

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων»

Κατσαρίδου Μαρία

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Χρ. Γκόβαρης

ΒΟΛΟΣ, 2020

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Χρήστος Γκόβαρης

Εμμανουήλ Κουτούζης

Ευαγγελία Παπαλόη



Η Μαρία Κατσαρίδου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «**Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων**» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

[υπογραφή φοιτητή/-τριας]

«Ένα μεγάλο έργο διακρίνεται για την ιδιομορφία του. Ξεχωρίζει δηλαδή στο μέτρο που ο δημιουργός του αρνείται να μιμηθεί μια μορφή ή να συμβιβαστεί με την ομοιομορφία.»

Τέοντορ Αντόρνο, Γερμανός φιλόσοφος

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να αναδείξει το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Επικεντρώνεται στους μαθητές από πολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα· με ποιον τρόπο εντάσσονται τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά στο σχολικό πλαίσιο. Στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας αναλύεται η έννοια της «ηγεσίας», καταγράφονται τα διαφορετικά είδη και θεωρίες γύρω από αυτή. Αναφέρονται, ακόμη, τα εκπαιδευτικά μοντέλα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, καθώς, απεικονίζονται έρευνες σχετικές με το πώς η διγλωσσία επηρεάζει την σχολική επίδοση των μαθητών. Ακόμα, προσεγγίζονται οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι διδασκαλίας στο διαπολιτισμικό σχολείο. Για το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Το δείγμα αποτελείται από 10 διευθυντές δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις απόψεις τους για τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας, τους παράγοντες που διαμορφώνουν την επίδοση ενός μαθητή, τα προβλήματα που προκύπτουν στο πολυπολιτισμικό σχολείο, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό γίνεσθαι. Αναδεικνύονται, ακόμη, διδακτικές μέθοδοι και δράσεις που αφορούν την ένταξη των μεταναστών ή των προσφύγων. Κατόπιν, αναδύεται ο πολυσήμαντος ρόλος του σχολικού ηγέτη στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού. Ο διευθυντής, που σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί απλώς διαχειριστή καταστάσεων, πρέπει να επιδεικνύει τη διορατικότητα και να εμπνέει αντίστοιχα τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η καταπολέμηση των διαφόρων προκαταλήψεων γίνεται εφικτή, μόνον, μέσα από το πρίσμα της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων: διευθυντής- εκπαιδευτικός- γονείς- μαθητής. Η επίδραση του ατομικού παράγοντα, ωστόσο, μπορεί να αποδειχθεί ισχυρότερη από αυτή του θεσμικού πλαισίου. Συνεπώς, μπορεί να μην έχουν ληφθεί τα κατάλληλα μέτρα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η ατομική δράση να καθιστά το σχολείο παραδειγματικό και τόπο ουσιαστικής ένταξης. Στόχος του ηγέτη αποτελεί η σωστή διαχείριση των ζητημάτων και η εξισορρόπηση κάθε είδους αντιθέσεων.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικό σχολείο, εκπαιδευτικές ανισότητες, δράσεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Abstract

This study aims to highlight the role of the school leader in the reduction of educational inequalities. It focuses on the students coming from different cultural environments; how they are integrated educationally and socially into the school context. The concept, the different types and theories of “leadership” are being analyzed in the theoretical background. The thesis focuses on the educational models of the multicultural school and on the question of how bilingualism affects the school performance of the students. Additionally, it approaches to the appropriate teaching methods in the multicultural school. The methodology of the thesis is based on the qualitative approach. The sample consists of ten elementary school principals. The results of the research highlight their opinions on the effects of multiculturalism, social exclusion, the concept of educational inequality, the factors that determine a student’s performance, the problems arising in a multicultural school, as well as the relationship between all those involved in the school process. Furthermore, the thesis emphasizes on teaching methods and activities designed for the inclusion of immigrant and refugee students. The school leader’s significant role in the creation of an environment with solidarity and mutual respect is mentioned as well. The school principal, whom in some cases, is just a situation manager, ought to be insightful and inspire the rest teachers. Tackling every aspect of prejudice, is possible, only, through the prism of cooperation between school leader, teachers, students and their parents. However, the impact of human interaction may be proved stronger than that of the institutional framework. Though appropriate measures may not have been taken within the educational system, the individuals’ actions could make the school an example and a place of meaningful integration. The purpose of the school leader is the proper management and the balance of all kinds of contrasts.

Keywords: multicultural school, educational inequalities, inclusion, intercultural education

Στους γονείς και τον αδερφό μου

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	iv
Abstract	v
Εισαγωγή.....	1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η έννοια της ηγεσίας

1.1 Η έννοια της Ηγεσίας.....	5
1.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση.....	6
1.3 Θεωρίες Ηγεσίας.....	7
1.4 Τύποι ηγεσίας.....	8
1.5 Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη.....	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Μοντέλα ερμηνείας εκπαιδευτικών ανισοτήτων

2.1 Μοντέλα ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων	12
2.2 Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.....	14
2.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Εκπαιδευτικά Μοντέλα πολιτικής αντιμετώπισης

3.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης.....	18
3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	19
3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	19
3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	20
3.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο	22
3.6 Κριτική Εκπαιδευτικών Μοντέλων	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας

4.1 Μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας	25
4.2 Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	25
4.3 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.....	26
4.4 Η μέθοδος project	27
4.5 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	28
4.6 Άλλες πρακτικές διδασκαλίας.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Διγλωσσία και σχολική επίδοση

5.1 Διγλωσσία και εκπαίδευση	32
5.2 Η σχολική επίδοση: Ανασκόπηση Ερευνών	33
5.3 Ένταξη ή ενσωμάτωση;	36

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Μέθοδος Έρευνας

Μέθοδος Έρευνας	38
6.1 Σκοπός της έρευνας.....	38
6.2 Η Ποιοτική Προσέγγιση	39
6.3 Ερευνητικό Εργαλείο	39
6.4 Το δείγμα	40
6.5 Ανάλυση δεδομένων	40
6.6 Ηθική και δεοντολογία.....	41
6.7 Προβλήματα κατά την διεξαγωγή της έρευνας	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: Αποτελέσματα

Αποτελέσματα.....	43
7.1 Απόψεις Σχολικών Ηγετών: Οι επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας.....	43
7.2 Ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής	47
7.3 Η εκπαιδευτική ανισότητα	50
7.4 Η σχολική επίδοση.....	56
7.5 Προβλήματα του πολυπολιτισμικού σχολείου	60
7.6 Μέθοδοι Διδασκαλίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο	65
7.7 Δράσεις ένταξης.....	69
7.8 Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών.....	73
7.9 Σχέση σχολείου και οικογένειας.....	77
7.10 Φορείς Συνεργασίας.....	81
7.10.1 Ο ρόλος του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου.....	83
7.10.2 Προτάσεις διευθυντών για την εισαγωγή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία.....	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: Συζήτηση

Συμπεράσματα – Συζήτηση	87
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	89
Αντί επιλόγου.....	90

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	91
Παράρτημα.....	96
Παράρτημα Α.....	96
Παράρτημα Β.....	97

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά το ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που κυριαρχούν εντός του σχολικού οργανισμού. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνηθεί πως επεξεργάζεται και υλοποιεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τη διαδικασία της ένταξης των μαθητών στη σχολική κοινότητα και πως γίνεται πράξη το όραμα για ένα σχολείο με κλίμα ισότητας και αλληλεγγύης.

Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, και έχοντας ως ερευνητικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη 10 σχολικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταβάλλεται προσπάθεια να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των σχολικών ηγετών για τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας, τον κοινωνικά αποκλεισμένο μαθητή, την εκπαιδευτική ανισότητα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και παιδαγωγικές διδακτικές ένταξης των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμη απαντώνται ερωτήματα σχετικά με τα κύρια προβλήματα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, αλλά και για τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις σχέσεις του σχολικού οργανισμού με τους γονείς, που αναδεικνύονται σε φορείς που διευκόλυνσης για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου.

Το έναυσμα για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», μου δόθηκε μέσα από το εργασιακό μου περιβάλλον. Ούσα εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και έχοντας ασχοληθεί με μαθητές με ειδικές ανάγκες, ήθελα να μελετήσω και να απαντήσω στα ερωτήματα που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, σχηματίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο μια πιο εμπειριστατωμένη εικόνα όσον αφορά το πλαίσιο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και των κοινωνικά αποκλεισμένων μαθητών.

Ιδιαίτερα, στη σημερινή εποχή το πεδίο των κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί μείζον θέμα για πολλούς ερευνητές ανά τον κόσμο. Ταυτόχρονα, οι αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές, η πρόκληση της ένταξης των προσφύγων και τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών, όσο και των τοπικών κοινωνιών καθιστούν το σχολείο περιβάλλον πολυπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Στο πλαίσιο

αυτό, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Είναι σαφές πως ένας πολυσύνθετος οργανισμός, όπως είναι το σχολείο, οφείλει να διοικείται από άτομα που κατέχουν τόσο το γνωστικό υπόβαθρο, όσο και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Ένας σχολικός ηγέτης με όραμα και διορατικότητα είναι απαραίτητος για τις σύγχρονες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Στο πλαίσιο της εργασίας και πριν γίνει αναφορά στο ρόλο του σχολικού ηγέτη, καθώς και γιατί αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, είναι σκόπιμο να διασαφηνιστεί τι σημαίνει ο όρος κοινωνικές ανισότητες, αλλά και να καταγραφούν τα «θύματα» των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και πώς αυτά συνδέονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό στο μαθησιακό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Όπως θα διαπιστωθεί και από το ερευνητικό μέρος της εργασίας, οι εκπαιδευτικές ανισότητες αφορούν συνήθως τους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως «διαφορετικοί» για ποικίλους λόγους.

Σύμφωνα με τον Ζάχο (2014) διακρίνονται τέσσερις ομάδες ατόμων, που πλήττονται από την κοινωνική ανισότητα, λόγω α) χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης, β) διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, γ) διαφορετικού φύλου και δ) ειδικών ιδιαιτεροτήτων (φυσικών ή σωματικών).

Όλες οι ανωτέρω κατηγορίες μαθητών χρειάζονται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τακτικές και προσεγγίσεις. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πολυσήμαντος, καθώς οφείλει με διάφορες παρεμβάσεις και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να εντάξει όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού και να προωθήσει τον εκδημοκρατισμό και την ισότητα στο σχολικό πλαίσιο. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καταγράψει τόσο τις θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση, όσο και να αναδείξει το ζήτημα των ανισοτήτων, αλλά και πως ο σχολικός ηγέτης συμβάλλει στην άμβλυνση αυτών, μέσω των εκπαιδευτικών μοντέλων και προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στον σχολικό οργανισμό.

Στο σχολείο ο ρόλος του διευθυντή λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις. Πλέον, δε μιλάμε για ένα διευθυντή που διεκπεραιώνει απλώς διοικητικές αρμοδιότητες, αλλά για ένα σχολικό ηγέτη, ο οποίος με σθένος καλείται να αντιμετωπίσει τις ποικίλες προκλήσεις της καθημερινότητας. Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί κυρίαρχο παράγοντα για την ομαλή πορεία του σχολικού οργανισμού. Όπως επισημαίνουν οι Χριστοφορίδης & Πασιαρδής (2006) ο διευθυντής-ηγέτης διαθέτει ικανότητες, επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο

θα ηγηθεί του σχολείου, σε συνδυασμό πάντα με την προσωπικότητα, τις αρχές, τις αξίες και τους στόχους που θέτει.

Κυρίως, σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διαχειριστεί με τον κατάλληλο τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες και εμπνεόμενος από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας να ασκήσει τη διοίκηση, κατά τέτοιον τρόπο, ώστε ο αμοιβαίος διάλογος, ο αλτρουισμός και η ενσυναίσθηση να αποτελούν τις αξίες που θα μειώσουν κάθε ανισότητα. Ένα «σχολείο για όλους» απαλλαγμένο από προκαταλήψεις και στο οποίο εντάσσεται κάθε μαθητής ξεχωριστά, διατηρώντας και καλλιεργώντας τις πολιτισμικές του ρίζες και αλληλεπιδρώντας γόνιμα, αποτελεί πρόκληση και στόχος για τον σχολικό ηγέτη στο σημερινό πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* σκιαγραφείται η έννοια της ηγεσίας, τόσο σε ένα γενικό πλαίσιο, όσο και ειδικότερα, στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού. Διευκρινίζεται ο ρόλος της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς επισημαίνονται οι σημαντικότερες θεωρίες της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Επίσης, καταγράφονται οι τύποι ηγεσίας, που συναντάμε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως και τα κυριότερα χαρακτηριστικά που καθιστούν τον διευθυντή ενός σχολείου, ηγέτη.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τα μοντέλα της ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, αλλά και με τον πολυσήμαντο ρόλο του σχολικού ηγέτη στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται αναφορά στα εκπαιδευτικά μοντέλα πολιτικής αντιμετώπισης του σχολείου· το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό.

Ακόμα, στο *τέταρτο κεφάλαιο* διακρίνονται οι σημαντικότερες μέθοδοι διδασκαλίας για το πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η μέθοδος project, καθώς και άλλες δραστηριότητες που ενισχύουν τη διαπολιτισμικότητα.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* πραγματοποιείται επισκόπηση ερευνών σχετική με την έννοια της σχολικής επίδοσης καθώς και από τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται και αλληλοεπηρεάζεται, όπως είναι για παράδειγμα το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και η γλώσσα.

Στο έκτο κεφάλαιο εξηγείται γιατί η ποιοτική μέθοδος έρευνας είναι η καταλληλότερη για την εκπόνηση της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Αναφέρεται το δείγμα, το εργαλείο (ημι-δομημένη συνέντευξη), όπως επίσης ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα που καταβάλλει προσπάθεια ο ερευνητής να απαντήσει, αλλά και προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά τη συλλογή των δεδομένων.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναδεικνύονται τα ευρήματα της έρευνας. Καταγράφονται οι απόψεις των σχολικών ηγετών για τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την εκπαιδευτική ανισότητα, την επίδοση του μαθητή. Τονίζονται, ακόμη, οι σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό γίγνεσθαι (γονείς- μαθητής- εκπαιδευτικός). Καταγράφονται οι δράσεις και οι μέθοδοι διδασκαλίας που συμβάλλουν στο έργο της ένταξης των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και οι φορείς συνεργασίας του σχολείου για την επίλυση των φλεγόντων ζητημάτων.

Στο όγδοο κεφάλαιο ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας. Ο πολυσήμαντος ρόλος του σχολικού ηγέτη, δεν έγκειται μόνο στη διαχείριση των καταστάσεων, αλλά στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού. Ο διευθυντής πρέπει να επιδεικνύει τη διορατικότητα και να εμπνέει αντίστοιχα τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Η έννοια της Ηγεσίας

Προτού αναλυθούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολικού ηγέτη, είναι σκόπιμο να αποσαφηνιστεί η έννοια της ηγεσίας. Πολλοί επιστήμονες έχουν ορίσει την έννοια της ηγεσίας, ο καθένας με έναν διαφορετικό τρόπο. Ορισμένοι εστιάζουν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου, ενώ άλλοι εστιάζουν στις διαδικασίες επιρροής. Εν συνεχεία, παρατίθενται σχετικοί ορισμοί για την αποσαφήνιση του όρου.

Σύμφωνα με τους Robbins&Judge (2007) ηγεσία είναι «η ικανότητα να επηρεάζεται μια ομάδα προς την επίτευξη κάποιου οράματος ή μιας σειράς στόχων». Παρόμοιο ορισμό εισάγει και ο Northouse (2006) κατά τον οποίο ηγεσία είναι «η διαδικασία όπου ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ανθρώπων για επιτύχουν ένα κοινό στόχο». Από την άλλη πλευρά, ο Yukl (2002) ορίζει την ηγεσία ως «τις διαδικασίες επιρροής, που συνεπάγονται με τον καθορισμό των αντικειμένων στόχων της ομάδας ή του οργανισμού, τη δημιουργία κινήτρων για την πραγματοποίηση του έργου, καθώς και την συμβολή στη διατήρηση της ομάδας και της κουλτούρας». Οι Arnold, Silvester, Cooper&Robertson (2005) ορίζουν την ηγεσία σε σχέση με τον ηγέτη, υπογραμμίζουν δηλαδή πως είναι «τα ατομικά χαρακτηριστικά, συμπεριφορές στυλ και αποφάσεις που παίρνονται από τον ηγέτη»(οπ. αναφέρεται στο Βακόλα& Νικολάου, 2012:299). Πιο εμπειριστατωμένα, ο Cohen (1990) εμπερικλείει την ηγεσία στην «επιδεξιότητα να καθοδηγείς ανθρώπους να δημιουργούν πράγματα τα οποία οι ίδιοι δε γνωρίζουν ότι μπορούν να επιτύχουν ή δε γνωρίζουν ότι είναι απαραίτητο να γίνουν πραγματικότητα»(Cohen, 1990:215).

Είναι προφανές πως η ηγεσία έχει ως αφετηρία την επιστήμη της ψυχολογίας, αλλά το πεδίο έρευνας και αναφοράς εκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μέσα στην κοινότητα. Η ηγεσία εξειδικεύεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης και εξετάζεται μέσα στο εκάστοτε συγκείμενο (π.χ. πολιτική, εκπαίδευση, κ.α.) (Starratt, 2017:25).

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η ηγεσία εστιάζει κυρίως στις διαπροσωπικές πτυχές της εργασίας ενός στελέχους, αντίθετα από το μανάτζμεντ το οποίο

εστιάζει στις διοικητικές. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) «οι μάνατζερ εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις και επιλέγουν την πιο ικανοποιητική, ενώ οι ηγέτες βρίσκουν νέους, καινοτομικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που ζαφνιάζουν και εντυπωσιάζουν. Οι μάνατζερ βλέπουν τους συνεργάτες τους ως υφιστάμενους (σχέση εξουσίας), ενώ οι ηγέτες αναπτύσσουν μαζί τους και συναισθηματικές σχέσεις μέσω της δημιουργίας οράματος, της έμπνευσης, του ενθουσιασμού κ.λπ. Οι μάνατζερ κυρίως επιδιώκουν τη σταθερότητα του οργανισμού, ενώ οι ηγέτες βρίσκονται συνεχώς σε μια αναζήτηση.» (οπ. αναφέρεται στο Μπουραντάς, 2005:89). Επισφραγίζοντας τη διαφορά μεταξύ ηγετών και μάνατζερ παρατίθενται η άποψη των Bennis και Nanus σύμφωνα με την οποία «οι μάνατζερ είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα.» (οπ. αναφ. στο Μπουραντάς, 2005:89).

Σε ένα σχολικό οργανισμό, ο ηγέτης έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες προκλήσεις στην καθημερινότητά του. Θα ήταν λάθος αν διατυπώναμε τη φράση πως χρειάζεται μόνο ένας διευθυντής ηγέτης. Καταλήγοντας, όπως τονίζει ο Bush (2007) *η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι διακριτά, αλλά εξίσου αναγκαία... η πρόκληση που οι μοντέρνοι οργανισμοί αντιμετωπίζουν απαιτεί την αντικειμενική προοπτική του μάνατζερ όπως και τις λάμψεις του οράματος και την αφοσίωση που η σοφή ηγεσία προσφέρει* (Bush, 2007:392).

1.2 Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Προτού επισημανθεί τι είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, είναι απαραίτητο να γίνει μια σύντομη διάκριση στον όρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοίκησης. Κι αυτό γιατί οι δυο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται ως συμπληρωματικές. Σύμφωνα με τον Crawford (2003) (οπ. αναφέρεται στη Δαράκη, 2007:34) «κατά τη διάρκεια του 1980 η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείτο ως μια όψη της διοίκησης, σήμερα όμως φαίνεται ότι χωρίς ηγεσία δεν υπάρχει αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση».

Κατά τον Σαΐτη (2005) η εκπαιδευτική ηγεσία ορίζεται η διαδικασία που αποβλέπει στην εκπλήρωση στόχων διαμέσου της συνεργασίας, ένα σύστημα δράσης που χρησιμοποιεί τους διαθέσιμους πόρους για την επίτευξη στόχων που επιδιώκονται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η Lambert (οπ. αναφέρεται στη Δαράκη, 2007:31) συμπληρώνει την έννοια της κωνστρουκτιβιστικής εκπαιδευτικής ηγεσίας ως την αμοιβαία διαδικασία που καθιστά ικανά τα μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας να κατασκευάζουν νοήματα που οδηγούν σε ένα

κοινό εκπαιδευτικό σκοπό. Τονίζει μάλιστα, πως «η ηγεσία, όπως και η ενέργεια δεν είναι πεπερασμένη και δεν περιορίζεται από την επίσημη εξουσία και δύναμη, αλλά διαπερνά την υγιή σχολική κουλτούρα και αναλαμβάνεται από οποιονδήποτε βλέπει μια ανάγκη ή μια ευκαιρία».

Οι Άννα & Χρήστος Σαΐτη (2005) από την άλλη πλευρά, ορίζουν την έννοια της διοίκησης ως «όλες τις πολύπλοκες δραστηριότητες που πρέπει να σχεδιαστούν, να οργανωθούν και να συντονιστούν ώστε να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σκοποί του ιδρύματος». Παρατηρείται πως η διοίκηση επικεντρώνεται κυρίως στην πραγματοποίηση στόχων, ενώ ηγεσία ασχολείται με τις διαπροσωπικές οπτικές της διοίκησης. Δεν αποτελεί η εκπαιδευτική ηγεσία μια διεκπεραιωτική διαδικασία, αλλά επιμένει στα κίνητρα, στις αλλαγές και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού οργανισμού.

1.3 Θεωρίες Ηγεσίας

Στο χώρο της οργανωσιακής ψυχολογίας από τα τέλη του 19ου και αρχές του 20 ου αιώνα έως και σήμερα έχουν αναπτυχθεί αρκετές θεωρίες σχετικά με την ηγεσία. Όπως επισημαίνουν οι Βακόλα– Νικολάου(2012) είναι οι εξής:

- *Θεωρίες των ατομικών χαρακτηριστικών (traittheories)*. Κατά τη συγκεκριμένη προσέγγιση ο κάθε ηγέτης διαθέτει συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία δεν τα διαθέτουν οι «μη ηγέτες». Διατρέχοντας στην ιστορία οι ηγέτες αυτοί καλούνται ως «χαρισματικοί». Σύμφωνα με τους Robbinsκαι Judge(2007) (οπ. αναφ. στο Βάκολα & Νικολάου, 2012:305) διαπιστώθηκε πως οι άνθρωποι οι οποίοι είναι εξωστρεφείς, δεκτικοί και ευσυνείδητοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εξελιχθούν ως ηγετικές προσωπικότητες.
- *Συμπεριφορικές Θεωρίες (BehavioralTheories)* Σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις των ατομικών χαρακτηριστικών, οι συμπεριφορικές θεωρίες υποστηρίζουν πως ένας ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται. Επομένως, η ηγεσία είναι μια συμπεριφορά που μαθαίνεται και καλλιεργείται με το πέρασμα του χρόνου.
- *Θεωρίες σχετικές με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης (contingencytheories)*. Η προσέγγιση αυτή εμπεριέχει έναν σημαντικό παράγοντα από τον οποίο εξαρτάται μια επιτυχημένη ηγεσία: το εξωτερικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με τη χρονική στιγμή αλλά και τον τόπο, ένας ηγέτης μπορεί να πετύχει ή να αποτύχει. Πολλά

παραδείγματα της ιστορίας αναδεικνύουν ηγέτες, οι οποίες σε διαφορετικές συγκυρίες και διαφορετικά περιβάλλοντα, είχαν ανάλογη έκβαση.

- *Σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας.* Με το πέρασμα των χρόνων τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα εστιάζουν στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της ηγετικής συμπεριφοράς μέσω της εκπαίδευσης.

Αφού διατυπώθηκαν οι σχετικές θεωρίες σκόπιμο είναι να αναφερθεί το βασικό μειονέκτημα των δύο αρχικών θεωριών. Αυτό το οποίο δεν λαμβάνουν υπόψη οι θεωρίες των ατομικών χαρακτηριστικών και οι συμπεριφορικές θεωρίες είναι ο παράγοντας του εξωτερικού περιβάλλοντος. Πώς επιδρά το περιβάλλον σε έναν ηγέτη και ποια είναι η μεταξύ τους αλληλεπίδραση; Αυτό το κενό έρχεται να γεφυρώσει η θεωρία που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Ακόμα, παρόλο που οι επιστήμονες διευκρινίζουν πως οι ηγετικές ικανότητες είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα μάθησης, από την άλλη, διατυπώνεται πως υπάρχει το «γονίδιο του ηγέτη»(rs 4950) που έχει άμεση σχέση με την τάση για ηγεσία και για την ανάληψη αυξημένων ευθυνών(Βένιου, 2013).

1.4 Τύποι ηγεσίας

Κρίνεται απαραίτητο, μετά της θεωρίες περί ηγεσίας, να επισημανθούν οι διάφοροι τύποι, το ύψος της ηγεσίας. Οι τύποι ηγεσίας ανάγονται στα χαρακτηριστικά και τις σχέσεις που αναπτύσσει ο διευθυντής με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του οργανισμού. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά και διαφορετικά ήδη ηγεσίας. Ακολούθως θα επισημανθούν τα σημαντικότερα, καθώς και ποιες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε κάθε έναν από τους κατωτέρω τύπους ηγεσίας.

- Η συναλλακτική ηγεσία ορίζεται ως η «ηγεσία που εστιάζει στη συναλλαγή των πόρων μεταξύ ηγέτη και υποστηρικτή» (Hogg&Vaughan, 2010:407). Από την άλλη, ο Downton (1973) (οπ. αναφ. στο Hogg&Vaughan, 2010) υποστηρίζει πως το συναλλακτικό είδος ηγεσίας αποτελεί μια διαδικασία ανταλλαγής που είναι ανάλογη με τις συμβατικές σχέσεις στην οικονομική ζωή και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πίστη των συμμετεχόντων. Κατά τον Bass(1985) (οπ. αναφ. στο Hogg&Vaughan, 2010) στη συναλλακτική ηγεσία, αμφίδρομες ωφέλειες γίνονται αντικείμενο συναλλαγής ανάμεσα στους οπαδούς και τους ηγέτες και τόσο οι τιμωρίες, όσο και οι ανταμοιβές, ολοκληρώνουν τη σύνθεση της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης.

- Στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ο ηγέτης συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας σε ένα κλίμα συνεργασίας και ενότητας, αναζητούν υψηλότερους στόχους, δημιουργώντας καινούριους ορίζοντες. Τα χαρακτηριστικά αυτού του είδους συνεργασίας είναι ο σεβασμός, η επάρκεια και η αυτονομία. Ακόμη, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρέχουν κίνητρα στους υφισταμένους τους, προωθούν και στηρίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη και δημιουργούν μαζί τους κοινό όραμα για τον οργανισμό (Portin, 1999).
- Η κριτική ηγεσία (critical leadership) αποτελεί ένα δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας, όπου λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες των συμμετεχόντων του οργανισμού, γίνεται αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών και κατανέμονται οι ευθύνες και στον ηγέτη αλλά και στους συμμετέχοντες (Foster, 1989). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως αναπόσπαστα μέλη της ομάδας και μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας (Foster, 1989, οπ. αναφ. Portin, 1999).
- Η κατανεμημένη ηγεσία, όπως υποδηλώνει το όνομα της, δεν στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο πρόσωπο του διευθυντή, αλλά κατανέμει τις αρμοδιότητες στα μέλη, προσπαθώντας, να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο. Το μοντέλο αυτό δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά αντιθέτως, μέσω της συνεργασίας και της ομαδικότητας η εξουσία ασκείται με ομαδικό τρόπο. Η κατανεμημένη ηγεσία διαφορετικά ονομάζεται ως ομαδική ή δημοκρατική (Kezar, 2012, όπ. αναφ. στο Πυργιωτάκη, 2015).
- Ένα ακόμη μοντέλο είναι η ηθική ηγεσία. Λαμβάνοντας υπόψη πως το σχολείο αποτελεί τμήμα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, δέχεται σημαντικές επιδράσεις. Η θέση του, όμως δεν είναι να τις αποδέχεται παθητικά, αλλά, αντίθετα με κριτική συνείδηση να τις επεξεργάζεται. Κατά τον Πυργιωτάκη (2015) *«Με την έννοια αυτή η ύπαρξη αξιών και ήθους και ιδιαίτερα η ενίσχυση των ανθρωπιστικών, των ηθικών και των πνευματικών αξιών αποτελούν βασικές αρχές και αξιώματα που δεν μπορούν και δεν δικαιολογείται να απουσιάζουν από κανένα μοντέλο ηγεσίας και από καμιά μορφή της σχολικής ζωής»*. Στο συγκεκριμένο είδος ηγεσίας, τονίζεται κυρίως η ηθική διάσταση του ηγέτη.

Μελετώντας τους τύπους ηγεσίας, κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι, κάποιος είναι ο ο ιδανικότερος για να εφαρμοστεί. Όλοι οι τύποι παρουσιάζουν μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα. Ωστόσο, μια ηγεσία με δημοκρατικά χαρακτηριστικά και με την υγιή συνεργασία των μελών είναι απαραίτητη σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό.

1.5 Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη

Αφού παρατέθηκαν τα είδη ηγεσίας, στη συνέχεια διευκρινίζονται τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα ενός ηγέτη. Αυτό, βέβαια, που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι τα χαρακτηριστικά από μόνα τους δεν είναι αρκετά, αλλά αποτελούν τη βασική προϋπόθεση για μια επιτυχή ηγεσία.

Κατά τους Kirkpatrick και Locke (1991) (οπ. αναφ. στο Hewstone&Stroebe, 2007:764) αναφέρονται 6 χαρακτηριστικά κατά τα οποία γίνεται ο διαχωρισμός μεταξύ ηγέτη και μη ηγέτη. Αυτά είναι τα εξής: ενόρμηση, επιθυμία να καθοδηγεί, τιμιότητα/ακεραιότητα, αυτοπεποίθηση, νοητική ικανότητα και γνώση του αντικειμένου. Τα ανωτέρω, ωστόσο, χαρακτηριστικά πρέπει να συνοδεύονται και από τις απαραίτητες ενέργειες για να χαρακτηρίσουν έναν πετυχημένο ηγέτη.

Σε σχετική έρευνα, η Crossan(2017) και οι συνεργάτες της προσπάθησαν να προσεγγίσουν τις πτυχές του χαρακτήρα ενός ηγέτη οι οποίες είναι σημαντικές για την αποτελεσματικότερη ηγεσία. Τα ευρήματα ανέδειξαν πως ορισμένες διαστάσεις του χαρακτήρα όπως η ακεραιότητα, η λογοδοσία και η παρακίνηση καθίστανται εξαιρετικά σημαντικές, ενώ κάποιες άλλες όπως η ταπεινοφροσύνη, η ανθρωπιά και η δικαιοσύνη είναι επιθυμητές, αλλά σε πιο μικρό βαθμό. Ακόμα, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν ορισμένες συμπεριφορικές εκφράσεις ηγετικού χαρακτήρα που είναι πιο εμφανείς, όπως η ενεργοποίηση και το θάρρος, που οδηγούν στην πεποίθηση ότι τις περισσότερες φορές είναι απαραίτητες.

Όπως συμμερίζεται ο Bass (1985) *οι ηγέτες που μεταμορφώνουν ενεργούν για να τροποποιήσουν ή να μεταμορφώσουν τις ανάγκες των οπαδών τους και να επανακατευθύνουν τη σκέψη τους. Σχετικά με τους «ηγέτες που μεταμορφώνουν», διακρίνονται από τον Bass οι εξής αντιδράσεις: προκαλούν έντονα συναισθήματα στον υπόλοιπο περίγυρο συναναστροφής τους, τα οποία οδηγούν στην ταύτιση των οπαδών με τον αρχηγό, εμπνέουν τους οπαδούς διατυπώνοντας ένα όραμα αλλά και τους παρέχουν μοντέλο κατάλληλης συμπεριφοράς, διεγείρουν τους οπαδούς δίνοντας ώθηση για δημιουργικότητα, εξατομικεύουν και δημιουργούν ένα κλίμα υποστήριξης (Hewstone&Stroebe, 2007:764).*

Είναι σκόπιμο να επισημανθεί, κάτι που πολλές φορές παρανοείται όταν γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική ηγεσία: όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (1993)(οπ. αναφέρεται στη Δαράκη, 2007:67&68) ακόμα και ένας πολύ καλός εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκής για τη θέση του σχολικού διευθυντή. Κι αυτό γιατί ο καλός εκπαιδευτικός δεν έχει το γνωστικό και

συμπεριφορικό υπόβαθρο ώστε να διοικήσει έναν σχολικό οργανισμό. Για να γίνει κάποιος σχολικός ηγέτης, επομένως, απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία και οι απαιτούμενες γνώσεις σε πεδία όπως: η διοίκηση, και η οργάνωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Μοντέλα ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η ανάγκη της ένταξης των μεταναστών και των προσφύγων αποτελεί διαχρονικά μία σημαντική πρόκληση για τα κράτη. Η αντιμετώπιση των επιπτώσεων που επιφέρει η έλευσή τους, πραγματώνεται τόσο με την ένταξή τους στις οικονομίες των χωρών, όσο και με την εξοικείωσή τους με το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, κρίσιμος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, καθώς τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να μεταφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις στα παιδιά των μεταναστών ή των προσφύγων, αλλά να σχεδιάσουν ολοκληρωμένες στρατηγικές για την ομαλή ένταξή τους στη νέα τους χώρα.

Τα δεδομένα που υπάρχουν διαθέσιμα μέχρι σήμερα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, κυρίως από τις εκθέσεις του προγράμματος PISA, αναδεικνύουν το ζήτημα των σχολικών ανισοτήτων (Γκόβαρης, 2016). Οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών είναι σημαντικά χαμηλότερες από αυτές των γηγενών και αντανακλούν την «ισχυρή συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνικοοικονομική/πολιτισμική τους προέλευση και τις σχολικές επιδόσεις τους» (Γκόβαρης, ό.π.). Για την αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων, κρίσιμη είναι η έννοια της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, την οποία η βιβλιογραφία προσεγγίζει μέσα από διάφορα πρίσματα.

Σε πρώτη φάση, κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2016) δύο μοντέλα που ερμηνεύουν το ζήτημα των ανισοτήτων, είναι αυτά του α) ανθρώπινου κεφαλαίου και β) της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο. Με βάση τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η απόδοση των μαθητών είναι αποτέλεσμα της «επένδυσης υλικών ή άυλων πόρων (κεφάλαια)» και ο «μετασχηματισμός» τους σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που αποκτούνται κατά τη σχολική φοίτηση.

Κατά τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου οι χαμηλές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών είναι αποτελέσματα των περιορισμένων οικονομικών πόρων, που μπορούν να διατεθούν από τις οικογένειές τους, λόγω της μεταβολής της καθημερινότητάς τους στη χώρα υποδοχής. Ο Merry (2018) επισημαίνει ότι δεν έχουν όλοι οι γονείς την οικονομική άνεση να επενδύσουν

στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το ταξικό αυτό πρόσημο, καθιστά δεδομένη κατάσταση την ανισότητα ανάμεσα στα παιδιά εύπορων οικογενειών και τους μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή είναι μετανάστες. Οι μαθητές εύπορων οικογενειών εκδηλώνουν τις κλίσεις τους (λ.χ. μουσική) και αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες πιο γρήγορα και ενδεχομένως πιο αποτελεσματικά από τους υπόλοιπους.

Πέρα από την οικονομική διάσταση, οι Kristen και Granato (2007) (όπ. αν. σε Γκόβαρης, 2016) προχωρούν στη διάκριση του κεφαλαίου σε δύο κατηγορίες: α) γενικής και β) ειδικής αξίας. Γενικής αξίας κεφάλαιο χαρακτηρίζεται μία γνώση ή ένα προσόν, που αποκτήθηκε στη χώρα προέλευσης, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί και στο νέο περιβάλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η «γλώσσα». Αν οι μετανάστες μπορούν να μιλήσουν, να συναναστραφούν και συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιώντας τη μητρική τους γλώσσα, τότε αυτή χαρακτηρίζεται ως κεφάλαιο γενικής αξίας. Αντίθετα, αν δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη χώρα υποδοχής, τότε πρόκειται για κεφάλαιο ειδικής αξίας.

Άλλοι παράγοντες που καθορίζουν τις επιδόσεις των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι το «κοινωνικοοικονομικό στάτους της οικογένειας» στη χώρα υποδοχής, αλλά και οι προσδοκίες για την άμεση επιστροφή στην πατρίδα τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών (Diefenbach, 2002 όπ. αν. σε Γκόβαρης, έτος) δεν είναι ενιαία και αναδεικνύουν την αδυναμία του μοντέλου του ανθρώπινου κεφαλαίου να εξηγήσει αποτελεσματικά και ενιαία το χάσμα ανάμεσα στις επιδόσεις των μεταναστών και των γηγενών μαθητών.

Το μοντέλο της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο, από την άλλη, προσπαθεί να ερμηνεύσει τις επιδόσεις των μαθητών, όπως επισημαίνεται από τους Diehl και Fick (2016) (όπ. αν. σε Γκόβαρης, 2016) υπό το πρίσμα του θεσμικού πλαισίου και της ατομικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση της «ατομικής διάκρισης», σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές μεμονωμένων ατόμων, κυρίως των εκπαιδευτικών, για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τροχοπέδη στην επιτυχή μαθησιακή πορεία των μεταναστών μπορεί να αποτελεί η στερεοτυπική αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς, η πεποίθηση ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και η διάκρισή τους από τους γηγενείς μαθητές ως προς την αξιολόγηση. Οι μαθητές, σε αυτή την περίπτωση, υπό την «απειλή του στερεοτύπου» αρνούνται να ανταποκριθούν στην

εκπαιδευτική διαδικασία, φοβούμενοι την επιβεβαίωση του στερεοτύπου (Schofield και Alexander, 2012).

Η έννοια της «θεσμικής διάκρισης» αναφέρεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου και ερείδεται στο μακρο-επίπεδο της οργάνωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην αντιμετώπιση των μεταναστών μαθητών αντανακλώνται πτυχές του «θεσμικού ρατσισμού», μεταξύ των οποίων κυρίαρχες είναι οι έννοιες του στιγματισμού, του αποκλεισμού και της διάκρισης με άνιση μεταχείριση.

Στο σχολικό περιβάλλον, οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζονται ορισμένες φορές ως φαινόμενο που διαταράσσει την «κανονικότητα». Η ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία δεν γίνεται με συντονισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως θα ήταν η εξοικείωση με τους συνομήλικους, τη γλώσσα και το περιβάλλον, αλλά με την κατ' αρχήν υποβάθμισή τους σε μικρότερες τάξεις, με την αιτιολογία ότι θα μπορούν να παρακολουθήσουν ευκολότερα το ωρολόγιο πρόγραμμα.

2.2 Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση

Η ισότητα αποτελεί μία από τις πρώτες έννοιες που αναλύθηκαν στο πλαίσιο της πολιτικής φιλοσοφίας, ήδη από την αρχαιότητα. Στα Πολιτικά (1301b 29,30) του, ο Αριστοτέλης διακρίνει την ισότητα σε δύο είδη: την αριθμητική και την αξιοκρατική, δηλαδή την αναλογική. Η πρώτη αναφέρεται στην απονομή των ίδιων αγαθών σε όλους, ενώ η δεύτερη στην απονομή διαφορετικών αγαθών στους ανόμοιους. Η ισότητα των αναλογιών αποτελεί μία πρώιμη περιγραφή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη σύγχρονη φιλοσοφική σκέψη, κυρίαρχη είναι η αντίληψη του Τζων Ρωλς, ο οποίος αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη ως καθολική απονομή των πολιτικών ελευθεριών σε όλους και ισότητα των ευκαιριών.

Η εκπαιδευτική δικαιοσύνη μεταφράζεται ως διαδικασία εν εξελίξει για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, που μετασηματίζονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες στο πλαίσιο του σχολείου. Μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, παιδιά μεταναστών και προσφύγων, άτομα με ειδικές ανάγκες έρχονται καθημερινά αντιμέτωπα με εκπαιδευτικές πρακτικές, που αφενός δεν μπορούν να τους

προετοιμάσουν για την ένταξή τους στην κοινωνία και αφετέρου τους απομονώνουν από το γενικό σύνολο.

Η Wang (2016) βασισμένη στο έργο της Fraser (1995, όπ. αν. σε Wang, 2016) διακρίνει τρεις διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης: α) ως αναδιανομή, β) ως αναγνώριση και γ) ως εκπροσώπηση. Ο αναδιανεμητικός χαρακτήρας της κοινωνικής δικαιοσύνης πηγάζει από τη φιλοσοφική σκέψη του Ρωλς (1971, όπ. αν. σε Wang, 2016) και μεταφράζεται κυρίως στην ισότητα των ευκαιριών, την ίση διανομή υλικών και άυλων αγαθών σε όλους, αλλά και σε ατομικές ελευθερίες. Η προβληματική, που εντοπίζει η Wang (ό.π.), έγκειται στην αδυναμία του συγκεκριμένου ερμηνευτικού πλαισίου να αναγνωρίσει ταυτοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο ή η διαφορετικότητα.

Η κοινωνική δικαιοσύνη ως αναγνώριση έρχεται να αντιμετωπίσει ζητήματα που σχετίζονται κυρίως με την πολιτισμική υπεροχή που συναντά κανείς στον σύγχρονο κόσμο. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η μετάβαση από τον ταξικό αυτοπροσδιορισμό των ανθρώπων στην επιλογή «ατομικών ταυτοτήτων» που σχετίζονται με έννοιες και συνθήκες όπως το φύλο, η εθνικότητα, το χρώμα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η θρησκεία κ.ο.κ. αναδεικνύουν τις νέες πτυχές των κοινωνικών ανισοτήτων και πώς αυτές αντανάκλωνται στο πλαίσιο του σχολείου.

Όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2016) κατά τους Stojanov (2006 και 2011) και Borst (2011), «οι σχέσεις αναγνώρισης ορίζονται ως περιεχόμενο και στόχος της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης» και σύμφωνα με τον Honneth (2006) αποτελούν «μορφές της αλληλεγγύης, του ηθικού σεβασμού και της κοινωνικής εκτίμησης του υποκειμένου». Με άλλα λόγια, πρόκειται για μία διαδικασία που ωθεί το άτομο να αναπτύξει και να προβάλλει την προσωπικότητά του και όχι να την αρνείται.

Σύμφωνα με την Fraser (ό.π.) είναι αναγκαία η σύνθεση και των δύο διαστάσεων (αναδιανεμητική, αναγνώρισης) της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση. Τόσο η ισότητα στις ευκαιρίες, όσο και η αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι σημαντικές για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Έτσι, σήμερα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των ηγετών της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η ισότιμη παροχή ευκαιριών στους μαθητές για

την προετοιμασία τους για την αγορά εργασίας, αλλά η αναγνώριση της διαφορετικότητας, ο σεβασμός και η αλληλεπίδραση με την ταυτότητα που επιλέγει ο καθένας να προβάλλει.

Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι συνεπώς έργο των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών, αλλά εντός ενός κεντρικά επανασχεδιασμένου θεσμικού πλαισίου που προωθεί την αναδιανομή, την αναγνώριση και εκπροσώπηση. Είναι αναγκαία η παροχή υλικών και άυλων αγαθών για την ουσιαστική συμπερίληψη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η κατάρτιση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ευνοούν την αναγνώριση των διαφορετικών ταυτοτήτων και την επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων.

Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε στην τρίτη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης: ως εκπροσώπησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να προωθούν πρακτικές που θα καταστήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία φιλική προς τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές ταυτοτικές ομάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία των μεταναστών μαθητών από εκπαιδευτικούς που έχουν βιώσει και οι ίδιοι αντίστοιχες συνθήκες και μπορούν να επικοινωνήσουν τις μνήμες τους.

2.3 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη

Με βάση τα ανωτέρω, οι σχολικοί ηγέτες είναι αναγκαίο να επιδιώξουν τόσο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού πλαισίου σε θεσμικό επίπεδο, όσο και να εμπνεύσουν στους εκπαιδευτικούς νέες πρακτικές ένταξης των μεταναστών μαθητών, αλλά και όλων όσων βιώνουν ανισότητες λόγω των ταυτοτικών τους χαρακτηριστικών. Στην έρευνα της Wang (2016) επισημαίνεται καταληκτικά η άποψη ότι είναι αναγκαία οι προετοιμασία των σχολικών ηγετών με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η καλύτερη και πιο βαθιά κατανόηση ζητημάτων όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η δημοκρατία και η ισότητα (Jean-Marie, Normore και Brooks, 2019 όπ. αν. σε Wang, 2016).

Πράγματι, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν τη διαδικασία της μάθησης, όχι μόνο ως διεκπεραιωτική κάλυψη της ύλης, αλλά ως μέσο πραγμάτωσης της ισότητας, είτε πρόκειται για τη στήριξη μαθητών από ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες,

είτε για την ένταξη, την προάσπιση και το σεβασμό χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η εθνότητα και άλλοι ταυτοτικοί παράγοντες. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα καθημερινές πρακτικές, που θα εμπνεύσουν τους μετανάστες μαθητές να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην αίθουσα και θα εξοικειώσουν τους υπόλοιπους μαθητές με τη διαφορετικότητα.

Τα μοντέλα ερμηνείας των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι θεωρίες που έχουν καλλιεργηθεί για την αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών. Κυρίως, για την αναγνώριση του φαινομένου της ανισότητας και την παρακίνησή τους να βρουν τις κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίες. Ωστόσο, η ιδιαιτερότητα της ανθρώπινης φύσης, η πολλαπλότητα στους τρόπους με τους οποίους οι τοπικές κοινωνίες αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, αλλά και ο διαρκώς μεταβαλλόμενος χαρακτήρας της καθημερινότητας καθιστούν σαφές ότι η θεωρία διαφέρει από την πρακτική και απαιτεί συνεχώς διαφορετικά μοντέλα και πρακτικές για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην καταπολέμηση των ανισοτήτων αντανάκλαται σε δύο επίπεδα: αφενός στην πρόληψη της εκδήλωσης φαινομένων όπως ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση και αφετέρου στην αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών, είτε πηγάζουν από το κοινωνικό σύνολο και το θεσμικό πλαίσιο, είτε εφαρμόζονται μη συνειδητά στο πλαίσιο του σχολείου.

Κεφάλαιο 3^ο

Εκπαιδευτικά μοντέλα πολιτικής αντιμετώπισης

Τα εκπαιδευτικά μοντέλα που μελετώνται είναι: το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το αντιρατσιστικό, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό. Κατωτέρω γίνεται λόγος σχετικά με το τι αντιπροσωπεύει το καθένα, αλλά και ποιο μοντέλο ενδείκνυται για τη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό οργανισμό.

3.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Τα αφομοιωτικά μοντέλα κυριάρχησαν ως τις αρχές του 1960 και ήταν βασισμένα στη δομολειτουργιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης «οι άλλοι» θεωρούνται ως φορείς μιας ελαττωματικής ταυτότητας και κεφαλαίου που έπρεπε να «διορθωθούν» μέσω της εκπαίδευσης. Κυρίαρχος στόχος αποτέλεσε η πλήρης ένταξη και η αποδοχή από το άτομο του πολιτισμού και των αξιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016:28). Κατά τον Γκόβαρη (2004) τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών δεν έχουν θέση στη δημόσια σφαίρα, καθώς θεωρούνται ότι εντείνουν τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των εθνοτικών ομάδων, υποσκάπτουν την κοινωνική συνοχή και τις ατομικές ελευθερίες και δικαιώματα και εμποδίζουν την ενσωμάτωση στη κοινωνία (Γκόβαρης, 2004).

Δύο από τις ενδεικτικές παρεμβάσεις του συγκεκριμένου μοντέλου είναι: τα κέντρα υποδοχής - τα κέντρα για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας και η πολιτική διασποράς μειονοτικών μαθητών (Κάτσικας, Πολίτου, 2005:38). Στόχος και των δυο παρεμβάσεων αποτελεί η αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών. Από τη μια πλευρά, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, μαθαίνοντας την ελληνική γλώσσα μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στις γλωσσικές δυσκολίες, ταυτόχρονα χωρίς να διαταραχθεί η εκπαίδευση της «ελληνικής» κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, με τη διασπορά των μειονοτικών μαθητών διευκολύνεται η αφομοίωσή τους.

Κατά το αφομοιωτικό μοντέλο είναι εμφανές πως οι ομάδες που δυσκολεύονται να αφομοιωθούν αποκλείονται και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν ο κάθε

μαθητής που προέρχεται από διαφορετική χώρα προέλευσης αντιμετωπίζεται ως «έλλειμμα», τότε παύει να υφίσταται και ο όρος εκπαίδευση για όλους. Όπως υποστηρίζει ο Δαμανάκης, (1998) *«παροχή ίσων ευκαιριών για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές σημαίνει πρώτα απ'όλα παροχή του δικαιώματος να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους το μορφωτικό τους κεφάλαιο. Η αφομοιωτική πολιτική αφαιρεί και από το ίδιο το σύστημα ευκαιρίες πολιτισμικού εμπλουτισμού, ανανέωσης και εκσυγχρονισμού»* (Δαμανάκης, 1998:77).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα παιδαγωγικό «πρόβλημα», κατά το οποίο όσο πιο γρήγορα επιτευχθεί η αφομοίωσή τους, τόσο πιο εύκολα θα μπορέσουν να «ενταχθούν» στην μαθησιακή διαδικασία.

3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης υποδηλώνει κάθε διακοπή με «ρίζες» του παρελθόντος, ενώ το μοντέλο της ενσωμάτωσης έρχεται να δώσει μια νέα διάσταση στο παιδαγωγικό περιβάλλον. Ένα βήμα πριν τη διαπολιτισμικότητα, η ενσωμάτωση σύμφωνα με τον Vlachos, (1968) εκφράζει την αναγνώριση *«ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σ'αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της»* (Vlachos, 1968: 189).

Κατά τον Γεωργογιάννη (1999) το εκπαιδευτικό μοντέλο της ενσωμάτωσης συμβάλλει στην ενδυνάμωση των μεταναστών μαθητών σε κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο, μέσω ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η γνώση των μεταναστών σχετικά με τα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία θα συμβάλλει στην αναγνώριση της διαφορετικότητάς τους και θα διευκολύνει κατά αυτόν τον τρόπο την ενσωμάτωσή τους.

3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται ως άθροισμα διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ώστε να συμβάλλει στην ένταξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και να αναπτύξει βασικές ικανότητες σχετικά με την αναγνώριση και την αποδοχή του «άλλου». Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση δεν είναι μονοσήμαντη και παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους θεωρητικούς εκφραστές

της. Η μετανεωτερική προσέγγιση της «ταυτότητας» οδηγεί σε αποπολιτικοποίηση της συλλογικότητας, κατά τον Buillivant, που υποστηρίζει την ανάγκη της «ριζοσπαστικής πολυπολιτισμικότητας» με σκοπό τη δυνατότητα της κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης για τα παιδιά των μεταναστών (Γκόβαρης, 2011).

Το ταξικό πρόσημο αποτελεί, απλώς, μόνο μια πτυχή του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο στις διαφορετικές χώρες ή περιφέρειες του κόσμου. Οι ιδιαιτερότητες κάθε εθνικής συγκρότησης, οι διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις και η σχέση μιας κοινωνίας με την μετανάστευση (αν αποτελεί χώρα υποδοχής ή προέλευσης) καθορίζουν τον τρόπο υιοθέτησης και εφαρμογής του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Τόσο συντηρητικοί, όσο και ριζοσπαστικοί έχουν ασκήσει στο μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε επειδή πιστεύουν ότι απειλείται η εθνική συνείδηση και δεν ευνοείται η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στο πολιτισμό στη χώρα υποδοχής, είτε διότι θεωρούν ότι δεν αντιμετωπίζονται πραγματικές αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτήτων (Habermas, 1993, οπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2011).

3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Τα αντιρατσιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα ήρθαν στο προσκήνιο το 1980· δεδομένου ότι οι μετανάστες βίωναν καθημερινά ποικίλες ρατσιστικές συμπεριφορές από τους γηγενείς. Την ίδια χρονιά και στη Γερμανία διεπράχθησαν βίαιες πράξεις ακραίας επιθετικότητας. Συνεπώς, η αντιρατσιστική εκπαίδευση όφειλε να δώσει τις απαραίτητες απαντήσεις στις αποτρόπαιες αυτές πράξεις.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Πανταζή (2015) διακρίνεται από τρία επίπεδα: το μικρό επίπεδο, το μέσο επίπεδο και το μακρό επίπεδο. Το μικρό επίπεδο αφορά το πλαίσιο της σχολικής τάξης και επικεντρώνεται τόσο στη στάση του εκπαιδευτικού, όσο και στις σχέσεις των μαθητών. Στο συγκεκριμένο επίπεδο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει διάφορες δραστηριότητες, αλλά και θεατρικά παιχνίδια που σχετίζονται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Το μέσο επίπεδο εστιάζει στο πλαίσιο του σχολείου γενικότερα, και αφορά κυρίως ρατσιστικές συμπεριφορές που προκύπτουν από τη διαφορά ηλικίας μεταξύ των μαθητών. Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι επικοινωνιακές δεξιότητες που εφαρμόζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Αν για παράδειγμα το σχολικό κλίμα χαρακτηριστεί ως αρνητικό, είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί το αντιρατσιστικό μοντέλο.

Στο μάκρο επίπεδο ο μαθητής αποκτά μια γενικότερη εικόνα για το τι συμβαίνει στην κοινωνία, και στον κόσμο. Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως αφορμή τις εφημερίδες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης μελετά μαζί με τους μαθητές ρατσιστικά γεγονότα.

Στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και στα τρία επίπεδα είναι η πρόληψη ρατσιστικών συμπεριφορών, από το πλαίσιο της σχολικής αίθουσας έως και το ευρύ φάσμα της κάθε κοινωνίας. Συνάμα, στόχο αποτελεί η καλλιέργεια της αποδοχής, της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης στις συνειδήσεις όλων των μαθητών. Αυτό βέβαια θα επιτευχθεί μέσω της ενεργής συμμετοχής όλων των μαθητών, αλλά και από την προώθηση ίσων ευκαιριών σε όλους. Όπως, μάλιστα, επισημαίνει ο Mullard *«Αν έχουμε λύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα δομών, τότε μας μένει ένας δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μια εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων»* (Γκόβαρης, 2001).

Εν συνεχεία, παρατίθενται οι αρχές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης κατά τον Πανταζή (2015:116):

- ✓ Η αντιρατσιστική πληρότητα, η οποία αντιπροσωπεύει την ικανότητα για την γνώση που συναρτάται με την κλιμάκωση των μορφών, αλλά και των μηχανισμών του ρατσισμού.
- ✓ Η δράση κατά του ρατσισμού η οποία προϋποθέτει το κίνητρο αλλά και την ικανότητα για πρακτική, κοινωνική και πολιτική δράση.

Καταληκτικά, το εκπαιδευτικό μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι και οι ίδιοι αποδεκτές και ταυτόχρονα καλούνται να επιτελέσουν έργο τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί πως η αντιρατσιστική εκπαίδευση *«δεν αρνείται τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά είναι σαφώς κατά της εστίασης και της εξύμνησης αυτών και δεν επιδιώκει να συντελείται μείωση των κοινωνικών και ταξικών θεμάτων που απασχολούν όλους τους άλλους πολίτες»* (Πανταζής, 2015:117).

3.5 Το Διαπολιτισμικό μοντέλο

Οι όροι της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας πολλές φορές συγχέονται μεταξύ τους, αλλά η σημασία τους είναι διαφορετική. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη(2011) «η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών. Συνεπώς, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί το δεδομένο στοιχείο, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο».

Ο Helmut Essinger (οπ. αναφ. στον: Νικολάου 2011) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Ο Essinger διατυπώνει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πρώτη αρχή είναι η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Δηλαδή, η ικανότητα που αποκτά το άτομο ώστε να κατανοεί και να συμπάσχει με κάποιον άλλον. Να προσπαθεί να βλέπει τον κόσμο και μέσα από διαφορετικά μάτια. Πρώτο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει τον μαθητή να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους. Ως δεύτερη αρχή θεωρεί την αλληλεγγύη, καθώς αποτελεί βασικό στόχο μέσα σε μια κοινωνία και μέσω αυτής καλλιεργείται η συλλογική συνείδηση και συνάμα παραμερίζεται κάθε είδος κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Έπειτα, ως τρίτη αρχή θεωρεί μια εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Αυτή η αρχή είναι ιδιαίτερα σημαντική σε κοινωνίες οι οποίες δεν σέβονται την πολιτισμική ετερότητα. Έτσι λοιπόν, το άνοιγμα μας προς άλλους πολιτισμούς μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από το σεβασμό της διαφορετικότητάς τους. Τέλος, ως τέταρτη αρχή επικαλείται την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό απαιτεί μια μεγάλη προσπάθεια για να εξαλειφθούν τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις με στόχο την επικοινωνία των διαφορετικών λαών. Να υπάρξει έκκληση για αμοιβαία συνάντηση και διάλογο, ώστε να ξεπεραστεί ο επαρχιωτισμός της εθνικής καταγωγής και να είναι πλέον εμφανής ο δρόμος προς την αλληλεγγύη ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης των ατόμων.

Από την άλλη πλευρά, ο Δαμανάκης (2005), επικεντρώνει την προσοχή του στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας, τα οποία είναι: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής προέλευσης, και γ) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Συγκεκριμένα, τονίζει πως η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέραςμα της στενής έννοιας «έθνους-κράτους».

Δηλαδή, την αποδέσμευση από εθνοκεντρικά πρότυπα τα οποία εισέρχονται δυστυχώς πολλές φορές στα σχολεία, και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης.

Εν κατακλείδι, παραθέτουμε την άποψη του Παπά (1998), (οπ. αναφ. στον: Νικολάου 2011) σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ότι δηλαδή *«Στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλαποδοχή των εκατατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων»* Έτσι προκύπτει το συμπέρασμα πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες «οικουμενικές» αξίες και είναι απαλλαγμένη από ακραίες αντιλήψεις και τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης.

3.6 Κριτική Εκπαιδευτικών Μοντέλων

Στην πλειονότητά τους τα εκπαιδευτικά μοντέλα που περιγράφηκαν ανωτέρω, περιλαμβάνουν πρακτικές για την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου. Ωστόσο, ένα κρίνεται ως το καταλληλότερο για την προαγωγή των αξιών της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και του αμοιβαίου διαλόγου.

Αναφορικά με το αφομοιωτικό μοντέλο, καθίσταται σαφές ότι όχι μόνο δεν αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, αλλά τις μεγεθύνει. Κατά τον Καναβάκη (2004) οι οπαδοί του αφομοιωτικού μοντέλου πιστεύουν «οι διάφορες ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας». Συνεπώς, οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών πρέπει να παραμεριστούν, καθώς η διαφορετικότητά τους αντιμετωπίζεται ως κάτι προβληματικό. Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (1999) κατά το αφομοιωτικό μοντέλο το άτομο εξαναγκάζεται να αγνοήσει τον πολιτισμό του, να αποκοπεί από κάθε ρίζα του, ώστε να αφομοιωθεί στη χώρα υποδοχής. Ο εθνοκεντρισμός του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ορατός και τα άτομα δεν μπορούν να αναπτύξουν ελεύθερα τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της ενσωμάτωσης όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2011) αποτελεί ουσιαστικά μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου. Η διάκριση των δύο μοντέλων είναι δύσκολη. Κατά τον Γκόβαρη (2011:52) «η ιδέα και η πολιτική της ενσωμάτωσης συνδέεται

με απώτερο στόχο την διαφύλαξη της σταθερότητας και συνοχής του κοινωνικού συστήματος της χώρα υποδοχής των μεταναστών». Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεχτή αλλά, όταν δεν τίθενται σε «κίνδυνο» οι αξίες και οι νόρμες της κυρίαρχης κοινωνίας. Κατά συνέπεια, η ισότητα ευκαιριών είναι ουτοπική καθώς δεν γίνεται πράξη στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η μητρική γλώσσα των μεταναστών δεν θεωρείται σημαντική και δεν διδάσκεται στο σχολείο (Fennes, Hargood 1997: 38).

Κατά το πολυπολιτισμικό μοντέλο, σύνηθες γεγονός αποτελεί η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με παράλληλες τάξεις διδασκαλίας, εντός του σχολικού πλαισίου με στόχο την καλύτερη επίδοση των μαθητών σε μειονοτικά τμήματα. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Νικολάου (2011) η πολιτισμική ανταλλαγή είναι ανύπαρκτη. Ο αλλοδαπός που υιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές αποτελεί ένα άτομο που του στερούν τον πολιτισμό του και τον αφομοιώνουν παθητικά και ποτέ δεν είναι αυτός που ενεργητικά επιθυμεί να αφομοιωθεί (Νικολάου, 2011:226). Το κάθε άτομο περιορίζει και περιορίζεται στον πολιτισμό του, ενώ η πολιτισμική αλληλεπίδραση απουσιάζει από τις «παράλληλες τάξεις» μαθητών.

Όσον αφορά το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης ο Mullard, όπως αναφέρθηκε, παρουσιάζει τον εξής ορισμό (οπ. αναφ. σε Γκόβαρης, 2011:67) «Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα των δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης». Από την άλλη όπως επισημαίνει ο Γεωργογιάννης (1999: 52-53) η προβληματική αυτού του μοντέλου έγκειται «στον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, τη στιγμή που το σχολείο θα μετατραπεί σε πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις».

Κάθε μία από τις προσεγγίσεις που καταγράφηκαν αντικατοπτρίζουν αντιλήψεις που δεν τοποθετούν τόσο τον μετανάστη μαθητή στο επίκεντρο, όσο την αποδοχή του από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει. Στις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται από την έντονη πολυπολιτισμικότητα και καλούνται συχνά να ενσωματώνουν νέα μεταναστευτικά ρεύματα, ζητούμενη είναι η μετουσίωση της διαπολιτισμικότητας σε πράξη. Μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων. (Γεωργογιάννης 1999: 50).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας

Μιλώντας για τις ανισότητες στον σχολικό οργανισμό, συνεπάγεται πως τόσο οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, όσο και των σχολικών διευθυντών πρέπει να είναι συνυφασμένοι με την ένταξη του κάθε ατόμου στον μαθησιακό και στον κοινωνικό τομέα. Το βέβαιο είναι ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη μέθοδος που να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές. Δεδομένης της μοναδικότητας του κάθε παιδιού, ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη το τι δυσκολίες αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής· αν προέρχεται από άλλη χώρα, αν έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κλπ., οφείλει να διαμορφώνει το μαθησιακό πλαίσιο με τον κατάλληλο τρόπο. Εν συνεχεία, παρατίθενται ενδεικτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που συμβάλουν στη μαθησιακή και κοινωνικοποιητική διαδικασία.

4.2 Πρακτικές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Είναι γεγονός πως μέσα από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πηγάζουν και ορισμένες πρακτικές που βοηθούν την ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεπάγεται τη συνύπαρξη όλων των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών αποτελεί πρώτιστο μέλημα ενός σχολικού οργανισμού, αν θέλει να πρεσβεύει διαπολιτισμικές αξίες. Αντίθετα, η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων πρέπει να αποφεύγεται.

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο να υπερβεί την παθητική συνύπαρξη, να επιτύχει έναν αναπτυσσόμενο και βιώσιμο τρόπο συμβίωσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέσα από την ανάπτυξη της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων». (UNESCO 2007:18)

Μια πρακτική που ενδείκνυται για την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας είναι διαπολιτισμική διερεύνηση. Μέσω αυτής, το άτομο αντιλαμβάνεται ότι ο κόσμος δεν είναι μονοδιάστατος, ούτε αυτονόητος. Η συνεκπαίδευση, πολύ συχνά μπορεί να οδηγήσει σε αφομοίωση αν δεν υπάρχει η διαπολιτισμική διερεύνηση. Τα προγράμματα σπουδών οφείλουν να αναδεικνύουν όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα στο μάθημα

της ιστορίας, πρέπει να γίνεται με προσοχή, καθώς ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην μεταλλαμπαδεύει στους μαθητές του προκαταλήψεις και στερεότυπα και να μην εστιάζει μόνο στις διαφορές με τον «άλλον» αλλά και στις ομοιότητες με τον «ξένο». (Κεσίδου, 2008). Αποτελεί, ακόμη, υποχρέωση των σχολικών εγχειριδίων να πραγματεύονται θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, ώστε και ο εκπαιδευτικός μέσα από τα συγκεκριμένα ερεθίσματα να προάγει τις διαπολιτισμικές αξίες της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής.

Μια επίσης πρακτική διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η χρήση «εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας», όπως θα αναφερθεί και στη συνέχεια, με τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ή τα project όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους. Οι ανομοιογενείς ομάδες και η επικοινωνία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο μαθησιακά όσο και στο πλαίσιο της κοινωνικής συνδιαλλαγής.

Ωστόσο, όλες οι παραπάνω πρακτικές μπορεί να φανούν ανώφελες αν δεν υπάρχει η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο σε σχέση με τον αν θα εφαρμοστεί μια διαπολιτισμική εκπαίδευση μακριά από τα στεγανά της προκατάληψης. Συνεπώς, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει να στοχεύει σε πρώτο επίπεδο, στην παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, και σε ένα δεύτερο επίπεδο, στην παροχή της κατάλληλης εκπαιδευτικής τεχνογνωσίας (EMIL 2006).

4.3 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Μια από τις μεθόδους που ενδείκνυται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μαθησιακό πλαίσιο είναι αυτή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Μια μέθοδος που άπτεται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή. Όπως υπογραμμίζει η Παντελιάδου (2008) «στις σημερινές συνθήκες έντονης διαφοροποίησης του σχολικού πληθυσμού, τόσο από κοινωνικής όσο και πολιτισμικής άποψης, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται επίσης θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική»(Παντελιάδου, 2008:7).

Κατά τον Κανάκη (1991:23) διαφοροποίηση στη διδασκαλία σημαίνει πως διδάσκουμε σε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους -βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων-

τρόπους, μέσα, διαδικασίες, περιβάλλον, ούτως ώστε ν' ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας.

Για τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, λαμβάνονται υπόψη κατά την Παντελιάδου δυο σημαντικοί παράγοντες: οι μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα. Προτού ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει την μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οφείλει να γνωρίζει για τον κάθε μαθητή: την ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσης (readiness), τα ενδιαφέροντά του (interest) και τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ, learning profile). Ενώ σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνονται υπόψη τα εξής: το περιεχόμενο (content), η επεξεργασία του περιεχομένου (process) και το τελικό προϊόν (product).

4.4 Η μέθοδος project

Η μέθοδος project είναι επίσης μια αρκετά αποτελεσματική προσέγγιση τόσο στο μαθησιακό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο ένταξης των μαθητών. Με κεντρικό γνώμονα τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών, αναπτύσσονται κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που τοποθετούν τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή του. Μέσω της ευελιξίας και της διαθεματικότητας του project οι μαθητές ανακαλύπτουν πολλές πτυχές ένα γνωστικού αντικειμένου και διεγείρεται η γνωστική τους περιέργεια. Κατά τον Frey (2005) *πρόκειται για μία ανοιχτή βιωματική διαδικασία, με ενέλικτα όρια, η οποία συνδιαμορφώνεται από το σύνολο των συμμετεχόντων*. Επίσης, ένα πολύ σημαντικό για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών είναι πως μέσω του project αναπτύσσονται οι γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2015) το project *«αναδεικνύει μια συνεχή ανησυχία σε ζητήματα ταυτότητας, η ετερότητα και οι διακρίσεις είναι αναγκαία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού και τη δοκιμασία μοντέλων επίλυσης των συγκρούσεων. Project, ατομικές ή συλλογικές εργασίες, ανάλυση του βιόκοσμου, παιχνίδια ρόλων, θέατρο, προσομοίωση θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.»* (Πανταζής, 2015:118)

Σε έναν σχολικό οργανισμό που συνυπάρχουν αλλοδαποί μαθητές και μη, οι δραστηριότητες, οι συζητήσεις, οι σχολικές εορτές, πρέπει να διοργανώνονται λαμβάνοντας υπόψη τους πολιτισμούς όλων των παιδιών. Οι αναφορές σε ήθη και έθιμα των μαθητών που προέρχονται

από διαφορετικές χώρες αποτελεί προϋπόθεση για την αναγνώριση και την αποδοχή του «διαφορετικού» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαβάζοντας τοπικές ιστορίες, τραγούδια, ποιήματα, συνταγές μαθητών από διαφορετικές χώρες, το έργο της ένταξης για «ένα σχολείο για όλους» γίνεται εφικτό.

Για κάθε διαφορετική εκπαιδευτική πρακτική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς άξονες: τη διδακτική μεθοδολογία, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας (Μάγος, 2007:7). Ακόμα, μέσω των διδακτικών πρακτικών ο κάθε εκπαιδευτικός έχει ως καθήκον να εμπνέει στους μαθητές του συναισθήματα ανεκτικότητας, αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού.

4.5 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Στο σχολείο του σήμερα λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να εμπεριέχει στη διδασκαλία του ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Δεδομένου ότι πολλά παιδιά βρίσκονται στο περιθώριο λόγω της «διαφορετικότητας» τους, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντικό να ευνοούν τη συνεργασία, τη συμμετοχή, την αλληλεγγύη και τη κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου υποδηλώνει προσήλωση σε αξίες όπως της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνική δικαιοσύνης. Πρωτίστως όμως υποστηρίζει την πίστη του εκπαιδευτικού στην αξία της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της ομάδας, ως παραγόντων οικοδόμησης και κατάκτησης της γνώσης, της κοινωνικοποίησης και των δεξιοτήτων (Νικολάου, 2011:311).

Όπως, μάλιστα διαφαίνεται από την έρευνα του Cooper (1980) οι μαθητές οι οποίοι είχαν προκαταλήψεις απέναντι σε «άλλους», άλλαξαν στάση από τότε που άρχισαν να δουλεύουν συνεργατικά σε ομάδες, αντίθετα από αυτούς που δούλευαν ατομικά και με έντονα αισθήματα ανταγωνισμού. Επίσης, η έρευνα του Johnson (1976) ανέδειξε πως οι μαθητές που δούλευαν σε ομάδες ήταν περισσότερο αλτρουιστές και αλληλέγγυοι (Νικολάου, 2000:219).

Η συμβολή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική στη σημερινή ανταγωνιστική πραγματικότητα. Με ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα που προάγει αισθήματα σκληρού ανταγωνισμού, η εφαρμογή των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων θεωρείται επιτακτική ανάγκη. Η ανάπτυξη της αποδοχής, της ανεκτικότητας

και της επικοινωνιακής ικανότητας είναι ζητούμενα για τη σημερινή εποχή και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τα καλλιεργήσουν με τον βέλτιστο τρόπο.

4.6 Άλλες πρακτικές διδασκαλίας

Στην έκθεση της UNESCO «2019 Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση – Χτίζοντας Γέφυρες, όχι Τείχη» επισημαίνονται στρατηγικές που αφορούν την υποδοχή και τη διδασκαλία μεταναστών και προσφύγων. Η έκθεση συμπεριλαμβάνει πρακτικές ενδείξεις σχετικές με το ποιο είναι το κατάλληλο σχολικό κλίμα το οποίο πρέπει να διαμορφωθεί, αλλά και ποιες είναι οι δραστηριότητες που ευνοούν την ένταξη τους.

Στόχος του σχολείου είναι να διαμορφώσει ένα φιλικό και ζεστό κλίμα για όλους τους μαθητές. Είναι σημαντικό για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, στο πλαίσιο των μαθημάτων να τίγονται θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η επικέντρωση στην ενσυναίσθηση, στον αλληλοσεβασμό και στη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική ευημερία.

Μια αρκετά καλή πρακτική είναι η τοποθέτηση πολύγλωσσων πινακίδων στο χώρο του σχολείου, ώστε να βοηθούνται οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες. Αυτές οι πινακίδες, επίσης, μπορεί να εμπεριέχουν οπτικές εικόνες ώστε η πρόσβαση στη γνώση να γίνεται εφικτή. Η στρατηγική αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές να θυμούνται βασικούς όρους σχετικούς με τη σχολική κοινότητα.

Επιπλέον για να ξεπεραστούν γνωστικές και κοινωνικές πιθανές δυσκολίες ενδείκνυνται οι εξής τακτικές:

- ✓ Χορός και τραγούδι από διαφορετικές χώρες
- ✓ Χρήση κούκλας, θεάτρου και μίμησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία
- ✓ Εξατομικευμένη στήριξη
- ✓ Ενίσχυση οπτικού περιεχομένου
- ✓ Χρήση των ΤΠΕ
- ✓ Ξεκάθαροι και σαφείς στόχοι κατά τη διδασκαλία
- ✓ Δραστηριότητες με εικόνες, διαχωρισμό, αντιστοίχιση και ταξινόμηση
- ✓ Κάρτες και επιτραπέζια παιχνιδιών που ενισχύουν την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών

- ✓ Ευρύ φάσμα υποστηρικτικών υλικών για τη διδασκαλία των μαθηματικών (ράβδοι Cuisenaire, κ.α.)
- ✓ Βαρύτητα στις δεξιότητες προφορικού λόγου

Θεωρείται χρήσιμο να επισημανθεί πως σκοπός του χορού, του θεάτρου, η της χρήσης κούκλας και άλλων παρόμοιων τεχνικών, δεν είναι το να μάθουν οι μαθητές να χορεύουν ή να παίζουν θέατρο. Σκοπός των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι η ελεύθερη έκφραση των μαθητών. Το ζητούμενο λοιπόν είναι να ακουστεί η δική του «προσωπική φωνή».

Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η πραγμάτωση της διαπολιτισμικότητας είναι το ζητούμενο όλων των μεθόδων διδασκαλίας που περιγράφονται ανωτέρω. Στο επίκεντρό της βρίσκεται η γνωριμία και η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνυπάρχουν στην κοινωνία, όπως σημειώνει ο Νικολάου (2006). Βασικά χαρακτηριστικά της, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, αποτελούν η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη.

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί αναγκαιότητα αλλά και πρόκληση για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του σχολείου. Βασικός της στόχος είναι η δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής, αλληλοσεβασμού και συνεργασίας. Ταυτόχρονα, η παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές, η ανοικτή πρόσβαση στην γνώση, αλλά και στα πεδία της κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής ζωής αποτελούν κυρίαρχα σημεία της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Νικολάου, 2006). Όπως εύστοχα σημειώνει ο Μάρκου (1999) «οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο, όχι για να μάθουν την γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές: για να μορφωθούν».

Ο Helmut Essinger (οπ. αναφ. στη Κεσίδου, 2008) αναφέρεται σε τέσσερις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες εντυπώνονται σε κάθε μία από τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας και τις αντίστοιχες πρακτικές. Οι αρχές αυτές είναι:

1. Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy). Μέσα από αυτή την αρχή προτρέπει το κάθε άτομο να μπαίνει στην θέση του «άλλου», να συναισθάνεται πώς νιώθει κάποιος που είναι «διαφορετικός». Με άλλα λόγια, μέσα από την αρχή της ενσυναίσθησης, το κάθε άτομο μπορεί να αντιληφθεί τις διαφορετικές οπτικές των πραγμάτων.

2. Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Υπό το πρίσμα αυτό, όλοι οι άνθρωποι αξίζουν και οφείλει ο ένας να υποστηρίζει και να βοηθάει τον άλλο, ανεξάρτητα από τα στενά όρια του κράτους ή της φυλής του.

3. Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Πράγμα που σημαίνει πως κάθε πολιτισμός είναι ανοιχτός στο διαφορετικό και κυριαρχεί γόνιμος διάλογος μεταξύ τους.

4. Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Η επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών αναπτύσσεται κατά τρόπο με τον οποίο η εθνική και πολιτισμική τους προέλευση δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά ευκαιρία για αλληλεπίδραση με το «διαφορετικό».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και την εκπαίδευσή τους, αλλά την πλειονότητα των παιδιών. Όπως τονίζει η Κεσεφίδου (2008) «η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται στο πλαίσιο μιας Παιδαγωγικής για όλους, και αφορά όλα τα σχολεία, ακόμη και σε αυτά που δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής.» Όσον αφορά τους μαθητές από γλωσσικές μειονότητες είναι σημαντική η δίγλωσση εκπαίδευση. Πέραν της καλλιέργειας της ομιλούσας γλώσσας που διδάσκεται, είναι σημαντικό να μην παραμερίζεται η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών, αλλά να αναγνωρίζεται και να χρησιμοποιείται τόσο ως διδακτικό αντικείμενο όσο και σαν μέσο για την διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας. (Cummins 1999 και Δαμανακης 2001, οπ. αναφ. σε Κεσίδου, 2008).

Εν ολίγοις, στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως επισημαίνουν οι Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) αποτελούν η έννοια της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας», δηλαδή η αναγνώριση και η αποδοχή του διαφορετικού, και η «διαπολιτισμική ικανότητα- δεξιότητας» δηλαδή, η σωστή διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Διγλωσσία και εκπαίδευση

Αποτελεί γεγονός πως η επίγνωση της γλώσσας που διεξάγεται το μαθησιακό πλαίσιο επηρεάζει τόσο την μαθησιακή επίδοση των μαθητών όσο και τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Λαμβάνοντας υπόψη μέσα σε μια σχολική τάξη υπάρχουν μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να έρθει αντιμέτωπο με το δίλημμα μονογλωσσία ή διγλωσσία. Όπως διερωτάται ο Νικολάου,(2000)*Είναι δυνατόν να έχουμε δίγλωσση εκπαίδευση που να οδηγεί στη μονογλωσσία, όταν η χρήση της μητρικής γλώσσας στη διδασκαλία είναι η γέφυρα για το σταδιακό πέρασμα του μαθητή στη γλώσσα του σχολείου;* (Νικολάου, 2000:172) Από την άλλη πλευρά, όπως υπογραμμίζει ο Bourdieu(1970)το σχολείο είναι ο προνομιακός χώρος όπου αναπαράγεται το συμβολικό και πολιτισμικό αυθαίρετο της κοινωνίας. Γεγονός που υποδεικνύει πως δεν έχει την ευχέρεια στρατηγικών επιλογών.

Στόχος της διαπολιτισμικότητας είναι να αντιμετωπίσει τη διγλωσσία ως ένα προνόμιο και εφόδιο του κάθε μαθητή. Αν και σήμερα η ελληνική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως πιο ευαισθητοποιημένη απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα, δείχνει να μην συνυπολογίζει με τον ίδιο βαθμό όλες τις γλώσσες των μαθητών. Χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνει ο Νικολάου(2000) οι γλώσσες μικρού κύρους όπως είναι τα αλβανικά ή οι σλάβικες γλώσσες, όχι μόνο δεν υπολογίζονται, αλλά υποβαθμίζονται μέσα στο σύστημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τις έρευνες για τη διγλωσσία, αυτό που επιβεβαιώνεται είναι πως έχει θετικά αποτελέσματα για την εξέλιξη της μαθησιακής επίδοσης των μαθητών. Όπως αναφέρει ο Cummins (2008) (οπ. αναφ. στις Ανδρούσου & Ασκούνη, 2009:167) η έρευνα των August&Shanahan(2006) ανέδειξε θετικά ευρήματα για τη δίγλωσση εκπαίδευση. Ενώ, ο May (2008: 28) συνοψίζει επίσης την έρευνα Thomas&Collier(2002) η οποία οδηγείται στο συμπέρασμα πως οι μειονοτικοί γλωσσικοί μαθητές που λαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους στα αγγλικά αντί για τη μητρική τους γλώσσα έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν υστέρηση ή να διακόψουν τη σχολική τους φοίτηση. Η Garcia (οπ. αναφ. στους Ανδρούσου & Ασκούνη, 2009:167) τονίζει πως η διαφορά των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με των μονόγλωσσων είναι πως τα δίγλωσσα έχουν ως στόχο

την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και την αποδοχή της διαφορετικότητας, αλλά και μια εκπαίδευση πιο ουσιώδη και δίκαιη.

Σύμφωνα με τον (Νικολάου, 2000:182) το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εφαρμόζει τις εξής τέσσερις κατευθύνσεις για την βέλτιστη ποιότητα εκπαίδευσης όλων των μαθητών (γηγενών και μη).

- ✓ Ανάπτυξη διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Κατά αυτόν τον τρόπο μπορούν και οι γηγενείς μαθητές να αξιοποιήσουν τα στοιχεία μιας διαφορετικής για αυτούς γλώσσας.
- ✓ Χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσου και όχι ως αντικείμενου διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές.
- ✓ Εκμετάλλευση των δίγλωσσων σχολείων για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές.
- ✓ Πολύ σημαντικό είναι επίσης η εξοικείωση των γηγενών μαθητών με τις γλώσσες που μιλιούνται στη χώρα μας. Όπως θα αναφερθούν και στη συνέχεια της εργασίας, πρακτικές σχετικά με την ένταξη, αναφέρονται οι εξής: μουσική, διηγήσεις, θέατρο, κ.ο.κ

Καταλήγοντας, διαπιστώνεται πόσο σημαντική είναι η πολιτισμική εξοικείωση των μαθητών για τις γλώσσες που μιλιούνται ανά τον κόσμο. Ένας εκπαιδευτικός οφείλει, λοιπόν, είτε έχει στο τμήμα του ή στο σχολείο του, είτε όχι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα.

5.2 Η σχολική επίδοση: Ανασκόπηση Ερευνών

Ακολουθούν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και πως αυτές επηρεάζουν τελικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στο οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, στο γλωσσικό τους υπόβαθρο και στις αιτίες που τελικά παραγκωνίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Αρκετά χρόνια πριν, η διεθνής βιβλιογραφία ανέδειξε τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Ψαχαρόπουλο (1985) (οπ. αναφ. στον Χρυσάκη, 1989:93) «το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τη μόρφωση των παιδιών τους, τα ερεθίσματα και τα βοηθήματα που παίρνουν τα παιδιά αυτά από το σπίτι

τους, τα κίνητρα που τους παρέχονται και η ενθάρρυνσή τους για μάθηση επιδρούν θετικά στη σχολική τους επίδοση».

Ο κοινωνιολόγος Boudon (1983) διατυπώνει τη δική του κοινωνιολογική θεωρία σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και την έννοια της επιτυχίας στο σχολικό πλαίσιο. Καταλήγει στα εξής συμπεράσματα:

- ✓ Η έννοια της επιτυχίας διαφέρει ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Έτσι οι φτωχοί αποδίδουν στην εκπαίδευση μικρότερη σημασία ως μέσο επιτυχίας και καταξίωσης. (Υπόθεση της «Υποκοουλτούρας της Φτώχειας»)
- ✓ Τα παιδιά των πιο φτωχών οικογενειών θεωρείται ότι έχουν γνωστικά μειονεκτήματα. (Υπόθεση «Γνωστικών Μειονεκτημάτων»)
- ✓ Οι πιο φτωχές οικογένειες τείνουν να μην εκτιμούν τα μελλοντικά οφέλη μιας σχολικής επένδυσης, αλλά και αντίθετα, τείνουν να υπερεκτιμούν τα μειονεκτήματα της. (Υπόθεση του «Υπολογισμού του Κόστους Ωφέλειας»)
- ✓ Ταυτοχρόνως, τα άτομα αυτά υπερεκτιμούν τους κινδύνους που συνεπάγεται η ανάληψη επενδύσεων σε εκπαιδευτικό κεφάλαιο (Υπόθεση του «Υπολογισμού του Κόστους-Ωφέλειας»).

Από την άλλη πλευρά ο Fitzgerald (1976) (οπ. αναφ. στον Χρυσάκη, 1989) αναδεικνύει τις συνέπειες από την αποστέρηση της σχολικής επένδυσης. Τονίζεται ότι οι δαπάνες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και ειδικότερα η μη πραγματοποίησή τους και η αποστέρησή τους, έχουν άμεσα και συχνά τραυματικά αποτελέσματα για τα παιδιά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η απουσία γραφικής ύλης, τετραδίων, τα μη κατάλληλα ρούχα (φθαρμένα ή βρόμικα), μη συμμετοχή στις σχολικές εκδρομές λόγω έλλειψης χρημάτων, κ. α. Συνεπώς, όλα τα ανωτέρω δημιουργούν έντονα αισθήματα δυσαρέσκειας στα παιδιά, που πολλές φορές ακόμα, εγκαταλείπουν το σχολείο.

Κατόπιν παρουσιάζονται ερευνητικά στοιχεία σχετικά με το οικογενειακό περιβάλλον και την έννοια της σχολικής επίδοσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της Τζανή (οπ. αναφ. στον Χρυσάκη, 1989) στα παιδιά που προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα, επενδύονται χρήματα στην τελευταία τάξη του δημοτικού, μόνο εάν η επίδοσή τους είναι αρκετά καλή. Αντιθέτως, στους μαθητές που προέρχονται από πιο ευκατάστατα οικονομικά στρώματα, οι επενδυτικές πρακτικές είναι ορατές ακόμη και εάν η επίδοσή τους δεν είναι καλή.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και ερευνητές από την Ολλανδία στο Πανεπιστήμιο Rotter-dam, οι οποίοι εστίασαν την έρευνά τους, στους μετανάστες δεύτερης γενιάς, το οικονομικό υπόβαθρο των γονιών και τη σχολική επίδοση των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα δυο αυτά στοιχεία. Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι μετανάστες δεύτερης γενιάς, συγκριτικά με τους γηγενείς, έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, η οποία οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους (Ours&Veenman,2003 οπ. αναφ. στη Θωμά, 2010).

Όπως υπογραμμίζει ο Kao (2004) (οπ. αναφ. στη Θωμά, 2010) οι έρευνες που αφορούν τη σχολική επίδοση των μαθητών των μεταναστών, εστιάζουν κυρίως στη δυναμική της οικογενείας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Εξετάζουν πώς οι τύποι οικογένειας, αλλά και τα μοντέλα γονικής μέριμνας επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών. Επίσης, σύμφωνα με έρευνες του 1990 (οπ. αναφ. στη Θωμά, 2010) οι πολιτισμικές διαφορές της οικογένειας, εξαρτώνται από τις σχολικές επιδόσεις των διάφορων εθνοτήτων.

Από την άλλη πλευρά ο Dornbush (1984) και οι συνεργάτες του (οπ. αναφ. στη Θωμά, 2010) κατέληξαν στον συμπέρασμα πως ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη για τη σχολική επίδοση. Διαπίστωσαν συγκεκριμένα πως το αυταρχικό στιλ οικογένειας, είχε ως απόρροια τους χαμηλούς βαθμούς στα παιδιά των λευκών. Ο Fisher (2007:144) αναφέρει, ακόμα έναν παράγοντα που καθορίζει την επίδοση των παιδιών, οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας. Τονίζει πως η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια βοηθούν τα μικρότερα, έχει θετικό αντίκτυπο στη σχολική επίδοση.

Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, η Μίλεση (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησε σχετικά με τους μαθητές που προέρχονται από την Αλβανία, διαπίστωσε πως η σχολική επίδοση εξαρτάται και από την παράμετρο της «γλωσσικής ανεπάρκειας». Ενώ ο Vang (2006:24) υποστήριξε πως εκτός από τη σημασία που διαδραματίζει ο γλωσσικός κώδικας, σημαντικό παράγοντα για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών αποτελούν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών. Συνεπώς, πολλές φορές, οι στάσεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία για τη πορεία των μαθητών. Αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός είναι πεπεισμένος πως ένας μαθητής δεν είναι σε θέση (λόγω ιδιαιτεροτήτων, καταγωγής, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.α.), να ανταπεξέλθει μαθησιακά, ο μαθητής αυτός ακόμη και εάν έχει τις δυνατότητες να

γίνει πολύ καλός, πιστεύοντας αυτή την πεποίθηση του εκπαιδευτικού, η σχολική του επίδοση μπορεί να εξελιχθεί πολύ άσχημα.

5.3 Ένταξη ή ενσωμάτωση;

Σε έναν σχολικό οργανισμό ο εκπαιδευτικός καλείται να εντάξει όλους τους «ιδιαιτέρους» και «διαφορετικούς» μαθητές της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι είτε ένας μαθητής προέρχεται από διαφορετική χώρα προέλευσης, είτε έχει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε αντιμετωπίζει οποιοδήποτε είδους δυσκολίες, το κύριο μέλημα του σχολικού οργανισμού είναι να βρει τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με στόχο την ένταξη.

Πολλές είναι, όμως, οι φορές που οι έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» συγχέονται μεταξύ τους, μολοντί δεν θα έπρεπε, καθώς προσδίδουν διαφορετικές ερμηνείες. Σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (1998) η διαφορά της ένταξης με την ενσωμάτωση, έγκειται στο γεγονός πως η ένταξη χαρακτηρίζεται ως τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους με την διατήρηση, όμως, των βασικών χαρακτηριστικών, ενώ η ενσωμάτωση ορίζεται ως η συνένωση «σε ένα σώμα» όπου εξαφανίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός συνόλου (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998:38).

Η παιδαγωγική της ένταξης ως θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή ορίζεται από τον Σούλη (2002) ως *«το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι»* (Σούλη, 2002:47).

Η αρχή της ένταξης βασίζεται σε μια διεπιστημονική προσέγγιση, καθώς επηρεάζεται από φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές, ψυχολογικές, πολιτικές και άλλες αντιλήψεις. Κύριος στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους, και στα άτομα που ξεχωρίζουν θα επιτρέψει την από κοινού διαμόρφωση προοπτικών κοινωνικό γίγνεσθαι (Κυρίδης & Ανδρέου, 2005:205).

Τα τελευταία χρόνια εισήλθε στο προσκήνιο ο όρος της συμπερίληψης, μιας εκπαίδευσης δηλαδή, που τους συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα όλων. Ο όρος «inclusive» έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο «ένταξη». Ένας όρος που θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012:37). Κατά τον Milter η έννοια «inclusion» ισοδυναμεί

με μια ριζική αλλαγή όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές στρατηγικές, την αξιολόγηση, την ομαδοποίηση των μαθητών κ.α. Συγκεκριμένα, ο όρος στηρίζεται σε ένα σύστημα αξιών που καλωσορίζει την ποικιλία που διαμορφώνεται από το φύλο, τη φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό περιβάλλον αλλά και το επίπεδο της σχολικής επίδοσης ή της αναπηρίας (Πολυχρονοπούλου, 2017:309).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6^ο

Μέθοδος Έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας. Επισημαίνεται ο σκοπός αλλά και οι στόχοι της, αιτιολογείται η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως καταλληλότερης για τη συγκεκριμένη ερευνητική πορεία. Ακόμη, γίνεται αναφορά στο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, στο δείγμα της έρευνας, στον τρόπο με τον οποίο εξετάστηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα, αλλά και στα πιθανά προβλήματα που δημιουργήθηκαν κατά την διεκπεραίωση της.

6.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι μέσα από την ποιοτική προσέγγιση να διερευνηθούν οι απόψεις των σχολικών ηγετών αλλά και οι δράσεις και πρακτικές του σχολικού οργανισμού εν συνόλω, για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στόχος είναι να αποσαφηνιστεί ποιο είναι το σχολικό κλίμα που προωθεί αποτελεσματικά την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και ποιοι είναι οι τρόποι - μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στους συγκεκριμένους μαθητές. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καταβάλλεται προσπάθεια να απαντηθούν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των σχολικών ηγετών σχετικά με τις επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας;
2. Πώς ορίζεται από τον σχολικό ηγέτη «ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής» και «η σχολική ανισότητα»;
3. Από τι εξαρτάται η σχολική επίδοση ενός μαθητή σύμφωνα με τον σχολικό ηγέτη;
4. Ποια είναι τα προβλήματα του πολυπολιτισμικού σχολείου και πως αυτά τα διαχειρίζεται ο διευθυντής;
5. Ποιες μέθοδοι διδασκαλίας και ποιες δράσεις χρησιμοποιούνται στο πολυπολιτισμικό σχολείο για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;
6. Πώς είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών;
7. Ποια είναι η γονική εμπλοκή στο σχολείο και ποιες στρατηγικές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται από τον διευθυντή, για τις συναντήσεις με τους γονείς;

8. Με ποιους φορείς συνεργάζεται ο σχολικός οργανισμός και ποια είναι η σχέση του σχολείου με τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου;

6.2 Η Ποιοτική Προσέγγιση

Ως μεθοδολογική προσέγγιση κατά την ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική. Ο ερευνητής θέλησε να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα ποιοτικά. Όπως για παράδειγμα ερωτήματα σχετικά με το ποιες είναι οι απόψεις των σχολικών ηγετών όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ποιες πρακτικές εφαρμόζουν στον σχολικό οργανισμό, καθώς ακόμη ερωτήματα που είναι συνυφασμένα με το «πώς» και το «γιατί».

Όπως τονίζει ο Ιωσηφίδης (2008:21) στόχος των ποιοτικών μεθόδων είναι η *«αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα, κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τη διακρίβωση κοινωνικών, σχέσεων θέσεων και ρόλων.»* Υπογραμμίζει πως η ποιοτική έρευνα εστιάζει στη μελέτη, ερμηνεία και ανάλυση κοινωνικών φαινομένων, ατόμων, χαρακτηριστικών ομάδων και καταστάσεων προσπαθώντας να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί».

Η Λυδάκη επικεντρώνεται στη σημασία της ποιοτικής έρευνας όταν μελετούμε ιδιαιτέρως, κοινωνικά φαινόμενα και καταστάσεις, σε αντίθεση με την χρησιμότητα της ποσοτικής σε τέτοιου είδους περιστάσεις. *«Όποιες κι αν είναι οι θέσεις του ερευνητή για την έρευνα και την επιστημονική γνώση, οι ποσοτικές μέθοδοι αποδεικνύονται ανεπαρκείς για να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα για τα κοινωνικά φαινόμενα, παρά το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια έχουν απαντηθεί.»* (Λυδάκη, 2001:133). Συνεπώς, η προσωπική εμπειρία, η αμεσότητα και το συγκεκριμένο που βιώνει ο ερευνητής σε σχέση με τα άτομα που διερευνά, αποτελεί την βάση, κατά την οποία στη συνέχεια θα αναλυθούν κατηγορίες για τη διαπίστωση της θεωρίας που αφορά τη συγκεκριμένη περίπτωση.

6.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Κατά την Λυδάκη (2001) η συνέντευξη μας δίνει την δυνατότητα να δούμε τα γεγονότα από την πλευρά των *«δρώντων υποκειμένων»*. Ταυτόχρονα, μας δίνεται η ευκαιρία να ερμηνεύσουμε το κοινωνικό πλαίσιο, τις αλληλεπιδράσεις και την κυρίαρχη κουλτούρα, καθώς και να

κατανοήσουμε τις απαντήσεις που θέτουν όσον αφορά την «νοοτροπία και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που ορίζουν τη ζωή τους».

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Κι αυτό γιατί μέσω αυτής παρέχεται ένα πιο ευέλικτο κλίμα όσον αφορά τη ροή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Συνεπώς, ο ερευνητής έχει την δυνατότητα, να προσαρμόσει τις ερωτήσεις του, ανάλογα με τις απαντήσεις που θέτουν οι ερωτηθέντες.

6.4 Το δείγμα

Το δείγμα περιλαμβάνει 10 διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ελλαδικό χώρο. Συγκεκριμένα, οι 4 είναι άντρες και οι 6 γυναίκες. Οι συνεντευξιαζόμενοι προέρχονται από τις εξής περιφερειακές ενότητες: Θεσσαλονίκης, Σερρών, Φλώρινας, Τρικάλων, Φθιώτιδας, Αττικής, Ιωαννίνων και Χίου. Ο λόγος που επιλέχθηκε το δείγμα να προέρχεται από διαφορετικές περιοχές, είναι διότι καταβάλλεται μια προσπάθεια πολύπλευρης και πολυδιάστατης προσέγγισης σχετικά με την διαφορετική οπτική των υποκειμένων στα διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας και στις ανόμοιες συνθήκες.

Τα χρόνια υπηρεσίας τους στην δημόσια εκπαίδευση κυμαίνονται από 22 έως 33. Από αυτούς, 6 έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, 2 έχουν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό, 1 έχει δεύτερο πτυχίο και 1 έχει μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Τα μεταπτυχιακά των περισσότερων είναι σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων ή σχετικά με την ειδική αγωγή. Σχετικά με την ηλικία των συνεντευξιαζόμενων, 2 ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 60-70, 6 ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 50- 60, ενώ 2 στην ηλικιακή ομάδα των 40-50.

6.5 Ανάλυση δεδομένων

Οι 10 συνεντεύξεις ελήφθησαν κατά την περίοδο Δεκεμβρίου 2019 έως τον Μάρτιο του 2020. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ο ερευνητής κατόπιν ενημέρωσης, μαγνητοφώνησε πλήρως τους ερωτηθέντες, ώστε μετέπειτα να προχωρήσει στο στάδιο της απομαγνητοφώνησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο κάθε συνεντευξιαζόμενος είχε ενημερωθεί πλήρως για την καταγραφή των στοιχείων με τη χρήση ηλεκτρονικού μαγνητοφώνου. Η κάθε συνέντευξη ήταν διάρκειας περίπου 30 λεπτών και απομαγνητοφωνήθηκε πλήρως.

Η διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας είναι η κωδικοποίηση ή ταξινόμηση ή διαφορετικά κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανάλογα με την θεματολογία τους. Συγκεκριμένα τα δεδομένα αναλύθηκαν με την μορφή της ανοιχτής κωδικοποίησης.

Όπως υποστηρίζουν οι Strauss και Corbin(1998) (οπ. αναφ. στο Babbie, 2011) *«Για να αποκαλύψουμε να κατονομάσουμε και να αναπτύξουμε έννοιες, πρέπει να ανοίξουμε το κείμενο και να εκθέσουμε τις σκέψεις, τις ιδέες και τα νοήματα που περιέχονται σ' αυτό. Κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, τα δεδομένα χωρίζονται σε διακριτά μέρη, εξετάζονται στενά και συγκρίνονται για ομοιότητες και διαφορές. Γεγονότα, συμβάντα, αντικείμενα, πράξεις και αλληλεπιδράσεις που διαπιστώνεται ότι έχουν παρόμοια φύση ή σημασία ομαδοποιούνται κάτω από πιο αφηρημένες έννοιες που ονομάζονται «κατηγορίες».* Συνεπώς, κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση ο ερευνητής δημιουργεί κωδικούς μέσα από την διερεύνηση των ποιοτικών δεδομένων του.

6.6 Ηθική και δεοντολογία

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι στην παρούσα ερευνητική εργασία, διατηρήθηκε πλήρως η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Κι αυτό γιατί, κάθε συμμετέχοντας εκμυστηρεύτηκε απόψεις, ιδέες, προσωπικές στιγμές που δεν θα μπορούσαν να δημοσιευθούν επώνυμα. Εκτός αυτού η σχέση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες σχετίζεται άμεσα με την ηθική και την δεοντολογία αυτής της έρευνας, καθώς όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν πλήρως ενημερωμένοι και γνώριζαν από πριν όλες τις πληροφορίες που έχουν σχέση με την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας. Όπως τονίζει εξάλλου ο Ιωσηφίδης (2008:278) *«τα ζητήματα της εγγύησης ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση, αλλά επηρεάζουν άμεσα και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας»*

6.7 Προβλήματα κατά την διεξαγωγή της έρευνας

Στο πλαίσιο της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων δημιουργήθηκαν προβλήματα, τα οποία καθυστέρησαν και δυσκόλεψαν την ερευνητική διαδικασία. Πολλοί διευθυντές μειονοτικών σχολείων στη Θράκη, αρνήθηκαν να δώσουν συνεντεύξεις. Η αιτία όπως υποστήριζαν ήταν ότι οι μειονότητες δεν έχουν καμία διαφορά με τους γηγενείς μαθητές και δεν τίθεται κανένα θέμα περί ένταξης και μη αποδοχής. Εκ των πραγμάτων ο ερευνητής έχασε πολύτιμο χρόνο για την εύρεση καινούριου δείγματος. Η άρνηση δυο διευθυντών να καταθέσουν τις απόψεις τους, προκάλεσε την έντονη δυσαρέσκεια του ερευνητή.

Ακόμη μια από τους ερωτηθέντες ήθελε να γνωρίζει από πριν τις ερωτήσεις για να χει την δυνατότητα να προετοιμαστεί πιθανόν για τις απαντήσεις της. Έτσι, ο ερευνητής φρόντισε από πριν να έχει η συνεντευξιαζόμενη τον οδηγό της συνέντευξης με τα κεντρικά ερωτήματα. Αυτό, ίσως είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί ο αυθορμητισμός και η ζωντάνια από τις απαντήσεις της. Η αίσθηση ότι πρέπει να δώσει τις «επιθυμητές» απαντήσεις στον ερευνητή, ίσως, παρεμπόδισαν την αμεσότητα της.

Παρατηρήθηκε ότι αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους, όταν επρόκειτο να εκθέσουν τις απόψεις τους για πιο προσωπικές ερωτήσεις, όπως π.χ. σχετικά με τις πρωτοβουλίες που λαμβάνουν ως σχολικοί ηγέτες, ήταν πιο φειδωλοί στις απαντήσεις τους και χρειαζόντουσαν διευκρινίσιτες πληροφορίες.

Τέλος, η τελευταία συνέντευξη δεν έγινε δια ζώσης αλλά πραγματοποιήθηκε μέσω Skype, καθώς λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού δεν ήταν εφικτή η συνάντηση της συνεντευξιαζόμενης με τον ερευνητή. Παρόλα αυτά, όλα κύλησαν ομαλά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Κεφάλαιο 7^ο

Αποτελέσματα

7.1 Απόψεις Σχολικών Ηγετών: Οι επιπτώσεις της πολυπολιτισμικότητας

Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα επικεντρώνεται στην πολυπολιτισμική επιρροή του πλήθους των μεταναστευτικών ομάδων στην Ελλάδα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις στο ερώτημα αν η πολυπολιτισμικότητα έχει επηρεάσει την χώρα, θετικά ή αρνητικά. Ως επί το πλείστον οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν θετικά προσκείμενοι, αν και αρκετές ήταν οι φορές που κατά την εξέλιξη της συζήτησης το συμπέρασμα ήταν αμφιλεγόμενο.

Ανέκαθεν η ελληνική κοινωνία είχε ριζωμένες προκαταλήψεις και στερεότυπα για οτιδήποτε «διαφορετικό» από τις εκάστοτε νόρμες. Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η έννοια την προκατάληψης έγκειται στο ότι κάποιος έχει εκ των προτέρων μια αρνητική στάση για ένα άτομο ή μια ομάδα χωρίς αυτό να είναι βασισμένο σε μια αντικειμενική αλήθεια, παρά μόνο σε στερεότυπα αναληθή. Η καχυποψία της ελληνικής κοινωνίας της κοινωνίας προς το διαφορετικό δεν γίνεται αντιληπτή μόνο στο πεδίο της εθνότητας και στην ιδιότητα του πρόσφυγα ή του μετανάστη. Ρατσιστικές συμπεριφορές παρατηρούνται απέναντι σε αλλόθρησκους, ανθρώπους με ειδικές ικανότητες και ανάπηρους, ανθρώπους με διαφορετικές πεποιθήσεις ή σεξουαλικό προσανατολισμό.

Η προκατάληψη καλλιεργείται τόσο από στερεότυπα που διατρέχουν την κοινωνία και μεταφέρονται στο σπίτι από πομπούς όπως τα ΜΜΕ, αλλά και τους γονείς ή το συγγενικό περιβάλλον στα παιδιά. Καλλιεργούνται ή/και τροφοδοτούν μέρος του πολιτικού συστήματος που διατηρεί την προκατάληψη ζωντανή στη δημόσια σφαίρα.

Συγκεκριμένα, η Σ1 σκιαγραφεί την προκατάληψη της κοινωνίας γύρω από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και την οικονομική κατάσταση. Από τα λεγόμενα, συνάγεται η άποψη πως η προκατάληψη είναι προϊόν φόβου για την απώλεια δικαιωμάτων στην αγορά εργασίας και στη δημόσια σφαίρα. Θεμελιώνεται αφενός στην ατομική ιδιοτέλεια, και αφετέρου στην άγνοια για τις παραδόσεις των υπό ένταξη μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων και τη λειτουργία του σύγχρονου κράτους. Την έλλειψη ετοιμότητας της ελληνικής πολιτείας συμμαρξίζεται και ο Σ4 συμπληρώνοντας ότι η ελληνική κοινωνία έχει κάνει βήματα προόδου

συγκριτικά με παλαιότερα έτη και είναι ετοιμότερη να αποδεχτεί μια διαφορετική κουλτούρα. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Σ8 τονίζοντας, βέβαια, τις έντονες και αρνητικές αντιδράσεις των κατοίκων σχετικά με την υποδοχή των προσφύγων κατά το πρώτο διάστημα.

Σ1. «Λόγω της γεωγραφικής της θέσης η Ελλάδα, είναι ένα κέντρο συλλογής ατόμων από διάφορα κράτη τα τελευταία χρόνια, λόγω διαφόρων καταστάσεων π.χ πολέμων ή και λόγω ευκαιριών για εύρεση εργασίας... Αυτό μας έχει επηρεάσει ως κοινωνία στο εξής γεγονός· ότι δεν είμαστε δεκτικοί απέναντι σε αυτούς που έρχονται, γιατί θεωρούμε ότι θα μας κλέψουν τις δουλείες μας, οπότε θα έχουμε οικονομική δυσπραγία και λόγω θρησκευτικής πεποίθησης.»

Σ4 «Πώς το αξιολογώ... Η ελληνική κοινωνία νομίζω ότι με τα χρόνια ωριμάζει σε αυτό το κομμάτι, αλλά τα πρώτα χρόνια δεν ήταν καθόλου έτοιμη.»

Σ8Εντάξει... εμείς δεν έχουμε πολιτισμική ετοιμότητα στην περιοχή μας ειδικά, στην Φθιώτιδα, γιατί δεν είχαμε μεγάλα κύματα μεταναστών στο παρελθόν, όπως υπήρχαν στις μεγαλουπόλεις στην Αθήνα ή στην Θεσσαλονίκη ή σε κάποια νησιά και κυρίως είχαμε μόνο οικονομικούς μετανάστες την προηγούμενη εικοσαετία, κυρίως Αλβανικής καταγωγής... Το θέμα άρχισε να συζητείται πάλι με το προσφυγικό. Με την έλευση δηλαδή των ανθρώπων από την Συρία και το Ιράκ που έφτασαν στις δομές Θερμοπυλών τα τελευταία χρόνια. Οι αντιδράσεις των κατοίκων τότε ήταν έντονες... Δεν ήθελαν να γίνουν τα συγκεκριμένα hotspot στην περιοχή και τις ίδιες δυσκολίες αντιμετωπίσαμε και εμείς στο σχολείο για την υποδοχή προσφύγων μαθητών, γιατί δημιουργήσαμε τάξη υποδοχής εκείνη την χρονιά. Μέσα σε αυτά τα τρία χρόνια όμως αποδείχθηκε ότι η λειτουργία του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας αρμονική. Δεν είχαμε κάποια θέματα.

Ο Σ2 υπογραμμίζει πως όταν οι μετανάστες αφομοιωθούν πλήρως στην Ελλάδα, δεν τίθεται θέμα περί πολυπολιτισμικής επιρροής. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην προκειμένη περίπτωση τονίζεται ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι θετική, μόνο αν το άτομο χάνει την πολιτισμική ταυτότητα και αφομοιώνεται στο ελληνικό πλαίσιο. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Σ5 θέτοντας στο προσκήνιο την προϋπόθεση της αφομοίωσης των ατόμων που προέρχονται από διαφορετική χώρα, ώστε η αλληλεπίδρασή τους να είναι θετική.

Σ2«Δεν είναι πολύ μεγάλες οι πολιτισμικές διαφορές με τους μετανάστες, γιατί οι περισσότεροι Αλβανοί που είναι στο σχολείο μου, έχουν αφομοιωθεί πια με μας τους Έλληνες. Οι πιο σημαντικές είναι πιστεύω οι οικονομικές διαφορές... τα περνάνε δύσκολα οι άνθρωποι... Δεν πιστεύω ότι οι διαφορές που έχουμε με τους Αλβανούς μας οδηγούν σε συγκρούσεις... εθνικές, πολιτισμικές ή κάτι άλλο...»

Σ5«Η πολυπολιτισμικότητα μας έχει επηρεάσει θετικά, πιστεύω γιατί έχουμε ανάγκη την πολυπολιτισμικότητα και την ένταξη με την προϋπόθεση ότι αυτοί που προέρχονται από ξένες χώρες

πρέπει να έχουν τις κατάλληλες συνθήκες για να αφομοιωθούν και να ενταχθούν στην κοινωνία και ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον.»

Συνεπώς με την χρήση των ρημάτων «αφομοιώνομαι» διακρίνεται ο λόγος της αφομοιωτικής ιδεολογίας. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011:44) χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ιδεολογίας είναι «η απαξιοτική αντιμετώπιση των πολιτισμών των μειονοτήτων και των μεταναστών και η απαίτηση για καθολική και λειτουργική ενσωμάτωση τους στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρα υποδοχής».

Οι επόμενοι ερωτηθέντες επικεντρώνονται στη θετική οπτική της πολυπολιτισμικότητας. Ο Σ3 επισημαίνει τη θετική επιρροή, αναφέροντας ακόμα πως η αρνητική οπτική της αλληλεπίδρασης με τους μετανάστες έγκειται στις δυσκολίες της ένταξής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Οι Σ6 και Σ7 τονίζουν πως η επιρροή των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελεί το έναυσμα για έναν ουσιαστικό και εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ των χωρών.

Σ3«Οι κοινωνίες και η δομή της κοινωνίας είναι τέτοια που οδηγούμαστε σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες... οπότε κατά συνέπεια και σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Θετικό είναι για παράδειγμα ότι ερχόμαστε σε επαφή με την διαφορετική κουλτούρα αυτών των ανθρώπων και βλέπουμε κάτι διαφορετικό....»

Σ7«Αν το βλέπουμε από την πλευρά του φόβου δηλαδή ότι ο πολιτισμός μας τα ήθη και τα έθιμα θα αλλοιωθούν... υπάρχει και αυτή η κατηγορία των ανθρώπων. Υπάρχει και η κατηγορία όμως των ανθρώπων, στην οποία ανήκω κα εγώ, που τους δέχεται και το θεωρούν θετικό, γιατί θα πάρουμε στοιχεία και από άλλους πολιτισμούς, από άλλες κουλτούρες. Δεν είναι ότι επικρατεί μια αντίληψη. Δεν είναι όλοι οι γονείς ή τα παιδιά που πιστεύουν ένα πράγμα.»

Σ6«Μας έχει επηρεάσει θετικά. Γνωρίζουμε άλλους πολιτισμούς, άλλες κουλτούρες, μπορούμε σαν χώρα να συνεισφέρουμε σε ανθρώπους που έχουν είτε οικονομικά προβλήματα, είτε είναι μετανάστες λόγω των κακών συνθηκών στην χώρα τους, εμπόλεμων καταστάσεων ειδικότερα... Εγώ πιστεύω ότι μας έχει επηρεάσει θετικά... Αν πάω και λίγο πίσω... στη δυτική Μακεδονία είμαστε μια πολυπολιτισμική κοινωνία... τόσα χρόνια συμβιώνουμε όλοι αρμονικά. Κάθε λαός έχει να δώσει κάτι διαφορετικό. Νομίζω πως αυτή ποικιλομορφία είναι κάτι θετικό.»

Οι ανωτέρω ερωτηθέντες μέσα από τις απόψεις τους εκφράζουν την ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Θέσεις που αφορούν την διαφορετικότητα και την ισότητα όλων των πολιτισμών ανεξαιρέτως. Συνεπώς σε έναν σχολικό οργανισμό, οι μαθητές

οφείλουν να αλληλεπιδρούν, να αναγνωρίζουν και να σέβονται την διαφορετικότητα των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η μνήμη της Μικρασιατικής Καταστροφής αποτελεί σημείο αναφοράς για τους δύο τελευταίους ερωτηθέντες, οι οποίοι τονίζουν τη γνωριμία της ελληνικής κοινωνίας με τα προσφυγικά ρεύματα ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του περασμένου αιώνα. Το παράδειγμα των προσφύγων που κατέφθασαν στην χώρα μετά το 1922 είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς επισημαίνει το στοιχείο της αντίδρασης ακόμη και σε μεταναστευτικά ή προσφυγικά ρεύματα, που έχουν κοινά πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά στοιχεία.

Σ9. Οι διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές και η διαφορετική κουλτούρα, η θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα που κουβαλούν οι άνθρωποι μαζί τους είναι στοιχεία που πλέον συναντάμε καθημερινά στη χώρα, αλλά και εντός του σχολείου. Σαφέστατα θα λέγαμε ότι η αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες είναι κάτι θετικό, παρότι πολλές φορές προκύπτουν προβλήματα που είναι δύσκολο να διαχειριστείς. Ωστόσο, πιστεύω ότι υπάρχει αντικειμενική δυσκολία στην ένταξη των μεταναστών και προσφάτων των προσφύγων. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ελληνική κοινωνία ιστορικά αντιδρούσε στη μαζική μετανάστευση προς τον ελλαδικό χώρο. Το διαβάζαμε για τους Μικρασιάτες πρόσφυγες και το συναντήσαμε μπροστά μας πριν λίγα χρόνια με τις αντιδράσεις για τα παιδιά των Σύριων προσφύγων στα σχολεία.

Σ10. Βέβαια οι Έλληνες ήταν πάντοτε μέρος που... η Ελλάδα γενικώς που λόγω της θέσης πάντοτε υπήρχανε διασταυρώσεις πολιτισμών και ανθρώπων. Είναι πιο εξοικειωμένοι και επίσης και πολύ μεγάλο κομμάτι των Ελλήνων και η καταγωγή τους είναι πρόσφυγες. Κι αυτό είναι ένα σημαντικό θέμα. Δηλαδή μεγάλο κομμάτι είναι από τη Μικρά Ασία, από τον Πόντο, είτε αργότερα που είχαν έρθει και από την Ρωσία όσοι είχαν πάει μετά το Κομμουνιστικό καθεστώς εκεί... οι παλινοστούντες ας πούμε... Υπήρχαν πάρα πολλοί και στο Μενίδι. Άρα δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο για την Ελλάδα αυτό. Και τότε με την Μικρασιατική καταστροφή είχαν έρθει 1.000.000. πρόσφυγες. Η Ελλάδα τότε... πόσο πληθυσμό είχε; Πολύ μικρό. Η αναλογία ήταν πολύ μεγάλη σε σχέση με το τώρα.

Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι πως είτε πρόκειται για την αντίδραση στους Μικρασιάτες πρόσφυγες του 1922 και του 1956, είτε για τα προσφυγικά κύματα του 2015 από την Μέση Ανατολή, μεγάλο μέρος της ελληνικής κοινωνίας αντιδρά στην υπό διαμόρφωση κατάσταση της διαπολιτισμικότητας. Και αν στην περίπτωση των ομόδοξων και ομοεθνών Μικρασιατών οι ρατσιστικές αντιλήψεις σταμάτησαν με το πέρασμα του χρόνου, στην περίπτωση των μουσουλμάνων ή των προσφύγων η απάντηση δεν μπορεί να θεμελιωθεί στο αναφερθέν προηγούμενο, κυρίως λόγω του

διαφορετικού θρησκευματος, των κοινωνικών αναφορών και των πολιτισμικών παραδόσεων που αντίκεινται στα γνώριμα σε αυτούς πρότυπα συμπεριφοράς.

Συνοψίζοντας, ορισμένοι από τους ερωτηθέντες θεωρούν πως η ελληνική κοινωνία δεν είναι έτοιμη να δεχτεί νέους πληθυσμούς και πολλές φορές εστιάζει στις διαφορές καλλιεργώντας αρνητικές προκαταλήψεις σχετικά με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Οι υπόλοιποι διευθυντές θέτουν ως προϋπόθεση για την θετική αλληλεπίδραση, την αφομοίωση των πολιτισμικών στοιχείων τους. Κατά αυτόν τον τρόπο αίρεται κάθε έννοια για διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, και αμοιβαίο σεβασμό των πολιτισμών. Οι επόμενοι από τους συνεντευξιαζόμενους διακρίνουν τις δυο διαστάσεις, αλλά εστιάζουν στη θετική ροπή των πραγμάτων. Τέλος, κάποιιοι διευθυντές αντιμετωπίζουν τις αντιδράσεις στις μεταναστευτικές ή προσφυγικές ροές υπό το πρίσμα των αντιδράσεων της κοινωνίας σε βάθος χρόνου· από την Μικρασιατική καταστροφή, έως το κύμα των προσφύγων από την Συρία σήμερα.

7.2 Ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής

Στηθεματική ενότητα αυτή, θα επισημανθούν οι απόψεις των σχολικών ηγετών σχετικά με το ποιος ορίζεται ως κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής, καθώς και ποιες είναι οι αιτίες που υποβόσκουν κατά την κοινωνική απόκλιση του στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται τον αποκλεισμό ως την κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής είναι μόνος και αποκομμένος από την σχολική κοινότητα. Η αιτία, ωστόσο, της κοινωνικής απόκλισης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο. Οι απόψεις των ερωτηθέντων, μπορεί να ποικίλουν αναλόγως με το αν ευθύνεται ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής ή ο περίγυρός του.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία οι συνεντευξιαζόμενοι εστιάζουν στη μοναξιά που βιώνει ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής, αλλά και στο τι επιπτώσεις έχει αυτή στο μαθησιακό και στον κοινωνικό τομέα. Τονίζονται έννοιες όπως ο «ξένος», το «περιθώριο» και η «απομόνωση».

Σ1 «Ένας μαθητής ή μαθήτρια θα μπορούσε να οριστεί ως κοινωνικά αποκλεισμένος- η, αν δεν τον παίζουνε τα παιδιά, δεν κάνει παρέα ή δεν τον κάνουν παρέα τα παιδιά... δεν παίρνει μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου, δεν έρχεται σε εκδρομές και γενικά είναι μαζεμένος, όπως θα λέγαμε στη σχολική κοινότητα.» «

Σ7»Ένας κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής, είναι ένας μαθητής ο οποίος αντιμετωπίζεται σαν ξένος εξ ορισμού. Ότι είναι ξένος, ότι δεν πρέπει να έρχεται σε επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά. Ότι

πρέπει να έχει λιγότερες ευκαιρίες μάθησης. Αυτό... το να μην δίνεις σε ένα παιδί να έχει ένα κανονικό πρόγραμμα σχολείου... με ο, τι σημαίνει αυτό.»

Σ9 «Αυτός που είναι στο περιθώριο, νιώθει αποξενωμένος από το σχολικό πλαίσιο, οι συμμαθητές του δεν τον κάνουν παρέα, δεν έχει κίνητρα για να προχωρήσει μαθησιακά ή να εισχωρήσει σε κάποια παρέα. Είναι γενικά ένας μαθητής μόνος του και αυτό φυσικά δεν το βοηθάει να εξελιχθεί ούτε ως προσωπικότητα και συνεπώς όλο αυτό επιδρά αρνητικά στην ψυχοσύνθεση του παιδιού.»

Σ10 «Το παιδί το οποίο κάθεται μόνο στην αυλή, δεν τον καλεί κανένας σπίτι.»

Οι παρακάτω συνεντευξιαζόμενοι εστιάζουν στους λόγους που εντείνουν την κοινωνική απόκλιση των μαθητών. Δύο εξ αυτών επικεντρώνονται στη συμπεριφορά του ίδιου του μαθητή καθώς θεωρούν πως η κοινωνική απόκλιση είναι μια ενέργεια που προκύπτει από τον ίδιο τον μαθητή. Ο Σ4 παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα γι αυτόν που αποκλείεται· είναι αυτός που «προκαλεί προβλήματα» με την συμπεριφορά του.

Σ4 «Ένας κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής για τα δικά μου δεδομένα, στην δική μου οπτική είναι αυτός που προκαλεί προβλήματα με την συμπεριφορά του και τον περιθωριοποιούν οι ίδιοι οι συμμαθητές του.»

Σ6 «Είναι ο μαθητής που απομονώνεται από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, τόσο την ώρα του μαθήματος μέσα στην τάξη, όσο και την ώρα του διαλείμματος.»

Από την άλλη πλευρά, ο Σ3 θεωρεί το οικογενειακό υπόβαθρο του κάθε μαθητή ως σημαντικό παράγοντα που οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση. Ενώ, ο Σ2 επισημαίνει κυρίως τις οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας, οι οποίες αυτές οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό εντός του σχολικού πλαισίου. Τονίζει, μάλιστα, πως οι μαθητές ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων, αλλά και μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι σύνηθες φαινόμενο να αποκλείονται.

Σ3 «Δεν θα επικεντρωνόμουν στην εθνικότητα του μαθητή, όσο θα επικεντρωνόμουν στο τι κουβαλάει συνήθως το παιδί... Συνήθως τα παιδιά που είναι κοινωνικά αποκλεισμένα έχουνε να κάνουνε και με θέματα συμπεριφοράς των ίδιων των παιδιών. Και πολλές φορές είναι αρνητικά αυτά στο να μπορέσουνε να μπούνε μέσα στην ομάδα. Δηλαδή, έχουν δικά τους προβλήματα κυρίως οικογενειακά που τα οδηγούνε στο να μη θέλουν να ενσωματωθούν μέσα στην ομάδα... να αρνούνται.»

Σ2 «Κοινωνικά αποκλεισμένος είναι ο μαθητής που δεν θέλουν να τον κάνουν παρέα οι υπόλοιποι μαθητές... Δεν θέλουν να κάθονται στο ίδιο θρανίο, να είναι στην ίδια ομάδα... τον αποφεύγουν τα

άλλα παιδιά, είτε γιατί ντύνεται φτωχικά, δεν έχει ακριβά παιχνίδια... Δεν κάνει πάρτι και όλα αυτά... Εγώ έχω παρατηρήσει στο σχολείο μας ότι κοινωνικά αποκλείονται μερικά παιδιά ανεξάρτητα από την καταγωγή ή την οικονομική κατάσταση... Αποκλείονται περισσότερο τα παιδιά που είναι στα τμήματα ένταξης, που έχουν κάποια μαθησιακά προβλήματα, κινητικά προβλήματα... Έχουμε τέτοιους μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, στα παιχνίδια, στις εκδρομές... πιο πολύ κοινωνικά αποκλεισμένα είναι αυτά τα παιδιά. Συνήθως περνάνε τα διαλείμματα της εβδομάδας με τον συνάδελφό της παράλληλης στήριξης. Έχουμε τέσσερα τέτοια παιδιά, τα οποία... και το καταλαβαίνουν όλοι πόσο αποκλεισμένα είναι. Δεν έχουνε παρέες, δεν συμμετέχουν φυσικά και στα μαθήματα πολλά από αυτά.»

Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του Σ8, ο οποίος παραλληλίζει τον κοινωνικά αποκλεισμένο μαθητή, με τον μαθητή που δέχεται σχολικό εκφοβισμό (bullying). Όπως ορίζει ο Olweus (2009) το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού σχετίζεται με τα εξής χαρακτηριστικά: προκαλεί σκόπιμη βλάβη, πραγματοποιείται κατά εξακολούθηση, μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση η οποία χαρακτηρίζεται από ανισότητα δυνάμεων. Ο μαθητής που υφίσταται σχολικό εκφοβισμό δυσκολεύεται σημαντικά να αμυνθεί.

Σ8 «Ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής θα λέγαμε ότι είναι αυτός που δέχεται το bullying. Ο κοινωνικά αποκλεισμένος μαθητής είναι αυτός που νιώθει απομονωμένος, ένα παιδί που θα είναι εσωστρεφές, ένα παιδί που δεν συμμετέχει στα μαθήματα του σχολείου. Όλα αυτά που θα μπορούσαν να κάνουν έναν μαθητή εκτός περιβάλλοντος σχολικού.»

Κλείνοντας την θεματική ενότητα για τον κοινωνικά αποκλεισμένο μαθητή, αναφέρεται η άποψη του Σ5 ο οποίος περιγράφει τον κοινωνικά αποκλεισμένο μαθητή, ως αυτόν που κατάγεται από διαφορετική χώρα προέλευσης, με διαφορετικό πολιτισμό και κουλτούρα. Συνεπώς, διακρίνεται πως αν δεν καταφέρει να αφομοιωθεί στο σχολικό πλαίσιο, τότε αυτομάτως αποκλείεται από το κοινωνικό σύνολο. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαπίστωση, διαφαίνεται πως αρνείται αυτόματα την διαφορετικότητα, την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και την ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στο σχολικό οργανισμό.

Σ5 «Όταν οι σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές είναι διαταραγμένες. Κι όταν οι έλληνες μαθητές δεν αποδέχονται. Όταν δεν αφομοιώνεται το παιδί στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Όταν δέχεται αδικίες.»

Συνοψίζοντας, οι ερωτηθέντες περιγράφουν τους μαθητές οι οποίοι είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι ως απομονωμένους από το σχολικό πλαίσιο, τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε μαθησιακό. Οι αιτίες του αποκλεισμού σύμφωνα με τους

συνεντευξιαζόμενους είναι τα οικογενειακά ή οικονομικά ζητήματα, δυσκολίες που προκύπτουν από την καταγωγή του ατόμου και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εκδηλώνεται ως φαινόμενο με ποικίλους τρόπους: μαθητές χωρίς παρέες, αλλοδαπούς μαθητές που δεν έχουν ενταχθεί, παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες που φαίνονται διαφορετικά. Η συμφιλίωση των παιδιών με το «διαφορετικό» είναι δύσκολη, ωστόσο, πρέπει να αποτελέσει βασική ευθύνη του διδακτικού προσωπικού και του σχολικού ηγέτη. Προς αυτή την κατεύθυνση, όπως θα επισημανθεί και στη συνέχεια, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βάση των αναγκών της κοινωνίας σε νέες καταστάσεις, η ενημέρωση των γονέων και η δημιουργία μαθημάτων που θα συμφιλιώνει τα παιδιά με διαφορετικές παραδόσεις, πολιτισμικά στοιχεία, όπως η γλώσσα και η θρησκεία.

7.3 Η εκπαιδευτική ανισότητα

Σχετικά με την εκπαιδευτική ανισότητα οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες αναφέρουν πως αποτελεί μια ευρύτερη έννοια, η οποία εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές στις οικογενειακές αφετηρίες του κάθε μαθητή τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο οικονομικό υπόβαθρο. Οι κατωτέρω συνεντευξιαζόμενοι εστιάζουν στο ρόλο του οικογενειακού υπόβαθρου.

Σ3 «Νομίζω ότι... δυστυχώς η εκπαίδευση είναι ταξική. Και έχει να κάνει η ανισότητα με το τι κοινωνικό- οικονομικό υπόβαθρο έχει ο κάθε μαθητής. Και με τι... πώς και πόσο έχουν ασχοληθεί και πόσο πλούσιο είναι σε εμπειρίες και σε βιώματα το περιβάλλον του. Σε σχέση με κάποια άλλα παιδιά που προέρχονται... δεν επικεντρώνομαι μόνο στο οικονομικό... τι ευκαιρίες έχουνε κάποια άλλα παιδιά και τι βιώματα. Εκεί δημιουργείται η ανισότητα. Γιατί ξεκινάνε από διαφορετική αφετηρία.»

Σ2 «Τώρα η σχολική ανισότητα κατά τη γνώμη μου ξεκινάει από τις εκπαιδευτικές αφετηρίες. Υπάρχουν μερικά παιδιά τα οποία έχουν άλλες δυνατότητες έχουν άλλες προοπτικές... Και από το σπίτι βοηθούνται, είναι μορφωμένοι οι γονείς τους... Αυτά τα παιδιά ξεχωρίζουν. Πολλές φορές, και από το ντύσιμο, την εμφάνιση και από την επίδοση στα μαθήματα.»

Σ10 «Η σχολική ανισότητα έχει σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον που προέρχεται. Το σχολείο κάνει προσπάθειες να την εξαλείψει αλλά το οικογενειακό περιβάλλον παίζει τεράστιο ρόλο... όταν ο άλλος στο σπίτι του δέχεται τεράστιες βοήθειες, οι γονείς του είναι μορφωμένοι έχουν άλλο λεξιλόγιο... Μιλώ δηλαδή για κάποιες ευκολίες που τα άλλα παιδιά τα στερούνται, που όσο και να προσπαθήσει το σχολείο πολλές φορές δεν τα καταφέρνει.»

Παράτην καθοριστική σημασία της οικογένειας στη πορεία ενός μαθητή, η Σ10 συμπληρώνει πως μπορεί να υπάρχουν εξαιρέσεις σε κάθε κανόνα και με την ατομική θέληση του ίδιου του μαθητή αλλά και με την πολύτιμη συμβολή του σχολείου, μπορεί να ξεπεράσει τα κοινωνικά εμπόδια, και να επιτύχει μια πολύ καλή μαθησιακή πορεία, αλλά και τους μακροπρόθεσμους στόχους του.

Σ10 «Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που έρχονται από πολύ φτωχά και οικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα... είναι τόσο μεγάλες οι προσπάθειες τους που ξεπερνούν τελικά τις δυσκολίες αυτές στην εκπαίδευση. Γνωρίζω ας πούμε παιδί από Κίνα, που γονείς είναι μετανάστες και δεν μπορούσαν να γράψουν και να διαβάσουν ελληνικά και το παιδί πέρασε Φαρμακευτική Αθηνών με υψηλή βαθμολογία.»

Οι κατωτέρω ερωτηθέντες θέτουν στο επίκεντρο της συζήτησης την κοινωνική ανισότητα. Παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί εντείνουν ή όχι την ανισότητα και στο χώρο του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Σ8 «Η σχολική ανισότητα είναι ένα μεγάλο κεφάλαιο... ξεκινάει από τους οικονομικούς, πολιτιστικούς όρους, φυλετικούς όρους... είναι πάρα πολλά. Προϋποθέτει δηλαδή ότι υπάρχει η κοινωνική ανισότητα και στο σχολείο ειδικώς διατηρείται. Και δύσκολα το σχολείο είναι μηχανισμός που απαλύνει τέτοιες ισότητες γιατί τα γνωρίζω πολύ καλά αυτά... Ζούμε σε μια οικονομία της αγοράς... Το σχολείο δεν αλλάζει την κοινωνία, συμπορεύεται με αυτήν.»

Σ9 «Η έννοια της σχολικής ανισότητας νομίζω είναι κάπως ευρύτερα... Ξεκινάει από την κοινωνία και καταλήγει στο σχολείο. Εάν κάποιο παιδί βιώνει μία κοινωνική ανισότητα... τότε αυτή υπάρχει μεγάλη περίπτωση να καλλιεργείται και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Να σας αναφέρω μερικά παραδείγματα, ένα παιδί το οποίο αντιμετωπίζει στο σπίτι οικονομικά προβλήματα και κοινωνικά... Ε... όταν έρθει στο σχολείο πιθανό να μην έχει τα ίδια κίνητρα που έχουν οι υπόλοιποι μαθητές, να μην έχει τις ίδιες αφετηρίες, πράγμα που σημαίνει ότι και σε πρακτικά θέματα π.χ. να μην έχει μολύβια να μην έχει σχολικά είδη... Βέβαια το πώς θα το διαχειριστεί ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται από τις πρακτικές που θα εφαρμόσει και κατά πόσο θα μπορεί να μειώσει την κοινωνική ανισότητα στο πλαίσιο του σχολείου.»

Οι ερωτηθέντες επισημαίνουν πως η σχολική ανισότητα σχετίζεται άμεσα με τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετική χώρα προέλευσης. Τονίζουν τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει η γλώσσα και το λεξιλόγιο ενός μαθητή στη μαθησιακή, αλλά και κοινωνική του πορεία. Ο μαθητής μπαίνοντας στο σχολικό περιβάλλον έχει αναπτύξει και κατέχει πολύ καλά την μητρική του γλώσσα, η οποία τις περισσότερες φορές είναι μια διάλεκτος που διαφέρει από τη γλώσσα του σχολείου. Αυτή η διάσταση ανάμεσα στη σχολική γλώσσα και

στην ομιλούμενη μητρική από τα άτομα που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές τάξεις έχει τεράστια σημασία για τη σχολική επίδοση του μαθητή (Φραγκουδάκη, 1985:20). Γίνεται κατανοητό πως το ζήτημα της γλώσσας παρουσιάζει ακόμα περισσότερο ενδιαφέρον, όταν η συζήτηση αφορά τους μαθητές από διαφορετικές χώρες. Η δυσκολία να ακολουθήσουν το «ωρολόγιο πρόγραμμα» είναι εμφανής.

Σ6 «Θα έλεγα ότι είναι η άμεση πρόσβαση των μαθητών στα μορφωτικά αγαθά, τις ευκαιρίες που δίνει το σχολείο στη σχολική γνώση... Θα αναφερθώ πάλι στους μετανάστες, λόγω του φτωχού λεξιλογίου, τα παιδιά αυτά δεν έχουν ίση πρόσβαση στην καινούρια γνώση, σε σύγκριση με τους έλληνες μαθητές, οι οποίοι κατακτούν αυτήν την γνώση με μεγαλύτερη ευκολία. Τα παιδιά αυτά λοιπόν έχουν να αντιμετωπίσουν ένα πολύ μεγάλο εμπόδιο, έχουν ένα βουνό μπροστά τους. Για να μπορέσουν να κατανοήσουν την καινούρια γνώση πρέπει να μάθουν περισσότερες λέξεις...

Σ7 «Η σχολική ανισότητα... μάλιστα... ότι δεν δίνει τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, για κάποιους λόγους... είτε διακρίσεων, είτε γλώσσας. Ακόμα και δυνατοτήτων. Αυτό.»

Εκτός από τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η Σ1 τονίζει πως μαθητές με αυτισμό ή ειδικές ιδιαιτερότητες, πολλές φορές μεταχειρίζονται με άνισο τρόπο και παραμένουν εκτός του σχολικού πλαισίου. Υπογραμμίζει επίσης, τη μη συμμετοχή αυτών των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες, εκδρομές κ.ο.κ. Η Σ4 προσθέτει πως η εκπαιδευτική ανισότητα έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν την μέθοδο τη διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές που χρήζουν ειδικής υποστήριξης, είτε λόγω καταγωγής, είτε λόγω ειδικών ιδιαιτεροτήτων.

Σ1 «Η σχολική ανισότητα τώρα... είναι μια έννοια που απασχολεί αρκετά τους εκπαιδευτικούς... θέλω να πιστεύω. Και ορίζεται σαν την... πώς να το πω τώρα... σαν την δυσκολία να μπορούν τα παιδιά αυτά, όχι μόνο οι αλλοδαποί και οι πρόσφυγες αλλά και άτομα με ειδικές ανάγκες να πάρουν μέρος σε πολλές σχολικές δραστηριότητες του σχολείου ενώ κατά βάθος θέλουν. Ομάδες μαθητών και μαθητριών στο σχολείο που να αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα... έχουμε. Αν θεωρηθεί ομάδα δύο τρία παιδιά, τα οποία λόγω του γεγονότος το ότι βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα δυσκολεύονται να πάρουν μέρος στη γυμναστική ή σε διάφορες εκδηλώσεις.

Σ4 «Σχολική ανισότητα για μένα είναι... αφορά το σημείο που παρέχουμε την ίδια μόρφωση, την ίδια εκπαιδευτική διαδικασία για όλα τα παιδιά ενώ κάθε παιδί μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και δεν εφαρμόζουμε την διαφοροποιημένη διδασκαλία σε κάθε παιδί ξεχωριστά ή τουλάχιστον σε διαφορετικές ομάδες παιδιών. Εκείνη είναι για μένα η ανισότητα η εκπαιδευτική στο σχολείο.»

Σ5 «Η σχολική ανισότητα δεν πρέπει να υφίσταται. Η σχολική ανισότητα είναι όταν δεν έχουν οι μαθητές ίσες ευκαιρίες...»

Προτού γίνει αναφορά στο ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων, επισημαίνεται ότι ως επί το πλείστον οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν πως ανισότητες στην εκπαίδευση είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικές. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και στους μαθητές με ιδιαιτερότητες ως οι κύριοι αποδέκτες της σχολικής ανισότητας. Ο ρόλος της οικογένειας, του κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου αποτελούν, επίσης, παράγοντες που οδηγούν σε εκπαιδευτικές ανισότητες. Τέλος, διαφαίνεται πως η ομιλούμενη γλώσσα των μεταναστών ή των προσφύγων μαθητών, αποτελεί την μεγαλύτερη δυσκολία για την άμβλυνση της σχολικής ανισότητας.

7.3.1 Ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Όσον αφορά το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι συνεντευξιαζόμενοι διαχωρίζονται αναλόγως με το αν υποστηρίζουν ότι το σχολείο ευνοεί τελικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες ή το αντίστροφο και σε αυτούς που κρατούν μια ουδέτερη στάση σχετικά με τη λειτουργία του. Συγκεκριμένα, 5 αναφέρουν πως αδιαμφισβήτητα η λειτουργία του σχολείου επηρεάζει άμεσα την αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων, 3 επισημαίνουν πως το σχολείο δεν αποτελεί αναπαραγωγικό φορέα των ανισοτήτων, και 2 συνεντευξιαζόμενοι εκφράζουν ουδέτερη στάση χωρίς να προσδιορίσουν τον ακριβή ρόλο του σχολείου στην επιρροή των ανισοτήτων.

Οι κατωτέρω συνεντευξιαζόμενοι υποστηρίζουν πως το σχολείο ευνοεί την αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τονίζουν την επιρροή του εκπαιδευτικού, το στιλ εκπαίδευσης που ακολουθείται μέσα στη σχολική αίθουσα και τις μεθόδους διδασκαλίας ως τους σημαντικότερους παράγοντες που αμβλύνουν ή εξαλείφουν τις σχολικές ανισότητες. Ωστόσο, αναφέρουν ότι και στο επίπεδο της ηγεσίας η οργάνωση και η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων διαμορφώνει ή όχι εκπαιδευτικές ανισότητες. Ακόμη, επικρατεί η άποψη πως το σχολείο είναι διαμορφωμένο για Έλληνες μαθητές, θέτοντας στο επίκεντρο για ακόμη μια φορά το ζήτημα της γλώσσας.

Σ2 «Με ένα Στιλ εκπαίδευσης που εφαρμόζει ο κάθε δάσκαλος στην τάξη, όταν είναι ισοπεδωτικό... και δεν ακολουθεί διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαφορετικές τακτικές για τα παιδιά τα πολύ καλά, τα πολύ προετοιμασμένα, τα πολύ έξυπνα, τα πολύ αδύναμα, τότε δυστυχώς οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναπαράγονται. Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Πιστεύω ότι παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο ο δάσκαλος της κάθε τάξης. Όλο το σχολείο ότι προσπάθειες και να κάνει ο διευθυντής, τα υπόλοιπα

στελέχη ο δάσκαλος και οι ειδικότητες παίζουν πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Δεν αναπαράγονται επίτηδες από τους εκπαιδευτικούς.»

Σ7 «Το σχολείο όσον αφορά το έμφυχο δυναμικό του... Είναι άνθρωποι με προσωπικές αντιλήψεις που τις κουβαλάνε έτσι κι αλλιώς... Προσπαθούν να συμπεριφέρονται με μια ισοτιμία σε όλα τα παιδιά. Από κει και πέρα ο προσωπικός παράγοντας πάντα παρεμβαίνει και επηρεάζει ίσως αυτές τις περιπτώσεις. Όσον αφορά όμως την τυπική λειτουργία του σχολείου... θα μπορούσε να πει κανείς ότι αναπαράγει εκπαιδευτικές ανισότητες, αν δεν είναι καλά οργανωμένες οι δομές και η λειτουργία και το πρόγραμμα και όλα αυτά. Η μη καλή οργάνωση του σχολείου έτσι κι αλλιώς αναπαράγει εκπαιδευτικές ανισότητες.»

Σ8 «Το σχολείο είναι ένας μηχανισμός που αναπαράγονται οι ανισότητες των κοινωνικών τάξεων. Προσπαθεί βέβαια να έχει ένα ρόλο ισορροπητικό και εξισορροπητικό μάλλον, αλλά ξέρετε ότι αυτό δεν μπορεί να γίνει γιατί είναι ένας οργανισμός που επηρεάζεται έτσι από το κοινωνικό γίγνεσθαι.»

Οι επόμενοι ερωτηθέντες δίνουν περισσότερη βαρύτητα στη άγνωστη ελληνική για τους μετανάστες γλώσσα, η οποία οδηγεί σε μια άνιση μαθησιακή πορεία. Μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα βρίσκονται αντιμέτωποι με το κύριο ζήτημα της γλώσσας αλλά και με ζητήματα ρατσισμού, καθώς από αναφέρει ο Σ6 οι γονείς των γηγενών θεωρούν ότι οι τα παιδιά τους θα μείνουν «πίσω» από τα μαθησιακά τους ερεθίσματα αν βρίσκονται στην ίδια τάξη με μετανάστες. Ένα σχολείο όπως επισημαίνει ο Σ9 που είναι «φτιαγμένο για Έλληνες μαθητές» είναι δύσκολο να παρέχει ισότιμα εφόδια σε όλους τους μαθητές, και ειδικά σε αυτούς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σ6 «Πρώτα απ' όλα θα έλεγα, είναι θέμα εκπαιδευτικού... πρέπει ο ίδιος να αποδεχτεί πρώτα αυτά τα παιδιά για να μπορέσουνε και οι μαθητές να τους αποδεχτούν. Το σχολείο έτσι όπως είναι δομημένο αναπαράγει εκπαιδευτικές ανισότητες. Γιατί είναι φτιαγμένο για παιδιά που μιλάνε την ελληνική γλώσσα. Μην έχοντας τμήμα ένταξης, γιατί είμαστε και μικρό σχολείο... Κάποιες φορές θα έλεγα ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει, και τους γονείς των Ελλήνων μαθητών, οι οποίοι ανησυχούν ότι έχοντας παιδιά μετανάστες μέσα στην τάξη, τα ελληνάκια δεν θα μπορέσουν να επιτύχουν μαθητικούς στόχους γιατί όλο αυτό αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μέσα στην τάξη. Γενικά νομίζω ότι είναι λάθος... γιατί τα παιδιά αυτά είναι πρόθυμα, θέλουνε να μάθουνε, να είναι μέρος αυτής της τάξης..»

Σ9 «Πολλές φορές είναι δύσκολο γιατί δεν εξαρτάται όμως μόνο από το σχολείο. Είναι θέμα και της κοινωνίας καθώς όταν το σχολείο απευθύνεται σε ένα συγκεκριμένο μέσο όρου μαθητών, είναι δύσκολο οι μαθητές που πχ μπορεί να μη μιλάνε την ελληνική γλώσσα, να δουλέψουν στο ελληνικό σχολείο έτσι όπως είναι δομημένο. Κακά τα ψέματα το σχολείο είναι φτιαγμένο για τους Έλληνες μαθητές ή για τους μαθητές που ζούνε πλέον εδώ και πολλά χρόνια στην Ελλάδα..»

Στη συνέχεια παρατίθενται οι απόψεις των διευθυντών σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο δεν αποτελεί φορέα εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αντιθέτως με τη σωστή καθοδήγηση και διάθεση των εκπαιδευτικών μπορεί να κυλήσουν όλα ομαλά. Η ισότητα των ευκαιριών προς όλους τους μαθητές με την χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, μπορεί να οδηγήσει στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Σ1 «Δεν νομίζω ότι το σχολείο αναπαράγει εκπαιδευτικές ανισότητες. Είναι στο χέρι και των συναδέλφων... περισσότερο των συναδέλφων και λιγότερο των διευθυντών. Γιατί οι συνάδελφοι κάνουν τους διευθυντές... να μην υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες στο σχολείο. Μπορούμε όλα να τα λύνουμε όμορφα και ωραία.»

Σ4«Σίγουρα ως κοινωνικός θεσμός, ακολουθεί την εκπαιδευτική πολιτική που προδιαγράφεται... Νομίζω όμως ότι και ως κράτος εμείς έχουμε δώσει μεγάλη βαρύτητα... Αφού εξαλείφθηκε το πρόβλημα της γλώσσας... γιατί όπως σας είπα τα παιδιά είναι δεύτερης γενιάς μεταναστών. Νομίζω ότι το κράτος δεν ευνοεί άνισες τακτικές μεταχείρισης των παιδιών μεταναστών.»

Στη τελευταία κατηγορία ανήκουν οι σχολικοί ηγέτες που διαμορφώνουν ουδέτερη στάση. Παρότι διαπιστώνουν πως ένας σχολικός καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, ωστόσο δεν είναι πάντα αποτελεσματική αυτή η προσπάθεια.

Σ5 «Ναι, χρειάζεται καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και όσο το δυνατόν να είναι ίσοι μεταξύ τους, στο δικαίωμα της μάθησης, στο δικαίωμα της κοινωνικής τους ένταξης.»

Σ10«Το σχολείο προσπαθεί να τις εξαλείψει, αλλά δεν τα καταφέρνει στο μεγάλο ποσοστό. Σε μικρό ποσοστό το καταφέρνει.»

Τα σημαντικότερα σημεία που αναδείχθηκαν από τις απόψεις των σχολικών ηγετών είναι πως η αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εξαρτάται κυρίως από τον προσωπικό παράγοντα του κάθε εκπαιδευτικού μεμονωμένα, από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και από το στιλ ηγεσίας του σχολικού ηγέτη. Τονίστηκε ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την άνιση μεταχείριση όλων των μαθητών, κι αυτός είναι ο γλωσσικός παράγοντας. Παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται αντιμέτωπα με το ζήτημα της γλώσσας ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν τόσο μαθησιακά και όσο κοινωνικά.

Το σχολείο, αν και δεν αποτελεί αναπαραγωγικό φορέα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ωστόσο τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και ο σχολικός ηγέτης με την εφαρμογή των κατάλληλων

διδασκικών τεχνικών και δράσεων, μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην άμβλυνση των ανισοτήτων.

7.4 Η σχολική επίδοση

Στη παρούσα θεματική ενότητα αναφέρονται οι απόψεις των σχολικών ηγετών σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση ενός μαθητή. Όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν την επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος, της καταγωγής και του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ως τους καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την επίδοση ενός μαθητή. Ακόμη, ορίζουν τον κύριο ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά και του σχολικού οργανισμού. Καταλήγουν σε έναν σύμπλεγμα αλληλένδετων σχέσεων που διαμορφώνουν τη μαθησιακή και κοινωνική πορεία του μαθητή.

Σ1. «Τώρα ο όρος σχολική επίδοση είναι μεγάλος. Σχολική επίδοση που... μια ξερή σχολική επίδοση σχετικά με τα μαθήματα ή γενικά σαν σύνολο που έχει να κάνει με χαρακτήρα, με συμπεριφορά με το γενικό σύνολο των μαθητών και των μαθητριών... Εξαρτάται από πολλά πράγματα. Εξαρτάται και από τη δουλειά που κάνουν οι συνάδελφοι στη τάξη, και από το πόσο δουλεύουν οι γονείς στο σπίτι και από τη συνεργασία που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και εκπαιδευτικών γονέων και διευθυντή... Είναι ένα πλέγμα σχέσεων όλο αυτό, που βοηθάει τους μαθητές εάν υπάρχει και πρέπει να υπάρχει.

Σ7 Από το οικογενειακό περιβάλλον πρώτα απ' όλα, αλλά και τι βοήθεια έχει εκτός σχολείου. Τα ίδια παιδιά σε διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα, θα μπορούσαν να έχουν καλύτερη απόδοση. Αυτό είναι γεγονός. Το πόσο οργανωμένο είναι το σχολείο, το πόσο ο εκπαιδευτικός ακολουθεί και εφαρμόζει κάποιες αρχές του αναλυτικού προγράμματος, το πόσο έχει όρεξη για δουλειά, το πόσο πολυπληθής είναι μια τάξη... Γιατί υπάρχουν τάξεις που έχουν ενσωματώσει παιδιά που θέλουνε παράλληλη στήριξη και δεν έχουν. Είναι πολλοί οι παράγοντες που μπορούν να δυσκολέψουν την κατάσταση.

Στη συνέχεια αναδεικνύεται ο προσωπικός παράγοντας και η ατομική ευθύνη του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι ερωτηθέντες Σ8 και Σ10 δίνουν έμφαση στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα του κάθε μαθητή και στη σχέση που έχει αναπτύξει με τη γνώση και το σχολείο, σε συνδυασμό πάντα με τους ανωτέρω παράγοντες που αναφέρθηκαν. Συνεπώς, ένας μαθητής ο οποίος έχει μάθει να αγαπάει τη γνώση αλλά και τη διαδικασία της μάθησης, μπορεί να ξεπεράσει με τη πολύτιμη συμβολή του σχολείου οποιοδήποτε κοινωνικό εμπόδιο.

Σ8.«Από τον ίδιο τον μαθητή, υπάρχει και η ατομική ευθύνη, τα κίνητρα τα εσωτερικά και τα εξωτερικά. Και είναι μια συζήτηση τώρα η ανισότητα και η επίδοση πάρα πολύ μεγάλη. Δεν μπορεί

να αξιολογηθεί δεν είναι κάτι στατικό. Γιατί ένας μαθητής μπορεί να έχει στην πρώτη και στη Δευτέρα δημοτικού προβλήματα και μετά μπορεί να τα υπερπηδήσει με τις κατάλληλες τακτικές πάντα.»

Σ10 «Εξαρτάται από το πόσο ένα παιδί θεωρεί τη γνώση σημαντική για την ζωή του. Πόσο και αν έχει καταλάβει αυτό. Αν καταλάβει πόσο μπορεί να βοηθηθεί από αυτήν, θα το κάνει. Και αν βέβαια έχει και το περιβάλλον το κατάλληλο για να το κάνει και βέβαια αν ο δάσκαλος στη τάξη δεν δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, το παιδί θα είναι αρνητικό στη γνώση. Για να μπορέσει το παιδί να το θεωρήσει σημαντικό το σχολείο, οφείλει και ο δάσκαλος να φτιάξει το κατάλληλο κλίμα. Τώρα που γίνεται όλη αυτή η ιστορία με τον κορωνοϊό, πάρα πολλά παιδιά και σε μεγαλύτερες τάξεις ειδικά που είχαν μια άρνηση για το σχολείο, ότι αυτό που κάνετε εδώ δεν είναι τίποτα και σιγά και εγώ δεν το θέλω το σχολείο και δεν το χρειάζομαι κλπ... Τώρα όμως που θα τους λείψει το σχολείο (χαχα) θα το εκτιμήσουνε κιόλας. Γιατί κάπου ήταν και δεδομένο σου λένε θα πάω σχολείο και τι έγινε...»

Εκτός από αυτά που υπογραμμίστηκαν ανωτέρω, η Σ3 έρχεται να συμπληρώσει ακόμη έναν παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επίδοση ενός μαθητή, κι αυτός είναι η νοημοσύνη του ατόμου. Τονίζει πως το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ικανότητες. Αντισταθμιστικό παράγοντα σε όλα αποτελεί ο ρόλος και η λειτουργία που επιτελεί το σχολείο. Συνεπώς το σχολείο είναι υπεύθυνο για να αναπτύξει κάθε μαθητής τις ιδιαίτερες κλίσεις του.

Σ3 «Σίγουρα έχει να κάνει όπως είπαμε με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο... με το τι βιώματα έχει και το τι ευκαιρίες έχει η μάθηση μέσα από την οικογένεια. Εννοείται και από το σχολείο. Και από κει και πέρα όλα αυτά σε σχέση με το νοητικό επίπεδο. Δεν έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες ικανότητες. Απλά το σχολείο θα πρέπει να βρει τα ιδιαίτερα ταλέντα που έχει το κάθε παιδί, για να μπορέσει να αξιοποιήσει αυτά.»

Μια διαφορετική προσέγγιση έχει ο Σ2, που τονίζει τη μεγέθυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Εδώ είναι απαραίτητο να επισημανθεί η σχετική απάντηση του Κοινωνιολόγου Μπουρντιέ (οπ. αναφ. στη Φραγκουδάκη, 1985) σύμφωνα με την οποία «Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσουςμεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία».

Σ.2 Έχω παρατηρήσει, προσωπική μου άποψη, τα παιδιά που είναι καλά γίνονται ακόμα καλύτερα, γιατί παίρνουν θάρρος, πετυχαίνουν, έχουνε την αίσθηση της ανωτερότητας, της επιτυχίας. Ενώ, τα άλλα παιδιά δυστυχώς που έχουν τα προβλήματά τους, τα κινητικά, τα διανοητικά, τα οικονομικά, στην οικογένεια... αν είναι διαζευγμένοι γονείς, αν υπάρχουν κάποια άλλα προβλήματα, αν είναι αλλοδαποί... Δυστυχώς, εκεί η κατάσταση στις μεγάλες τάξεις φαίνεται ότι φαίνονται τα αποτελέσματα και στην επίδοση στα μαθήματα, αλλά και στην εν γένει συμπεριφορά τους. Πολλές φορές αρχίζουν προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς, αντλούν επιθετικότητα, δεν ξέρουν πώς να αντιδράσουν... βγαίνουν αισθήματα ζήλιας, φθόνου. Η οικογένεια παίζει πολύ μεγάλο ρόλο. Εάν οι γονείς εγκαταλείψουν τα παιδιά αυτά, υπάρχουν πολλές τέτοιες περιπτώσεις· δεν ασχολούνται καθόλου οι γονείς ή υπάρχουν πολλές φορές γονείς που προσπαθώντας να επιβιώσουν και αυτοί να βρουν δουλειά να πληρώσουν το νοίκι να πληρώσουν λογαριασμούς, δεν ασχολούνται με τα παιδιά τους τόσο πολύ... πολλές περιπτώσεις έχουμε και διαζύγια εξαιτίας αυτών των προβλημάτων. Οπότε τα παιδιά αυτά, δυστυχώς, χειροτερεύει η κατάσταση τους.

Σ10 «Λίγες είναι οι οικογένειες παιδιών που έχουν το υπόβαθρο οικονομικό και μορφωτικό των γονέων για να προχωρήσουν... όχι ότι δεν υπάρχουν. Υπάρχουν, αλλά δυστυχώς δεν έχει καταφέρει το σχολείο να ξεπεράσει τα εμπόδια του οικογενειακού περιβάλλοντος.»

Συνεπώς, τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα των οικογενειών χαμηλότερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, μπορεί να σταθούν εμπόδιο στη σχολική επίδοση μαθητών. Η σχέση κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων και σχολικής επίδοσης είναι ορατή. Στόχος του σχολείου και ενός σχολικού ηγέτη οφείλει να αποτελεί η εξάλειψη αυτών με τις κατάλληλες δράσεις, τεχνικές παρέμβασης και μεθόδους διδασκαλίας. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα όσον αφορά την σχολική επίδοση και τον ρόλο της καταγωγής ενός μαθητή.

Καταγωγή και σχολική επίδοση

Υπάρχει ομοφωνία απόψεων σχετικά με την σχέση της καταγωγής και της σχολικής επίδοσης. Όλοι, ανεξαιρέτως, οι διευθυντές υπογραμμίζουν την καθοριστική σημασία της καταγωγής στη μαθησιακή και κοινωνική πορεία του κάθε μαθητή. Η διαφορετική γλώσσα των παιδιών, όπως επισημαίνουν καθυστερεί τη μαθησιακή πορεία τους. Ενώ, αναφέρεται η άποψη ότι οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται αντιμέτωποι με ένα κινούμενο στόχο, την κατανόηση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σ1 «Σίγουρα η καταγωγή καλώς η κακώς επηρεάζει την σχολική επίδοση. Όταν ο μαθητής δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα αυτομάτως αυτό τον κάνει να «καθυστερεί» στη διαδικασία της μάθησης, συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές.»

Σ6 Όπως είπα και παρά πάνω... έχουνε να φτάσουνε έναν κινούμενο στόχο σε αντίθεση με τους έλληνες μαθητές. Μεγάλο ρόλο παίζει και η ικανότητα κατανόησης της γλώσσας, όσον αφορά όμως και τις ευκαιρίες που του δίνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης... από το πόσο έχει κατακτήσει και στην χώρα του, την χώρα από την οποία προέρχεται, κάποιες γνώσεις οι οποίες αυτές γνώσεις μεταφέρονται στην καινούρια γλώσσα και βοηθούν στην σχολική επίδοση του μαθητή.

Η Σ6 τονίζει ακόμη, τη σημασία της καταγωγής και την παραλληλίζει με το πώς αντιλαμβάνεται κάθε οικογένεια τη γνώση και το σχολείο. Επίσης, ο Σ9 επισημαίνει το σημαντικό παράγοντα της γλώσσας ως προς την καταγωγή και επισημαίνει την προτεραιότητα που έχει για την οικογένεια η γνώση και το σχολείο.

Σ6 «Σίγουρα παίζει ρόλο η οικογένεια. Το κατά πόσο θεωρεί η οικογένεια ότι το σχολείο θα μπορέσει να βοηθήσει τον μαθητή να μπορεί να ανέβει σε επίπεδο σε σχέση με αυτούς. Η οικονομική κατάσταση παίζει και αυτή κάποιο ρόλο. Η καταγωγή... το κατά πόσο οι γονείς πιστεύουνε ότι το σχολείο θα βοηθήσει αυτόν τον μαθητή. Παίζει σημαντικό ρόλο.»

Σ9. «Η σχολική επίδοση ενός μαθητή μπορεί να εξαρτάται αρχικά, ναι, από την γλώσσα... Εξαρτάται ακόμα από την καταγωγή γιατί η γλώσσα εξαρτάται από την καταγωγή, την κουλτούρα... Από την οικογένεια βέβαια. Αν η οικογένεια επενδύει στη μάθηση του παιδιού, αν το παιδί έχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ασχολούνται με το παιδί καλλιεργούν ενδιαφέροντα και ανησυχίες...»

Εν συνεχεία, τονίζεται πως η καταγωγή επηρεάζει τη μαθησιακή επίδοση όσον αφορά το πρώτο διάστημα προσαρμογής ενός μαθητή. Μετέπειτα, αφού ο μαθητής εξοικειωθεί με την ελληνική γλώσσα, όλα μπορούν να κυλήσουν ομαλά όσον αφορά την σχολική πορεία.

Σ3 «Παίζει ρόλο όσον αφορά τον πρώτο καιρό... μόνο όταν έχει να κάνει με την γλώσσα. Εκεί ίσως είναι οι δυσκολίες που είναι αποτρεπτικός παράγοντας στη σχολική επιτυχία ενός παιδιού. Και ίσως το παιδί βιώνει μια σχολική αποτυχία γιατί νιώθει ότι σε σχέση με τα υπόλοιπα υστερεί. Όταν όμως έχει κατακτήσει την γλώσσα νομίζω ότι από κει και πέρα δεν υπάρχουν προβλήματα.»

Την άποψη ότι η καταγωγή επηρεάζει, κατά τα πρώτα χρόνια, την πορεία ενός μαθητή, υποστηρίζει και ο Σ2, προσθέτοντας, όμως, την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Είναι μείζονος σημασία «οι σημαντικοί άλλοι» ενός παιδιού να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και τις μαθησιακές του προσπάθειες. Συνεπώς, αν συμβεί το αντίθετο, αυτό μπορεί να έχει τα ανάλογα αποτελέσματα στην επίδοσή του.

Σ2 «Η καταγωγή επίσης εάν δεν προσεχθεί τα πρώτα δύο τουλάχιστον χρόνια... να ενσωματωθούν να νιώσουν ότι δεν είναι ξένοι, ότι είναι άλλο κομμάτι στην κοινωνία... Τότε δυστυχώς έχουμε επιθετικές συμπεριφορές και από αυτά τα παιδιά, δηλαδή έχουμε αυτοεκπληρούμενη πρόβλεψη. Έρχονται τότε οι Έλληνες που λένε «οι κακοί αλλοδαποί, οι κακοί ξένοι που θα έρθουν εδώ να μας καταστρέψουν... Δυστυχώς επιβεβαιώνονται και εδώ τα πράγματα είναι πάρα πολύ δύσκολα, από ότι συζητάνε τα παιδιά που φεύγουν από το δήμο και από το σχολείο μας και πάνε στο γυμνάσιο το γειτονικό δυστυχώς εκεί συζητάμε με συναδέλφους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ότι τα προβλήματα εκεί διογκώνονται και πολλές φορές ανεξέλεγκτα.»

Ο Σ5 θέτει τονίζει πως η καταγωγή επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοση ενός μαθητή, προσθέτει, όμως, την προϋπόθεση ότι η φοίτηση ενός μαθητή σε ελληνικό νηπιαγωγείο, μπορεί να λειτουργήσει ως αντισταθμιστικός παράγοντας, που θα βελτιώσει τη μαθησιακή του πορεία κατά την πρωτοβάθμια φοίτησή του.

*Σ5 Πρέπει να πούμε πολλά τώρα... Η οικογένεια, **κοινωνικοποίηση** του παιδιού, περιβάλλον και η καταγωγή του, γιατί ένα παιδί το οποίο είναι οικογενειακά καλά, αλλά κατάγεται από άλλη χώρα, ίσως δεν έχει τις ανάλογες επιδόσεις με έναν άλλο μαθητή που είναι από την Ελλάδα. Ένα παιδί για παράδειγμα που έχει άψογες οικογενειακές συνθήκες αλλά είναι από την Αλβανία, μπορεί να μην έχει ανάλογες επιδόσεις. Καταγωγή λοιπόν, και οικονομική κατάσταση της οικογένειας και κατά πόσον έχει φοιτήσει πιο πριν σε ελληνικό νηπιαγωγείο»*

Συνοψίζοντας, όλοι συνεντευξιαζόμενοι λίγο ή πολύ αναφέρουν το οικογενειακό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ενός μαθητή ως τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική του πορεία. Ωστόσο, ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολικού οργανισμού έρχεται αντιμέτωπος με ποικίλες προκλήσεις έως ότου αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες στο ελάχιστο. Ταυτόχρονα, η καταγωγή τονίζεται από όλους ως βασικός παράγοντας που διαμορφώνει την επιτυχή πορεία ενός μαθητή. Μιλώντας για την έννοια της «καταγωγής», οι ερωτηθέντες τονίζουν την καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας ως αλληλένδετο παράγοντα με την επιτυχία των παιδιών στο μαθησιακό γίγνεσθαι. Αυτό το οποίο οφείλει ο κάθε αναγνώστης να αναρωτηθεί είναι αν πρέπει να μιλάμε για «πολιτισμικό έλλειμμα» όπως παρουσιάζεται ή απλώς για μια διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα;

7.5 Προβλήματα του πολυπολιτισμικού σχολείου

Η σημαντικότερη δυσκολία με την οποία έρχεται αντιμέτωπο ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως επισημαίνουν οι ερωτηθέντες είναι το ζήτημα της γλώσσας. Η άγνωστη για τους αλλοδαπούς μαθητές, ελληνική γλώσσα, εμποδίζει τόσο τη μαθησιακή τους εξέλιξη, όσο και

την κοινωνικοποίησή τους. Όπως τονίζουν, πολλές φορές δημιουργούνται εντάσεις, καθώς οι μαθητές μη ξέροντας την γλώσσα, εκφράζουν δείγματα επιθετικότητας.

Σ1 «Τα προβλήματα που υπάρχουν... όπως ανέφερα και προηγουμένως είναι περισσότερο γλωσσικής φύσεως και αυτό γεννάει από μόνο του προβλήματα και κοινωνικής αποδοχής... σχετικά με το τι δουλειά κάνουν οι γονείς, σχετικά με τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Ε... και όλα αυτά...

Σ3 «Σίγουρα υπάρχουνε προβλήματα... ειδικά στα παιδάκια που δεν έχουνε καμία επαφή και δεν γνωρίζουνε καθόλου την γλώσσα. Εκεί δημιουργούνται προβλήματα γιατί δεν υπάρχει κοινός κώδικας επικοινωνίας. Υπάρχουνε και τρόποι να μπορέσουν να διεκπεραιωθούν αυτές οι διαφορές... Ειδικά στα σχολεία που λειτουργούν τάξεις υποδοχής και ΖΕΠ.»

Σ4 «Εε... επειδή η συνθήκη που υπάρχει είναι ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν γεννηθεί εδώ δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα. Τα πρώτα προβλήματα που αντιμετώπιζε το ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο ήταν το πρόβλημα της γλώσσας.»

Σ9 «Γενικότερα, όμως, όσο μιλάμε για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο το κύριο πρόβλημα για μένα είναι αυτό της γλώσσας. Όταν ένα παιδί που προέρχεται από διαφορετική χώρα δε γνωρίζει την ελληνική γλώσσα χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια και εξειδικευμένο προσωπικό ώστε να μπορέσει να το φέρει σε ένα καλό επίπεδο μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης.

Ο επόμενος συνεντευξιαζόμενος τονίζει επίσης, το ζήτημα της γλώσσας αναφέροντας το παράδειγμα από το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας. Σύμφωνα με το οποίο, στο γερμανικό σύστημα, ο μαθητής διδάσκεται ένα χρόνο τη γλώσσα και μετέπειτα φοιτά στη σχολική τάξη.

Σ8 «Και επειδή έχω πολλά χρόνια εμπειρίας στο εξωτερικό ως δάσκαλος, στη Γερμανία και στην Αυστραλία, εκεί η αντιμετώπιση των παιδιών... παραδείγματος χάριν στη Γερμανία θα σας πω... αν δεν ξέρεις τη γερμανική γλώσσα, δεν εντάσσεται στην κανονική τάξη του σχολείου. Οπότε μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα ενός έτους περίπου, όπου τα παιδιά κάνουνε μόνο γλώσσα... Πως έχουμε τα ΔΥΕΠ εμείς φανταστείτε κάτι τέτοιο... και μετά γράφονται στην κανονική τάξη του σχολείου.»

Όσον αφορά τους πρόσφυγες μαθητές αναφέρεται ως σημαντικό ζήτημα πέραν της γλώσσας, το γεγονός το ότι δεν γνωρίζουν πώς είναι ένα σχολικό περιβάλλον και συνεπώς τους είναι αρκετά δύσκολο να ακολουθήσουν τους κανόνες και τις νόρμες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Σ8 «Το δεύτερο θέμα είναι ότι πολλά από τα παιδιά αυτά δεν έχουν πάει καθόλου στις ΔΥΕΠ. Έχουν έρθει δηλαδή κατευθείαν από τα hotspots στο σχολείο με αποτέλεσμα να μην έχουν καθόλου

παρακολουθήσει καθόλου το σχολείο, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στις χώρες καταγωγής τους. Είναι τέτοιες ηλικίες που δεν παρακολούθησαν καθόλου σχολείο. Άρα έχουν προβλήματα όχι να μάθουν την γλώσσα μόνο, αλλά και προβλήματα να ενταχθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, κανόνες ένταξης... Αυτό είναι από τα σημαντικότερα.»

Ένα άλλο ζήτημα που θέτουν στο προσκήνιο οι διευθυντές είναι το μη καταρτισμένο ή γερασμένο προσωπικό του σχολείου. Αυτό, όπως τονίζουν, έχει ως απόρροια οι εκπαιδευτικοί να μη γνωρίζουν και να μη χρησιμοποιούν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την ένταξη των μαθητών που κατάγονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή έχουν ειδικές ιδιαιτερότητες. Μεταξύ των Σ1 και Σ8 παρόλα αυτά παρατηρείται μια βασική αντίθεση. Από την μια πλευρά διαφαίνεται η άποψη (Σ1) ότι το γερασμένο προσωπικό δεν είναι επαρκές για την ένταξη των μαθητών και από την άλλη πλευρά (Σ8) παρατηρείται ότι οι αναπληρωτές χωρίς πολλά χρόνια εμπειρίας δεν μπορούν να διαχειριστούν τάξεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λόγω απειρίας.

Σ1 «Το προσωπικό στο σχολείο μας και γενικότερα στα σχολεία... είναι πολύ γερασμένο. Δηλαδή, οι συνάδελφοι που υπάρχουν είναι γύρω στα 25 με 27 χρόνια υπηρεσίας και πάνω. Δεν είναι δεκτικοί στο να συζητάνε και να βρίσκουν κάποιες λύσεις σχετικά με τους αλλοδαπούς και με τους πρόσφυγες που μπορεί να έχουμε στο σχολείο. Δικαιολογούνται σε αυτό λόγω κούρασης.»

Σ8 «Το μεγαλύτερο θέμα είναι ότι οι συνάδελφοι που έρχονται να δουλέψουν με αυτά τα παιδιά δεν είναι της διαπολιτισμικής αγωγής. Πολλές φορές είναι και αναπληρώτριες που είναι και η πρώτη τους χρονιά για να δουλέψουν και δεν είναι εξοικειωμένες με το θέμα, στην μετεκπαίδευση των παιδιών αυτών. Ένα θέμα είναι αυτό.»

Ένα ακόμα ζητούμενο είναι ότι το σχολείο δεν διαθέτει τους κατάλληλους πόρους, υποδομές και εξοπλισμό για να υποστηρίξει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Πολλές φορές τα προβλήματα διογκώνονται όταν εκτός από τους πόρους δεν υπάρχει και επαρκές ανθρώπινο δυναμικό για τη δημιουργία τμημάτων ένταξης. Ένα θέμα που θίγεται επίσης είναι πως τα παρόντα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται ακατάλληλα για όλους τους μαθητές, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες του ατόμου.

Σ6 «Ένα άλλο πρόβλημα που έχουμε στο σχολείο μας είναι... επειδή ακριβώς οι μετανάστες είναι το 1/5 δεν δικαιούμαστε τμήμα ένταξης. Αυτό δημιουργεί πρόβλημα... Τα παιδιά αυτά είναι διαφορετικών ηλικιών και το πρώτο δίωρο παρακολουθούν μαζί με την Α' τάξη την ώρα της γλώσσας... Κάτι, που και λόγω της ηλικίας δεν ταιριάζουν με τα υπόλοιπα παιδάκια. Νομίζω ότι θα ήταν καλύτερο να υπήρχε ένα τμήμα ένταξης για να νιώθουν και αυτά καλύτερα μέσα σε ένα ομοειδές περιβάλλον.»

Σ5 «Ναι. Βεβαίως αντιμετωπίζει προβλήματα. Ιδιαίτερα όταν η σχολική μονάδα δεν είναι έτοιμη να τους εντάξει και μαθησιακά τους μαθητές αυτούς. Γιατί πιθανόν... να μην έχει τα κατάλληλα προγράμματα ή τα κατάλληλα βιβλία. Γενικότερα θα έλεγα πως τα προβλήματα αυτά είναι ο σχολικός σχεδιασμός και οι μαθησιακές δυσκολίες αυτών των μαθητών... η δυσκολία να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου λόγω γλώσσας. Η δυσκολία της γλώσσας. Η κυριότερη αιτία προβλημάτων είναι η γλώσσα και η συνεννόηση.»

Συνεπώς, παρατηρείται η απουσία βιβλίων, που εμβαθύνουν στην έννοια της διαπολιτισμικότητας. Είναι άκρως απαραίτητη η δημιουργία βιβλιογραφίας που να αναδεικνύει την ομοιότητα με τον «άλλον». Βιβλία που να προβάλλουν την ιδέα ότι ακόμη και αν ανήκουμε στην ίδια εθνική ή άλλη ομάδα, όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας και θα οδηγήσουν «από τη δογματική διαφορά ενός 'απόλυτου εγώ' και ενός 'απόλυτου ξένου' στην αναγνώριση του 'ξένου' ως δομικού στοιχείου της ταυτότητάς μας» (Γκόβαρης, 2001:28).

Την άποψη πως δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές και προϋποθέσεις για τους πρόσφυγες μαθητές υποστηρίζει και η Σ7. Αυτό που προκαλεί, όμως, εντύπωση είναι το ρήμα «αφομοιωθούν» που περιλαμβάνεται δύο φορές στη συγκεκριμένη τοποθέτηση. Ένα εύλογο ερώτημα που συνεπώς προκύπτει είναι: το «σχολείο για όλους» έχει ως στόχο να αφομοιώσει τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή έχει ως στόχο την ένταξή τους διατηρώντας τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες;

Σ7 «Φυσικά και αντιμετωπίζει. Γιατί δεν υπάρχουν οι δομές για να μπορέσουν να αφομοιωθούν αυτοί οι άνθρωποι. Όπως είχε γίνει παλιότερα με τους Αλβανούς που ήταν οι πρώτοι που είχαν έρθει στην Ελλάδα. Δεν υπάρχουν οι δομές για να αφομοιωθούν και τους εξετάζουμε ξεχωριστά.»

Όπως διαπιστώνουν οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι, το πολυπολιτισμικό σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με ζητήματα ρατσισμού. Όπως αναφέρουν τα περισσότερα ζητήματα προκύπτουν κυρίως από αντιλήψεις των γονέων, οι οποίες πολλές φορές καθρεπτίζονται και στις απόψεις των παιδιών τους. Τίθενται στο προσκήνιο ρατσιστικές απόψεις γονέων σχετικά με την κατωτερότητα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, καθώς επίσης ότι τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι υγιή ή είναι άκρως επιθετικά.

Σ1 «Οι γονείς τους έχουν κάποια θέματα με τους γονείς των μαθητών αυτών. Τα θέματα τα οποία έχουν οι γονείς των γηγενών με τους γονείς των αλλοδαπών – προσφύγων... ε... έγκειται στο γεγονός ότι θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά είναι ζωηρά και δημιουργούν εντάσεις στο σχολείο και δεν πρέπει να ρίχνουμε τα βάρη σε γηγενείς μαθητές που ίσως να φταίνε μερικές φορές. Αυτό βέβαια δεν είναι λογικό γιατί όταν ένα παιδί δεν ξέρει την γλώσσα και δεν μπορεί να συνεννοηθεί προφανώς θα βγάλει κάποια βία και επιθετικότητα άμα δεν του δίνει κάποιος σημασία.»

Σ6 «Λοιπόν... όσον αφορά τον **ρατσισμό**... αυτό καλλιεργείται από το σπίτι είτε από τα ίδια τα παιδιά. Είναι η αποδοχή αυτών των παιδιών κυρίως την ώρα του διαλείμματος ή την ώρα που βρισκόμαστε στην τάξη να βρεθούν να καθίσουν κοντά στα άλλα παιδιά... ίσως τα θεωρούν λίγο κατώτερα... αλλά όχι απ όλα τα παιδιά αυτό.»

Σ7 «Ακόμη το ότι ο κόσμος δεν έχει ξεκαθαρισμένη άποψη για το δικαίωμα των ανθρώπων αυτών στην εκπαίδευση. Τουλάχιστον στην αρχή της σχολικής χρονιάς υπήρχαν έντονες διαμαρτυρίες από τους γονείς. Δεν ήθελαν αυτά τα παιδιά στο σχολείο. **Φοβόντουσαν αν δεν είναι εμβολιασμένοι, αν δεν είναι υγιείς...** Κυρίως φοβόντουσαν για την υγεία, αλλά και κατά πόσο θα μπορούσαν να αφομοιωθούν στο σχολείο και πόσο θα πάνε πίσω μαθησιακά τα παιδιά. Και όλα αυτά.»

Άλλο ένα ζήτημα που απασχολεί τους σχολικούς ηγέτες είναι αυτό της θρησκείας. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους η διαφορετική θρησκεία δημιουργεί προβλήματα σχετικά με την ένταξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, καθώς πολλά παιδιά μένουν εκτός σχολικών δραστηριοτήτων εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Το ζητούμενο, όμως, είναι αν η διαφορετική θρησκεία θα έπρεπε να αποτελεί εμπόδιο ή αν θα έπρεπε τα άτομα που εμπλέκονται σε έναν σχολικό οργανισμό με τις κατάλληλες μεθόδους και ενταξιακές πρακτικές, να εντάσσουν όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, ώστε κανένα παιδί να μην μένει εκτός των σχολικών δραστηριοτήτων.

Σ10 «Τα περισσότερα προβλήματα είναι όταν υπάρχει διαφορετική θρησκεία και δεν μπορείς να συμπεριλάβεις τα παιδιά σε όλα. Δηλαδή, έχω και φέτος στο σχολείο 2 παιδιά που είναι από την Αίγυπτο και υπάρχουν θέματα όσον αφορά τις εορτές τις θρησκευτικές, που δεν θέλουνε να πάρουνε μέρος, τις συνήθειες της διατροφής που δεν τρώνε κάποια πράγματα, είναι Μουσουλμάνοι αυτοί. Η θρησκεία είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα γιατί η θρησκεία διαμορφώνει και την στάση της ζωής, τους τρόπους και τις συνήθειες. Γιατί οι γιορτές οι θρησκευτικές σε εμάς είναι κομμάτι της ζωής μας. Τα Χριστούγεννα για παράδειγμα κλείνουν τα σχολεία, εκείνοι δεν έχουνε όμως Χριστούγεννα, κλείνει το Πάσχα... Ακόμα και η 25^η Μαρτίου ας πούμε εμείς έχουμε τη σημαία που έχει πάνω το σταυρό... Είναι θέματα αυτά και για τις παρελάσεις... ας πούμε δεν θέλανε να πάρουνε μέρος στη παρέλαση 28^η Οκτωβρίου. Αλλά εμείς εντάξει, ζητάμε πάντοτε την άποψη τους, και για τον εκκλησιασμό στην εκκλησία....»

Κατά την Πουλοπούλου (2007) «Η θρησκεία, η γλώσσα και η θεώρηση της ζωής είναι στοιχεία τα οποία ανήκουν στα θεμελιώδη δικαιώματα του ανθρώπου. Ακόμα και στην κοινωνία που έχει σαν προσανατολισμό την αφομοίωση νέων πληθυσμιακών ομάδων αυτά τα στοιχεία διατηρούνται, δεν μπορεί κανείς να τα θέσει στο περιθώριο. Οι θρησκευτικές εορτές και τα έθιμα είναι στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά για την ενότητα της κοινότητας και για τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας των μελών της»

Ο Σ5, ωστόσο, θεωρεί ότι στο πολυπολιτισμικό σχολείο μπορεί να υπάρξουν αγεφύρωτες διαφορές όταν κυριαρχεί το εθνικιστικό στοιχείο τόσο από την πλευρά των μεταναστών, όσο και από την πλευρά των γηγενών. Ταυτόχρονα, γίνεται αναφορά στη χώρα προέλευσης των μεταναστών που πιθανώς -λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων- επηρεάζει τόσο την ένταξη τους στην κοινωνία, όσο και τις αντιδράσεις που προκαλούνται από την παρουσία τους σε αυτή.

Σ5 «Αγεφύρωτες διαφορές πιθανόν να υπάρχουν, όταν είναι το εθνικιστικό κομμάτι μπροστά. Κάποιες φορές, όχι πάντα. Και εξαρτάται από πού προέρχονται αυτοί οι μετανάστες. Έτσι... Και κάποιες φορές πιθανόν να είναι και οι εθνικιστικές διαφορές. Όταν δηλαδή και οι μετανάστες έχουν μέσα τους το εθνικιστικό στοιχείο. Και προκαλείται και από τις δυο πλευρές αυτό.»

Τέλος, ο συνεντευξιαζόμενος Σ2 τονίζει τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει μια οικογένεια μεταναστών ή προσφύγων τα οποία σχετίζονται άμεσα με την επιβίωσή τους.

Σ2 «Έπειτα, αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβίωσης... πολλές φορές δεν έχουν να φάνε και δημιουργούνται κάποια προβλήματα.»

Συνοψίζοντας, τα προβλήματα που παρουσιάζονται από τους σχολικούς ηγέτες ως σημαντικότερα στο πολυπολιτισμικό σχολείο είναι τα εξής: το ζήτημα της γλώσσας, το μη καταρτισμένο επαρκώς προσωπικό, οι ανεπαρκείς υποδομές του σχολικού οργανισμού, ζητήματα που σχετίζονται με τον ρατσισμό στο σχολικό πλαίσιο, ζητήματα που σχετίζονται με τη θρησκεία, καθώς και προβλήματα οικονομικά που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των μεταναστών και των προσφύγων και επηρεάζουν άμεσα την σχολική τους πορεία.

7.6 Μέθοδοι Διδασκαλίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Οι σημερινές πολυπολιτισμικές συνθέσεις των μαθητικών πληθυσμών δημιουργούν ποικίλες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς των τάξεων. Στόχος είναι μια διδασκαλία μακριά από τα παραδοσιακά πρότυπα που θα 'χει ως απώτερο σκοπό την ένταξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας κάνει την πρόσβαση στην γνώση ανοιχτή προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ο εμπλουτισμός της γνώσης με παιχνίδια ρόλων, αλλά και μουσικοκινητικές δραστηριότητες κάνουν την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πιο απλή.

Ο Σ2 αναφέρει τη σημασία που έχει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για την ένταξη των μαθητών που έχουν ιδιαιτερότητες είτε μαθησιακές, είτε γλωσσικές. Τονίζει πως από τις ανομοιογενείς ομάδες μαθητών, μπορεί να επωφεληθούν όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως. Στόχος πρωτίστως, εκτός από τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα, αποτελεί η αρμονική συνύπαρξη μεταξύ τους.

*Σ2«Σχετικά με εναλλακτικές διδακτικές σε αυτές τις τάξεις... Όπου έχει εφαρμοστεί η **ομαδοσυνεργατική** διδασκαλία... όποιοι συνάδελφοι χρησιμοποιούν τις ομάδες και οι ομάδες να είναι ανομοιογενής και με τις συχνές εναλλαγές των ρόλων... Έχει αποδειχτεί ότι έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Είναι πολύ δύσκολο, βέβαια, γιατί δεν μπορούν πολλοί συνάδελφοι. Χάνουν πολύ χρόνο από την ύλη και από όλα αυτά. Θέλει πολλή δουλειά. Αν η τάξη δουλεύει σε ομαδοσυνεργατικό σύστημα και είναι ανόμοιες οι ομάδες να έχουν και καλούς μαθητές και μαθητές με κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια άλλα προβλήματα... και η εναλλαγή των ρόλων. Πιστεύω ότι φέρνει πολύ καλά αποτελέσματα.»*

Αναδεικνύονται, ακόμη, μέθοδοι που εστιάζουν στην οπτική αντίληψη του μαθητή. Με την ζωντανή αναπαράσταση του εκπαιδευτικού, με πλούσιες κινήσεις του σώματος, εκφράσεις προσώπου αλλά και άφθονο υλικό σε εικόνες και αφίσες ακόμη και στην γλώσσα των ίδιων των μαθητών π.χ. αραβικά, είναι πιο προσιτή η γνώση στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δραστηριότητες επικοινωνιακές που εστιάζουν στη μουσική παιδεία διαφορετικών πολιτισμών, κάνουν το έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να είναι παρόν στο ελληνικό σχολείο.

*Σ6«Ε... οι εργασίες τους στηρίζονται κυρίως στην εικόνα... εικόνα – λέξη για να μπορέσει να ενισχύσει έτσι το λεξιλόγιό τους, οι προτάσεις που χρησιμοποιεί είναι απλές... **Κυρίως πέρα από τη γλώσσα προσπαθεί να εκφραστεί με κινήσεις των χεριών, του προσώπου... για να γίνει περισσότερο κατανοητή από τα παιδιά αυτά...**»*

*Σ8 Κοιτάζτε... οι πρακτικές μέσα στη τάξη, καλά εντάζει εγώ δεν έχω το δικαίωμα να μπω μέσα στο μάθημα τους, αλλά βλέπω πολλές ανακοινώσεις και στην γλώσσα την αραβική και στη φαρσί... Πολλές έτσι **επικοινωνιακές δραστηριότητες...τραγούδια, μουσικές, διαπολιτισμικές πολλές φορές έτσι δραστηριότητες μέσα στη τάξη** .Ανακοινώσεις, αφίσες στην γλώσσα του αλλά και στα ελληνικά και στα αγγλικά.*

Ακόμη, μια μέθοδος που ενδείκνυται από τους ερωτηθέντες είναι αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Δεδομένης της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή, αλλά και αναλόγως τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τη μαθησιακή διαδικασία. Ενδείκνυται ακόμη η στρατηγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Αυτό σημαίνει πως κάθε παιδί μπορεί να μαθαίνει με διαφορετικό στυλ μάθησης και να έχει διαφορετικό μαθησιακό προφίλ.

Σ9 «Οι δασκάλες των τάξεων χρησιμοποιούν εξατομικευμένη διδασκαλία σε μαθητές που χρειάζονται ατομική υποστήριξη προσπαθούν να έχουν άλλο υλικό ώστε να τους διευκολύνει. Πολλές φορές χρησιμοποιούν και τη μέθοδο της διαφοροποιημένης ιδιαίτερα σε παιδιά που έχουνε δυσκολίες και ίσως και σε μαθητές οι οποίοι αν και προερχόμενοι από άλλες χώρες αντιμετωπίζουν κάποιες μικρές δυσκολίες και αυτοί.»

*Σ2 «Επίσης, η **εξατομικευμένη** διδασκαλία βοηθάει πάρα πολύ. Τα παιδιά που μπορεί να έχουν παράλληλη στήριξη ή τα παιδιά που πάνε στο τμήμα ένταξης που βοηθιούνται πάρα πολύ στο κομμάτι το μαθησιακό... αλλά επίσης και πάλι ο δάσκαλος της τάξης, αν δεν είναι απαιτητικός το ίδιο από όσους μαθητές, ανάλογα με τις δυνατότητες που έχουν, ανάλογα με τη με την πότε τα καταφέρουν... να νιώθουν τα παιδιά την χαρά της επιτυχίας της επιβράβευσης. Μέσα από τέτοιες μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσπαθούμε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Πιστεύω ότι πρώτα από όλα σε επίπεδο της τάξης... Επίσης η εξατομικευμένη διδασκαλία, δηλαδή, να μην είναι το ίδιο απαιτητικός ο δάσκαλος, από όλα τα παιδιά, είτε δεν τα καταφέρνουν είτε τα καταφέρνουν καλύτερα... να έχουν την αίσθηση της επιτυχίας.»*

Σ6 «Ναι. Βεβαίως, χρησιμοποιούμε την διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι απαραίτητη για το σχολείο μας, γιατί δεν θα μπορούσαμε να τα εντάξουμε διαφορετικά αυτά τα παιδιά. Θα αναγκάζονταν τα παιδιά να είναι απομονωμένα, αν ακολουθούσαν την κλασική διδασκαλία.»

Η Σ10 έρχεται να συμπληρώσει πως την μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν λόγω αναγκαιότητας, καθώς οι μαθητές εφόσον δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα είναι πιο εύκολο να συμμετέχουν κατ' αυτόν τον τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία.

Σ10 Κοίταξε να δεις... εξ ανάγκης την χρησιμοποιούνε, γιατί όταν ο άλλος δεν ξέρει ελληνικά ή δεν ξέρει κάποια πράγματα, εξ ανάγκης θα το κάνουνε. Για την γλώσσα όμως κυρίως, όχι για τα υπόλοιπα.

Υπάρχει ωστόσο και η οπτική των συνεντευξιαζόμενων κατά την οποία η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν πραγματοποιείται στο σχολικό περιβάλλον το οποίο εργάζονται. Σύμφωνα με των Σ8 εφόσον οι πρόσφυγες είναι σε ξεχωριστό τμήμα διδασκαλίας δεν χρειάζεται να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σ1 «Όχι ούτε διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουμε... ούτε εναλλακτικές διδακτικές. Όχι δεν μπορώ να θεωρήσω ότι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία το γεγονός ότι μιλάμε για την διατροφή της Κίνας για παράδειγμα. Δεν διαφοροποιεί σε κάτι... Ναι καλά... αυτό γίνεται. Το κάνουν οι

συνάδελφοι μέσα στη τάξη. Αν δουν ότι κάποιο παιδί... μπορούν να λειτουργούν σε επίπεδα. Να έχουν άλλες ασκήσεις για τους καλούς και λίγο λιγότερο δύσκολες για αυτούς. Σε αυτό ναι. Ιδιαίτερα πράγματα όμως όχι δεν έχουμε. Να πω ότι υπάρχει τμήμα ένταξης, να κάνουμε διάφορα άλλα πράγματα κ.τ.λ.π.»

Σ8 «Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια μεγάλη κουβέντα... Ξεκίνησε κυρίως για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες... Τώρα στους πρόσφυγες, δεν κάνεις κάποια διαφοροποιημένη διδασκαλία, γιατί έχει μόνο πρόσφυγες η τάξη. Ο δάσκαλος μπαίνει στη τάξη για να κάνει πχ μόνο αγγλικά ή γυμναστική ή γαλλικά... εκεί θα μπορούσε να υπάρχει διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία όμως δεν νομίζω ότι γίνεται.»

Ως μια επιπλέον στρατηγική για τη καλύτερη μαθησιακή επίδοση των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα υπογραμμίζουν οι ερωτηθέντες την ενισχυτική διδασκαλία. Προσπαθούν, με ποικίλους πρακτικούς τρόπους, να ενισχύσουν αυτούς τους μαθητές. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι παρακολουθούν μαθήματα μικρότερων τάξεων ή εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι αρμόδιοι για μαθητές με ειδικές ανάγκες, αναλαμβάνουν πολλές φορές επιπλέον αρμοδιότητες για να εντάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σ3 «Κυρίως στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας θα σταθούνε για να προσφέρουνε την βοήθεια τους. Επίσης έχουμε και την παράλληλη στήριξη για παιδιά που χρειάζονται ακόμη πιο ιδιαίτερη φροντίδα... Και προσπαθούμε με αυτόν τον τρόπο να καλύψουμε την έλλειψη του τμήματος ένταξης και των τμημάτων υποδοχής και ΖΕΠ που δεν υπάρχουν στο σχολείο μας.»

Σ6 «Τα παιδιά αυτά το πρώτο δίωρο την ώρα της γλώσσας, βρίσκονται στην πρώτη τάξη είναι διαφορετικών ηλικιών... και η δασκάλα ακολουθεί μια εξατομικευμένη διδασκαλία που να ταιριάζει και με την ηλικία τους.»

Σ7 «Α! Υπάρχουνε πολλές. Όταν το παιδί δεν γνωρίζει την γλώσσα, μπαίνει κατευθείαν σε τάξη ένταξης ή σε μικρότερη τάξη από την οποία που ηλικιακά θα έπρεπε να ανήκει φυσιολογικά, για να μπορέσει να μάθει πιο εύκολα να διαβάζει και να γράφει την γλώσσα μας. Αν είναι ένα παιδί που δεν ξέρει την γλώσσα πάει στο τμήμα ένταξης, το οποίο ξεκινάει από το 0 και σε βοηθάει να μάθεις την γλώσσα και μετέπειτα να μπεις σε κάποιο τμήμα ανάλογα με την ηλικία.»

Κλείνοντας την συγκεκριμένη ενότητα σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας στο πολυπολιτισμικό σχολείο, αναφέρεται η άποψη του Σ10 σύμφωνα με την οποία σε κάθε περίπτωση αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα, η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Τονίζει πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι προσπαθούν να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους για να εντάξουν όλους τους μαθητές, αλλά υπάρχει και η πιθανότητα ο

εκπαιδευτικός να μην χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας ως απόρροια της πεποίθησης να «προοδεύουν» οι μαθητές με τις λιγότερες δυσκολίες.

Σ10 «Αναλόγως την νοοτροπία που έχει ο καθένας για τους μετανάστες... είναι ανάλογη και η συμπεριφορά. Δηλαδή, μια συγκεκριμένη εκπαιδευτικό στο σχολείο... είχε κάνει ολόκληρη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά. Και πραγματικά ήταν πετυχημένη, γιατί εντάχθηκαν από την πρώτη κιόλας εβδομάδα, χωρίς να δημιουργηθεί κανένα θέμα. Αν όμως υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος δεν πολύ συμφωνεί με αυτήν την ένταξη... Ε... δεν θα κάνει και ιδιαίτερες προσπάθειες μέσα στην τάξη, ίσως. Δεν λέω πως κάποιος εκπαιδευτικός θα πάει σε μετανάστη και θα πει κάτι... αλλά θα συμπεριφερθεί σαν να είναι ένα παιδί σαν όλα τα άλλα, δεν θα κάνει κάτι ιδιαίτερο.»

7.7 Δράσεις ένταξης

Στη παρούσα ενότητα θα επισημανθούν πρακτικές και δράσεις που υλοποιούνται στο πολυπολιτισμικό σχολείο από τους σχολικούς ηγέτες με στόχο την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι δράσεις εστιάζουν κατά κύριο λόγο στις δραστηριότητες με έμφαση στον «πολιτισμό του άλλου», στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης μεταναστών και προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Η συνεργασία με τους γονείς, όταν τίθενται θέματα σχετικά με την ένταξη των μαθητών, είναι πρώτιστο μέλημα των διευθυντών. Τονίζεται ακόμη, η ατομική πρωτοβουλία και η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών για ενισχυτική διδασκαλία, ώστε να βοηθήσουν σε μαθησιακό επίπεδο όσο γίνεται περισσότερο τους μαθητές.

Οι Σ1 και Σ2 τονίζουν την καθοριστική επίδραση που έχει στη ψυχολογία των μαθητών, η συμμετοχή τους σε πολιτιστικές δραστηριότητες. Η ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ταλέντων των μαθητών μέσα από μαθήματα καλλιτεχνικών, μουσικής και γυμναστικής προωθεί το έργο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμα, η ενεργή συμμετοχή τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου, μέσω των σχολικών εορτών αναδεικνύει οπτικές διαφορετικών πολιτισμικών κουλτούρων.

Σ1 «Οι συνάδελφοι των τάξεων αναφέρουν πως όταν υπάρχουν ανάλογα μαθήματα που έχουν να κάνουν με διατροφή, με παιχνίδια λένε στα παιδιά να ενημερώνουν και τα άλλα παιδιά της τάξης σχετικά με αυτά. Κάνουν κάποια happenings. Μάλιστα την τελευταία γιορτή που είχαμε κάνει τον Ιούνιο παρουσιάστηκαν αρκετά πράγματα σχετικά με τον πολιτισμό των παιδιών αυτών... και αυτό έκανε μεγάλη εντύπωση και στους γονείς αλλά και σε όσους παρακολούθησαν την γιορτή λήξης.»

Σ2 «Τα παιδιά των μεταναστών που δεν ξέρουν τη γλώσσα και δεν τα καταφέρνουν καλά στα μαθήματα... Όταν όμως τους δίνονται άλλες δραστηριότητες... Αν μεταφέρουν αυτό το κλίμα και στους γονείς αργότερα αυτών των παιδιών. Όμως η μουσικός για παράδειγμα μία φορά ένα τέτοιο παιδί που τραγουδούσε πάρα πολύ ωραία και ντρέπονταν οι γονείς του να το παρουσιάζουν και στις γιορτές, να μην το παίρνουν με τις κάμερες τις φωτογραφίες... και τραγούδησε πολύ ωραία ένα τραγούδι που το ήξερε καλά... το χειροκρότημα του κοινού και των υπολοίπων αλλά και σε όλη τη διάρκεια στις πρόβες το παιδί αισθάνεται τον εαυτό του από χαρά. Με τέτοιες πρωτοβουλίες λοιπόν η συνάδελφος των καλλιτεχνικών αν κάποιος παιδάκι μπορεί να τα καταφέρει στη ζωγραφική ή σε κάποιο άλλο τομέα... δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά αυτά να αποδείξουν ότι τα καταφέρνουν σε κάποιον τομέα αν δεν μπορούν στα άλλα μαθήματα.

Ορισμένοι διευθυντές επικεντρώνονται στις επιμορφώσεις που διοργανώνει ο σχολικός οργανισμός στους εκπαιδευτικούς, με στόχο να κατανοήσουν και να συμπεριλάβουν στις διδασκαλίες στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και να μάθουν βασικές έννοιες από την γλώσσα προέλευσης των μεταναστών. Η σημαντική πρωτοβουλία αναφοράς στην εκμάθηση γλωσσών, κάνει το έργο της ένταξης απτό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σ6 «Είναι δράσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση του συλλόγου διδασκόντων, με την ενημέρωση των γονέων, όλων των γονέων... και δράσεις όπου διαφαίνεται η κουλτούρα των μεταναστών.»

Σ3 «Και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί κάνουν επιμόρφωση όπου συζητάμε τα προβλήματα, αλλά και οι ίδιοι έρχονται πολλές φορές στο σχολείο, σαν εξωτερικοί επισκέπτες για να προφέρουνε την πολύτιμη βοήθεια που χρειάζεται.»

Σ10 «Στα σχολεία όμως που ήμουν παλιότερα, στο Μενίδι ας πούμε που είχαν έρθει πολλοί τότε Ρωσοπόντιοι, το σχολείο εκεί ήταν η πλειοψηφία ήταν μετανάστες οπότε τότε το κράτος είχε κάνει μια προσπάθεια οι δάσκαλοι να μορφωθούνε, να μπορούνε να μάθουνε 5 βασικές κουβέντες στα Ρωσικά να μπορούνε να συνεννοηθούνε με τα παιδιά... Και είχανε βγει και κάτι βιβλία για παλινοσοτούντες... Δεν ήταν τα βιβλία που κάνανε τα υπόλοιπα παιδιά... Ήταν σαν εκμάθηση ξένης γλώσσας δηλαδή. Τα βιβλία ήταν αλλιώς δομημένα. Ήταν βιβλία που ήταν φτιαγμένα για να μαθαίνονε την γλώσσα.»

Υπάρχουν σχολικοί ηγέτες που επικεντρώνουν την προσοχή τους στη καθοριστική ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, που με τη διάθεση τους και το όραμα της ένταξης «αγκαλιάζουν» τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Έχοντας υπόψη πάντα τις δύσκολες συνθήκες παραμονής σε μια διαφορετική χώρα από αυτήν στην οποία ζούσαν και μεγάλωσαν. Συνεπώς, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως μια σημαντική αρετή, όταν τίθενται θέματα περί

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το να μπορεί να έρθει ο εκπαιδευτικός αντιμέτωπος με τις δυσκολίες που αντιμετώπισε ένα μαθητής στο παρελθόν ή και στο παρόν ακόμη και να μπορέσει με κατάλληλες μεθόδους, να τον προσεγγίσει και να τον εντάξει στο σχολικό γίνεσθαι αποτελεί αδήριτη ανάγκη.

Σ1 «Υπάρχουν κάποιοι συνάδελφοι οι οποίοι έχουν αγκαλιάσει αυτά τα παιδιά... Έχουν πάρει κάποια βιβλία τα οποία αναφέρονται σε παλινοστούντες μαθητές, είναι πολύ παλιές εκδόσεις αυτές... Προσπαθούν να τα εντάξουν μέσα στο μαθητικό δυναμικό και έχουμε καταφέρει αρκετά πράγματα.»

Σ6 «Τα παιδιά αυτά αφήνονται στη καλή διάθεση του εκπαιδευτικού, ο οποίος κάνει υπερπροσπάθεια θα έλεγα, για να μπορέσουν να έχουν ίσες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά.»

Σ8 «Φυσικά το μεγαλύτερο πρόβλημα το έχουν οι δασκάλες των ΖΕΠ, οι οποίες αυτές παίζουν τον ρόλο και βοηθούν περισσότερο σε ο,τι προβλήματα μπορεί να έχουν αυτά τα παιδιά. Γιατί μην ξεχνάμε πως κάποια από αυτά τα παιδιά, είναι παιδιά του πολέμου., διέσχισαν θάλασσα για να έρθουν εδώ. Ήρθαν σε πολύ δύσκολες συνθήκες.»

Ο Σ8 έρχεται να προσθέσει πως πολλές είναι οι φορές που ο σύλλογος διδασκόντων μεριμνά για τη συνεισφορά αγαθών, σε περίπτωση που ένας μαθητής δε δύναται να έχει τα απαραίτητα, παραθέτοντας σχετικό παράδειγμα. Άλλη μια πρόκληση, λοιπόν, με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι να μπορέσουν να ισορροπήσουν τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα των οικογενειών εντός του σχολικού πλαισίου.

Σ8 «Η προσωπική επαφή των παιδιών με τους δασκάλους όλων των τάξεων... Η συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου, εκδρομές που μπορούμε να πάμε, επισκέψεις διδακτικές, οτιδήποτε... Ε... το ενδιαφέρον μας για την κατάστασή τους, παραδείγματος χάριν ένα παιδάκι δεν είχε παπούτσια να φορέσει και του πήραμε παπούτσια. Δείχνουμε δηλαδή όσο μπορούμε προς τα παιδιά και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό τις κατάλληλες... από πλευράς έτσι ανθρώπινης διάστασης, ενέργειες που μπορούμε να κάνουμε.»

Οι ερωτηθέντες θέτουν ως έναν ακόμη αποτελεσματικό παράγοντα που ευνοεί την ένταξη των μεταναστών ή των προσφύγων, τη συνεργασία, είτε αυτό αφορά του αρμόδιους φορείς με τους οποίους συνεργάζονται, είτε αφορά το σύλλογο διδασκόντων. Αναφέρεται επίσης πως η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού οργανισμού που σχετίζεται άμεσα με ενταξιακές πρακτικές. Ακόμη, η μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας καθίσταται χρήσιμη, καθώς προωθούνται οι αρχές της αλληλεγγύης και της ομαδικότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

*Σ3 Είπαμε ξεκινάμε από **συνεργασία με το σπίτι**... Υπάρχει συνεργασία με τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, τον παλιό τον σχολικό σύμβουλο. Και επίσης εμείς σαν σχολείο επειδή είχαμε κάποια προβλήματα όχι με μετανάστες αλλά με παιδιά που παρουσίαζαν κάποια θέματα στην συμπεριφορά τους... Έχουμε συνεργασία με το ΟΑΣΙΣ που είναι κέντρο απεξάρτησης είναι ουσιαστικά... αλλά είναι δομές που προσφέρουν ψυχολογική στήριξη και είναι δημοτικές αρχές αυτές. Είναι του δήμου... οπότε έχουμε συνεργασία με την ψυχολόγο αυτού του κέντρου και πηγαίνουμε*

*Σ4 «Πάντοτε έχουμε σαν στόχο την ομαδικότητα και την **συνεργατικότητα** μέσα στην τάξη. Προωθούμε τις παρέες παιδιών να μην είναι ποτέ κανένα παιδί μόνο του, να δουλεύουν ομαδικά, συνεργατικά, στα διαλείμματα να βγαίνουν όλα μαζί και να παίζουνε. Και η ομαδικότητα η συνεργατικότητα είναι στις βασικές αρχές της σχολικής ομάδας.*

Όσον αφορά τη συνεργασία και το συνεχή διάλογο με τους γονείς, ο Σ6 προσεγγίζει το θέμα με μια διαφορετική διάσταση. Με δεδομένο ότι πολλές φορές προκύπτουν ζητήματα ρατσισμού εντός του σχολικού πλαισίου τα οποία δημιουργούνται συνήθως από γηγενείς γονείς, προτιμά να συζητά ανά τακτά χρονικά διαστήματα με ημεδαπούς γονείς, ώστε να μπορέσει να μειώσει τέτοιου είδους φαινόμενα. Μέσω του υγιούς διαλόγου συνεπώς, καταβάλλεται προσπάθεια όλοι οι γονείς να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν την διαφορετικότητα των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

*Σ6 «Σε επίπεδο σχολείου, προσπαθούμε να υπάρχει ένας **συνεχής διάλογος**, με τους μη μετανάστες, για να μπορέσει να γίνει η αποδοχή όλων των παιδιών. Πολλές φορές προσκαλούμε και τους **γονείς** των υπόλοιπων μαθητών. Γιατί νομίζω, ότι κυρίως αυτοί πρέπει να αποδεχτούν την κατάσταση που υπάρχει στο σχολείο για να μπορέσουν να αποδεχτούν και στη συνέχεια τα παιδιά.»*

Για την ένταξη των μαθητών παρουσιάζεται η ενισχυτική διδασκαλία ως μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για να «ενισχύσουν» τους αλλόγλωσσους μαθητές σε μαθησιακό επίπεδο. Ακόμη και όταν οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες όπως π.χ. εικαστικά ή μουσική, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν οικειοθελώς να βελτιώσουν τα μαθησιακά επίπεδα αυτών των μαθητών μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Σ4 «Είναι το τμήμα υποδοχής και έχουμε επίσης τις ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας... αν χρειάζεται κάποιο παιδί. Προτιμούμε να βοηθήσουμε παιδιά που έρχονται από κάποια άλλη χώρα και είναι πιο αδύναμοι στα μαθήματα.»

Σ6 «Εγώ θα έλεγα ότι όταν τα παιδάκια πηγαίνουν στις κανονικές τάξεις της ηλικίας τους, προθυμοποιούνται οι εκπαιδευτικοί γιατί όπως σας είπα δεν έχουμε τμήμα ένταξης και προσπαθούν

και αυτοί, ώρες που τα άλλα παιδιά ασχολούνται με δραστηριότητες τεχνικά, μουσική, οτιδήποτε άλλο, να τα ενισχύσουνε γλωσσικά. Επίσης, κάποιες ώρες κάνουμε ενισχυτική διδασκαλία... Πολλές φορές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε κενά τους, αναλαμβάνουν τα παιδιά αυτά για να τα ενισχύσουνε στο κομμάτι της γλώσσας.

Ο Σ7 συμπληρώνει πως αν ένας μαθητής δεν γνωρίζει καθόλου την ελληνική γλώσσα ή τοποθετείται σε τμήμα ένταξης ή φοιτά σε μικρότερες ηλικιακά τάξεις από ότι κανονικά ανήκει με στόχο να ξεκινήσει από την αρχή την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σ7 «Α! Υπάρχουνε πολλές. Όταν το παιδί δεν γνωρίζει την γλώσσα, μπαίνει κατευθείαν σε τάξη ένταξης ή σε μικρότερη τάξη από την οποία που ηλικιακά θα έπρεπε να ανήκει φυσιολογικά, για να μπορεί να μάθει πιο εύκολα να διαβάζει και να γράφει την γλώσσα μας. Αν είναι ένα παιδί που δεν ξέρει την γλώσσα πάει στο τμήμα ένταξης, το οποίο ξεκινάει από το 0 και σε βοηθάει να μάθεις την γλώσσα και μετέπειτα να μπει σε κάποιο τμήμα ανάλογα με την ηλικία.»

Συνοψίζοντας, παρατηρείται πως για την ένταξη των μεταναστών ή των προσφύγων μαθητών πραγματοποιούνται δράσεις με έμφαση στη διαπολιτισμικότητα. Η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και η ανάδειξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, είτε στις σχολικές εορτές, είτε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αποτελεί κομβική παράμετρο για την ελεύθερη έκφραση όλων. Οι επιμορφώσεις του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πρακτικών ένταξης των μαθητών καθίστανται απαραίτητες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως καταρτισμένοι. Ακόμη, η συνεργασία με όλους τους φορείς, στους οποίους εμπλέκεται ένας σχολικός οργανισμός, ευνοεί το έργο της ένταξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνεργασία με τους γονείς των γηγενών για να αποφευχθούν ζητήματα ρατσισμού. Ωστόσο, μεγάλη βαρύτητα δίνουν οι ηγέτες ως τον σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την ένταξη· στο σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών. Με αρετές όπως της ενσυναίσθησης και με όπλο τη διάθεση και θέληση του κάθε εκπαιδευτικού, διακυβεύεται η μαθησιακή και κοινωνική πορεία του κάθε μαθητή.

7.8 Διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Στην ενότητα αυτή θα σκιαγραφηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σύμφωνα με τους ερωτηθέντες υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων, όπου οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι αρκετά καλές, και υπάρχουν σχολεία, στα οποία προκύπτουν ρατσιστικά ζητήματα προς τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως αναφέρουν οι περισσότεροι, η ρίζα των ρατσιστικών

ζητημάτων προέρχονται από τους γηγενείς γονείς, καθώς οι απόψεις τους πολλές φορές καθρεπτίζονται στις αντιλήψεις των παιδιών τους.

*Σ2 «Κρούσματα διακρίσεων υπάρχουν δυστυχώς... Και υπάρχουν από Ελληνικές οικογένειες που συμβουλεύουν τα παιδιά τους να αποφεύγουν τα παιδιά αυτά... να μην τα κάνουν παρέα. Δηλαδή υπάρχει περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών. Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, όμως, αν τα παιδιά και τα ελληνόπουλα, **αν αφεθούν ελεύθερα** μόνο τους... Δεν έχουν διαφορές με τους μετανάστες, με τους αλλοδαπούς μαθητές, με τους μαθητές με κινητικά ή διανοητικά προβλήματα. Κυρίως ξεκινάει από τις οικογένειες, τις ελληνικές οικογένειες, το πρόβλημα...»*

Την αναφορά συγκεκριμένου παραδείγματος για τη στοχοποίηση ενός μαθητή αλβανικής καταγωγής κάνει λόγο ο Σ1. Χαρακτηριστικά σκιαγραφεί το συμβάν, ενώ δεν διστάζει να επισημάνει και τους τρόπους με τους οποίους διευθέτησε το θέμα. Ωστόσο, τονίζει σημεία της αφελής στάσης των εκπαιδευτικών, ώσπου να διασφαλίσουν ενδείξεις για τα αληθή γεγονότα.

Σ1 «Όταν είχα την σημερινή ΣΤ' ως Β' δημοτικού σαν δασκάλα τάξης, προσπαθούσαν όλα τα στραβά, όλα τα ανάποδα, όλες οι αταξίες, όλα τα χτυπήματα, όλες οι κλεψιές, να προσανατολιστούν σε έναν μαθητή ο οποίος είναι από την Αλβανία. Όταν την είχα ως Β' τάξη αυτό. Αυτό γινόταν από τους γονείς των μαθητών, όχι από τους μαθητές τους ίδιους. Καλώ λοιπόν τους γονείς στη τάξη και τους διαβάζω το μύθο του Αισώπου με την κουκουβάγια και το κουκουβαγιάκι που τελικά ήταν το ωραιότερο παιδί. Τους λέω λοιπόν... Όλοι σας θεωρείτε ότι τα παιδιά σας είναι τα καλύτερα και τα ωραιότερα του κόσμου. Δεν είναι έτσι όμως. Και μην προσπαθείτε να ρίξετε τα βάρη σε ένα παιδί και να το κάνετε αποδιοπομπαίο τράγο της τάξης. Δεν γίνεται αυτό. Και προβληματίστηκαν πάρα πολύ. Από τότε και μετά, δεν μου δημιουργήσανε κανένα πρόβλημα. Το πάτησα. Το πάτησα πριν γεννηθεί. Με το Λάουρι πήγε να γίνει η ιστορία. Προσπαθούσανε... Ποιος την κάνει την ζημιά; Ο Λάουρι. Ποιος το κάνει αυτό; Ο Λάουρι. Το πατήσαμε στην αρχή... τέρμα, το κόψαμε. Δεν έφταιγαν όμως τα παιδιά. Έφταιγαν οι γονείς, που έδιναν αέρα, έδαφος στα παιδιά. Δεν μπορούσαμε να το καλλιεργούμε αυτό και να το ποτίζουμε στο σχολείο... και να λέμε ότι ο Λάουρι φταίει για όλα.»

Υπάρχουν περιπτώσεις όπως επισημαίνει η Σ6 που εκτός από λεκτικές εκφράσεις οι γηγενείς μαθητές ασκούν βία εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών. Αναφέρεται επίσης, πως για άλλη μια φορά οι επικοινωνιακές δυσκολίες μεταξύ τους απορρέουν από το γλωσσικό ζήτημα.

Σ6 «Υπάρχουν παιδιά που στα διαλείμματα δεν θέλουν να παίζουν τα άλλα παιδάκια. Και μέσα στη τάξη που αποφεύγουν να κάθονται με αυτά τα παιδιά και προτιμάνε να κάθονται μόνοι τους, παρά με αυτά... Όπως είπα είναι η μειοψηφία των παιδιών που δεν θέλουν να εντάξουν αυτά τα παιδάκια στην ομάδα τους... Παρατηρώ στα διαλείμματα να τα σπρώχνουν, κάνοντας ότι έγινε κατά λάθος, τα αποφεύγουν να παίζουν μπάλα. Γενικά όμως τα περισσότερα παιδιά, θέλουν να

επικοινωνήσουν με αυτά, αλλά λόγω της γλώσσας δυσκολεύονται να τα εντάξουν σε παιχνίδια που να υπάρχει και κάποιος διάλογος»

Οι Σ9 και Σ10 διακρίνουν ρατσιστικές εκφράσεις που λέγονται εις βάρος ατόμων αλβανικής καταγωγής. Ενώ, ο Σ10 τονίζει ότι η ανακύκλωση στερεοτύπων με εθνικό πρόσημο λαμβάνει χώρα ως αντιδραστική συμπεριφορά απέναντι και σε ημεδαπούς μαθητές.

Σ9 «Δεν ξεχωρίζει ότι το ένα είναι από την Αλβανία ή το άλλο από την Βουλγαρία. Και γενικότερα, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι καλές. Αν παρόλα αυτά ειπωθεί κάτι λεκτικά «αα εσύ είσαι Αλβανός» κλπ, προσπαθούμε να μιλήσουμε, να συζητήσουμε με τα παιδιά και να το λύσουμε άμεσα. Κάνουν κανονικά παρέα μεταξύ τους, απλώς κάποιες φορές ίσως ειπωθεί κάποιο ρατσιστικό σχόλιο σχετικά με την καταγωγή τους...»

Σ10 «Κοίταξε να δεις... Ναι. Υπάρχουν παιδιά που έχουν αναφέρει το θέμα ότι «Είσαι Αλβανός.» αλλά αυτό το Αλβανός δεν το λένε μόνο μεταξύ τους όταν ο άλλος έχει όντως καταγωγή από την Αλβανία, δηλαδή έχει εξελιχθεί σε κατηγορία, σε βρισιά αυτό. Αυτό μπορεί να το πουν και σε παιδιά που είναι Έλληνες... «Τι Αλβανός που είσαι εσύ», για να τον μειώσει να τον βρίσει και καλά...»

Μια διαφορετική διάσταση τονίζει ο Σ10 για τους μαθητές αλβανικής καταγωγής. Επισημαίνει πως νιώθουν συναισθήματα ενοχής και κατά τη πρόκληση συγκρούσεων παίρνουν όλο το μερίδιο της ευθύνης λόγω της ενοχής τους, επειδή κατάγονται από την Αλβανία. Αισθήματα φόβου και ενοχής κάνουν τους μαθητές να έχουν μια παθητική στάση για οτιδήποτε συμβαίνει εντός του σχολικού πλαισίου.

Σ10 «Πολλές φορές τυχαίνει αυτά τα παιδιά από την Αλβανία πχ να έχουν κάποιες αντιλήψεις ότι... να φοβούνται δηλαδή μην τυχόν του πούνε τίποτα. Σε μια παρεξήγηση ας πούμε αν ήταν και οι δυο από την Ελλάδα δεν θα την είχαν υπολογίσει, επειδή όμως από μέσα τους θεωρούν ότι επειδή είναι από την Αλβανία άρα αυτό τον προσέβαλε τη χώρα... ενώ αν είχε ειπωθεί αυτό ανάμεσα σε δύο Έλληνες δεν θα γινόταν. Είναι και αυτοί επηρεασμένοι δηλαδή να μην τους προσβάλλουν για την καταγωγή τους, επομένως τα μεγεθύνουν πολλές φορές και εκείνοι το θέμα.»

Παρότι στα μέχρι τώρα δεδομένα διαφαίνεται ο στιγματισμός των μαθητών αλβανικής καταγωγής, υπάρχει μια διαφορετική διάσταση από τους συνεντευξιαζόμενους, που έρχεται να τονίσει το γεγονός ότι μαθητές για παράδειγμα από την Αίγυπτο ή την Κίνα, όχι μόνο δεν αντιμετωπίζουν ζητήματα ρατσισμού στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά αντιθέτως υπάρχει ένα ζεστό κλίμα φιλοξενίας.

*Σ3 Δεν υπάρχουνε προβλήματα... εκείνο που μας κάνει εντύπωση όλους είναι ότι επειδή έχουν παιδιά από Κίνα στο σχολείο, **Κινεζάκια**... βλέπουμε ότι αγκαλιάζουνε πάρα πολύ αυτά τα παιδιά*

*και έχουν πολύ καλές σχέσεις. Και νομίζω ότι αυτό έχει σχέση με το γεγονός ότι **αυτά τα παιδιά είναι πάρα πολύ ήσυχα.***

Σ10 «Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που... ας πούμε αυτά τα δυο κοριτσάκια από την Αίγυπτο, έχουν πολύ καλές σχέσεις δεν έχουν δημιουργήσει κανένα πρόβλημα, αλλά και τα άλλα παιδιά δεν δημιουργούν. Δεν έχω ακούσει τίποτα... Δεν είναι ότι οι Έλληνες έχουν πρόβλημα με τα παιδιά από την Αλβανία... αν και μπορεί να συμβεί και αυτό. Είναι όμως και οι Έλληνες μαθητές που έχουν μεταξύ τους προβλήματα. Μπορούν δηλαδή να έχουν διαφορές ανεξάρτητα με την καταγωγή τους.»

Έχει παρατηρηθεί ότι μαθητές που κατάγονται από την Αλβανία και χώρες των Δυτικών Βαλκανίων, αντιμετωπίζονται με ρατσισμό εξαιτίας του κοινωνικοοικονομικού τους υποβάθρου και όχι λόγω της καταγωγής τους.

Εκτός από τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή, ο Σ3 υπογραμμίζει ότι θύματα διακρίσεων αποτελούν και οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τόσο σε μαθησιακό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, τους κάνουν να μένουν εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ο Σ4 προσθέτει πως άλλη μια κατηγορία που αποκλείεται κοινωνικά από το σχολικό πλαίσιο, είναι οι μαθητές με δείγματα επιθετικής συμπεριφοράς.

*Σ3 «Σε όλους τους μαθητές μπορεί να συμβούν αυτές οι διακρίσεις... κυρίως όμως συμβαίνουν σε μαθητές που έχουν **μαθησιακές δυσκολίες ανεξάρτητα την χώρα προέλευσης... μπορεί να ναι και παιδιά που έχουν γεννηθεί εδώ και είναι από Έλληνες γονείς... Κυρίως έχουν να κάνουν με παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.**»*

Σ4 «Όχι δεν μπορώ να πω ότι έχουμε κλίμα διακρίσεων. Συνήθως παίζουν όλα μαζί και κάποιες φορές περιθωριοποιούνται μαθητές που προβάλλουν μια συμπεριφορά πιο βίαιη, πιο επιθετική, πιο ηγετική από τους άλλους εκείνοι περιθωριοποιούνται. Αυτό όμως δεν έχει να κάνει με την καταγωγή τους.»

Οι Σ7 και Σ8, ως διευθυντές σε σχολείο με πρόσφυγες μαθητές, τονίζουν πως οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι αρκετά καλές και το κλίμα που επικρατεί χαρακτηρίζεται ως φιλόξενο. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί, είναι πως στο σχολείο του Σ7 οι πρόσφυγες μαθητές έχουν διαφορετικά ωράρια, καθώς κάνουν μαθήματα ξεχωριστά. Οπότε είναι και «αναμενόμενο» να μην δημιουργούνται συγκρούσεις. Το ερώτημα που προκύπτει, βέβαια, είναι αν μαθητές με διαφορετικά ωράρια και με διαφορετικές τάξεις, είναι το όραμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μαθητές οι οποίοι βλέπονται φευγαλέα στο σχόλασμα, δεν αλληλεπιδρούν, δεν ανταλλάσσουν απόψεις, δεν παίρνουν στοιχεία ο ένας από τον άλλον,

αλλά έχουν καλές σχέσεις; Πώς έχουν καλές σχέσεις σε μια αίθουσα που είναι απομακρυσμένη από την «κανονική τάξη» εκπαίδευσης;

Σ7 «Τώρα από το διδακτικό προσωπικό δεν το γνωρίζω με σαφήνεια αυτό. Επειδή δεν βλέπονται πολύ... μόνο τα παιδιά του ολοήμερου ουσιαστικά προλαβαίνουν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, είναι καλές... μπορεί να προσπαθούν να επικοινωνήσουν μαζί τους, να παίζουνε λίγο στο διάλειμμα... καλές είναι οι σχέσεις.»

*Σ8 «Ίσα ίσα... Τα δικά μας τα παιδιά τα υποδέχτηκαν, και τα υποδέχονται όσα παιδιά έρχονται με πάρα πολύ ενθουσιασμό και αγάπη. Και βέβαια έχουμε φροντίσει γι' αυτό. Έτσι... Κάνουμε **ιδιαίτερες εκδηλώσεις όταν είναι να έρθουν, υποδοχής...** Και από το προσωπικό του σχολείου αλλά και από τους μαθητές μας υπάρχει μια πολύτιμη και μεγάλη βοήθεια προς αυτά τα παιδιά.»*

Τέλος, ο Σ5 θεωρεί πως η κατάκτηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων είναι θέμα χρόνου. Ακόμη κι αν υπάρχουν προβλήματα συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών, με το πέρασμα του χρόνου οι σχέσεις είναι αρκετά καλές μεταξύ τους.

*Σ5 «Οι σχέσεις των μαθητών με το πέρασμα του χρόνου είναι καλές. Αρχικά μπορεί να πει κάποιος... ότι στην αρχή υπάρχει μια **αμηχανία** απέναντί τους. Ενώ, **με την πάροδο του χρόνου** οι σχέσεις γίνονται καλές. Και όσο προχωράμε γίνονται ακόμη καλύτερες.»*

Αυτό που προκύπτει από τα λεγόμενα των ερωτηθέντων, είναι πως κυριαρχούν έως και σήμερα ρατσιστικές απόψεις εις βάρος μαθητών αλβανικής καταγωγής. Δίνονται εμφανή παραδείγματα με λεκτικές εκφράσεις, αλλά και με άσκηση σωματικής βίας. Ρόλος σαφέστατα του κάθε σχολικού ηγέτη είναι να αποτρέπει τέτοιου είδους συμπεριφορές στο διαπολιτισμικό σχολείο. Παρόλα αυτά, υπάρχουν παραδείγματα με πρόσφυγες μαθητές, αλλά και με μαθητές από διαφορετικές χώρες, εκτός της Αλβανίας, που το κλίμα που αναδεικνύεται είναι αρκετά θερμό από όλους τους φορείς που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

7.9 Σχέση σχολείου και οικογένειας

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα εξεταστεί η σχέση του σχολείου με τις οικογένειες των μεταναστών ή των προσφύγων. Οι απόψεις δίστανται όσον αφορά την επικοινωνία των οικογενειών με τον σχολικό οργανισμό. Από τους ερωτηθέντες 5 αναφέρουν ότι έχουν συχνή επικοινωνία με τους γονείς, ενώ 5 ότι οι γονείς δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του σχολείου, συμπεριλαμβανομένων και 2 διευθυντών με πρόσφυγες μαθητές.

Οι κατωτέρω διευθυντές επισημαίνουν πως έχουν συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μεταναστών. Σημειώνουν ακόμη, ότι ορισμένες φορές οι γονείς των μεταναστών δείχνουν περισσότερο ζήλο και ενδιαφέρον για πορεία των παιδιών τους από όσο οι γονείς των γηγενών μαθητών.

Σ1 «Ε... και μάλιστα έχουμε και επαφή με τους γονείς των παιδιών αυτών, οι οποίοι έρχονται στο σχολείο συχνά, ρωτάνε για τα παιδιά τους πως πάνε... σχετικά με την πρόοδο τους. Αυτό που ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς είναι να μάθουν τα παιδιά τους την γλώσσα, να μπορούν να συνεννοηθούν.»

Σ3 «Με κάποιους... Όταν εντοπίσουμε κάποιο πρόβλημα φυσικά ερχόμαστε σε επικοινωνία με τους γονείς. Απλά κάποιιοι αναγνωρίζουν το πρόβλημα και είναι ανοιχτοί στο να μπορέσουν να συνεργαστούν με το σχολείο και να βρουν λύσεις... Κάποιοι όμως αρνούνται... είναι μέρος του προβλήματος του παιδιού τους... και πιστεύουν ότι φταίει το σχολείο και ότι το σχολείο πρέπει να βρει λύσεις. Αυτοί είναι αρνητικοί στην επικοινωνία και στην συνεργασία. Έχουμε αρκετά συχνή επικοινωνία. Καταλαβαίνουνε το πρόβλημα και μάλιστα πιστεύω ότι κάνουνε ότι μπορούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους και πολλές φορές είναι πολύ πιο ανοιχτοί στο να ακούσουν τις συμβουλές και να είναι αρωγοί σε ότι χρειάζεται για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τουλάχιστον εγώ όσες φορές συνεργάστηκα με γονείς μεταναστών... Είδα ότι είναι πάρα πολύ ανοιχτοί στο να κάνουν οτιδήποτε για να βοηθήσουν τα παιδιά τους.»

Σ4 «Πάρα πολύ συχνή επικοινωνία!! Και οι σχέσεις μας και με τον σύλλογο γονέων αλλά και με τους γονείς των μεταναστών ειδικότερα, είναι πάρα πολλή στενή. Νομίζω ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι το κλειδί για την πρόοδο των παιδιών τους. Και με αυτά τα δεδομένα δεν αντιμετωπίζουμε ιδιαίτερα προβλήματα.»

Σ6 «Ναι είναι απαραίτητη η συχνή επικοινωνία... τόσο για την πρόοδο των παιδιών, όσο και για τα προβλήματα που δημιουργούνται και για να μην νιώθουν και αυτοί απομονωμένοι από την εκπαίδευση των παιδιών τους.»

Σ9 «Οι περισσότεροι γονείς έρχονται στις συναντήσεις που οργανώνουμε κανονικά, δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στην επικοινωνία. Μπορώ να σας πω μάλιστα ότι οι γονείς από την Αλβανία μεριμνούν και πιο πολύ για τα παιδιά τους»

Οι επόμενοι ερωτηθέντες τονίζουν πως οι σχέσεις με τους μετανάστες γονείς είναι σπάνιες έως ανύπαρκτες. Ο λόγος για την μη αποδοχή των συναντήσεων των γονέων αυτών, με το σχολείο είναι κατά κύριο ρόλο το απαιτητικό εργασιακό τους περιβάλλον και η αδυναμία παροχής άδειας από τον εργασιακό τους χώρο. Δύο διευθυντές εστιάζουν στο ότι οι

μετανάστες στρέφονται σε πιο σκληρές και επίπονες δουλειές, όπως είναι αυτή του οικοδόμου ή του εργάτη στον αγροτικό τομέα κ.ο.κ.

Σ2 «Τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες, μετανάστες, παλινοστούντες... υπάρχει μεγάλο πρόβλημα. Γιατί οι γονείς αυτοί είτε δεν ξέρουν τη γλώσσα, είτε γιατί κάνουνε πολύ βαριές, δύσκολες δουλειές σε κτήματα, σε στάβλους... Είτε γιατί κάνουνε πολλές δουλειές... Δεν έρχονται, δεν έρχονται σε συγκεντρώσεις γονέων.»

Σ5 «Η επικοινωνία... ναι. Παρότι η σχολική μονάδα τους καλούσε συνέχεια, δεν ήταν ανταποκρίνονταν θετικά στα καλέσματα τις περισσότερες φορές.»

Σ7 «Με αυτούς έχουμε ακριβώς τις ίδιες σχέσεις με των ελληνοπαίδων. Εκτός από τους γονείς που εργάζονται τόσο πολύ και είναι σε χειρότερη οικονομική κατάσταση και δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε μαζί τους, λόγω εργασίας τους. Λίγα τα περιστατικά αυτά, όμως, λίγα.»

Σ10 «Συχνή επικοινωνία όχι δεν έχουμε. Συνήθως γιατί αυτοί οι γονείς δουλεύουνε σε δουλειές που δεν μπορούνε να πάρουνε άδεια. Αυτό έχει παρατηρηθεί απ όλα τα χρόνια. Δηλαδή γονείς που η μητέρα καθαρίζει σπίτια το πρωί δεν μπορεί να πάρει άδεια και να έρθει. Και ο πατέρας παλιότερα που δούλευε στις οικοδομές... είναι άνθρωποι που δεν έρχονται εύκολα στο σχολείο.»

Όσον αφορά τους πρόσφυγες μαθητές, διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία του σχολείου πραγματοποιείται μέσω των αρμόδιων φορέων και Μ.Κ.Ο που έχουν στην εποπτεία τους μαθητές αυτούς ή πραγματοποιείται με τη συντονίστρια των προσφύγων, ή οποία είναι αρμόδια για αυτά τα παιδιά.

Σ7 «Όχι. Γιατί αυτά τα παιδιά μετακινούνται από τις δομές προς το σχολείο με ειδικό πούλμαν, οπότε τα συνοδεύουν μόνο οι άνθρωποι των Μ.Κ.Ο και όχι οι γονείς τους.»

Σ8 «Εμείς εδώ είμαστε μια επαρχιακό μικρό εξαθέσιο σχολείο και γνωρίζουμε τους γονείς. Δε γνωρίζουμε όμως τους πρόσφυγες γονείς. Έτσι... Με τους πρόσφυγες γονείς δεν έχουμε επικοινωνία... έχουμε όμως μέσω της συντονίστριας των προσφύγων. Την πρώτη μόνο χρονιά που είχαμε, είχαν έρθει κάποιος γονείς απ' αυτούς και παρακολουθούσαν την τελετή έτσι λήξης του σχολείου μας, την γιορτή που γίνεται κάθε σχολικό έτος και ήρθαν κυρίως γονείς που τα παιδιά του συμμετείχανε στη γιορτή, αλλά από τότε και μετά δεν είχαμε επικοινωνία με άλλους γονείς προσφύγων.»

6.9.1 Στρατηγική επικοινωνίας

Σχετικά με την στρατηγική επικοινωνίας με τους μετανάστες μαθητές, εξαιρουμένων των διευθυντών με πρόσφυγες μαθητές, αφού όπως ειπώθηκε νωρίτερα, οι συγκεκριμένοι έχουν

επικοινωνία μόνο με τους αρμόδιους φορείς που είναι υπεύθυνοι. Οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι επισημαίνουν πως δεν έχουν ιδιαίτερες στρατηγικές επικοινωνίας, ωστόσο τονίζουν ορισμένα σημεία, που είναι σημαντικό να επισημανθούν.

Η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, ειλικρίνειας και ευθύτητας είναι κάτι που για την Σ1 είναι απαραίτητο όταν καλεί τους γονείς και ιδιαίτερα όταν συνεργάζεται με τους γονείς που τα παιδιά τους έχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες, όπως επισημαίνει. Για τη σημασία της καλλιέργειας ενός ζεστού κλίματος, κάνει λόγο και ο Σ2, ο οποίος διαπιστώνει ότι η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών είναι ο κομβικός παράγοντας για να επιλυθεί κάθε είδους πρόβλημα που προκύπτει εντός σχολικού πλαισίου.

Σ1 «Όχι δεν έχουμε κάποια συγκεκριμένη τακτική επικοινωνίας, όπως ενημερώνουμε όλους τους γονείς, ενημερώνουμε και τους γονείς αυτών των μαθητών. Μη... σας πω πως οι γονείς των διαφορετικών... ας το πούμε έτσι... μαθητών ενδιαφέρονται περισσότερο για τα παιδιά τους και έρχονται σε επαφή πιο τακτικά μαζί μας. Προσπαθούμε γενικά να είμαστε ευθείς και αληθινοί, τίποτα περισσότερο.»

Σ2 «Οπότε με επιστολές καλούμε τους γονείς, πολλές φορές και απειλητικά ότι κάτι συμβαίνει σοβαρό με το παιδί τους... να έρθουν να επικοινωνήσουν με το σχολείο... Και όταν γίνεται αυτό σε καλό κλίμα, στο γραφείο, Όχι όμως, ανακριτικά... Κερνώντας ένα τσάι, ένα καφέ... συζητάμε τα θέματα, τα προβλήματα να καταλάβουμε και εμείς τι προβλήματα αντιμετωπίζουν στην οικογένεια. Σιγά-σιγά να προσπαθούν να βρουν οι γονείς αυτοί να αποκτήσουν την εμπιστοσύνη μας και ότι δεν έχουμε κάτι μαζί τους... όπως, ίσως, το αντιλαμβάνονται το μεταφέρουν τα παιδιά, από τους άλλους συμμαθητές ή τους γονείς των άλλων παιδιών.»

Ο Σ5 αναφέρει ότι πριν τη διά ζώσης επικοινωνία με τους γονείς, προηγείται τηλεφωνική ενημέρωση ή αποστολή σχετικών εγγράφων, στα οποία να αναγράφονται πληροφορίες σχετικά με τις επικείμενες συναντήσεις τους.

Σ5 «Ναι... Η στρατηγική με τους γονείς είναι η ενημέρωση... Κι όταν χρειάζονται για να επιλύσουμε θέματα αυξημένης δυσκολίας... τότε η στρατηγική είναι και τηλεφωνική να είναι και με έγγραφα...»

Ο Σ6 τονίζει πως λόγω της ιδιαιτερότητας της γλώσσας των μεταναστών, το σχολείο φροντίζει να υπάρχει ένας διερμηνέας στις συναντήσεις με τους γονείς, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και υπάρχει κατανόηση και από τις δυο πλευρές.

Σ6 «Ανά τακτά διαστήματα... μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης και με την παρουσία την δική μου, ενημερώνονται οι γονείς... Ωστόσο όταν υπάρχει δυσκολία λόγω της γλώσσας... υπάρχει μπροστά και ένας διερμηνέας. Και τους ενημερώνουμε για όλα τα θέματα.»

Τέλος, αναφέρεται η άποψη του Σ2 σύμφωνα με την οποία όταν στο σχολείο καταγράφονται ρατσιστικές αντιδράσεις προς τα άτομα που κατάγονται από διαφορετική χώρα, επιλέγεται να γίνονται ξεχωριστές συναντήσεις γονέων γηγενών και μη, ώστε να μην οξυνθεί το κλίμα.

Σ2 «Πολλές φορές τους καλούμε μονωμένα αυτούς τους γονείς. Έτσι, με αυτό τον τρόπο να αποκτήσουν πρώτα την εμπιστοσύνη σε μας τους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο και μετά από προσπαθούμε όταν γίνονται οι συγκεντρώσεις γονέων, για να μπορούν να βρεθούν και με άλλους γονείς. Αν και είναι παρακινδυνευμένο αυτό... γιατί μερικοί γονείς γηγενείς, Έλληνες, δυστυχώς είναι αρνητικοί, και μπορεί να προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους γονείς αυτών των παιδιών και έτσι να μη θέλουν να παρευρίσκονται με την παρουσία και των υπολοίπων γονέων.»

Όταν προκύπτουν ζητήματα ρατσισμού και προκαταλήψεων από τους γηγενείς γονείς, αντιμέτωπος με την διαχείριση των σχέσεων και την εξομάλυνση των συγκρούσεων, καθίσταται ο σχολικός ηγέτης. Η στρατηγική διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων, αποτελεί κομβικό σημείο για την ύπαρξη ή όχι ρατσιστικών ζητημάτων στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από την επίτευξη ενός υγιούς διαλόγου με όλους τους γονείς και με την πλήρη αιτιολόγηση επιχειρημάτων, η αποφυγή των προκαταλήψεων μπορεί να γίνει πραγματικότητα. Η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστευτικότητας, ειλικρίνειας και εχεμύθειας, σταδιακά και μέσω του εποικοδομητικού διαλόγου μπορεί να γκρεμίσει κάθε στερεότυπο για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

7.10 Φορείς Συνεργασίας

Στη θεματική ενότητα αυτή, θα αναφερθούν οι φορείς με τους οποίους συνεργάζονται οι σχολικοί οργανισμοί για την επίλυση των προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν, είτε αυτό αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, είτε αφορά ευρύτερες δυσκολίες του σχολείου. Οκτώ από τους δέκα διευθυντές, αναφέρουν τη συνεργασία με τον συντονιστή της εκπαίδευσης, σε περίπτωση προβλήματος. Μια διευθύντρια τονίζει την αυτονομία της και πως επιλέγει να μην συνεργαστεί με κανέναν φορέα, ενώ ένας διευθυντής κάνει λόγο για την στήριξη του συντονιστή των προσφύγων.

Οι παρακάτω ερωτηθέντες επισημαίνουν κατά κύριο ρόλο τη συνεργασία με τον συντονιστή της εκπαίδευσης, τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας, τα κέντρα εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) ή άλλες αναφερόμενες οργανώσεις και άτομα από το οικείο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού (γειτονιά, γονείς κ.ο.κ).

Σ2«Όταν όμως θέλουμε να έχουμε και έναν θεωρητικό υπόβαθρο, να έχουμε και μία στήριξη σαν σχολείο, απευθυνόμαστε και στο συντονιστή της εκπαίδευσης. Μέσω της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έρχονται ακόμη οι ειδικοί επιστήμονες, οι ομάδες... συνεργαζόμαστε υπό μορφή σεμιναρίων σε όμορα σχολεία και εκεί και παίρνουμε τις τελευταίες γνώσεις της επιστήμης πάνω στα θέματα αυτά. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απορίες. Πολλές φορές είναι βιωματικά αυτά τα σεμινάρια. Έτσι προσπαθούμε να παίρνουμε γνώσεις για να αντιμετωπίζουμε και εμείς στην πράξη τα προβλήματα. Πολλές φορές πολλές φορές, δυστυχώς, είναι δύσκολο, το παραδέχομαι. Δεν τα καταφέρνουμε εύκολα, αλλά μέχρι τώρα δεν έχει δημιουργηθεί πολύ μεγάλο σοβαρό πρόβλημα στο σχολείο μας.»

Σ3 «Το ΟΑΣΙΣ είναι, τον Συντονιστή της εκπαίδευσης... επίσης τους γονείς και όπου χρειάζεται... πώς να στο πω... Οι συντονιστές είναι πολλές ειδικότητες, ανάλογα με το πρόβλημα απευθυνόμαστε στο συντονιστή της κατάλληλης ειδικότητας.»

Σ4«Εεε... πάντα με το συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών ζητημάτων, με τους φορείς της πρωτοβάθμιας, το Κ.Ε.Σ.Υ και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα.»

Σ5«Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συντονιστές της εκπαίδευσης, δήμος ή κοινότητα στην οποία υπάγεται το σχολείο, ακόμα και γειτονιά.»

Σ6«Κυρίως με τον συντονιστή της εκπαίδευσης και με κοινωνικούς φορείς που ασχολούνται κυρίως με θέματα μεταναστών.»

Σ7«Για τα παιδιά που είναι ενταγμένα στο πρωινό ωράριο η συνεργασία γίνεται με τον συντονιστή της εκπαίδευσης... με τον προϊστάμενο αν είναι πιο σοβαρό το πρόβλημα... Όσον αφορά τους μετανάστες και τους πρόσφυγες συνεργαζόμαστε με τους ίδιους τους φορείς πάντα.»

Σ9«Όπως σας είπα να συνεργαζόμαστε με τον συντονιστή της εκπαίδευσης αν προκληθεί κάποιο σοβαρό ζήτημα... θα ήθελα να τονίσω πως έχουμε και την στήριξη της Εκκλησίας. Διοργανώνει πολύ συχνά δωρεές στο σχολείο μας με διάφορα με τρόφιμα...»

Σ10«Με τον συντονιστή εκπαίδευση και μετά... με τον συντονιστή εκπαίδευσης κυρίως, μέχρι εκεί. Δεν έχει κάποιον άλλον να πας για τα παιδιά αυτά. Όταν ξεπεράσουν το θέμα της γλώσσας τα υπόλοιπα ξεπερνιούνται.»

Στη συνέχεια επισημαίνεται η άποψη του Σ8 κατά την οποία τονίζεται πως στο σχολείο, υπάρχουν δυο συντονιστές, ο ένας είναι αρμόδιος κατά αποκλειστικότητα για τους πρόσφυγες μαθητές, ενώ ο δεύτερος είναι συντονιστής εκπαιδευτικού έργου ευρύτερα.

Σ8«Με τον συντονιστή της εκπαίδευσης φυσικά προσφύγων, με τη διεύθυνση φυσικά πρωτοβάθμιας στη περιφέρεια στερεάς Ελλάδας. Με το δήμο όχι ιδιαίτερα, δεν έχουμε κάποιες επαφές. Υπάρχει και

μια οργάνωση στην οποία απευθυνθήκαμε όσον αφορά το μεταφραστικό κομμάτι που μας ενδιέφερε, η οποία λέγεται «μεταδράση». Αυτά κυρίως...

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η άποψη της Σ1 σύμφωνα με την οποία η ίδια δηλώνει την επιλογή αποφυγής συνεργασίας με οποιονδήποτε φορέα. Ενώ, δείχνει έντονη δυσαρέσκεια όσον αφορά το έργο του συντονιστή της εκπαίδευσης, όπως θα επισημανθεί στη επόμενη ενότητα.

Σ1 «Δεν συνεργαζόμαστε ιδιαίτερα με κάποιους φορείς. Προσπαθούμε να λειτουργούμε περισσότερο λίγο αυτόνομα σχετικά με αυτό... γιατί πιστεύω ότι όσοι περισσότεροι εμπλέκονται δεν βγαίνει και δουλειά μερικές φορές.»

7.10.1 Ο ρόλος του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου

Μολονότι οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι δήλωσαν ως έναν από τους φορείς συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων του σχολείου, τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, σε επόμενη ερώτηση σχετική με το έργο που αυτός επιτελεί, εξέφρασαν δισταγμό, δυσαρέσκεια και επιθυμία για ουσιαστικότερη, αλλά και συχνότερη συνεργασία. Μόλις 2 από τους 10 ήταν θετικά προσκείμενοι από τη συνεργασία τους.

Σ3Ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου είναι αρωγός σε ότι χρειάζεται το σχολείο. Και γι' αυτό όταν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα τον καλεί το σχολείο να έρθει και να προσφέρει γνώση και όπου χρειάζεται γενικά βοήθεια.

Σ4Αρκετά συχνή επαφή... μία με δυο φορές τον μήνα. Και του θέτουμε τα προβλήματα της ευρύτερης ομάδας του σχολείου... και μεμονωμένα με τα προβλήματα τα οποία προκύπτουν και να πάρουμε την συμβουλή του.

Οι επόμενοι ερωτηθέντες δηλώνουν την αυξανόμενη επιθυμία για συχνότερη επικοινωνία με τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Ενώ, τονίζουν την αδυναμία να προσφέρει έμπρακτο έργο στον σχολικό οργανισμό.

Σ2 Ο καταμερισμός των σχολείων στους συντονιστές έγινε αλλοπρόσαλλα... Δηλαδή στην περιοχή μας, ένας συντονιστής μπορεί να έχει μερικά σχολεία από την δική μας περιφέρεια, μπορεί να έχει κάποια άλλα από κάποια άλλη περιφέρεια... Δεν γνωρίζει ο συντονιστής τα προβλήματα τόσο καλά, ούτε τα παιδιά, ούτε και τους εκπαιδευτικούς. Θα θέλαμε τον συντονιστή, να είναι δίπλα μας κοντά μας καθημερινά, να μας γνωρίζει. Να γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές έναν- έναν προσωπικά και εκεί τις γνώσεις του, την εμπειρία του να την μεταλαμπαδεύει και να είναι να είναι καθημερινός σύμβουλος μας.

Σ5 Να πω τώρα αυτό που πρέπει; Δεν ήταν... ο ένας θεσμός είναι πραγματικά πάρα πολύ καλός, αλλά δεν λειτούργησε τόσο καλά όσο έπρεπε. Δεν λειτούργησε θετικά. Δεν βοήθησε, ενώ σαν θεσμός ήταν καλός, δεν βοήθησε. Περιμέναμε περισσότερα.

Σ6 Ο συντονιστής της εκπαίδευσης που έχει πολλές περιφέρειες μαζί... οπότε είναι φορτωμένος με πολλές σχολικές μονάδες και πάρα πολλά προβλήματα... Είναι σημαντική η συμβολή του... Νομίζω ότι ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός θα μπορούσε να προτείνει λύσεις και να καθοδηγήσει καλύτερα τον εκπαιδευτικό για δράσεις που μπορούν να γίνουν στο σχολείο ή θεωρίες που θα μπορούσαμε να συμβουλευτούμε για τα θέματα που αντιμετωπίζει το σχολείο μας.

Σ10 «Ο συντονιστής της εκπαίδευσης έχει πολύ μικρή συμβολή γιατί είναι για πολλά σχολεία της ίδιας περιφέρειας και ασχολείται με θέματα αν έχει συμβεί κάτι πολύ σοβαρό και έχει σχέση με την ακεραιότητα των παιδιών. Αν κάποιο παιδί το χτυπήσει κάποιο άλλο. Δεν έχει χρόνο να αφιερώσει... Γιατί θα έπρεπε ο συντονιστής να είναι σε ένα σχολείο καθημερινά μέσα.»

Οι κατωτέρω συνεντευξιαζόμενοι εκφράζουν την πίστη τους για το έργο που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων τους, καθώς θεωρούν πως είναι οι σημαντικότεροι «ρυθμιστές» των καταστάσεων και των τυχόν δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα σχολείο. Ταυτόχρονα, η Σ1 παράλληλα εκφράζει μεγάλη δυσαρέσκεια για το που προσφέρει ο συντονιστής της εκπαίδευσης.

Σ1 «Οι συντονιστές θα μπορούσα να πω ανεπιεικώς ότι είναι ανύπαρκτοι σε αυτό. Ότι γίνεται σε αυτά γίνεται με το φιλότιμο και την θέληση των εκπαιδευτικών που υπάρχουν στις τάξεις. Κάνουν μια εμφάνιση στην αρχή της σχολικής χρονιάς... Να καταγράφονται αυτά. Και μια φορά προς το τέλος μόνο και μόνο για να δικαιολογήσουν τα οδοιπορικά τους και τίποτε περισσότερο.»

Σ7 «Ναι πάντα υπάρχει συνεργασία. Και εμείς απευθυνόμαστε για κάποια προβλήματα ή κάποια συζήτηση εποικοδομητική, αλλά και εκείνος με δική του πρωτοβουλία επισκέπτεται το σχολείο για να ενημερωθεί και να βοηθήσει όπου μπορεί. Μπορεί να παίζει λοιπόν σημαντικό ρόλο, αλλά ο τελικός αποδέκτης, ρυθμιστής είναι ο δάσκαλος.»

Σ8 «Βέβαια να ξέρετε το κύριο βάρος πάντα πέφτει στον εκπαιδευτικό της τάξης (χαχαχα). Έχουμε δυο... τον συντονιστή των προσφύγων και τον συντονιστή της εκπαίδευσης γενικά. Με τον συντονιστή των προσφύγων γίνεται μια συνάντηση που κάνει με τις δασκάλες των τάξεων... Γίνεται σε ένα θεωρητικό επίπεδο. Νομίζω δεν επαρκεί αυτό. Ο συντονιστής της εκπαίδευσης γενικά... εντάξει...»

Συνοψίζοντας, στη θεματική ενότητα αυτή αναδείχθηκαν οι φορείς με τους οποίους συνεργάζονται οι σχολικοί ηγέτες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολικού οργανισμού. Οι περισσότεροι αναφέρουν τον συντονιστή της εκπαίδευσης ως τον κύριο

φορέα συνεργασίας. Ενώ, προσθέτουν τους τοπικούς φορείς, τη διεύθυνση πρωτοβάθμιας, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, Κ.Ε.Σ.Υ καθώς και με άλλες οργανώσεις που σχετίζονται με την ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών γενικότερα.

Αν και παρατηρήθηκε πως σχεδόν όλοι τονίζουν τη συνεργασία με τον συντονιστή της εκπαίδευσης, σε συνέχεια της συνέντευξης, οι περισσότεροι τονίζουν την σπάνια επικοινωνία που έχουν μεταξύ τους. Κάνουν νύξη για την επιθυμία τους, για περισσότερες συναντήσεις με μεγαλύτερη εγγύτητα και αλληλεπίδραση, όσον αφορά τα μείζονα θέματα του σχολικού οργανισμού. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι συνεντευξιαζόμενοι δίνουν έμφαση στο κομβικό έργο του εκπαιδευτικού κάθε τάξης, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του σχολείου.

7.10.2 Προτάσεις διευθυντών για την εισαγωγή ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία

Όπως σε κάθε ημι-δομημένη συνέντευξη, προκύπτουν απαντήσεις σε ερωτήματα που δεν ήταν προγραμματισμένα, έτσι και στη παρούσα έρευνα, 2 από τους δέκα συνεντευξιαζόμενους έδωσαν απαντήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές δομές.

Σ2 «Το σχολείο μας δεν έχει ψυχολόγο. Υπάρχει όμως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όποτε το ζητήσαμε είχαμε την βοήθεια τους, όχι όμως όπως θα την θέλαμε. Δυστυχώς, έχουν πολλά σχολεία και δυστυχώς δεν τους έχουμε προληπτικά δίπλα μας. Όταν το πρόβλημα έχει φτάσει στο απροχώρητο, τότε δυστυχώς καταφεύγουμε εκεί. Όταν ήδη πολλοί γονείς έχουν προσφύγει σε ψυχολόγους ιδιώτες... έξω παιδοψυχολόγος για να λύσουν τα προβλήματα των παιδιών τους ή τα δικά τους προβλήματα. Θα κάναμε πράγματι κάτι αν είχαμε τη βοήθεια αυτών των υποστηρικτικών δομών πιο άμεση και πιο κοντά πιο κοντά μας καθημερινά.»

Σ10 «Το σχολείο θα έπρεπε να έχει κάποιο βοηθητικό προσωπικό με κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, οι οποίοι να έχουν και δυνατότητα παρέμβασης. Δηλαδή, ο κοινωνικός λειτουργός να μπορεί να πάει στο σπίτι, αν διαπιστώσει στο σχολείο ότι αυτή η οικογένεια συμπίπτει με πρότυπα τα οποία δεν συνάδουν... ας πούμε να φωνάζει τους γονείς, να τους πει... Τώρα αν ο καθένας είναι ρατσιστής, θα το περάσει και στο παιδί του. Φέτος μοιράσανε στα μισά τους ψυχολόγους και εμείς, το δικό μας το σχολείο δεν πήραμε. Σε όλη την Ελλάδα πήρανε μισούς ψυχολόγους. Και έτσι έχουν μείνει πολλά σχολεία χωρίς υποστήριξη. Θα έπρεπε να έχουμε και ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό αν όχι κάθε μέρα, 2-3 φορές την εβδομάδα. Να γνωρίζει τα παιδιά, να ξέρει τις οικογένειες να μπορεί να επικοινωνεί με τις οικογένειες... και να κάνει και σεμινάρια. Αν περιμένεις από τον δάσκαλο για όλα, να χει την γλώσσα και τα μαθηματικά και να περιμένεις και να λύσει και

το θέμα του ρατσισμού των οικογενειών και το θέμα των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά και τέτοια... να τα κάνει όλα αυτά ο δάσκαλος δεν μπορεί να τα κάνει.»

Το σημερινό σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με ποικίλες καθημερινές προκλήσεις και δεν διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια ώστε να τις αντιμετωπίσει, τόσο σε επίπεδο προσωπικού, όσο και σε διαθέσιμους πόρους και υποδομές. Το μη επαρκές προσωπικό για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους ζητημάτων, καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την ομαλή λειτουργία του. Παιδιά με ιδιαιτερότητες, με δυσκολίες ψυχοκοινωνικές, αλλά και μαθησιακές, δεν μπορούν να ενταχθούν επαρκώς στη σχολική ζωή.

Κεφάλαιο 8^ο

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Μιλώντας για το πολυπολιτισμικό σχολείο και την ένταξη όλων των μαθητών και ιδιαίτερος όσων προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι σκόπιμο να αναφερθεί πως δεν πρέπει να γίνεται λόγος για παράλληλες τάξεις διδασκαλίας, καθώς κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκόπτονται από το κοινωνικό σύνολο του σχολικού οργανισμού. Η ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων, θα πρέπει να θεωρείται πρώτιστο μέλημα της σχολικής μονάδας. Η καλλιέργεια ενός κλίματος αμοιβαίου διαλόγου και αλληλεγγύης, ο πλουραλισμός απόψεων, ιδεών, μεταξύ των μαθητών, καθιστά το έργο της διαπολιτισμικότητας ενεργό. Μέσω της σταθερής συνεργασίας των μαθητών, η εκπλήρωση μαθησιακών στόχων γίνεται εφικτή. Οι παράλληλες τάξεις αποκόπτουν τους μαθητές από τη δυνατότητα να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις εμπιστοσύνης, ενώ διακρίνουν τους μαθητές: από τη μια οι τάξεις των προσφύγων και μεταναστών και από την άλλοι οι ημεδαποί μαθητές.

Ζητήματα ρατσισμού και προκατάληψης απέναντι στους μετανάστες ή πρόσφυγες μαθητές θα πρέπει να λύνονται άμεσα και να μην καταλαμβάνουν μεγάλες διαστάσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ο σχολικός ηγέτης μέσα από τη διοργάνωση συναντήσεων με τους γονείς ή ακόμα και μαζί με τους μαθητές, θα πρέπει να καθιστά σαφές ότι ζητήματα ρατσισμού δεν έχουν θέση στο σχολείο. Μέσω του υγιούς διαλόγου, των επιχειρημάτων και της ακριβούς αιτιολόγησης των απόψεων, οι γονείς με ρατσιστικές απόψεις, μπορούν να αλλάξουν τη στάση των ακραίων αντιλήψεών τους. Οι συναντήσεις, αυτές, πρέπει να διοργανώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, καθώς η αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία. Στόχος των συναντήσεων αποτελεί να κατανοήσουν όλοι οι γονείς ανεξαιρέτως, πως όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά και ίσοι προς τα δικαιώματα, καθώς επίσης πως ο πλουραλισμός και η ποικιλομορφία μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για ένα γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο. Σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ως κάτι αρνητικό, αλλά αντιθέτως, ως μια ευκαιρία για άνοιγμα των πνευματικών μας οριζόντων για τη γνώση νέων πολιτισμών και κουλτούρων.

Ένας σχολικός ηγέτης εκτός από την επίλυση προβλημάτων διαπροσωπικών σχέσεων, έρχεται αντιμέτωπος με πρακτικά ζητήματα, όπως είναι οι οικονομικές δυσκολίες των μεταναστών και των προσφύγων. Η οικονομική κρίση έχει συμβάλει στην όξυνση των

εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Υπάρχουν μαθητές με σοβαρά οικονομικά προβλήματα που πολλές φορές δεν διαθέτουν ούτε τα βασικά για τον βιοπορισμό τους. Ρόλος του διευθυντή αποτελεί η εξισορρόπηση των αντιθέσεων μεταξύ των μαθητών, αλλά και η παροχή των απαραίτητων αγαθών στους μαθητές που χρήζουν βοήθειας. Σε έναν σχολικό οργανισμό συναντάει κανείς μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Από τη μια, οι μαθητές με αξεσουάρ τελευταίας τεχνολογίας, ακριβά υποδήματα και ενδύματα και από την άλλη πλευρά, αντικρίζεις μαθητές χωρίς τα απαραίτητα για την επιβίωσή τους. Ο πολυσήμαντος ρόλος του σχολικού ηγέτη έγκειται και στη δημιουργία δράσεων, αλλά και μέσω της επικοινωνίας του με αρμόδιους φορείς, ώστε να δημιουργήσει ένα κλίμα εξισορρόπησης των ανισοτήτων, καθώς και να αποφύγει την μεγέθυνσή τους στο σχολικό γίνεσθαι.

Πρωτοβουλίες σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών οφείλουν να πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η επιμόρφωση και η κατάρτιση του συλλόγου διδασκόντων σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι άκρως απαραίτητη. Η επίγνωση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών συμβάλλει αποτελεσματικά στην ένταξη των μαθητών. Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες με σεβασμό στον πολιτισμό του κάθε ατόμου, οφείλουν να εφαρμόζονται σε κάθε σχολείο. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες, όταν ανήκουν σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο τους «αγκαλιάζει» με κάθε πρακτική, είναι πολύ πιο εύκολο να έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις.

Η έννοια της ανισότητας είναι πολυδιάστατη, ιδιαίτερα στον σημερινό κόσμο. Εντοπίζεται στην καθημερινότητα, το εργασιακό περιβάλλον, στο πεδίο των ατομικών ελευθεριών και των κοινωνικών υποχρεώσεων. Στο σχολικό περιβάλλον δύναται κάθε πτυχή της ανισότητας να αντανakλάται τόσο σε έναν μαθητή, όσο και στην ίδια τη σχολική δομή. Πέρα από την αδυναμία ορισμένων οικογενειών να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών τους, όπως αναφέρθηκε, είναι σημαντικό να εντοπιστούν και να αμβλυνθούν οι ανισότητες μεταξύ των σχολικών μονάδων και να ενισχυθούν όσες χρήζουν οικονομικής στήριξης. Στο πλαίσιο αυτό, πρέπει το σχολείο να αποτελεί τον πυρήνα της ανάπτυξης κάθε τοπικής κοινωνίας και ιδιαίτερα όσων βρίσκονται αντιμέτωπες με άλλες οικονομικές ή κοινωνικές ανισότητες.

Ο σχολικός ηγέτης, που σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί απλώς διαχειριστή καταστάσεων, πρέπει να επιδεικνύει τη διορατικότητα και τη βούληση να αναγινώσκει το σχολείο ως συστατικό στοιχείο της κοινότητας στην οποία βρίσκεται και να εμπνέει αντίστοιχα τους

υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Να αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως ηγέτη, υπό την έννοια ότι οι αποφάσεις και οι πρωτοβουλίες του επηρεάζουν τις ζωές των μαθητών σε περισσότερες εκφάνσεις της καθημερινότητας. Γίνεται αντιληπτό επίσης, πως η επίδραση του ατομικού παράγοντα, μπορεί να αποδειχθεί ισχυρότερη από αυτή του θεσμικού πλαισίου. Μπορεί να μην έχουν ληφθεί τα κατάλληλα μέτρα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η ατομική δράση να καθιστά το σχολείο παραδειγματικό και τόπο ουσιαστικής ένταξης.

Ένα «σχολείο για όλους», σύγχρονο και απαλλαγμένο από προκαταλήψεις του παρελθόντος, που δέχεται, αναγνωρίζει, σέβεται και διεκδικεί τα δικαιώματα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, πρέπει να είναι το κύριο μέλημα των σχολικών ηγετών. Η σχέση μεταξύ του διευθυντή, του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλληλοσυμπληρώνεται και αλληλεξαρτάται. Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των υποκειμένων αποτελεί τον πυρήνα μιας υγιούς σχέσης.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου η παγκοσμιοποίηση με τον έναν ή τον άλλον τρόπο είναι παρούσα, επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συνύπαρξης, το σχολείο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ένταξη και τον προσδιορισμό του ατόμου στην κοινωνία. Σήμερα κανείς δεν αναπτύσσει τον εαυτό του στο στενό γεωγραφικό πλαίσιο της χώρας του. Η επαφή μας με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, ξεκινά από τα πρώτα σχολικά βήματα και φτάνει μέχρι την εργασιακή διάδραση.

Η έννοια της ταυτότητας μεταβάλλεται, προσλαμβάνοντας περισσότερες διαστάσεις της εθνικής. Κατά τον Αριστοτέλη, η ταυτότητα αποτελεί τα κοινά στοιχεία που μοιραζόμαστε με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός μας. Το περιβάλλον πλέον, είναι διευρυμένο αγγίζοντας όλα τα σημεία του κόσμου, της ανθρώπινης γνώσης, της κοινής διαδικασίας εξευγενισμού των διαπολιτισμικών σχέσεων. Αυτός είναι, πλέον, ο ρόλος και ο σκοπός του σχολείου και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό: η ανάπτυξη ισχυρών σχέσεων των παιδιών με τον κόσμο γύρω τους, όσο διαφορετικός ή άγνωστος κι αν φαντάζει.

Για το λόγο αυτό, η κατάρτιση μαθημάτων πέραν της εθνικής ιστορίας, η γνωριμία με άλλες πολιτισμικές παραδόσεις είναι αναγκαία. Σε αυτό, ο ρόλος της τεχνολογίας είναι καθοριστικός. Οι δυνατότητες που μας παρέχει ξεπερνούν τα μέχρι πρότινος πεπερασμένα στάδια της εθνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μια προτεινόμενη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί με την εμβάθυνση των δραστηριοτήτων, κυρίως μέσω της τεχνολογίας, στο πολυπολιτισμικό σχολείο, που

αναδεικνύουν και εμβαθύνουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Δραστηριότητες, για παράδειγμα, μεταξύ σχολείων διαφορετικών χωρών, είτε μέσω εφαρμογών τηλεδιάσκεψης, είτε μέσω βίντεο, όπου οι μαθητές θα αλληλεπιδρούν με διαφορετικές κουλτούρες και θα ανοίγουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες «στο διαφορετικό». Εκτός από την καταγραφή και ανάλυση των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο, ο ερευνητής μπορεί να δημιουργήσει ακόμη, έναν επιπρόσθετο οδηγό, βασιζόμενο στη συλλογή των δεδομένων, κατά τον οποίο θα συγκεντρώνονται δραστηριότητες, που μπορούν να υλοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς.

Αντί επιλόγου...

Ολοκληρώνοντας, την παρούσα εργασία, θα ήθελα να σταθώ, σε ένα απόσπασμα του Οδυσσέα Ελύτη.

*«Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς,
Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να ναι
και να μείνει αυτή»*

Θα ήθελα ο αναγνώστης να σταθεί στο ποιος είναι τελικά αυτός ο «άλλος». Σε ένα σχολείο που η ετερότητα αποτελεί προϋπόθεση για έναν υγιή διάλογο αλληλεπίδρασης, ο «άλλος» παίρνει διαφορετικές μορφές. Ο «ξένος», ο πρόσφυγας, ο μετανάστης πολλές φορές αποτελούν τους «άλλους» μιας σχολικής αίθουσας. Μαθητές με διαφορετική θρησκεία, κουλτούρα, πολιτισμό, μαθητές με ιδιαιτερότητες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με διαφορετικού τύπου οικογένειες ή με οικονομικές δυσκολίες διαχωρίζονται ως «άλλοι». Η ένταξη, ωστόσο, όλων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί το έργο ενός διαπολιτισμικού ηγέτη, που δεν διαχωρίζει τους μαθητές και έχει ως στόχο την αναγνώριση και την αποδοχή όλων. Διαχρονικός στόχος ενός σχολικού οργανισμού αποτελεί η άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική:

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili. (σ.299)
- Βένιου, Ε. (2013, Ιανουάριος). *Εντοπίστηκε το γονίδιο της «ηγεσίας»*. Ανακτήθηκε στις 14/10/2019 από: <https://www.tovima.gr/2013/01/16/science/entopistike-to-gonidio-tis-igesias/>
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ζεφύρι Αττικής: Διάδραση. (σ.46-51)
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2016). Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας - Η εκδοχή της δικαιοσύνης αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit). Στο Κ. Φασούλης, Ε. Φυριππής, Γ. Πασιάς, Ι. Ρουσσάκης & Α. Σαμαρά (Επ.), *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό πεδίο: Τιμητικός τόμος Δημήτρη Ματθαίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg. σ 77
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία & Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (σ.34)
- Ζάχος, Δ. Θ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Εκδ. Θεσσαλονίκης: Σταμούλης Αντ. (σ.288)
- Ζώνιου, Σιδερά, Α. (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις Η Αναγκαιότητα της Ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο. (σελ.38)
- Θωμά, Δ. (2010) *Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριές: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, ΙΕ (57)*. Ανακτήθηκε στις 12/2/2020 από: <https://www.tovima.gr/2013/01/16/science/entopistike-to-gonidio-tis-igesias/>

- Ιωσηφίδης Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Καναβάκης, Μ (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Ανακτήθηκε στις 15/6/2020 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/294>
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). *Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης*. Αθήνα: Νεοελληνική Παιδεία.(23, 33-49)
- Κανάκης, Ι.Ν. (1991). *Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης*. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23. (33-49)
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “τάξης” το “διαφορετικό”*;. Αθήνα: Gutenberg. (σ.38)
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση μια εισαγωγή στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη.*
- Κεσίδου, Α. Παπαδοπούλου Β. (2008). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές*. Υπό δημοσίευση στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
- Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (2005). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg. (σ.205)
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα (εκδ. 2012).
- Μάγος,Κ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία: Για τη μέθοδο project*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. (σελ 7)
- Μάρκου, Γ. (1999). (Επιμ.). *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μίλεση, Χ. (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική. (σ. 89)
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (σελ 172-174)
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο. (σελ 311)
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ.(2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (σελ 219)

- Νικολάου, Γ. (2006). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., 19. Ιωάννινα.
- Πανταζής, Β. Α. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάλλιπος.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα. (σελ 7)
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη Χ, Πυργιωτάκης, Ι.Ε.(2015)Κεφ. *Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη*, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ, ΤΕΥΧΟΣ 60/2015, ΤΟΜΟΣ 32. Περιοδικά.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμικής Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (σελ. 28)
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική. (σελ. 309)
- Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η Μεταναστευτική Πρόκληση*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Σαΐτης, Αθ. Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης*. τ. α'. Αθήνα. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Σειρά Ειδική Παιδαγωγική. (σελ 47-48)
- Φραγκουδάκη, Α. (2008) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ.
- Χριστοφίδου, Ε. & Πασιαρδής, Π. (2006). *Μελέτη της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών της δημοτικής, σε σχέση με τη διαχείριση της αλλαγής. Η σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο*. Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. σελ. 553-566.
- Χρυσάκης, Μ. (1989). *Ανάσες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά συνεδρίου: Η κοινωνική έρευνα στην Ελλάδα. Αθήνα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. Καζαμιάς, Α. (1985). *Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Ξενόγλωσση:

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Boudon, R. (1983). *La logique du social*. Παρίσι: Pluriel.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.- C . (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Mi-nuit.

Bush, T. (2007). *Educational leadership and management: theory, policy, and practice*. South African Journal of Education. (p. 273, 392)

Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass. (p.215)

Crossan, M. M., Byrne, A., Seijts, G. H., Reno, M., Monzani, L., & Gandz, J. (2017). Toward a Framework of Leader Character in Organizations. *Journal of Management Studies*, 54(7), pp. 986-1018.

EMIL (2006). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασκήσεις*. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική μάθηση στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Άγκυρα/Μπρίστολ/Μόναχο/Σόφια/Θεσσαλονίκη: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σωκράτης/Κομένιος 2.1.

Fennes, H.- K. Hargood (1997). *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. London: Cassell.

Fischer, L. (2007). *Κοινωνιολογία του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Fitzeraid, R.T. (επιμ.) (1976) *Poverty and Education in Australia*, Australian Government Publishing Service: Canberra.

Frey, K. (2005). *Η «Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη. (σσ. 7-65)

Grayson, J. P. (2004). *Social dynamics, university experiences, and graduates' job outcomes*. *British Journal of Sociology of Education* (p.25(5), 611)

Hewstone, M. & Stroebe, W. (2007). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Hogg, M., Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Huber, J. (επιμ.), (αγν.). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' ένα ετερογενή κόσμο*. Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 27/6/2020 από <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>

Impact on Their Children's Education. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ759642>

Merry, Michael. (2018). *Equality and Educational Justice*. Ανακτήθηκε στις 17/6/2020 από: https://www.researchgate.net/publication/311575514_Equality_and_Educational_Justice

Migration, displacement and education: BUILDING BRIDGES, NOT WALLS. (2019). Ανακτήθηκε στις 8/10/2019 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866/PDF/265866eng.pdf.multi> ,

Olweus, Dan. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο : Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* / Dan Olweus, μετάφραση Έφη Μαρκοζάνε, επιμέλεια Γιάννης Τσιάντης. - 1η έκδ. - Αθήνα : Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Portin, B. (1999). *Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity?* .Minneapolis, Minnesota. (ανακτήθηκε στις 2/5/20)

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΙΓΜΑ ΕΚΔΟΣΕΙΣ. (επιμέλεια Ελευθερία Αργυροπούλου) (σ. 25)

Vang, C. (2006). *Minority Parents Should Know More about School Culture and Its*

Vlachos, E. (1968). *The Assimilation of Greeks in the United States*. Athens: EKEE. (σελ. 189)

Wang, F. (2016). *From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice, Leadership and Policy in Schools*. Ανακτήθηκε στις 17/6/2020 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2015.1044539>

Παράρτημα

Παράρτημα Α

Οδηγός Συνέντευξης

Στοιχεία συνέντευξης: Ημι- δομημένη

Αριθμός συνεντεύξεων: 10

Τόπος: Τα σχολεία ή η οικεία των ερωτηθέντων

Διάρκεια: 30 λεπτών

Τρόπος Καταγραφής: Μαγνητόφωνο

Ολοκληρώθηκε: Ομαλά

- 1) Πείτε μου λίγα λόγια για εσάς και για την ιδιότητα σας (*Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός, πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε ως διευθυντής ποιες είναι οι σπουδές σας*)
- 2) *Στην Ελλάδα ως γνωστόν μένουν αρκετοί μετανάστες. Πώς αξιολογείτε την πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία μας; Πώς μας έχει επηρεάσει ως κοινωνία Υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές με τους μετανάστες;*
- 3) *Ποιες θεωρείτε πιο σημαντικές;*
- 4) *Υπάρχουν διαφορές που θεωρείτε ότι είναι αγεφύρωτες και μας οδηγούν σε συγκρούσεις;*
- 5) *Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σας;*
- 6) *Υπάρχουν μετανάστες μαθητές στο σχολείο σας;*
- 7) *Από ποιες χώρες κατάγονται;*
- 8) *Από την δική σας εμπειρία και από διαλόγους που έχετε κάνει με άλλους συναδέλφους το πολυπολιτισμικό σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα;*
- 9) *Ποια είναι τα προβλήματα;*
- 10) *Μπορείτε να τα ιεραρχήσετε;*
- 11) *Έχουν σημειωθεί κάποια κρούσματα διακρίσεων;*
- 12) *Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών;*
- 13) *Που νομίζετε ότι βρίσκονται οι αιτίες των προβλημάτων των μεταναστών μαθητών; Παίζει κάποιο ρόλο η γλώσσα και η κουλτούρα τους; Σας δυσκολεύει το γεγονός ότι έχουν διαφορετικό πολιτισμό;*
- 14) *Ποια από αυτά τα προβλήματα έχει καταφέρει να επιλύσει το δικό σας σχολείο; Και με ποιους τρόπους;*
- 15) *Πως ορίζετε έναν κοινωνικά αποκλεισμένο μαθητή;*

- 16) Πώς θα ορίζατε την έννοια της σχολικής ανισότητας;
- 17) Υπάρχουν ομάδες μαθητών στο σχολείο σας οι οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες; Τι δυσκολίες; Αναφέρετε μερικά παραδείγματα
- 18) Από τις συζητήσεις που κάνετε με τους συναδέλφους, και από την εμπειρία σας έχει αναφερθεί πως κάποια παιδιά δεν γίνονται αποδεκτά από τα υπόλοιπα;
- 19) Μπορείτε να μου δώσετε μερικά παραδείγματα, γιατί συμβαίνει αυτό;
- 20) Τι παιδιά είναι αυτά, γνωρίζετε από ποιες οικογένειες προέρχονται; Γνωρίζετε το οικονομικό – κοινωνικό – πολιτισμικό υπόβαθρο αυτών των οικογενειών;
- 21) Όσον αφορά τους γονείς αυτών των παιδιών, έχετε συχνή επικοινωνία;
- 22) Έχετε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική στην επικοινωνία με του γονείς;
- 23) Για ποιους λόγους πιστεύετε ότι δεν γίνονται «αποδεκτά» αυτά τα παιδιά;
- 24) Τι άλλου είδους ζητήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές που “βρίσκονται στο περιθώριο”;
- 25) Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για την ένταξη αυτών των μαθητών; Έχετε κουβεντιάσει κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης;
- 26) Ποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνετε ως διευθυντής του σχολείου;
- 27) Το σχολείο σας γενικότερα ποιες δράσεις πραγματοποιεί για την διευκόλυνση των συγκεκριμένων μαθητών;
- 28) Η δασκάλα της τάξης ποιες πρακτικές εφαρμόζει και τι αποτέλεσμα έχουν αυτές οι πρακτικές;
- 29) Συζητάτε καθόλου για το ενδεχόμενο εναλλακτικών διδακτικών σε τάξεις με προβλήματα μάθησης;
- 30) Είναι το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θέμα για το σχολείο σας;
- 31) Με ποιους φορείς συνεργάζεστε για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου σας;
- 32) Ποιο ρόλο παίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων;
- 33) Από τι πιστεύετε εξαρτάται η σχολική επίδοση ενός μαθητή;
- 34) Παίζει κάποιο ρόλο η οικογένεια ή η καταγωγή όσον αφορά την σχολική επίδοση ενός μαθητή;
- 35) Ποια είναι η συμβολή του συντονιστή της εκπαίδευσης;
- 36) Το σχολείο σας ενστερνίζεται την φράση πως πράγματι αποτελεί «ένα σχολείο για όλους» ;

Παράρτημα Β

Υπόδειγμα Συνέντευξης

(Γυναίκα, Διευθύντρια, σε σχολείο της Αττικής)

Πείτε μου λίγα λόγια για εσάς και για την ιδιότητα σας (Πόσα χρόνια είστε εκπαιδευτικός, πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε ως διευθυντής ποιες είναι οι σπουδές σας)

Εντάξει, εγώ έχω 27 χρόνια εμπειρίας. Έχω τελειώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, έχω τελειώσει το τμήμα του Παντείου Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας και έχω κάνει και Μεταπτυχιακό στις Κοινωνικές αντιστάσεις και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Στην Ελλάδα ως γνωστόν μένουν αρκετοί μετανάστες. Πώς αξιολογείτε την πολυπολιτισμικότητα στην κοινωνία μας; Πώς μας έχει επηρεάσει ως κοινωνία

Ε... ναι έχει επηρεάσει πολύ την κοινωνία και θετικά και αρνητικά. Κάποιοι έχουν δει τα θετικά, γνωρίζεις καινούργιους ανθρώπους, καινούριες ιδέες, διαφορετικές θρησκείες και βλέπεις μια διαφορετική αντίληψη του κόσμου και υπάρχουν βεβαίως και κάποιοι που βλέπουν την αρνητική πλευρά, ότι έρχονται καινούργια ήθη, καινούργιες συνήθειες και αυτά θα αλλοιώσουν την ταυτότητα των Ελλήνων. Βέβαια οι Έλληνες ήταν πάντοτε μέρος που... η Ελλάδα γενικώς που λόγω της θέσης πάντοτε υπήρχανε διασταυρώσεις πολιτισμών και ανθρώπων. Είναι πιο εξοικειωμένοι και επίσης και πολύ μεγάλο κομμάτι των Ελλήνων και η καταγωγή τους είναι πρόσφυγες. Κι αυτό είναι ένα σημαντικό θέμα. Δηλαδή μεγάλο κομμάτι είναι από τη Μικρά Ασία, από τον Πόντο, είτε αργότερα που είχαν έρθει και από την Ρωσία όσοι είχαν πάει μετά το Κομμουνιστικό καθεστώς εκεί... οι παλιννοστούντες ας πούμε... Υπήρχαν πάρα πολλοί και στο Μενίδι. Αρα δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο για την Ελλάδα αυτό. Και τότε με την Μικρασιατική καταστροφή είχαν έρθει 1.000.000. πρόσφυγες. Η Ελλάδα τότε... πόσο πληθυσμό είχε; Πολύ μικρό. Η αναλογία ήταν πολύ μεγάλη σε σχέση με το τώρα.

Ποιες πολιτισμικές διαφορές θεωρείτε ότι έχουμε με τους μετανάστες;

Οι διαφορές περισσότερο στη γλώσσα και στη θρησκεία.

Ποιες θεωρείτε πιο σημαντικές;

Η πιο σημαντική διαφορά για μένα είναι η θρησκεία, γιατί είναι η διαφορετική νοοτροπία με κάποιο τρόπο, διαφορετικές συνήθειες ας πούμε... που έχουν οι άνθρωποι. Δεν είναι όμως ότι οι διαφορές είναι και αρνητικές. Μπορούμε να συνυπάρξουμε.

Ποια είναι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σας;

Εντάξει... εμείς έχουμε μετανάστες ας πούμε από την Αλβανία, που έχουν γεννηθεί οι γονείς στην Αλβανία και τα παιδιά είναι δεύτερης γενιάς που έχουμε στο σχολείο τώρα. Και ελάχιστοι είναι από την Βουλγαρία. Και 1 από την Ρωσία.

Από την δική σας εμπειρία και από διαλόγους που έχετε κάνει με άλλους συναδέλφους το πολυπολιτισμικό σχολείο αντιμετωπίζει προβλήματα;

Τα περισσότερα προβλήματα είναι όταν υπάρχει διαφορετική θρησκεία και δεν μπορείς να συμπεριλάβεις τα παιδιά σε όλα. Δηλαδή, έχω και φέτος στο σχολείο 2 παιδιά που είναι από την

Αίγυπτο και υπάρχουν θέματα όσον αφορά τις εορτές τις θρησκευτικές, που δεν θέλουμε να πάρουμε μέρος, τις συνήθειες της διατροφής που δεν τρώνε κάποια πράγματα, είναι Μουσουλμάνοι αυτοί. Η θρησκεία είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα γιατί η θρησκεία διαμορφώνει και την στάση της ζωής, τους τρόπους και τις συνήθειες. Γιατί οι γιορτές οι θρησκευτικές σε εμάς είναι κομμάτι της ζωής μας. Τα Χριστούγεννα για παράδειγμα κλείνουν τα σχολεία, εκείνοι δεν έχουν όμως Χριστούγεννα, κλείνει το Πάσχα... Ακόμα και η 25^η Μαρτίου ας πούμε εμείς έχουμε τη σημαία που έχει πάνω το σταυρό... Είναι θέματα αυτά και για τις παρελάσεις... ας πούμε δεν θέλανε να πάρουμε μέρος στη παρέλαση 28^η Οκτωβρίου. Αλλά εμείς εντάξει, ζητάμε πάντοτε την άποψη τους, και για τον εκκλησιασμό στην εκκλησία... Κατά τα άλλα δεν νομίζω ότι έχουνε διαφορές, μόνο αυτά τα σημεία.

Έχουν σημειωθεί κάποια κρούσματα διακρίσεων;

Κοίταξε να δεις... Ναι. Υπάρχουν παιδιά που έχουνε αναφέρει το θέμα ότι «Είσαι Αλβανός.» αλλά αυτό το Αλβανός δεν το λένε μόνο μεταξύ τους όταν ο άλλος έχει όντως καταγωγή από την Αλβανία, δηλαδή έχει εξελιχθεί σε κατηγορία, σε βρισιά αυτό. Αυτό μπορεί να το πουν και σε παιδιά που είναι Έλληνες... «Τι Αλβανός που είσαι εσύ», για να τον μειώσει να τον βρίσει και καλά...

Πώς είναι οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών;

Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που... ας πούμε αυτά τα δυο κοριτσάκια από την Αίγυπτο, έχουνε πολύ καλές σχέσεις δεν έχουν δημιουργήσει κανένα πρόβλημα, αλλά και τα άλλα παιδιά δεν δημιουργούν. Δεν έχω ακούσει τίποτα... Δεν είναι ότι οι Έλληνες έχουν πρόβλημα με τα παιδιά από την Αλβανία... αν και μπορεί να συμβεί και αυτό. Είναι όμως και οι Έλληνες μαθητές που έχουν μεταξύ τους προβλήματα. Μπορούν δηλαδή να έχουν διαφορές ανεξάρτητα με την καταγωγή τους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτά τα παιδιά από την Αλβανία πχ να έχουν κάποιες αντιλήψεις ότι... να φοβούνται δηλαδή μην τυχόν του πούνε τίποτα. Σε μια παρεξήγηση ας πούμε αν ήταν και οι δυο από την Ελλάδα δεν θα την είχαν υπολογίσει, επειδή όμως από μέσα τους θεωρούν ότι επειδή είναι από την Αλβανία άρα αυτό τον προσέβαλε τη χώρα... ενώ αν είχε ειπωθεί αυτό ανάμεσα σε δύο Έλληνες δεν θα γινόταν. Είναι και αυτοί επηρεασμένοι δηλαδή να μην τους προσβάλλουν για την καταγωγή τους, επομένως τα μεγεθύνουν πολλές φορές και εκείνοι το θέμα.

Ποια είναι τα προβλήματα τα οποία σας δυσκολεύουν περισσότερο;

Η γλώσσα... σε αυτά τα δύο πακιστανάκια που είχαμε πριν λίγο καιρό στο σχολείο μας, ήταν πολύ σημαντική δυσκολία, γιατί ενώ ηλικιακά ήταν τετάρτης δημοτικού, εμείς κάναμε κατατακτήριες εξετάσεις και τους βάλαμε στη Δευτέρα. Δεν μπορούσαν καθόλου να παρακολουθήσουν την ηλικία εκείνης της τάξης ας πούμε.

Πώς ορίζετε έναν κοινωνικά αποκλεισμένο μαθητή;

Το παιδί το οποίο κάθεται μόνο στην αυλή, δεν τον καλεί κανένας σπίτι του και γενικά είναι μόνο του.

Πώς θα ορίζατε την έννοια της σχολικής ανισότητας;

Η έννοια της σχολικής ανισότητας... Η σχολική ανισότητα έχει σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον που προέρχεται. Το σχολείο κάνει προσπάθειες να την εξαλείψει αλλά το οικογενειακό περιβάλλον παίζει τεράστιο ρόλο... όταν ο άλλος στο σπίτι του δέχεται τεράστιες βοήθειες, οι γονείς του είναι μορφωμένοι έχουν άλλο λεξιλόγιο... Μιλάω δηλαδή για κάποιες ευκολίες που τα άλλα παιδιά τα στερούνται, που όσο και να προσπαθήσει το σχολείο πολλές φορές δεν τα καταφέρνει. Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις παιδιών που έρχονται από πολύ φτωχά και οικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα... είναι τόσο μεγάλες οι προσπάθειες τους που ξεπερνούν τελικά τις δυσκολίες αυτές στην εκπαίδευση. Γνωρίζω ας πούμε παιδί από Κίνα, που γονείς είναι μετανάστες και δεν μπορούσαν να γράψουν και να διαβάσουν ελληνικά και το παιδί πέρασε Φαρμακευτική Αθηνών με υψηλή βαθμολογία.

Υπάρχουν μαθητές στο σχολείο σας που αντιμετωπίζουν γενικά δυσκολίες;

Τα παιδιά στο σχολείο γενικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους σχέση. Δεν έχουν κοινωνικές δεξιότητες. Δεν έχουν μάθει πώς να συμπεριφέρεται ο ένας στον άλλον. Δεν μπορούν να οργανώσουν, ας πούμε, ένα παιχνίδι... Τέτοιες δυσκολίες... Δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Αυτό είναι γενικό, δεν αφορά μόνο τους μετανάστες, αλλά όλα τα παιδιά. Επειδή, οι μετανάστες αυτοί που έχουμε τώρα εμείς στο σχολείο, έχουν γεννηθεί εδώ, δεν υπάρχει τόσο μεγάλο πρόβλημα. Αυτά τα δύο παιδιά που ήρθαν τώρα, επειδή βοήθησε πάρα πολύ η δασκάλα της τάξης, όσο καιρό κάθισαν στο σχολείο, ίσα- ίσα που τα αγκαλιάσαμε τα παιδιά. Δηλαδή, τους φερθήκαμε πάρα πολύ καλά.

Τα παιδιά αυτά γνωρίζετε από τι οικογένειες προέρχονται;

Ε ναι... είναι χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου... Ναι είναι χαμηλό... τα παιδιά των μεταναστών ας πούμε. Ενώ τα δυο άλλα παιδιά που έχω από την Αίγυπτο, αυτά είναι υψηλό το επίπεδο. Είναι πάνω από το μέσο όρο. Είναι πολύ ευκατάστατοι. Αυτά βέβαια είναι μια εξαίρεση.

Όσον αφορά τους γονείς αυτών των παιδιών έχετε συχνή επικοινωνία;

Συχνή επικοινωνία όχι δεν έχουμε. Συνήθως γιατί αυτοί οι γονείς δουλεύουν σε δουλειές που δεν μπορούν να πάρουν άδεια. Αυτό έχει παρατηρηθεί απ όλα τα χρόνια. Δηλαδή γονείς που η μητέρα καθαρίζει σπίτια το πρωί δεν μπορεί να πάρει άδεια και να έρθει. Και ο πατέρας παλιότερα που δούλευε στις οικοδομές... είναι άνθρωποι που δεν έρχονται εύκολα στο σχολείο.

Τι άλλα ζητήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές που βρίσκονται στο περιθώριο;

Όταν είναι στην αρχή έχουν τα προβλήματα με την γλώσσα. Και αυτό τους δημιουργεί μεγάλη ένταση, που έχω και μια τέτοια περίπτωση φέτος, που στην αρχή δεν μπορούσε να εκφραστεί και χτυπούσε παιδιά. Αν εξαιρέσεις την γλώσσα, τα πράγματα διευκολύνονται. Και εξαρτάται και ο μετανάστης και από πού προέρχεται. Δηλαδή, αλλιώς είναι ένας μετανάστης που είμαι από την Αλβανία και αλλιώς ένας μετανάστης που θα έρθει από το Πακιστάν. Είναι άλλη περίπτωση. Μετανάστης είναι και ο Βούλγαρος που θα έρθει, μετανάστης μπορεί να είναι και κάποιος που θα έρθει από το Μπαγκλαντές. Είναι διαφορετική περίπτωση του καθενός, διότι άλλη είναι η κουλτούρα των Ασιατών... Ο Αλβανός όπως και να το κάνουμε είναι στην Ευρώπη.

Ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για την ένταξη αυτών των μαθητών;

Επειδή σε αυτό το σχολείο δεν έχουμε και πάρα πολλούς... και αυτοί που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, Έλληνες θεωρούνται... δεν είναι παιδιά που έρχονται ξαφνικά. Δεν κάνουμε κάτι ιδιαίτερο. Στα σχολεία όμως που ήμουν παλιότερα, στο Μενίδι ας πούμε που είχαν έρθει πολλοί τότε Ρωσοπόντιοι, το σχολείο εκεί ήταν η πλειοψηφία ήταν μετανάστες οπότε τότε το κράτος είχε κάνει μια προσπάθεια οι δάσκαλοι να μορφωθούν, να μπορούν να μάθουνε 5 βασικές κουβέντες στα Ρωσικά να μπορούν να συνεννοηθούν με τα παιδιά... Και είχαν βγει και κάτι βιβλία για παλινοστούντες... Δεν ήταν τα βιβλία που κάνανε τα υπόλοιπα παιδιά... Ήταν σαν εκμάθηση ξένης γλώσσας δηλαδή. Τα βιβλία ήταν αλλιώς δομημένα. Ήταν βιβλία που ήταν φτιαγμένα για να μαθαίνουνε την γλώσσα.

Από συζητήσεις που έχετε κάνει με συναδέλφους γνωρίζετε ποιες τακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη για την ένταξη των παιδιών;

Αναλόγως την νοοτροπία που έχει ο καθένας για τους μετανάστες... είναι ανάλογη και η συμπεριφορά. Δηλαδή, η εκπαιδευτικός που σου είπα προηγουμένως... είχε κάνει ολόκληρη προσπάθεια να ενταχθούν τα παιδιά. Και πραγματικά ήταν πετυχημένη, γιατί εντάχθηκαν από την πρώτη κιόλας εβδομάδα, χωρίς να δημιουργηθεί κανένα θέμα. Αν όμως υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος δεν πολύ συμφωνεί με αυτήν την ένταξη... Ε... δεν θα κάνει και ιδιαίτερες προσπάθειες μέσα στην τάξη, ίσως. Δεν λέω πως κάποιος εκπαιδευτικός θα πάει σε μετανάστη και θα πει κάτι... αλλά θα συμπεριφερθεί σαν να είναι ένα παιδί σαν όλα τα άλλα, δεν θα κάνει κάτι ιδιαίτερο.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (διαφοροποιημένη διδασκαλία);

Κοίταξε να δεις... εξ ανάγκης την χρησιμοποιούνε, γιατί όταν ο άλλος δεν ξέρει ελληνικά ή δεν ξέρει κάποια πράγματα, εξ ανάγκης θα το κάνουνε. Για την γλώσσα όμως κυρίως, όχι για τα υπόλοιπα.

Με ποιους φορείς συνεργάζεστε για την επίλυση των προβλημάτων;

Με τον συντονιστή εκπαίδευση και μετά... με τον συντονιστή εκπαίδευσης κυρίως, μέχρι εκεί. Δεν έχει κάπου αλλού να πας για τα παιδιά αυτά. Όταν ξεπεράσουν το θέμα της γλώσσας τα υπόλοιπα ξεπερνιούνται.

Ποιο ρόλο παίζει το σχολείο στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων;

Το σχολείο προσπαθεί να τις εξαλείψει, αλλά δεν τα καταφέρνει στο μεγάλο ποσοστό. Σε μικρό ποσοστό το καταφέρνει.

Από τι εξαρτάται η σχολική επίδοση ενός μαθητή;

Εξαρτάται από το πόσο ένα παιδί θεωρεί τη γνώση σημαντική για την ζωή του. Πόσο και αν έχει καταλάβει αυτό. Αν καταλάβει πόσο μπορεί να βοηθηθεί από αυτήν, θα το κάνει. Και αν βέβαια έχει και το περιβάλλον το κατάλληλο για να το κάνει και βέβαια αν ο δάσκαλος στη τάξη δεν δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, το παιδί θα είναι αρνητικό στη γνώση. Για να μπορέσει το παιδί να το θεωρήσει σημαντικό το σχολείο, οφείλει και ο δάσκαλος να φτιάξει το κατάλληλο κλίμα. Τώρα που γίνεται όλη αυτή η ιστορία με τον κορωνοϊό, πάρα πολλά παιδιά και σε μεγαλύτερες τάξεις ειδικά που είχανε μια άρνηση για το σχολείο, ότι αυτό που κάνετε εδώ δεν είναι τίποτα και σιγά και εγώ δεν το θέλω το σχολείο και δεν το χρειάζομαι κτλπ... Τώρα όμως που θα τους λείψει το σχολείο (χαχα) θα το εκτιμήσουνε κιόλας. Γιατί κάπου ήταν και δεδομένο σου λένε θα πάω σχολείο και τι έγινε...

Η καταγωγή πιστεύετε ότι παίζει κάποιο ρόλο όσον αφορά τη σχολική επίδοση ενός μαθητή;

Πολύ, πολύ πάρα πολύ. Δηλαδή αν δεν τα έχεις αυτά λίγες είναι οι οικογένειες παιδιών που έχουν το υπόβαθρο οικονομικό και μορφωτικό των γονέων για να προχωρήσουν... όχι ότι δεν υπάρχουν. Υπάρχουν, αλλά δυστυχώς δεν έχει καταφέρει το σχολείο να ξεπεράσει τα εμπόδια του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ποια είναι η συμβολή του συντονιστή της εκπαίδευσης;

Ο συντονιστής της εκπαίδευσης έχει πολύ μικρή συμβολή γιατί είναι για πολλά σχολεία της ίδιας περιφέρειας και ασχολείται με θέματα αν έχει συμβεί κάτι πολύ σοβαρό και έχει σχέση με την ακεραιότητα των παιδιών. Αν κάποιο παιδί το χτυπήσει κάποιο άλλο. Δεν έχει χρόνο να αφιερώσει... Γιατί θα έπρεπε ο συντονιστής να είναι σε ένα σχολείο καθημερινά μέσα.

Το σχολείο σας ενστερνίζεται την φράση πως πράγματι αποτελεί «ένα σχολείο για όλους» ;

Προσπαθούμε... το ιδανικό είναι ότι το θέλουμε, αλλά από κει και πέρα αν το καταφέρνουμε είναι άλλο θέμα. Επίσης κάτι άλλο που θα μπορούσε να βοηθήσει είναι να υπήρχε και άλλο προσωπικό. Να υπήρχε ένας ψυχολόγος που θα μπορούσε να βοηθήσει τους δασκάλους, τους

γονείς των παιδιών, γιατί καμιά φορά δεν είναι ότι τα παιδιά έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των μεταναστών... Είναι και οι γονείς τους από το σπίτι που τους οδηγούν το να έχουν διαφορετική αντιμετώπιση. Ας πούμε μπορεί να το πουν... «Μ' αυτόν κάνεις παρέα; Αυτός είναι Αλβανός». Δηλαδή εκεί παίζει ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον. Υπάρχουν γονείς που θα κάνουν ένα πάρτι στο σπίτι και θα καλέσουν όλα τα παιδιά, και το Αλβανάκι και το Πακιστανάκι. Υπάρχουν όμως άλλοι γονείς που αυτούς τους εξαιρούν. Λένε δε θέλουν να κάνει παρέα με αυτούς. Η γιατί είναι Αλβανός ή γιατί είναι Μωαμεθανός... εμείς δεν θέλουμε να κάνουμε με τους Μωαμεθανούς παρέα... Το σχολείο θα έπρεπε να έχει κάποιο βοηθητικό προσωπικό με κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, οι οποίοι να έχουν και δυνατότητα παρέμβασης. Δηλαδή, ο κοινωνικός λειτουργός να μπορεί να πάει στο σπίτι, αν διαπιστώσει στο σχολείο ότι αυτή η οικογένεια συμπίπτει με πρότυπα τα οποία δεν συνάδουν... ας πούμε να φωνάζει τους γονείς, να τους πει... Τώρα αν ο καθένας είναι ρατσιστής, θα το περάσει και στο παιδί του. Φέτος μοιράσανε στα μισά τους ψυχολόγους και εμείς, το δικό μας το σχολείο δεν πήραμε. Σε όλη την Ελλάδα πήρανε μισούς ψυχολόγους. Και έτσι έχουν μείνει πολλά σχολεία χωρίς υποστήριξη. Θα έπρεπε να έχουμε και ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό αν όχι κάθε μέρα, 2-3 φορές την εβδομάδα. Να γνωρίζει τα παιδιά, να ξέρει τις οικογένειες να μπορεί να επικοινωνεί με τις οικογένειες... και να κάνει και σεμινάρια. Αν περιμένεις από τον δάσκαλο για όλα, να χει την γλώσσα και τα μαθηματικά και να περιμένεις και να λύσει και το θέμα του ρατσισμού των οικογενειών και το θέμα των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά και τέτοια... να τα κάνει όλα αυτά ο δάσκαλος δεν μπορεί να τα κάνει. Είναι ανέφικτο... γιατί είναι και οι καλοί μαθητές και οι άλλοι που δεν έχουν προβλήματα. Δεν μπορεί επειδή θα έχεις τέτοιες περιπτώσεις να ασχοληθείς μόνο με αυτές. Θέλουμε να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό που να μπορεί να στηρίζει και να παρέμβει στο οικογενειακό περιβάλλον. Είναι πάρα πολύ σημαντικό. Και ο σύλλογος διδασκόντων θα πρέπει να έχει μια αποφασιστική δύναμη. Δηλαδή όταν ο σύλλογος λέει ότι το τάδε παιδί με μαθησιακό πρόβλημα πρέπει να παραπεμφθεί σε ένα κέντρο...Ακόμα και τα προβλήματα συμπεριφοράς... αν κάποιο παιδί έχει υιοθετήσει ρατσιστικές συμπεριφορές και εκφοβισμού απέναντι σε έναν μετανάστη... Πρέπει εκεί να μπορεί να παρέμβει κάποιος και να μην περιμένεις ο γονιός να το αποδεχτεί, γιατί ο γονιός δεν θα το αποδεχτεί. Να είναι υποχρεωμένος ο γονιός να ακούσει η τον κοινωνικό λειτουργό ή τον συντονιστή... Γιατί ότι και να κάνεις στο σχολείο αν το παιδί πάει σπίτι και ο γονιός του λέει άλλα... το παιδί θα ακούσει την μάνα και τον πατέρα. Ο δάσκαλος θα αλλάξει, του χρόνου θα έχεις άλλον, του παρά χρόνου άλλον και πάει λέγοντας. Το σχολείο θα πρέπει να μπορεί να παρέμβει, να κάνει σεμινάρια να τους φωνάζει... Φέτος κάναμε ένα σεμινάριο με έναν συνάδελφο ο οποίος είναι πολύ καλός και έχει πολλά προσόντα και ήρθαν μόνο 25 άτομα. Δεν

βλέπεις απήχηση. Ενώ κανονικά θα έπρεπε να σε υποχρεώνουν, ότι το παιδί σου πάει σχολείο και συ υποχρεωτικά θα περάσεις από αυτά τα σεμινάρια. Όταν ολόκληρη η κοινωνία θεωρεί ότι ο ρατσισμός δεν είναι μια λύση, και συ θεωρείς ότι με το ζόρι αυτά τα παιδιά είναι βρόμικα... δεν μπορείς να το επιβάλλεις κιόλας, αλλά αν δεν ξεκινήσεις με την διαδικασία σεμιναρίων, συζητήσεων, κάπως αυτό θα τροποποιήσει και την συμπεριφορά τους. Να έχει το σχολείο μια δυνατότητα κουβέντας, συζήτησης, που να τον βρεις αυτόν τον γονιό να συζητήσεις; Ποιος θα τον βρει αυτόν τον γονιό;