για να το επιτύχουν αυτό θα πρέπει να έχουν την αμέριστη συμπαράσταση των διευθυντών τους οι οποίοι θα τους παρέχονται θετικά κίνητρα αλλά και περιθώρια πρωτοβουλιών, ώστε να αξιοποιεί τα χαρίσματά του και τη δημιουργικότητά του, αλλά και να νιώθει ότι συμμετέχει, συναποφασίζει, συνδημιουργεί και συνδιαχειρίζεται καταστάσεις και κρίσεις μέσα από τον ανοικτό διάλογο και τη συζήτηση με τους συναδέλφους του και το διευθυντή.

Στη συνέχεια εξακριβώσαμε ότι ο βασικός λόγος που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να κρατούν αρνητική στάση έναντι των μεταναστών μαθητών είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν καλλιεργηθεί και η ελλιπής μόρφωση και επιμόρφωση που έχουν ώστε να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις της εποχής μας. Εδώ αποδεικνύεται ότι τα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων της χώρας δεν είναι σωστά οργανωμένα και η δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε πολλά από τα φλέγοντα ζητήματα της εποχής μας, είναι αν όχι ανύπαρκτη τότε πολύ περιορισμένη. Αποτέλεσμα αυτών είναι, οι εκπαιδευτικοί μας να μένουν ουσιαστικά απροετοίμαστοι για θέματα της σύγχρονης

εποχής και να καλούνται να ανταπεξέλθουν σε υποχρεώσεις, καθήκοντα και καταστάσεις πρωτόγνωρες και άγνωστες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε και στο γεγονός ότι πολλές φορές λόγω του ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα των γηγενών έναντι των μεταναστών θεωρούνται δεδομένα, δεν γίνεται αναφορά στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στην πλευρά των μεταναστών προς τους γηγενείς. Έχει εντοπιστεί, αρκετές φορές, το γεγονός ότι από την πλευρά τους οι μετανάστες, μη θέλοντας να προσαρμοστούν στα δεδομένα της χώρας που τους φιλοξενεί, να έχουν από τη μια πλευρά παράλογες απαιτήσεις και από την άλλη να μην είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους. Η στάση αυτή, οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις, στο να δημιουργηθούν αντιπάθειες και αντιδράσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών.

Τέλος, αναφερόμενοι στην εκπαιδευτική νομοθεσία, τα βασικά κενά εντοπίζονται στην υποδομή για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, των θρησκευτικών και του πολιτισμού τους, την σωστή οργάνωση και επάνδρωση των τάξεων που θα φιλοξενούν μετανάστες μαθητές καθώς και την σωστή κατάταξη των μαθητών σε αυτές, τη μείωση της γραφειοκρατίας και την ορθότερη εφαρμογή της ήδη υπάρχουσας νομοθεσίας.

Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και πρέπει να δείξουμε τη δέουσα προσοχή, ώστε να δημιουργηθεί σύντομα το κατάλληλο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο θα μπορεί να καλύψει τις ανάγκες που δημιουργούνται από την ολοένα και αυξανόμενη εισροή μεταναστών και των οικογενειών τους στη χώρα μας. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο πρέπει να καταλάβουμε επιτέλους όλοι μας και δη οι σχολικοί ηγέτες, ότι το πρόβλημα δεν αφορά μόνο τις περιοχές και τα σχολεία με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών, γιατί σε τελική ανάλυση δεν είναι μόνο οι αλλοδαποί εκείνοι οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αλλά κι εμείς οι ίδιοι. Συμπερασματικά λοιπόν, η εκπαιδευτική νομοθεσία στη χώρα μας, ναι μεν έχει καταβάλει προσπάθεια για την επίλυση πολυπολιτισμικών θεμάτων, αλλά η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να γίνει πιο έντονα και πιο στοχευμένα.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ:

Με την παρούσα έρευνα δημιουργούνται στον αναγνώστη προβληματισμοί σχετικά με το πόσο κατάλληλο ή όχι είναι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για να καλύψει τις ανάγκες τις σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί τα πρότυπα της Ευρώπης με αργούς ρυθμούς, καθώς εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ήδη εφαρμοστεί στις δυτικές χώρες τα τελευταία χρόνια, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελούν ευφάνταστες ιδέες, που δυστυχώς δεν πραγματώνονται.

Η πλειοψηφία των δημόσιων σχολείων, έχει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα χωρίς να φέρει απαραίτητα τον τίτλο του αμιγώς διαπολιτισμικού σχολείου, αφού και ένας ακόμη αλλοδαπός μαθητής μέσα στο γηγενές σύνολο έχει το δικαίωμα να υποστηριχθεί κατάλληλα για να ενταχθεί με ομαλό τρόπο στο νέο του περιβάλλον.

Δεν είναι αποδεκτό πλέον να εθελουφλούμε απέναντι σε αυτή τη νέα κατάσταση πραγμάτων και να συνεχίζουμε να απορούμε γιατί οι αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές εξακολουθούν να μην έχουν αξιόλογες μαθησιακές επιδόσεις και διάρκεια στο σχολικό βίο. Έστω και για έναν τέτοιο μαθητή πρέπει να αναδεικνύεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου, γιατί η διαφορετικότητα δεν κατηγοριοποιείται με βάση τα ποσοστά και του αριθμούς.

Ο διαπολιτισμικός ρόλος του δημόσιου σχολείου πρέπει λοιπόν να ενισχυθεί αρχικά από τον ίδιο τον κεντρικό κρατικό μηχανισμό, με ένα πιο ανοικτό νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και με πραγματικά ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η απαραίτητη παροχή κονδυλίων και οικονομικής ενίσχυσης των σχολικών μονάδων οφείλει να γίνεται σύμφωνα με τις νέες και πραγματικές ανάγκες των μαθητικών πληθυσμών, οι οποίες περιλαμβάνουν προγράμματα ανταλλαγής μαθητών με σχολεία του εξωτερικού, τη συγγραφή ειδικών για τους αλλοδαπούς μαθητές διδακτικών εγχειριδίων, όπου θα χρησιμοποιείται και η μητρική τους γλώσσα, καθώς και εποπτικά και τεχνολογικά μέσα που θα βοηθήσουν στην ένταξή τους μέσα και έξω από την τάξη.

Θεωρούμε ακόμη ως επιτακτική ανάγκη την σύσταση κρατικού φορέα που θα υπαγόμενο στο Υπουργείο Παιδείας, ο οποίος θα είναι αρμόδιος για θέματα μεταναστών και θα λειτουργεί σαν τράπεζα πληροφοριών, συλλέγοντας όλα τα απαραίτητα στοιχεία και έγγραφα σχετικά με τον πρότερο σχολικό βίο των παιδιών

αλλά και θα υποβοηθά με ειδικά προγράμματα στήριξης για μαθητές και γονείς (ψυχολογικά, γλωσσικά, γνωστικά αλλά και για γραφειοκρατικά θέματα). Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα σχολεία και οι διευθυντές, θα μπορούν να ενημερώνονται άμεσα για το πραγματικό προφίλ του κάθε μαθητή χωρίς να κάνουν αυτόνομες και αποσπασματικές προσπάθειες να πληροφορηθούν γι' αυτό, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, με την κατάλληλη ενίσχυση και βοήθεια, δεν θα εγκαταλείπουν το σχολείο αποθαρρυσμένοι από τις όποιες καθημερινές δυσκολίες της καθημερινότητας αντιμετωπίζουν.

Η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών πρέπει να διδάσκεται τουλάχιστον για τα πρώτα 1 με 2 χρόνια της παραμονής τους στη χώρα μας και ιδιαίτερα στη φάση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την οποία οι ψυχολογικοί παράγοντες συνεπιδρούν ιδιαίτερα για την μαθησιακή συμπεριφορά και επίδοση του παιδιού. Γλώσσες των μειονοτικών μεταναστευτικών ομάδων που πλειοψηφούν μέσα σε μια σχολική μονάδα (Αλβανικά, Ρώσικα, Τούρκικα και άλλες γλώσσες), θα μπορούσαν σε μια πιλοτική εφαρμογή να διδαχθούν στα αμιγώς διαπολιτισμικά σχολεία, ώστε να ελεγχθεί και η θετική επίδραση μιας τέτοιας κίνησης στις επιδόσεις αλλά και στη διαδικασία ένταξης αυτών παιδιών.

Στο ίδιο πλαίσιο, πρέπει να αναφέρουμε, την ανάγκη τα σχολεία να είναι εξοπλισμένα κατάλληλα για την υποδοχή αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών με εποπτικό υλικό όπως ταινίες, τραγούδι και παραστάσεις. Επίσης, εκδηλώσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα, λεξικά, εγκυκλοπαίδειες αλλά και πρόσβαση για όλους τους μαθητές στο διαδίκτυο μέσα σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο (βιβλιοθήκη, εργαστήρια), είναι κάποια από τα μέσα που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τον κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου.

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ειδικές ανάγκες του σχολείου του, να λειτουργεί αυτόνομα και να παίρνει πρωτοβουλίες διακρίνοντας τις ευκαιρίες για να προμηθευτεί τέτοια μέσα. Πέρα δηλαδή από την προκαθορισμένη συναλλαγή του με τον κεντρικό εκπαιδευτικό οργανισμό, μπορεί να επιδιώξει την συνεισφορά αλλά και χορηγία άλλων φορέων (Νομαρχία, Δήμος, Βιβλιοθήκες, Εκδόσεις, Ιδιώτες επιχειρηματίες).

Η διαπολιτισμική επιμόρφωση επιδιώκει να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις σχετικές διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, ώστε να μπορέσουν να συμβάλλουν στην υλοποίηση των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να

βελτιωθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα και ικανότητα. Τα προγράμματα αυτά, μπορούν να δώσουν παραδείγματα για την αντιμετώπιση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και συγκρουσιακών καταστάσεων μέσα στο σχολείο. Ένας αποτελεσματικός τρόπος είναι να παρουσιάζονται παραδείγματα από ανάλογες καταστάσεις αλλά και νέους τρόπους αντιμετώπισης και προσέγγισης των θεμάτων αυτών από σχολεία άλλων χωρών.

Η διαπολιτισμική επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιηθεί και ατομικά για τον κάθε εκπαιδευτικό μέσα από την καθημερινή τριβή και τις βιωματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει εφόσον βέβαια ο ίδιος μπορεί να αντιληφθεί τη σημασία και την ανάγκη για αυτομόρφωση. Η αυτοεξέλιξη και βελτίωση του καθενός είναι αδιάκοπη και συνεχής όταν είναι σε θέση να εισπράξει και να αξιοποιήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που του δίνονται.

Ο κάθε διευθυντής από την πλευρά του, οφείλει να ενημερώνεται για νέες εξελίξεις και μεθόδους είτε μέσα από το διαδίκτυο είτε ακόμη και να αναπτύσσει σχέσεις με άλλους διευθυντές, ακόμη και άλλων χωρών, ώστε να πληροφορείται για το τι συμβαίνει στον κόσμο και πως ο ίδιος μέσα από αυτές τις προσλαμβάνουσες θα επιτελέσει καλύτερα το έργο του.

Από την άλλη πλευρά, η επιμόρφωση αυτή πρέπει να γίνεται ακαδημαϊκά και συλλογικά μέσα από τους αρμόδιους φορείς (Ι.Δ.ΕΚ.Ε, Π.Ε.Κ, Διδασκαλείο, Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής των Πανεπιστημίων Πατρών και Αθηνών) με διοργάνωση ενημερωτικών εκδηλώσεων και σεμιναρίων, όπου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διαλέξεις, παρουσιάσεις, βιωματικά εργαστήρια. Επίσης οι σχολικές μονάδες πρέπει να τροφοδοτούνται διαρκώς με επιστημονικά περιοδικά και εποπτικό υλικό για χρήση μέσα και έξω από την τάξη.

Συνοψίζοντας, προτείνουμε:

- ❖ Την διαμόρφωση του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και των πολυπολιτισμικών σχολείων.
- ❖ Τη δημιουργία υποστηρικτικού διδακτικού υλικού (π.χ. βιβλία, εγχειρίδια, οπτικοακουστικό υλικό) όπου θα συμπεριλαμβάνονται και οι γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών.
- ❖ Τον επαρκή εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με εποπτικά και τεχνικά μέσα για χρήση μέσα και έξω από την τάξη από όλους τους μαθητές. (Λεξικά,

εγκυκλοπαίδειες, υλικό με ταινίες και παραστάσεις, πρόσβαση στο διαδίκτυο για όλους).

- ❖ Πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, θρησκείας και στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών στα προκαθορισμένα ως διαπολιτισμικά σχολεία.
- ❖ Την διαπολιτισμική επιμόρφωση και κατάρτιση, τουλάχιστον των διευθυντών μέσα από τους κρατικούς φορείς (Ι.Δ.ΕΚ.Ε, Πανεπιστήμια, ΠΕΚ, ΠΠΟΔΕ, Κέντρα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) αλλά και άλλους φορείς (Εκδόσεις, επιστημονικά περιοδικά, διαδίκτυο).
- ❖ Την κατάκτηση ειδικών γνώσεων από την πλευρά των διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων (ξένες γλώσσες, υπολογιστές, διαπολιτισμική επικοινωνία, management).
- ❖ Την συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής μαθητών μεταξύ σχολείων διαφορετικών χωρών καθώς και τη συνεργασία μεταξύ τους σε γενικότερο επίπεδο.
- ❖ Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, με εκδηλώσεις και δραστηριότητες με/για όλους τους γονείς και συνεργασία με φορείς της κοινότητας.
- ❖ Την άντληση οικονομικών και άλλων πόρων από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (Δήμος, Βιβλιοθήκες, Εκδόσεις, Επιχειρήσεις).
- ❖ Σύσταση κρατικού φορέα υπαγόμενο στο Υπουργείο Παιδείας ο οποίος θα λειτουργεί ως τράπεζα πληροφοριών για τα στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών και θα υπάρχει άμεση δυνατότητα επικοινωνίας αυτού με τα σχολεία.
- ❖ Να βρίσκεται σε ετοιμότητα ένας κρατικός μηχανισμός τέτοιος ώστε σε κάθε περίπτωση που χρειάζεται η παρέμβαση ειδικού (είτε λέγεται διερμηνέας, είτε ψυχολόγος κλπ), να γίνεται άμεσα και χωρίς περαιτέρω προβλήματα.

Το σχολείο δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει την ισότητα αλλά μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη της ανισότητας, με το να υιοθετεί μια αντιρατσιστική πολιτική με την οποία να μεγαλώνει τις νέες γενιές. Το διαπολιτισμικό σχολείο, με την ευρεία έννοια του όρου, είναι ένα σχολείο για όλους, που προάγει τη δημοκρατία, το φιλελευθερισμό, τη δικαιοσύνη, την κοινωνική και ηθική μάθηση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μια απλή καινοτομία, αλλά μπορεί εύκολα και γρήγορα να ενταχθεί στη σχολική καθημερινότητα. Μια πολυεθνική κοινωνία εξελίσσεται διαρκώς και αυτή η ραγδαία εξέλιξη επιβάλλει και σε κάθε

εκπαιδευτική πολιτική να είναι ευέλικτη και να μπορεί να αφογκραστεί και να αφομοιώσει τις εξελίξεις.

Σκοπός δεν είναι να υπάρξει απλά σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου, αλλά να ενισχύεται η συμμετοχή των μειονοτήτων στην καθημερινότητα της κοινωνίας στην οποία ζουν. Σε αυτό το σημείο στηρίζουν και οι ερευνητές την άποψη, ότι η επιτυχής συνύπαρξη ατόμων διαφορετικών στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή συμβίωση των ατόμων αυτών και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δημιουργώντας τους πολίτες του μέλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΜΕΡΟΣ Α΄

Ξενόγλωσση:

Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education - Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.

Craft, M. (1996). *Teacher Education in Plural Societies. An international Review*, London, Falmer Press.

CUCHE DENYS, H έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες. Γεννητήω. Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2001.

Fischer L. (2006) *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα. Μεταίχμιο

Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). *Multicultural education in teacher preparation programs: A political or an educational concept?* Phi Delta Kappa, 214-219, στο Παπακρήστος Κώστας, (2009), *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*.

Greverus, I-M, (1978), *Kultur und Alltagswelt*, München.

Gundara, J. (1994). "Is Intercultural Teacher Education a Cinderella?" (p.223-234). In: Allemann-Ghionda, C. (Hhrs.). *Multikultur und Bildung in Europa*. Peter Lang.

Hohmann, M, (1983), *Interkulturelle Erziehung-Versuch einer Bestandsaufnahme*, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten.

Porscher, L, (1979), *Second Council of Europe Teachers Seminar on: The education on migrant children: Interkultural pedagogy in the field*, Strasbourg.

Ελληνική:

Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002). *Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών*. Επιστήμες Αγωγής, 4/2002, 23-44.

Ανδρέου, Α. (1998), *Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 44, σ. 40-44.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50.

Δαμανάκης Μιχάλης, (1989), *Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*, Στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», τεύχος 16/1989 (σσ. 76-87). (Εισήγηση στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού στην Αθήνα, 9-11 Μαΐου 1989).

Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.

Δάντη, Α., (1999), *Σχολική ένταξη και εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*, Θέματα Ειδικής Αγωγής, τεύχος 5

Κανακίδου, Ε.- Παπαγιάννη (1994) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα

Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005)., *Διευρέυνση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, στο: Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60.

Κασιμάτη, Κ. (1984), *Μετανάστευση - Παλινόστηση, η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ - ΑΘΗΝΑ.

Λαμπρινού Ι., (2006), *Η παιδαγωγική προσέγγιση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο*, Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα.

Λεξέ Ε., (2009), *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Νέα Ερευνητικά Δεδομένα και Εφαρμογή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή*, Σημειώσεις για το Επιμορφωτικό Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής του Εργαστηρίου Νευροψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος – Αθήνα.

Μάρκου Γ., (1989). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογία, Εγκυκλοπαίδεια- Λεξικό, τόμος 3^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου Γ., (1995), *Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα στο Καζαμίας Α. & Κασσωτάκης Μ. (επιμ.)*, Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα

Μάρκου Γ., (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα, Ηλεκτρονικές Τέχνες

Ματσαγγούρας Η. & Χέλμης Σ., (2002), *Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο*. Επιστήμες Αγωγής, 2, 7-26.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β΄, Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μπαράλός, Γ. (2008). *Αντιλήψεις και στάσεις για τη διαπολιτισμική σιάσταση της εκπαίδευσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών*, στο: Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2008, σσ. 403-413.

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

Νικολάου, Γ., (2004), *Διαπολιτισμική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Ιωάννινα, Πανεπιστημιακό Τυπογραφείο Ιωαννίνων.

Νόβα-Καλτσούνη Χρ., (1998), *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα, Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Ο.Ε.Π.Ε.Κ.(ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ), (2008), *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*, Κέδρος Α.Ε. και Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα, Ατραπός.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπός, Α., (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα, αυτοέκδοση.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). *Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής*, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, σσ. 125-142.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002), *Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας*, στο: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Αθήνα, 2-4 Νοεμβρίου 2000, Ατραπός, Αθήνα 2002, σσ.199-214.

Παπαχρήστος, Κ., (2001), *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*, Αθήνα, Δαρδανός.

Παπαχρήστος, Κ. (2003), *Θέματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.

Πετρινώτη, Ξ., (1993), *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Πυργιωτάκης Ε. Ι., (1999), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Σαπυρίδου, Α (1996), *Είναι η διαπολιτισμική διδακτική μονόδρομος για το μάθημα της ξένης γλώσσας* από το βιβλίο *Ισχυρές - Ασθενείς Γλώσσες στην ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ Ένωση* (Πρακτικά Ημερίδας 25 Απριλίου 1996) -Θεσσαλονίκη.

Τρίγκα Ν., (2005), *Στο σχολείο δεν έχουν θέση οι μεροληπτικές συμπεριφορές*, Αθήνα, Το ΒΗΜΑ, 16/10/2005.

Τσαούσης Δ., (1984), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Gutenberg.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Διαδίκτυο:

Παπαχρήστος Κώστας, (2009), *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*, http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi

Κουκουμπίκη Ελένη, 2005, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, http://www.elinepa.org/indika2005/artic1_culturalidentity.htm, Retrieved 26/06/2011.

Ι.Π.Ο.Δ.Ε. http://www.ipode.gr/default.asp?V_ITEM_ID=25&V_LANG_ID=6, Retrieved 16/05/2011

Ειδική Γραμματεία ΠΟΔΕ, ΥΠΕΠΘ, <http://isocrates.minedu.gov.gr>, Retrieved 16/05/2011

Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., <http://www.epeack.gr/epeack/el/home.jsp>, Retrieved 09/04/2011

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ, <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/>, Retrieved 18/03/2011

ΝΟΗΜΑ, Social Welfare Magazine, Μηνιαίο Ηλεκτρονικό Περιοδικό Κοινωνικής, Πολιτικής και Πρόνοιας, (Σεπτ. 2009), http://www.swm.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=, Retrieved 20/07/2011

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΑΠΩΝ <http://dim-sapon.rod.sch.gr> , Retrieved 07/07/2011

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΘΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (αρ. πρωτ. 127563/Δ2/17-11-2003/εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ –Δ/νση Προσωπικού Π.Ε. και Δ.Ε. Τμήμα Γ'), Πηγή: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/metatheseis/552-metatheseis-ekpaidevtikwn-diapolitismika-scholeia.html>, Retrieved 05/08/2011

Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΗ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ, ΠΗΓΗ: <http://www.akida.info>, Retrieved 12/02/2011

ΤΟ ΒΗΜΑ, (16/10/2005), *Κρούσματα ρατσιστικού αποκλεισμού*, <http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=168868>, Retrieved 05/08/2011

Φυσική Αγωγή, Υπ.Απ.Γ1/708/7-9-1999,Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/19-diapolitismika-sxoleia.htm, Retrieved 12/02/2012

ΜΕΡΟΣ Β΄

Ξενόγλωσση:

Festus E. Obiakor et al, (2007), *Current Perspectives In Special Education Administration*, Advances in special education, Τόμος 17

Leeman Yvonne, (2003), *School Leadership for Intercultural Education*, p. 32- 45

Goleman D., (1999), *Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνική:

Βλάχος, Γ., (2006), *Συμμετοχική λήψη αποφάσεων και σχολικό κλίμα*, στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., *Διοίκηση Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος II, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

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

Γεωργογιάννης, Π., Καμαριανός, Ι., Λάγιος, Β., (2006), *Χαρακτηριστικές πτυχές του διευθυντικού ρόλου: από τα παγιωμένα οργανωτικά χαρακτηριστικά προς μια «ανοιχτή σχολική τάξη»*, 1ο Διεθνές Συνέδριο, Διοίκηση Α΄ βάθμιας Β΄ βάθμιας και Γ΄ βάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

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

Διαλεκτόπουλος, Θ., (2006), *Διοίκηση σχολικής μονάδας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η περίπτωση του ελληνικού σχολείου Βρυξελλών* στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., *Διοίκηση Α΄βάρθμιας και Β΄βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος II, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Εξαρχοπούλου Ε., (2009), *Η Επαγγελματική Ανάπτυξη Των Γυναικών*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Κακαβάκης, Δ., (2006), *Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή στη σχολική μονάδα*, στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., *Διοίκηση Α΄βάρθμιας και Β΄βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος II, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Καλεράντε Ε., (2006), «*Από τη διεύθυνση του τυπικού σχολείου στη διεύθυνση της πολύπλοκης σχολικής μονάδας*» στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., *Διοίκηση Α΄βάρθμιας και Β΄βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος II, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Καμπουρίδης, Γ., (2002), «*Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*», Αθήνα, εκδ. Κλειδάριθμος.

Κωνσταντίνου Α., (2005), *Πως θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*, Λευκωσία, εκδ. Καντζηλάρη, στο Χρήστου Ε. (2010), *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση*, Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Λαΐνας Α., (2000), *Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*, Θεσσαλονίκη.

Μυλωνά Ζ.Δ. (2005), *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα-Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη Α.Ε.

Παπαχρήστου Μαρία, (2011), *Ο Ρόλος του Διευθυντή στο Σύγχρονο Σχολείο και η Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Εκπαιδευτικά άρθρα, έγγραφο Διαδικτύου, εύρεση στο <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=26921> στις 13/08/2011.

Πανταζής, Κ., Σιδέρη, Α., Χρονόπουλος, Γ., (2006), *Ο ρόλος του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στο ελληνικό διαπολιτισμικό σχολείο* στο Γεωργογιάννης Παντελής, επιμ., *Διοίκηση Α΄βάρθμιας και Β΄βάρθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, Αρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος II, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Πασιαρδής, Π. (2000) *Αποτελεσματικά Σχολεία*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2002), *Ο αποτελεσματικός Διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των διευθυντών Δημοτικών Σχολείων στην Κύπρο*, π. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 20, σ.171-205

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

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ.(2006), *Αποτελεσματικά σχολεία, Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα , εκδ. Τυπωθήτω – Δαρδανός.

Σαΐτης Χρίστος, (2005), *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.

Σαΐτης Χρίστος, (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Θεωρία και Πράξη, Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.

Χεριστανίδης Γεώργιος Ι., (2010), *Αρχές διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης - Θεσμικό πλαίσιο, εκπαιδευτική δομή, ιεραρχία, αρμοδιότητες, καθήκοντα κ.λπ.*, Π.Ε.Κ. ΚΑΒΑΛΑΣ

Χρίστου Ε. (2010), *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση*, Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Διαδίκτυο:

ΕΚΘΕΣΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΛΛΑΔΑ, ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, http://www.pro-school.eu/documents/National_Research_Report_GREECE%20EL.pdf, Retrieved 15/09/2011

Πρακτικά Συνεδρίου «*Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της Εποχής μας*» Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 17 – 20 Μαΐου 2007, <http://conf2007.edu.uoi.gr/> , <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1388-1532.pdf>, Retrieved 19/08/2011

Ο σύγχρονος ρόλος του διευθυντή του σχολείου, <http://www.koufogiannis.freesevers.com/paideia50.htm>, Retrieved 15/08/2011

6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού, http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/main_greek.htm, 10/09/2011

Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Νέων Επιβατών, <http://www.dimnepivates.blogspot.com/>, Retrieved 15/08/2011

6^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου, <http://6dim-evosm.thess.sch.gr/>, Retrieved 15/08/2011

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Ξενόγλωσση:

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου (Μετάφρ.), Αθήνα: Έκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη.

Grawitz, M., Brimo, A., Jahoda, M., (1996), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Παππάς Π. (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Ε. Δημητριάδου (Μετάφρ.). Ν. Κυριαζή (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνική:

Ανθοπούλου, Σ., *Σχολικές παρεμβάσεις για την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, στο Γεωργογιάννης, Π., (επιμ.) (2002) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*,

Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω/Γιώργος Δαρδανός.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), p. 72-81.

Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ. 20-33.

NOMΟΘΕΣΙΑ:

Ευρωπαϊκή Ένωση - Επιτροπή των Περιφερειών, *Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες, 1997, 1-4.

N. 1566/85, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρο 11

Νόμος 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α/17.6.1996), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Σκοπός - περιεχόμενο, σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοίκηση των σχολείων (κεφ. Ι, άρθρα 34, 35, 36, 37), Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (κεφ. Β, άρθρα 5, 6, 7).

NOMΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ.2817/2000, ΦΕΚ Α'78/14.03.2000, Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

N. 2986/2002, ΦΕΚ24Α'/13-2-2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης, αξιολόγηση του εκπ/κού έργου και των εκπ/κών, επιμόρφωση των εκπ/κών και άλλες διατάξεις.

ΣΥΜΒΑΣΗ ΤΟΥ 1951 (Γενεύης) ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ, όπως κυρώθηκε με το ν.δ. 3989 της 19/26 Σ/βρίου 1959 : περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων (ΦΕΚ Α' 201)]

Το Σύνταγμα της Ελλάδας - Μέρος Τρίτο Οργάνωση και Λειτουργίες της Πολιτείας ΤΜΗΜΑ ΣΤ': Διοίκηση ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - Οργάνωση της διοίκησης - Άρθρο 101

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

[Σελίδα 203 από 208]

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

ΕΝΟΤΗΤΑ Α.

Κωδικός Συνέντευξης

A1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

A2. ΗΛΙΚΙΑ:..... ετών

A3. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ:

Τίτλος:.....

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης:

Τίτλος:.....

Διδακτορικό Δίπλωμα :

Τίτλος:.....

A4. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ:..... χρόνια.

A7. Η ΘΕΣΗ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ: Υποδιευθυντής/ρια Διευθυντής/ρια

A8. Συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ROMA:

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΛΛΟ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ:

ΠΛΗΘΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:

ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ (αν υπάρχει):

ΕΝΟΤΗΤΑ Β.

Στην ακόλουθη έρευνα επιχειρείται να διερευνηθούν οι στάσεις και απόψεις των διευθυντών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι :

- α) η καταγραφή των απόψεων των διευθυντών για ένα ιδανικό διαπολιτισμικό σχολείο,
- β) ο ρόλος του διευθυντή σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο και
- γ) η καταγραφή των προβλημάτων σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1. Αντιμετωπίζετε συχνά δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης; Αν ναι, τι είδους δυσκολίες και πώς προσπαθείτε να λύσετε τα όποια προβλήματα;

1.α. Τι είδους προβλήματα συζητάτε με τους μετανάστες γονείς;

1.β. Για ποια προβλήματα σας αναζητούν οι γονείς; Σας αναζητούν και οι δυο γονείς ή μόνο οι μητέρες;

2. Παρουσιάζει προβλήματα η συμφοίτηση μεταναστών και γηγενών μαθητών; Αν ναι, τι είδους;

2α. Ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε ως τους δύο (2) πιο σημαντικούς κατά τη γνώμη σας, για τους οποίους οι μαθητές οδηγούνται σε εθνοτικές συγκρούσεις στα πλαίσια της σχολικής συμβίωσης.

- προκαταλήψεις που προέρχονται από την οικογένεια
- θρησκευτικές διαφορές
- κοινωνικοοικονομική ανισότητα των οικογενειών των μαθητών
- άρνηση αποδοχής της διαφορετικότητας
- έλλειψη συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στους σχολικούς ηγέτες
- έλλειψη εφαρμογής διαπολιτισμικών μέτρων και στρατηγικών από την πλευρά των σχολικών διευθύνσεων
- ελλιπής ενημέρωση και παραπληροφόρηση από τα Μ.Μ.Ε και άλλους φορείς σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα
- Ξενοφοβία
- άλλο, τι

3. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών;

3.α. Στην Ελλάδα οι μετανάστες μαθητές σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους γηγενείς. Πώς το εξηγείτε αυτό;

4. Όταν έρχεται κάποιος νέος αλλοδαπός μαθητής ή μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο σας, με βάση ποια κριτήρια τον/την τοποθετείτε σε τάξη;

[Σελίδα 205 από 208]

5. Υπάρχει κάποια βοήθεια στα πλαίσια του σχολείου για τα παιδιά αυτά ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα σπουδών χωρίς προβλήματα; Αν ναι, ποια; Αν όχι, γιατί;

6. Θεωρείτε απαραίτητη τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, της θρησκείας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο; Ναι/όχι και γιατί;

7. Πως θα αντιμετωπίζατε την εργασία αλλοδαπών εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία για το μάθημα των θρησκευτικών, της μητρικής γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών ή μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Θετικά Επιφυλακτικά Αρνητικά

7α. Αν θετικά, με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι πρέπει τα παραπάνω μαθήματα να διδάσκονται στους αλλοδαπούς μαθητές;

7β. Αν επιφυλακτικά /αρνητικά γιατί;

8. Ποια η γνώμη σας για τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε:

- σχολικές γιορτές και παρελάσεις για ελληνικές εθνικές επετείους (πχ 28^η Οκτωβρίου ή 25^η Μαρτίου)
- σχολικές γιορτές για χριστιανικές γιορτές (πχ Χριστούγεννα)
- προσευχή
- μάθημα θρησκευτικών

9. Θεωρείτε ότι οι θρησκευτικές γιορτές (πχ: Ραμαζάνι, Χανουκά κá) και οι εθνικές επέτειοι της χώρας προέλευσης πρέπει να γιορτάζονται στο σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής; Ναι/όχι και γιατί;

9α. Αν ναι, θεωρείτε ότι οι Έλληνες μαθητές πρέπει να έχουν δικαίωμα επιλογής συμμετοχής τους σε αυτές; Ναι/όχι και γιατί;

10. Είναι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας επιμορφωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

11. Το σχολείο ως κοινότητα έχει αναλάβει πρωτοβουλίες (π.χ. εκδηλώσεις) που να σχετίζονται με το παραπάνω θέμα; Αν ναι, ποια;

12. Ως διευθυντής/ρια ενός διαπολιτισμικού σχολείου για ποιον από τους παρακάτω λόγους θα επιχειρούσατε το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία μέσα από ποικίλες δραστηριότητες;

- Συνεισφορά στην ευρύτερη αρμονική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών πληθυσμών
- Για την πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των αλλοδαπών
- Άσκηση επιρροής στην ελληνική κοινωνία ενάντια στο ρατσισμό και την προκατάληψη
- Αίσθημα ενσωμάτωσης των αλλοδαπών στην κοινωνία
- Ανάπτυξη συνεργατικής σχέσης μαθητών, εκτός σχολικών ορίων

[Σελίδα 206 από 208]

13. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται η καλύτερη γνώση και πληροφόρηση σχετικά με την κουλτούρα, τον πολιτισμό, τις αξίες, τον τρόπο ζωής τα ήθη και έθιμα των αλλοδαπών;

14. Με ποιο τρόπο επιτυγχάνεται η επαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με έννοιες όπως ρατσισμός, εθνοφυλετικός διαχωρισμός και διαπολιτισμικός διάλογος;

15. Πως ο διευθυντής/ρια μπορεί να γίνει παράδειγμα προς μίμηση για τη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με την ομαλή σχολική συμβίωση;

16. Με ποιες στρατηγικές παρέμβασης μπορεί ο διευθυντής/ρια να ηγηθεί και να επιλύσει τις κοινωνικές συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές;

17. Τι ορίζετε ως «διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα» της σχολικής μονάδας;

18. Τι διευκολύνει τη δημιουργία του «διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος»;

19. Με ποιο τρόπο εμπνέετε και κινητοποιείτε το εκπαιδευτικό προσωπικό;

20. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικοί έναντι των μεταναστών μαθητών και για ποιο λόγο;

21. Θεωρείτε ότι η ισχύουσα νομοθεσία είναι επαρκής για τη ρύθμιση της φοίτησης των μεταναστών μαθητών; Θα επιθυμούσατε να αλλάξει κάτι;

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο Σας και την πολύτιμη βοήθειά Σας.