ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Μεταπτυχιακή διατριβή στο πλαίσιο του Α΄ κύκλου Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΧΑΣΑΠΗ ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ

«Το ολοήμερο σχολείο ως πεδίο πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής».

Επιστημονική επιτροπή: Δαμανάκης Μιχάλης

Πυργιωτάκης Ιωάννης

Γκότοβος Αθανάσιος

Ρέθυμνο, 2005

Στον πατέρα μου,

για την οικονομική και ηθική βοήθεια

που μου έδωσε απλόχερα σε όλες τις σπουδές μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ III
ΕΙΣΑΓΩΓΗ IV

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΣΥΓΚΥΡΙΑ 2
1.1 Η μετανάστευση προς την Ελλάδα. 2
1.2 Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. 9
1.2.1 Η εκπαιδευτική διαχείριση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών πριν το νόμο 2413/96. 16
1.2.2 Η απόπειρα «αλλαγής» πολιτικής με το νόμο 2413/96. 18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ 21
2.1 Η αφομοιωτική προσέγγιση. 21
2.2 Η ενσωματωτική προσέγγιση. 24
2.3 Η πολυπολιτισμική προσέγγιση. 26
2.4 Η αντιρατσιστική προσέγγιση. 30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 43
4.1 Ιστορική αναδρομή του ολοήμερου σχολείου. 43
4.2 Το θεσμικό πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου. 46
4.3 Η αναγκαιότητα του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. 50
4.3.1 Προβληματισμοί για την αναγκαιότητα του ολοήμερου σχολείου. 52
4.4 Αλλοδαποί μαθητές και ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου. 55

Η ΕΡΕΥΝΑ 57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 58
5.1 Οριοθέτηση του προβλήματος. 59
5.2 Στόχοι. 60
5.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα. 62
5.4 Το δείγμα της έρευνας. 65
5.4.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος. 65
5.5 Ερευνητικό εργαλείο. 66
5.6 Περιορισμοί της έρευνας. 70
5.7 Διεξαγωγή της έρευνας. 71
5.8 Τρόπος ανάλυσης του υλικού. 73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ 75
Η οπτική των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη. 75
6.1 Η οπτική των διευθυντών. 75
6.2 Η οπτική των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στο ολοήμερο (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διδασκαλία, γλώσσα) 88
6.2α Η οπτική των δασκάλων ολοημέρου. 111
6.2β Η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. 114
6.2 Η οπτική των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ολοημέρου (επιμόρφωση). 121
6.2β Η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (εργασιακό καθεστώς) 126
6.3 Η οπτική του Σχολικού Σύμβουλου. 128
6.4 Η οπτική των γονιών των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο. 138

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 142
7.1 Επίσημος λόγος της πολιτείας. 142
7.2 Αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντών, δασκάλων ολοημέρου, εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, σχολικού συμβούλου) 147
7.2.1 Αντιλήψεις ως προς την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. 147
7.2.2 Αντιλήψεις ως προς τη διδασκαλία-γλώσσα. 150
7.2.3 Αντιλήψεις για ζητήματα οργάνωσης του προγράμματος του πρωινού και του ολοήμερου τμήματος. 154
7.2.4 Αντιλήψεις για ζητήματα επιμόρφωσης. 155
7.2.5 Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. 157
7.3 Απόψεις των γονιών των αλλοδαπών μαθητών για τη χρηστικότητα και την αναγκαιότητα του ολοήμερου σχολείου. 158
7.4 Τυπολογία στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών έναντι της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών. 159
7.4.1 Κατανόηση της ιδιαιτερότητας του «άλλου». 159
7.4.2 Οι αντιλήψεις έναντι της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλοδαπούς μαθητές. 161

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 164
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 170

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη είναι αποτέλεσμα συνεχούς προβληματισμού, δημιουργικής συνεργασίας και εποικοδομητικής κριτικής. Με την ολοκλήρωσή της αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης και επόπτη μου κ. Δαμανάκη Μιχάλη για την πολύπλευρη επιστημονική του καθοδήγηση. Οι υποδείξεις του και η κριτική του διεύρυναν σημαντικά την κατανόηση του ερευνητικού πεδίου και του συνολικού θεωρητικού πλαισίου, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο πραγμάτευσης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συνεπόπτες, Καθηγητή του Φ.Π.Ψ. Ιωαννίνων κ. Γκότοβο Αθανάσιο και τον Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης κ. Πυργιωτάκη Ιωάννη, για τις επιστημονικές τους συμβουλές, καθώς και για τα πολύτιμα ερεθίσματα που μου παρείχαν.

Επίσης, είμαι βαθιά υποχρεωμένη στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ολοημέρων του δείγματος, στους Διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, στο Σχολικό Σύμβουλο και στους αλλοδαπούς γονείς για την άψογη συνεργασία τους και τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν, ώστε να ολοκληρωθεί η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Δε θα μπορούσα τέλος, να ξεχάσω τους φίλους που συνέβαλλαν, ο καθένας με τον τρόπο του, στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης: τον Προϊστάμενο κ. Αρκάδιο Σπανουδάκη και τους συναδέλφους του 2ου Γραφείου Π. Ε. Ν. Ρεθύμνου (κ. Μάγδα, Γιώργη, Μαρία, Τριαντάφυλλο, Στέλλα) για τη συμπαράσταση κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων των μεταπτυχιακών σπουδών μου, τη Ζαρκάδη Θεοδώρα για τη ζεστή φιλοξενία της και τις αγόγγυστες εξυπηρετήσεις της, τον Πολάκη Γιώργο για τις εποικοδομητικές συζητήσεις κάθε Πέμπτη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει μετατρέψει το μαθητικό πληθυσμό της χώρας σε ετερογενές σύνολο αλλάζοντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφορετικότητας. Ο πολυπολιτισμικός και πολυγλωσσικός δημογραφικός χάρτης των τάξεων ανέτρεψε το κυρίαρχο μέχρι πριν μια δεκαετία περίπου μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό πρότυπο της ελληνικής εκπαίδευσης. Η αναγκαστική συμφοίτηση ελλήνων μαθητών και αλλοδαπών μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, εθνοτικό, θρησκευτικό υπόβαθρο δεν οδήγησε σε θεαματικές αλλαγές των στόχων και του προσανατολισμού των αναλυτικών προγραμμάτων και των πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο χαρακτήρας του παραμένει μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός με συνέπεια το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν από τη χώρα προέλευσης τους να μην αποτελεί αντικείμενο αξιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και να αγνοείται. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν το νέο δεδομένο της συνύπαρξης αλλοδαπών και γηγενών μαθητών στην τάξη καθώς είναι ελλιπώς καταρτισμένοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η θεματολογία των ερευνών, των εργασιών που έχουν εκπονηθεί και των άρθρων που έχουν δημοσιευτεί ποικίλει, όσον αφορά τα ζητήματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη εστιάζει τον προβληματισμό της στη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στο σχετικά νεοσύστατο θεσμό του ολοήμερου σχολείου. Το ολοήμερο σχολείο δημιουργήθηκε, εκτός των άλλων, για να ικανοποιήσει κοινωνικές ανάγκες. Οι αλλοδαποί μετανάστες-γονείς εργάζονται πολλές ώρες και σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας από την μεριά τους εξυπηρετούνται από τις ποικίλες παροχές του ολοήμερου σχολείου (ασφάλεια και προστασία των παιδιών, προετοιμασία των μαθημάτων του σχολείου, διδασκαλία μαθημάτων ειδικοτήτων που θα πλήρωναν στον ιδιωτικό τομέα) και επιλέγουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο ολοήμερο σχολείο. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στην πρωινή ζώνη λειτουργίας του σχολείου έχει αντανακλαστικές συνέπειες και στο ολοήμερο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση του αλλοδαπού μαθητικού πληθυσμού στο πρωινό σχολείο οδήγησε σε αυξητικές τάσεις τη φοίτηση μαθητών με διαφορετικές εμπειρίες στο ολοήμερο σχολείο. Η

κοινή παρακολούθηση γηγενών και αλλοδαπών παιδιών των μαθημάτων του πρωινού προγράμματος του σχολείου συνεχίζεται τώρα πια και στα ολοήμερα τμήματα. Η μελέτη μας ορμώμενη από αυτό το φαινόμενο επικεντρώνεται στον τρόπο που οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία του ολοήμερου σχολείου (διευθυντές σχολικών ομάδων, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των ολοήμερων τμημάτων, σχολικός σύμβουλος) αντιλαμβάνονται την παρουσία αλλοδαπών μαθητών σε υψηλό ποσοστό στο ολοήμερο σχολείο και στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία οι αλλοδαποί μαθητές κουβαλούν από τη χώρα προέλευσής τους. Επίσης, ερευνά τους λόγους που οι αλλοδαποί γονείς επιλέγουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου.

Προκειμένου να ικανοποιήσει τους παραπάνω προβληματισμούς η μελέτη μας δομήθηκε ως εξής: α) θεωρητικό μέρος και β) ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια, ενώ η έρευνα τρία.

Στο κεφάλαιο 1 γίνεται μια αναφορά στη σύγχρονη μεταναστευτική συγκυρία και στη διαχείριση της φοίτησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με χρονικό ορόσημο τη ψήφιση του Νόμου 2413/96. Παρουσιάζονται επίσης, κάποια γενικά απογραφικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση και στη συνέχεια ειδικότερα και συγκεκριμένα στοιχεία για τη φοίτησή τους στα σχολεία και τα ολοήμερα τμήματα των σχολείων του Ν. Ρεθύμνου.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στα μοντέλα που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας των κοινωνιών, δηλαδή στην αφομοίωση, στην ενσωμάτωση, στο πολυπολιτισμικό και στο αντιρατσιστικό μοντέλο.

Στη συνέχεια, το τρίτο κεφάλαιο αφιερώνεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων, αναλύοντας τα αξιώματα στα οποία στηρίζεται και τις βασικές αρχές της.

Το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους είναι το κεφάλαιο 4 στο οποίο επιχειρείται μια ολόπλευρη παρουσίαση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. Αρχικά γίνεται μια ιστορική αναδρομή στη σύσταση του θεσμού, στη συνέχεια η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η λειτουργία του, ακολουθεί η επιχειρηματολογία που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την αναγκαιότητά του αλλά και η διατύπωση των προβληματισμών που δημιούργησε η ολιγοετής λειτουργία του και τέλος συνδέεται η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικός σύστημα με το θεσμό του ολοήμερου σχολείου.

Η σκυτάλη δίνεται στη συνέχεια στο εμπειρικό κομμάτι της έρευνας, όπου στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας και οι κατηγορίες των ερευνητικών ερωτημάτων που διευκόλυναν τον προσανατολισμό μας στο πεδίο της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα καθώς και ο σχεδιασμός και η οργάνωσή της.

Στο επόμενο κεφάλαιο (6) παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας στα τρία σχολεία του Νομού Ρεθύμνου, σύμφωνα με τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων.

Τέλος, στο κεφάλαιο 7 γίνεται μια απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης των αποτελεσμάτων της έρευνας, μια προσπάθεια διατύπωσης συμπερασμάτων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και η δημιουργία τυπολογιών των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση και για την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΣΥΓΚΥΡΙΑ

1.1 Η μετανάστευση προς την Ελλάδα.

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με γεωγραφικές ιδιαιτερότητες (ορεινές περιοχές με πολλά περάσματα, εκτεταμένα θαλάσσια σύνορα, έλλειψη συνεργασίας με τα γειτονικά κράτη) (Ντόκος, 2002, 67). Συνεπώς εξ΄ ορισμού, λόγω γεωγραφικής τοποθέτησης, καθίσταται αντικειμενικά σχεδόν αδύνατη η διαδικασία αστυνόμευσης των ορίων της και ο πλήρης έλεγχος των συνόρων (Χλέτσος, 2002, 29). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, λόγω της κατάρρευσης των κομουνιστικών καθεστώτων, που συνέβησαν στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, αλλά και των πολεμικών συρράξεων σε διάφορα σημεία του πλανήτη συντέλεσαν στη μη ελεγχόμενη εισροή μεταναστών στη χώρα μας.

«Η μετανάστευση ορίζεται ως η μετακίνηση τμημάτων του πληθυσμού από και προς μια συγκεκριμένη περιοχή» (Αλεξιάς, 2001, 255).Η ιστορία της ανθρωπότητας είναι συνυφασμένη με τη μετανάστευση παρόλο που συμβαίνει συχνά να θεωρείται πρωτοφανές και επικίνδυνο φαινόμενο (Τσιάκαλος, 2000, 39).

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, το φαινόμενο της μετακίνησης πληθυσμών στην Ευρώπη χωρίζεται σε τέσσερις περιόδους (Χλέτσος, 2002, 20, 21):

I. Τα έτη από το 1945 έως το 1960 χαρακτηρίζονται περίοδος μετακίνησης πληθυσμών λόγω του τέλους του πολέμου και του αποαποικισμού. Οι χώρες ανοικοδομούνται και οι άποικοι και το εργατικό δυναμικό επιστρέφει από τις αποικίες.

II. Από το 1955 έως το 1973 μεταναστεύει σημαντικός αριθμός εργατικού δυναμικού από το Νότο στις χώρες της Βόρειας ηπειρωτικής Ευρώπης.

III. Ο περιορισμός της μετανάστευσης έρχεται στα χρόνια 1974-1988 λόγω έλλειψης ζήτησης νέου εργατικού δυναμικού από τις κλασσικές χώρες υποδοχής μεταναστών.

IV. Μετά το 1988 η εισροή μεταναστών παρατηρείται από την Ανατολική προς τη Δυτική Ευρώπη λόγω της κατάρρευσης των κομουνιστικών καθεστώτων αλλά και προς τη Νότια Ευρώπη.

Η Ελλάδα μέχρι τις αρχές της δεκαετία του ’70 θεωρούνταν χώρα αποστολής μεταναστών. Από τη δεκαετία του ’70 όμως άρχισε να δέχεται μετανάστες, με ρύφω-

μα τη δεκαετία του ’90 που η εισροή αλλοδαπών τη μετέτρεψε de facto σε χώρα υποδοχής μεταναστών.

Η μετανάστευση προς τη χώρα μας δεν παρουσιάζει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά της μετανάστευσης προς την Ευρώπη των τριών πρώτων περιόδων. Οι μετανάστες προς τη Βόρεια Ευρώπη προέρχονταν κατά κανόνα από αγροτικές περιοχές, είχαν χαμηλή μόρφωση, εισέρχονταν και απασχολούνταν νόμιμα, προστατεύονταν από το νόμο και απολάμβαναν κοινωνικής προστασίας σύμφωνα με διακρατικές συμφωνίες. Αντίθετα, το κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων μεταναστών προς τις χώρες της Νότιας Ευρώπης είναι η παράνομη είσοδος και παραμονή στις χώρες, η απασχόληση στην παραοικονομία και η στέρηση κοινωνικής προστασίας και παροχών (Χλέτσος, 2002, 21). Στην πορεία αναζήτησης μιας καινούριας πατρίδας, ενός τόπου-καταφυγίου κοινός παρανομαστής είναι το μέγεθος της απελπισίας και η ελπίδα για εύρεση στοιχειωδών δυνατοτήτων διαβίωσης. Η φυγή των μεταναστών και των προσφύγων είναι αποτέλεσμα διώξεων από απάνθρωπες δικτατορίες, ανελέητων και ατέρμονων πολεμικών συρράξεων, καταπίεσης, διακρίσεων και κυρίως φτώχιας και αμείλικτης πείνας (Τσιάκαλος, 2000, 39).

Παρόλα αυτά και καθώς διανύουμε την τέταρτη περίοδο του μεταναστευτικού φαινομένου, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά της μετανάστευσης στην Ελλάδα με τα οποία διαρθρώνεται η μετανάστευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Νικολάου, 2000, 35).
α) Οι μετανάστες δεν προέρχονται πια σε τόσο μεγάλο βαθμό, όπως στο παρελθόν, από αγροτικούς πληθυσμούς αλλά είναι άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με αστικές καταβολές. β) Επικρατεί μια πολλαπλότητα εθνικών και θρησκευτικών ομάδων. Εκπροσωπούνται στη χώρα μας, όπως και στην υπόλοιπη Ευρώπη, μετανάστες από αφρικανικές και ασιατικές χώρες και από χώρες του πρώην ανατολικοευρωπαϊκού συνασπισμού. (Ιρακινοί, Αρμένιοι από Ιράκ και Ιράν, Κούρδοι από Τουρκία και Ιράκ, Παλαιστίνιοι, Ιάπωνες, Φιλιππινέζοι, Πακιστανοί, Ινδοί, Αλβανοί, Ρουμάνοι, Γκανέζοι, Γεωργιανοί, Βούλγαροι κ.ά.). Όλοι αυτοί θα προσπαθήσουν να αναγνωρίσουν τα δικαιώματά τους. γ) Παρατηρείται συνύπαρξη μεταναστών και φτωχών ντόπιων εργαζομένων σε περιοχές με υψηλό ποσοστό ανεργίας, καθώς και ανταγωνισμός ανάμεσα στους πρώτους και σε μειονότητες με ελληνική υπηκοότητα. δ) Η εκπροσώπηση των μεταναστευτικών ομάδων παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης λόγω της έλλειψης κοινωνικής και μεταναστευτικής πολιτικής.

Ο μεταναστευτικός πληθυσμός της Ελλάδας μπορεί να κατηγοριοποιηθεί αν

λάβουμε υπόψη μας τα κριτήρια της εθνότητας, της κανονικότητας (νομιμότητας), το σκοπό της μετανάστευσης (Κόντης, 2001, 181). Θα επιχειρήσουμε να ταξινομήσουμε τους μετανάστες και τους αλλοδαπούς αλλά θα αποφύγουμε τα αριθμητικά στοιχεία καθώς θεωρούμε ότι είναι ρευστά και συνεχώς διαφοροποιούνται, πράγμα που μπορεί να αποδοθεί και στην έλλειψη σταθερής ελληνικής μεταναστευτικής πολιτικής.

1) Στην πρώτη μεγάλη κατηγορία εντάσσονται οι «κανονικοί» μετανάστες (Πετρινιώτη, 1999, 17), όσοι έχουν εισέλθει εντός των συνόρων της Ελλάδας νόμιμα. Αυτή η κατηγορία διαχωρίζεται σε αρκετές υποκατηγορίες:

I. Οι ομογενείς έλληνες. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται οι Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι Κύπριοι που ήρθαν μετά την εισβολή του 1974, οι ομογενείς από χώρες με παλιές ελληνικές παροικίες, όσοι εγκατέλειψαν εστίες πολεμικών συγκρούσεων, έλληνες που ζούσαν στα βιομηχανικά δυτικά κράτη (Πετρινιώτη, 1999, 17-35).

II. Οι υπήκοοι χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίοι μπορούν να εισέλθουν νόμιμα, να εγκατασταθούν και να εργαστούν στη χώρα μας σύμφωνα με τις κοινοτικές οδηγίες (Πετρινιώτη, 1999, 35 & Μουσούρου, 1991, 166).

III. Οι αλλοδαποί που είναι πολίτες χωρών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά εισέρχονται νόμιμα και μπορούν να παραμείνουν και να εργαστούν στην Ελλάδα κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (Πετρινιώτη, 1999, 35 & Μουσούρου, 1991, 166).

2) Την πολυπληθέστερη μεταναστευτική ομάδα αποτελούν οι αλλοεθνείς αλλοδαποί, οι οποίοι ανεξάρτητα από το αν εισήλθαν νόμιμα ή παράνομα στη χώρα μας, έχουν ενταχθεί σε πρόγραμμα νομιμοποίησης και αιτούνται χορήγησης «λευκής κάρτας» ή «πράσινης κάρτας» (Κόντης, 2001, 182).

3) Στην επόμενη κατηγορία εντάσσονται οι παρανόμως εισελθόντες (Πετρινιώτη, 1999, 35), οι «μη κανονικοί μετανάστες» (Πετρινιώτη, 1999, 27), οι λαθρομεταναστες, όσοι διέρχονται τα σύνορα της χώρας λαθραία, διαβιούν και εργάζονται παράνομα (Μουσούρου, 1991, 166). Αρκετοί από αυτούς θεωρούν την Ελλάδα προσωρινό σταθμό πριν το πέρασμά τους στις Βορειοευρωπαϊκές χώρες και την Αμερική.

4) Πρόσφυγες θεωρείται μια μικρή ομάδα των αιτούντων πολιτικού ασύλου και των αναγνωρισμένων πολιτικών προσφύγων κυρίως κουρδικής καταγωγής με αφετηρία το Βόρειο Ιράκ, το Ιράν και την Τουρκία (Κόντης, 2001, 181). Η επιλογή

της Ελλάδας σαν τόπος προορισμού των προσφύγων γίνεται με κριτήριο την εγγύτητα της με χώρες που γνώρισαν εθνοτικές και πολιτικές εντάσεις ή βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση (Πετρινιώτη, 1999, 80, 81).

5) Τελευταία είναι η κατηγορία των αλλοδαπών εργαζομένων στην οποία εντάσσονται οι απασχολούμενοι ως ναυτεργατικό δυναμικό στην ελληνόκτητη εμπορική ναυτιλία. (Πετρινιώτη, 1999, 85 & Κόντης, 2001, 182).

Η μετανάστευση είναι συνδεδεμένη με την οικονομική ανάπτυξη, προκαλείται από την αναπτυξιακή διαδικασία και την επηρεάζει (Χλέτσος, 2002, 19, 20). Στην ανάλυση των αιτιών και των αποτελεσμάτων του μεταναστευτικού φαινομένου χρησιμοποιήθηκαν από οικονομολόγους, ιστορικούς και κοινωνιολόγους οι έννοιες του push και pull δηλαδή της απώθησης και της έλξης για να προσδιοριστούν οι παράγοντες της από και προς μετανάστευσης και να υπολογιστούν τα κόστη και τα οφέλη στις μεταναστευτικές κινήσεις.

Το push (απώθηση) δε μπορεί να γίνει κατανοητό χωρίς την ύπαρξη του pull (έλξη) και αντίστροφα καθώς μετανάστευση από και μετανάστευση προς είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Κατά το παρελθόν, στις μελέτες και τις θεωρίες της μετανάστευσης κυριάρχησε το push (απώθηση) καθώς υπήρχε η κλασσική μορφή του αποδημούντα/μετανάστη που φεύγει από την πατρίδα παρωθούμενος από την ανέχεια και την πολιτική καταπίεση, η αγροτική φιγούρα που ρέει προς τις εκβιομηχανισμένες και πλούσιες χώρες.

Εξίσου σπουδαία είναι και η έλξη (pull), καθώς ο μετανάστης είναι ένας πωλητής εργατικής δύναμης, ο οποίος δε θα προσελκύονταν από μια χώρα με αγορά εργασίας σε ύφεση, επομένως η μετανάστευση είναι έργο της ευημερίας της χώρας υποδοχής (Green, 2004, 114-120). Στην απόφαση για αναχώρηση και άφιξη υπάρχει ανάμειξη και από το push (απώθηση) και από το pull (έλξη) καθώς, παρ' όλο που οι άλλες κουλτούρες συχνά προκαλούν μια γοητεία, η οικονομική ανάγκη συνεχίζει να παρακινεί σε μεγάλο βαθμό τη μετανάστευση (Green, 2004, 153, 154).

Η μετανάστευση προκαλεί επιπτώσεις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές τόσο στη χώρα αποστολής, όσο και στη χώρα υποδοχής. Ειδικότερα εξετάζοντας την οικονομική και εργασιακή διάσταση θα λέγαμε, ότι η μετακίνηση των μεταναστών επιφέρει θετικές συνέπειες στη χώρα τους, λόγω του περιορισμού της πίεσης από την πληθυσμιακή αύξηση και της πίεσης στην αγορά εργασίας, της εισροής εισοδήματος και της αξιοποίησης των γνώσεων που απέκτησαν στο ξένο τόπο με την επιστροφή.

Αλλά και για τη χώρα υποδοχής κρίνεται θετική για το σύνολο της οικονομίας

η χρησιμοποίηση μεταναστών. Έρευνες κατέδειξαν ότι δεν αυξάνουν την ανεργία, όπως κατηγορούνται αλλά συμβαίνει, ειδικά οι παράνομοι μετανάστες, να λαμβάνουν αμοιβή μικρότερη της αμοιβής των ντόπιων εργατών. «Ούτε η ανεργία ούτε η μείωση των μισθών οφείλεται στους μετανάστες. Η μετανάστευση είναι το αποτέλεσμα και όχι η αιτία των δομικών αλλαγών στην αγορά εργασίας» λέει ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα ο Hourwich στο Green (2004α,151). Επίσης, απασχολούνται ως ανειδίκευτοι εργάτες σε δουλειές που κανένας ντόπιος δεν αναλαμβάνει και καθώς δεν περιλαμβάνονται στις συλλογικές συμβάσεις εργασίας, δεν έχουν απαιτήσεις για άδειες ή κοινωνικές παροχές και δεν αντιστέκονται στις πιέσεις των εργοδοτών (Καρασαββόγλου, 2002, 214). Εξάλλου, δεν είναι υπερβολή να ισχυριστούμε ότι υποκαθιστούν τις κοινωνικές υπηρεσίες (βρεφονηπιοκόμοι, περιποίηση ηλικιωμένων) που θα έπρεπε να έχει εξασφαλίσει το κράτος για τους πολίτες του (Χλέτσος, 2002, 23-28). Διαμορφώνεται λοιπόν μια συμπληρωματική σχέση στην απασχόληση αλλοδαπών και ημεδαπών καθώς οι ξένοι καλύπτουν τις επιπρόσθετες ανάγκες σε εργατικό δυναμικό της ελληνικής οικονομίας. Το μεταναστευτικό δυναμικό προσδίδει ευελιξία στις εργασιακές σχέσεις και επιδρά σε παραμέτρους όπως το ύψος των αποδοχών, ωράριο, μορφές εργασίας (Καρασαββόγλου, 2002, 213). Οι εργαζόμενοι μετανάστες επίσης, καταναλώνουν μέρος του εισοδήματος τους στη χώρα υποδοχής, αγοράζοντας αρκετές φορές μεταχειρισμένα προϊόντα που οι ντόπιοι δεν χρησιμοποιούν πια. Ακόμα και ο ισχυρισμός ότι επωφελούνται των δημόσιων υπηρεσιών της χώρας χωρίς να έχουν καταβάλει τους απαραίτητους φόρους δεν ευσταθεί, γιατί οι περισσότεροι αναγκάζονται να δουλεύουν σε καθεστώς παρανομίας, οπότε δεν προστατεύονται από την εργατική νομοθεσία και δεν τους καταβάλλονται τα επιδόματα που δικαιούνται οι αυτόχθονες εργαζόμενοι (Χλέτσος, 2002, 23-28). Υπάρχει επίσης, και μια πραγματιστική προσέγγιση των επιπτώσεων της μετανάστευσης, αυτή που τη θεωρεί σαν πιθανό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που έχουν τα συστήματα κοινωνικής ασφάλισης του ντόπιου πληθυσμού και της κρίσης των συνταξιοδοτικών συστημάτων (Γαβρόγλου, 2002, 105, 110, 111).

Η οικονομική ανάγκη και η χρησιμότητα των μεταναστών για την παραγωγή αναγνωρίστηκε σταδιακά σαν δομικό στοιχείο για τη λειτουργία των μοντέρνων καπιταλιστικών οικονομιών, λέει η Green στο (Σωτήρχου, 2005). «Από την πολιτική και οικονομική ιστορία γνωρίζουμε ότι ο πλούτος των κρατών οφειλόταν τις περισσότερες φορές στην προσέλκυση πληθυσμών για εγκατάσταση στην επικράτεια τους» (Τσιάκαλος, 2000, 38).

Οι αρνητικές επιπτώσεις που αποδίδονται κυρίως στη λαθρομετανάστευση είναι η πρόκληση προβλημάτων δημόσιας τάξης και η απειλή για την κοινωνική σταθερότητα και τον κοινωνικό ιστό (Ντόκος, 2002, 61), οι οποίες επισείουν πολλές φορές ρατσιστικές τάσεις στον αυτόχθονα πληθυσμό. Στις αρνητικές συνέπειες συγκαταλέγεται και η πιθανότητα εκμετάλλευσης της παρουσίας ικανού αριθμού μεταναστών από γειτονικές χώρες με στόχο την αναγνώριση τους σαν μειονότητες (Ντόκος, 2002, 67).

Εκτός, όμως από την αριθμητική πληθυσμιακή αλλαγή που επιφέρει και την οικονομική διάσταση που της προσδίδεται, αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Ο μετανάστης θα βρεθεί αντιμέτωπος με μια σειρά από θεσμούς της κοινωνίας των πολιτών που εισέρχεται (εκκλησία, σχολείο, συνδικάτα, πολιτικά κόμματα) οι οποίοι θα αποφανθούν σχετικά με το αν ανήκει ή όχι στο κράτος (Green, 2004, 55). Οι αντιδράσεις προκαλούνται τόσο στη συμπεριφορά των μεταναστών όσο και των μελών της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται και αφορούν την αποδοχή και νομιμοποίησή τους στην νέα κοινωνία (Αλεξιάς, 2001, 256). Η άφιξη του μετανάστη αντιπροσωπεύει για το κράτος υποδοχής μια σειρά απτών προβλημάτων και αντιμετωπίζεται ως θέμα νομικό, πολιτικό, δημογραφικό αλλά και ως παράγοντας που ίσως να θέσει σε κίνδυνο τη δημόσια υγεία. Επίσης, υπολογίσιμο αρνητικό στοιχείο θα πρέπει να θεωρηθεί και ο φόβος των πολιτών για διατάραξη της ευημερίας τους λόγω της μεγάλης εισροής φτωχών από άλλες χώρες. Η υποδοχή των αφιχθέντων μεταναστών στιγματίζεται από επαμφοτερισμό και συχνά εχθρότητα και στην παρουσία τους αποδίδονται όλες οι κοινωνικές αρρώστιες. (Green, 2004, 55). Τα αισθήματα της δυσπιστίας και της εχθρότητας δημιουργούν και ενισχύουν ατομικές συμπεριφορές και πολιτικά κινήματα των οποίων η ύπαρξη υπονομεύει θεμελιώδεις αρχές του πολιτισμού μας και της δημοκρατίας (Τσιάκαλος, 2000, 31, 32).

Παραθέτοντας, τις επιπτώσεις στις σύγχρονες κοινωνίες του μεταναστευτικού φαινομένου είναι αναγκαίο να αναφερθούμε και στη σημασία των μεταναστευτικών κινήσεων για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας. «Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει συμβεί μια μεταπήδηση της ανάλυσης από την ταξική και οικονομική διάσταση στην ανάλυση της κουλτούρας που εθνοτικοποίησε τη συζήτηση για τη μετανάστευση. Υπήρξε μια μετατόπιση στον τρόπο που μιλάμε για τη μετανάστευση καθώς προστέθηκαν οι πολιτιστικές όψεις της», αναφέρει η Green στο (Σωτήρχου, 2005). Η είσοδος των μεταναστών επιδρά στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτισμικής ταυτότητας. Οι μεταναστευτικές κινήσεις φέρνουν σε επαφή «εμάς» που

ζούμε σε αυτή τη χώρα με τους «άλλους», που αν και ζουν στη χώρα μας ανήκουν ταυτόχρονα και σε έναν άλλο κοινωνικό και γεωγραφικό χώρο. Οι «άλλοι» εκτίθενται σε έναν πολιτισμό υλικό και πνευματικό που είναι προϊόν μιας διαφορετικής γεωπολιτικής πραγματικότητας. «Εμείς» ερχόμαστε σε μια αναγκαστική αντιπαράθεση με τους μετανάστες, οι οποίοι δεν ευθύνονται για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής μας ταυτότητας. Η κατανόηση των «άλλων» εξαρτάται από το πόσο ο χώρος και ο χρόνος τους διαφέρει από τη δική μας πραγματικότητα. Ανεξαρτήτως αντιδράσεων, η έναρξη κοινωνικο-πολιτισμικών μεταλλαγών λόγω της επαφής είναι αναπόφευκτη (Μουσούρου, 1993, 60).

Όταν η μετανάστευση αρχίζει να γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας της χώρας αποστολής, αποτελεί και στοιχείο της πολιτισμικής της παράδοσης. Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία στην κοινωνία υποδοχής να έρθει σε επαφή με το διαφορετικό άγνωστο που κομίζουν οι μετανάστες. Ο ξένος επηρεάζει τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τον τρόπο αντίληψης των ντόπιων απέναντι στο διαφορετικό, το «άλλο» χωρίς, ίσως να γίνεται αντιληπτό κάτι τέτοιο. Η πολιτισμική ταυτότητα εμπλουτίζεται με την εισαγωγή καινούριων χαρακτηριστικών και αποκτά ευκαμψία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα (Μουσούρου, 1993, 62, 63). Η Green τονίζει ότι είναι σημαντική η ενσωμάτωση των δύο οπτικών θέασης της μετανάστευσης, της πολιτιστικής προσαρμογής και του οικονομικού παράγοντα (Σωτήρχου, 2005).

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι η Ελλάδα θα συνεχίσει και στο μέλλον να αντιμετωπίζεται σαν χώρα υποδοχής, καθώς δε συντρέχουν λόγοι ανακοπής της τάσης εισόδου των αλλοδαπών. Στην παραπάνω παραδοχή συντελούν: η εντατικοποίηση των οικονομικών σχέσεων της Ελλάδας με τις γειτονικές χώρες, η πολιτικοοικονομική αβεβαιότητα που συνεχίζεται στις βαλκανικές χώρες, η αντιμετώπιση της χώρας σαν ενδιάμεσο σταθμό για τις πλουσιότερες χώρες της Βόρειας Ευρώπης και της Αμερικής και η δυνατότητα για παράνομη είσοδο που προσφέρουν τα αφύλακτα σύνορα (Καρασαββόγλου, 2002, 212).

Η εισροή μεταναστών απαιτεί και τρόπους διαχείρισής της, επιβάλλεται η λήψη μέτρων στο πλαίσιο μιας καλά σχεδιασμένης μεταναστευτικής πολιτικής. Η Ελλάδα επιχείρησε να ξεκινήσει μια διαδικασία νομιμοποίησης των ήδη εγκατεστημένων παράνομων μεταναστών. Τα στάδια νομιμοποίησης των αλλοδαπών μεταναστών που επιχείρησε να εφαρμόσει η ελληνική κυβέρνηση είναι δύο: η λευκή κάρτα που συνεπάγεται δικαίωμα παραμονής για λίγο χρονικό διάστημα και υποβολή νέας αίτησης και πράσινη κάρτα που συνεπάγεται μεγαλύτερο διάστημα παραμονής.

Η προσπάθεια αυτή των αρχών αποτελεί μια εκ των υστέρων αντίδραση σε μια διογκωμένη κατάσταση και κινείται στη λογική του ελέγχου του μεταναστευτικού ρεύματος, της μείωσης της εγκληματικότητας και της εκμετάλλευσής τους. Στα πλαίσια αυτής της λογικής οι επιχειρήσεις θα απασχολούν λιγότερους αλλοδαπούς, καθώς θα πρέπει να τους παρέχουν όλα τα εργασιακά δικαιώματα που δικαιούνται εφόσον είναι νόμιμοι. Το αποτέλεσμα, ευελπιστούν οι αρχές, θα είναι αρκετοί να αναγκαστούν να καταφύγουν σε άλλες χώρες και να αποτρέψουν ομοεθνείς τους να έρθουν. Επίσης, ο νόμιμος μετανάστης δε θα είναι επιρρεπής σε παράνομες ενέργειες. Παρ' όλες όμως τις προθέσεις η νομιμοποίηση των αλλοδαπών είναι δύσκολη, αφού οι περισσότεροι δεν πληρούν το κριτήριο της προσκόμισης ενσήμων που είναι προϋπόθεση υποβολής αίτησης και ο αριθμός των μεταναστών δε φαίνεται να μειώνεται καθώς αυτοί που δεν μπορούν να νομιμοποιηθούν, στρέφονται στην παραοικονομία. Επίσης, συχνά εμφανίζεται το φαινόμενο, λόγω γραφειοκρατίας, η χορηγούμενη κάρτα να έχει λήξει πριν την ημερομηνία παραλαβής της.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η ελληνική πολιτεία δεν έχει αποφασίσει, αν θέλει μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό για μακρά ή βραχεία παραμονή στη χώρα και δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη πολιτική στήριξης και ενσωμάτωσης των αλλοδαπών (Χλέτσος, 2002, 30-34). Τόσο η ελληνική όσο και η ευρωπαϊκή κοινωνία θα πρέπει να προβληματιστούν για το εάν επιθυμούν τη μετατροπή της χώρας και της ηπείρου αντίστοιχα σε φρούριο, καταφεύγοντας σε μέτρα διακρίσεων εναντίον των μεταναστών και των προσφύγων. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι πρακτικές αυτές αναπτύσσουν και ενισχύουν απάνθρωπες και αυταρχικές ιδεολογίες. Η ελληνική κοινωνία οφείλει να παραδειγματιστεί από την αρχαία Ελλάδα που θέσπισε νόμους για την προστασία των ξένων και να διατηρήσει αλώβητους τους δημοκρατικούς θεσμούς (Τσιάκαλος, 2000, 28, 38).

1.2 Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ανεξαρτήτως, από την εφαρμογή και την επιτυχία ή όχι οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής για τους εργαζόμενους μετανάστες το επίσημο κράτος οφείλει να οργανώσει και να προσφέρει το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης στα παιδιά των μεταναστών που έχουν εγκατασταθεί στα γεωγραφικά του όρια.

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης[1] οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που φοιτούν στα δημοτικά καταλαμβάνουν αντίστοιχα, στο σύνολο της χώρας, στην Περιφέρεια Κρήτης και στο Νομό Ρεθύμνου ποσοστά, όπως εμφανίζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 1. Κατανομή αλλοδαπών μαθητών στα <u>δημοτικά σχολεία</u> το έτος 2002-03

	σύνολο μαθητών στα δημοτικά σχολεία	**% μαθητών που αναλογεί στα δημ. σχολ. επί του ποσοστού μαθητών όλων των βαθμίδων**	**σύνολο αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία**	**% των αλλοδαπών μαθητών στα δημοτικά σχολεία**
ΟΛΗ Η ΧΩΡΑ	633.235	55, 5	54.570	8, 6
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ	40.129	6, 34	3.244	5, 94
ΝΟΜΟΣ ΡΕΘΥΜΝΟΥ	5.472	0, 86	463	0, 85

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι αλλοδαποί μαθητές, που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, καταλαμβάνουν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης ποσοστό 8, 6%. Στα δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Κρήτης και του Νομού Ρεθύμνου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 5,94 και 0,85 αντίστοιχα.

[1] Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 2004, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, τεύχος Α: Γενική περιγραφή, τεύχος Β:Αναλυτικά στοιχεία, Αθήνα

Πίνακας 2. Κατανομή των <u>δημοτικών σχολείων</u> με βάση το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτά κατά το σχολικό έτος 2002-2003.

ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΟΛΗ Η ΧΩΡΑ		ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ	
	Αριθμός δημοτικών σχολείων	% δημοτικών σχολείων με αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με το σύνολο των σχολείων Α/θμιας & Β/θμιας.	Αριθμός δημοτικών σχολείων	% δημοτικών σχολείων με αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με το σύνολο των σχολείων Α/θμιας & Β/θμιας.
0%	1.829	30, 7	140	32, 3
0, 1-10%	2.470	41, 4	181	41, 7
10-20%	1.058	17, 8	65	15,0
20-30%	347	5, 8	26	6,0
30-40%	141	2, 4	12	2, 8
40-50%	60	1,0	6	1, 4
50-60%	21	0, 4	1	0, 2
60-70%	12	0, 2		
70-80%	10	0, 2	2	0, 5
80-90%	5	0, 1	1	0, 2
90-100%	6	0, 1		
ΣΥΝΟΛΟ	**5.959**	**100,0**	**434**	**100,0**

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα τα περισσότερα δημοτικά σχολεία της χώρας (2.470), τα οποία καταλαμβάνουν ποσοστό 41,4 σε σχέση με τα σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας όλης της χώρας, συγκεντρώνουν ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που κυμαίνεται ανάμεσα στο 0, 1-10%, ενώ πληρότητα φοίτησης σε ποσοστό 90-100% έχουν 6 σχολεία και σε άλλα 5 αναλογεί ποσοστό 80-90% αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με το σύνολο των μαθητών του σχολείου.

Αντίστοιχα στην Περιφέρεια Κρήτης είναι 181 τα σχολεία με ποσοστό 0, 1-10% αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτά, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου σχολεία στα οποία να φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό 90-100%.

Πίνακας 3. Κατανομή των <u>δημοτικών σχολείων</u> της χώρας με βάση τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτά κατά το σχολικό έτος 2002-2003.

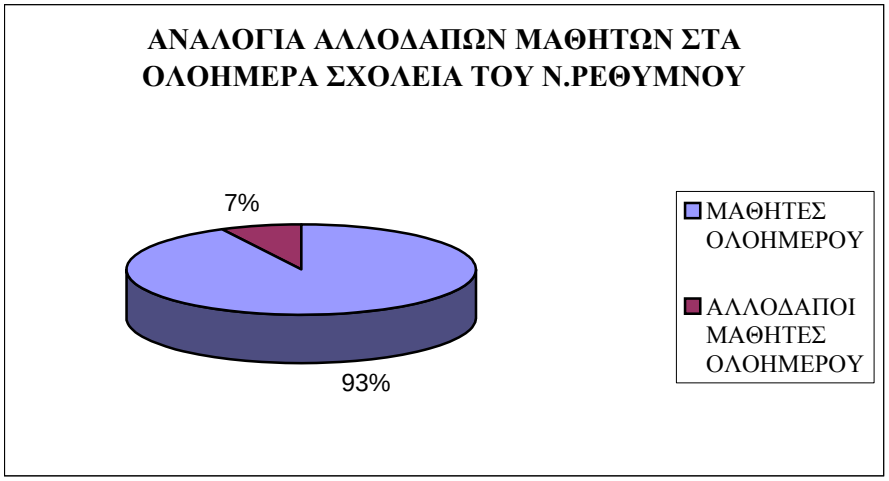
ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΟΛΗ Η ΧΩΡΑ		ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΡΗΤΗΣ	
	Αριθμός δημοτικών σχολείων	**% δημοτικών σχολείων με αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με το σύνολο των σχολείων Α/θμιας & Β/θμιας.**	**Αριθμός δημοτικών σχολείων**	**% δημοτικών σχολείων με αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με το σύνολο των σχολείων Α/θμιας & Β/θμιας.**
0	1.829	30, 7	140	32, 3
1-5	1.643	27, 6	137	31, 6
6-10	774	13,0	48	11, 1
11-20	879	14, 7	59	13, 6
21-30	428	7, 2	31	7, 1
31-40	174	2, 9	8	1, 8
41-50	94	1, 6	5	1, 2
51-60	49	0, 8	4	0, 9
61-70	34	0, 6		
71-80	21	0, 4	2	0, 5
81-90	11	0, 2		
91-100	6	0, 1		
>100	18	0, 3		
ΣΥΝΟΛΟ	**5.960**	**100,0**	**434**	**100,0**

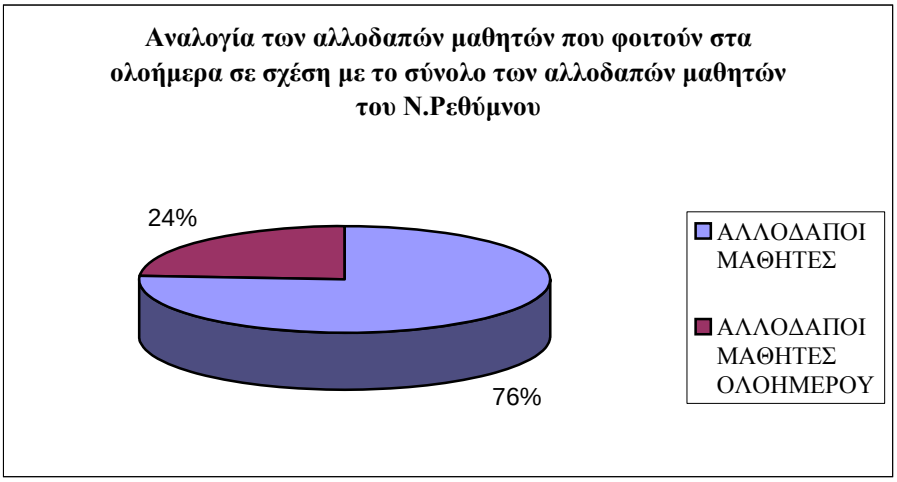
Στο σύνολο των σχολείων της ελληνικής επικράτειας υπάρχουν 1.829 δημοτικά σχολεία στα οποία δεν είναι εγγεγραμμένος κανένας αλλοδαπός μαθητής, ενώ στην Περιφέρεια Κρήτης ανέρχονται σε 140 δημοτικά σχολεία, Σε 18 δημοτικά σχολεία της Ελλάδας φοιτούν περισσότεροι από εκατό αλλοδαποί μαθητές, ενώ στην Κρήτη δεν υπάρχει κανένα σχολείο με αυτό το ποσοστό. Ο μεγαλύτερος αριθμός εγγεγραμμένων αλλοδαπών μαθητών συναντάται σε δύο δημοτικά σχολεία στην Περιφέρεια Κρήτης και κυμαίνεται μεταξύ 71-80 μαθητών.

Πίνακας 4. Με το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών, των μαθητών ολοημέρου και των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ολοήμερα σχολεία του νομού Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2003-2004.

ΣΧΟΛΕΙΑ Ν. ΡΕΘΥΜΝΟΥ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
1ο	35	16	72
2ο	83	4	16
3ο	101	13	27
5ο	140	6	31
6ο	140	10	29
7ο	100	10	18
8ο	85	7	24
9ο	100	12	28
10ο	37	4	12
13ο	90	3	23
14ο	80	11	18
15ο	90	0	29
16ο	58	3	6
Δ/Σ ΣΤΑΥΡΩΜΕΝΟΥ	67	28	37
Δ/Σ ΑΡΜΕΝΩΝ	40	1	1
Δ/Σ ΦΟΥΡΦΟΥΡΑ	41	4	4
Δ/Σ ΑΔΕΛΕ	49	7	34
Δ/Σ ΡΟΥΣΣΟΣΠΙΤΙΟΥ	0	0	2
Δ/Σ ΠΡΙΝΕ	0	0	4
Δ/Σ ΣΠΗΛΙΟΥ	52	3	7
Δ/Σ ΜΕΛΑΜΠΩΝ	20	0	0
Δ/Σ ΑΓ.ΓΑΛΗΝΗΣ	34	1	2
Δ/Σ ΠΛΑΚΙΑ	35	4	23
Δ/Σ ΑΤΣΙΠΟΠΟΥΛΟΥ	70	2	9
Δ/Σ ΓΩΝΙΑΣ	28	1	2
Δ/Σ ΓΕΡΑΝΙΟΥ	38	0	0
Δ/Σ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣ	35	0	11
Δ/Σ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ	34	0	0
Δ/Σ ΡΟΥΣΤΙΚΩΝ	0	0	2
Δ/Σ ΡΟΔΑΚΙΝΟΥ	0	0	2
Δ/Σ ΑΚΟΥΜΙΩΝ	0	0	2
Δ/Σ ΑΝΩΓΕΙΩΝ	24	0	0
1ο ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ	77	4	13
2ο ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ	41	0	3
Δ/Σ ΖΩΝΙΑΝΩΝ	75	0	0
Δ/Σ ΛΙΒΑΔΙΩΝ	40	0	0
Δ/Σ ΠΑΝΟΡΜΟΥ	33	7	20
Δ/Σ ΜΠΑΛΙΟΥ	27	1	4
Δ/Σ ΜΑΡΓΑΡΙΤΩΝ	41	1	1
Δ/Σ ΑΓ.ΝΙΚΟΛΑΟΥ	40	3	4
Δ/Σ ΣΙΣΣΩΝ	27	0	1
Δ/Σ ΑΠΛΑΔΙΑΝΩΝ	28	0	0
Δ/Σ ΑΓΓΕΛΙΑΝΩΝ	32	3	3
Δ/Σ ΜΕΛΙΔΟΝΙΟΥ	0	0	6
Δ/Σ ΓΑΡΑΖΟΥ	0	0	3
Δ/Σ ΒΕΝΙΟΥ	0	0	1
Δ/Σ ΑΛΦΑ	0	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	**2167**	**169**	**535**

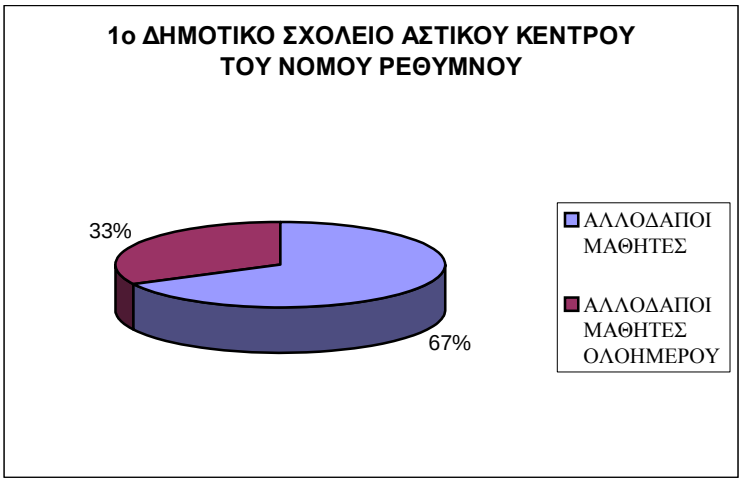
Στον παραπάνω πίνακα δεν περιλαμβάνονται τα μονοθέσια και τα διθέσια σχολεία του Νομού Ρεθύμνου που το σχολικό έτος 2003-2004 δεν λειτουργούσαν σαν ολοήμερα σχολεία.

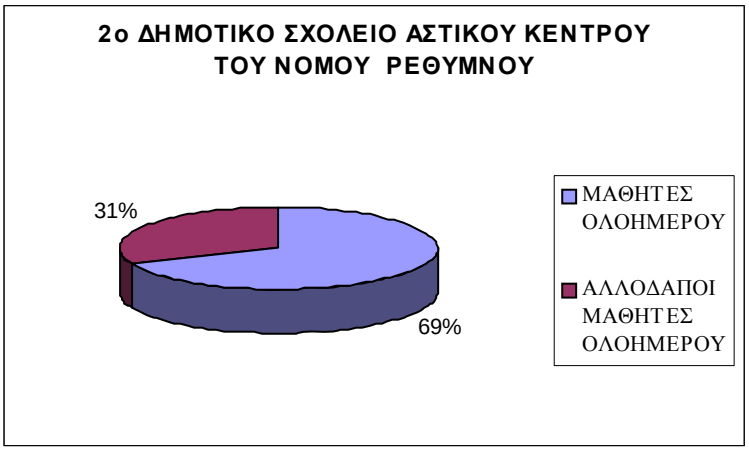


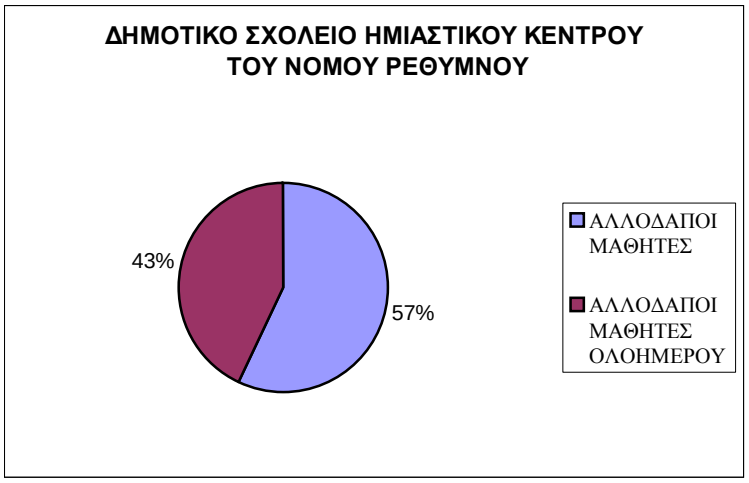


Στους παραπάνω πίνακες παρατηρούμε ότι στο σύνολο των μαθητών που παρακολουθούν τα τμήματα των ολοήμερων σχολείων του Ν. Ρεθύμνου, οι αλλοδαποί μαθητές καταλαμβάνουν ποσοστό 7%. Παράλληλα, από το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία του Ν. Ρεθύμνου το 24% επιλέγει την παρακολούθηση του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών που επιλέγουν να φοιτήσουν στα ολοήμερα τμήματα των τριών δημοτικών σχολείων του δείγματος της έρευνάς μας σε σχέση με το σύνολο των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία.


1ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΤΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ
ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
33%
67%
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ


2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΤΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ
ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
31%
69%
ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ


ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΙΑΣΤΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ
ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
43%
57%
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ

Η πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική κατάσταση στην Ελλάδα που χρονολογείται από τα μέσα της δεκαετία του 1970 με την έλευση των παλιννοστούντων αρχικά και στη συνέχεια, από τη δεκαετία του 1990 αλλοδαπών από μια πανσπερμία χωρών απαιτούσε διαχείριση.

Θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε τη θεσμική διαχείριση της εκπαίδευσης των μαθητών με γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές διαφορές από τους γηγενείς μαθητές οριοθετώντας τη σε δύο περιόδους: τη χρονική περίοδο πριν τη ψήφιση του νόμου 2413/96 και τη διαμόρφωση της κατάστασης μετά τα ψήφιση του νόμου.

1.2.1 Η εκπαιδευτική διαχείριση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών πριν το νόμο 2413/96.

Η περίοδος πριν το νόμο 2413/96 χωρίζεται σε δύο υποπεριόδους:

α) Η έναρξη της πρώτης υποπεριόδου τοποθετείται χρονικά στα μέσα της δεκαετίας του ’70 και συνεχίζεται μέχρι το 1980. Το χαρακτηριστικό των θεσπισμένων μέτρων είναι ο «προνοιακός», φιλανθρωπικός και επιεικής τρόπος αντιμετώπισης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Κινούνταν στη λογική της μείωσης των απαιτήσεων του σχολείου ειδικά στα γλωσσικά μαθήματα με ελάττωση της βάσης για τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις (Δαμανάκης, 1997, 57-60 & Δαμανάκης, 2000, 4).

β) Η δεύτερη φάση διαρκεί από το 1980 έως το 1995. Την ευνοϊκή αντιμετώπιση των προηγούμενων ετών έρχεται να συμπληρώσει η λήψη αντισταθμιστικών μέτρων. Πιο συγκεκριμένα εγκαινιάζεται η θέσπιση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) αρχικά με την υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20-10-1980). Γίνεται νόμος το 1983 (Ν.1404/83) και συμπληρώνεται το 1990 με το Ν.1894/90. Οι διαφοροποιήσεις των δύο νόμων έγκειται: η αρμοδιότητα ίδρυσης των Φ.Τ. και των Τ.Υ. μεταφέρεται στο νομάρχη καθιστώντας τη διαδικασία πιο ευέλικτη. Ο πρώτος νόμος μιλά για «παλιννοστούντες μαθητές τέκνα Ελλήνων μεταναστών», ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονται και τα «τέκνα των επαναπατριζόμενων Ελλήνων» προφανώς για να συμπεριληφθούν οι ομογενείς Πόντιοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Σύμφωνα με το δεύτερο νόμο η διδασκαλία είναι δυνατόν να ανατεθεί σε ιδιώτες οι οποίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των

τμημάτων αυτών εκτός από μόνιμους, αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Η πράξη, όμως κατέδειξε ότι τη διδασκαλία στα Φ.Τ. αναλάμβαναν μόνιμοι και έμπειροι δάσκαλοι για να βελτιώσουν το εισόδημά τους με την ωριαία αντιμισθία, ενώ τις Τ.Υ. αναπληρωτές δάσκαλοι. Αξιοσημείωτη είναι η απόφαση Υ.Α.Φ.2/378/Γ1/1124, 3ε. Σύμφωνα με την παραπάνω σχετική, παρέχεται η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών για δύο έως τρεις ώρες την εβδομάδα καθώς και πρόσληψης εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) για την υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών. Η πρόσληψη μπορεί να γίνει και με απόφαση του Νομάρχη (Δαμανάκης, 1997, 57-60 & Δαμανάκης, 2000, 4 & Νικολάου, 2000, 61, 62).

Παρ' όλες, τις καλές προθέσεις του νομοθέτη, στην πράξη δε διδάσκεται η γλώσσα και ο πολιτισμός των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων, παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Η λογική της φοίτησης στις Τ. Υ. είναι να λειτουργούν ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις, με ολιγόμηνη παραμονή των αλλοδαπών μαθητών σε αυτές και συνολική δυνατότητα παρακολούθησης τα δύο σχολικά έτη και στη συνέχεια η ένταξή τους στις κανονικές τάξεις. Συνεπώς οι παραπάνω συνθήκες δε διασφαλίζουν τη σωστή διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Είναι σαφώς διατυπωμένος στους δύο προαναφερθέντες νόμους ο στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ., δηλαδή «η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας» των μαθητών που φοιτούν σε αυτά μέσω της παροχής ειδικής βοήθειας. Το μορφωτικό κεφαλαίο που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές από τη χώρα προέλευσης δε λαμβάνεται υπόψη αλλά προτιμάται η γρήγορη ένταξη στις κανονικές τάξεις μέσα από αφομοιωτικές λογικές και αντισταθμιστικά μέτρα (Δαμανάκης, 1997, 60, 61 & Δαμανάκης, 2000, 5).

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε τη ρύθμιση που επιφέρει το Π.Δ. 494/83, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Προβλέπει την ίδρυση Τ. Υ. και επιδιώκει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού προέλευσης. Σε πρακτικό επίπεδο το Π. Δ παραμένει ανενεργό γιατί οι μαθητές που προέρχονται από τις χώρες μέλη της Ε. Ε διαθέτουν την οικονομική επιφάνεια να φοιτήσουν σε «ξένα σχολεία» (Αμερικανικό Κολέγιο, Γαλλοελληνική Σχολή, Γερμανική Σχολή, Ιταλική Σχολή). Σε αυτά τα σχολεία-ελίτ μπορούν να καλλιεργήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και να καλλιεργήσουν την εθνική τους ταυτότητα (Δαμανάκης, 1997, 62-64).

Μια ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν τα σχολεία «Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων». Ιδρύθηκαν και λειτούργησαν στην Αττική βάση του Π.Δ. 435/84 (ΦΕΚ 154/ Α /10-10-84) και απευθύνονταν στα παιδιά των απόδημων Ελλήνων από αγγλόφωνες χώρες και στη Θεσσαλονίκη βάση του Π.Δ. 369/85 (ΦΕΚ 131 /Α/ 27-7-85) για τα παιδιά των απόδημων Ελλήνων από γερμανόφωνες χώρες. Το 1989 το άρθρο 7 του Ν. 1865 (ΦΕΚ 210/Α/1989) μετονομάζει τα σχολεία αυτά σε «Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων», (Κοντογιάννη, 2002, 104, 110). Από το 1990 και μετά και πιο συγκεκριμένα με το Π.Δ. 435/94 τα σχολεία αυτά απευθύνονται και σε ρωσόφωνους μαθητές προερχόμενους από την πρώην Σοβιετική Ένωση.

Η λειτουργία των Σχολείων Παλιννοστούντων κρίνεται αρνητική και ανεπαρκής καθώς έχουν συσσωρευτεί σωρεία προβλημάτων σε αυτά κυρίως λόγω της ασάφειας σχετικά με το σκοπό ίδρυσης και λειτουργίας τους και λόγω της έλλειψης αναλυτικών προγραμμάτων, διευκρινήσεων για οργανωτικά και διοικητικά θέματα και κατάλληλου διδακτικού υλικού. Περιέχει, επίσης και μια αντίφαση καθώς ουσιαστικά η ενσωμάτωση των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκεται μέσα από την απομόνωσή τους, αφού αρχικά τα σχολεία αυτά είχαν προπαρασκευαστικό χαρακτήρα. Συμβαίνει, εξάλλου να μη διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους οι παλιννοστούντες που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία, ειδικά στο Σχολείο Παλιννοστούντων της Θεσσαλονίκης. Στο σχολείο αυτό δε φοιτούν πια μαθητές από αγγλόφωνες χώρες και προφανώς τα ρωσικά και τα αλβανικά ιεραρχούνται σαν υποδεέστερες γλώσσες και γι' αυτό δε διδάσκονται.

Τα Σχολεία Παλιννοστούντων θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα προσελκύοντας ντόπιους, παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (Δαμανάκης, 1997, 64-76 & Δαμανάκης, 2000, 5), ενσωματώνοντας γλώσσα και στοιχεία πολιτισμού των χωρών προέλευσης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Κάτι τέτοιο όμως δεν έγινε και τα σχολεία αυτά απλώς μετονομάστηκαν σε Διαπολιτισμικά Σχολεία με το νόμο 2413/96 χωρίς καμία ουσιαστική αλλαγή στη λειτουργία και το πρόγραμμά τους.

1.2.2 Η απόπειρα «αλλαγής» πολιτικής με το νόμο 2413/96.

Τα αδιέξοδα και η αναποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που

ακολουθήθηκε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του ’90 οδήγησαν σε έντονο προβληματισμό και τελικά στη ψήφιση του νόμου 2413/96 με τον οποίο καθορίζεται ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και ιδρύονται «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται στο άρθρο 34 και *«...είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Η ίδρυση των σχολείων γίνεται κατόπιν εισηγήσεως του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου, σύμφωνη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών. Οι μορφές εκπαίδευσης που προκύπτουν είναι οι εξής:

α) μετατροπή των κοινών δημόσιων σχολείων σε «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

β) «Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τα οποία υπάγονται στα Α.Ε.Ι.

γ) «Τάξεις ή τμήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» σε δημόσια σχολεία.

δ) Ίδρυση νέων «Δημόσιων Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

ε) Ίδρυση νέων «Ιδιωτικών Σχολείων διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά ιδρύματα μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Ο νόμος 2413/96 θα μπορούσε να αποτελεί την αρχή μιας προοπτικής για κοινή εκπαίδευση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών. Το πλαίσιο στο οποίο κινείται είναι αρκετά πλατύ, ιδιαίτερα στο σημείο που αναφέρεται σε μαθητές «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες», οπότε ανακύπτει ο κίνδυνος της ίδρυσης ξεχωριστών, ουσιαστικά «μειονοτικών σχολείων», πράγμα ωστόσο που δεν έγινε μέχρι σήμερα. Η απλή μετονομασία των σχολείων σε διαπολιτισμικά δε θα μετατρέψει αυτομάτως την αντιμετώπιση των μαθητών τους σαν πολιτισμικά διαφορετικούς και όχι μορφωτικά ελλειμματικούς. Επίσης, δε θα τερματίσει την απομόνωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Ο χαρακτηρισμός του σχολείου σαν διαπολιτισμικό δεν πρέπει να γίνεται με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε αυτό αλλά θα πρέπει κάθε σχολείο να θεωρείται εν δυνάμει διαπολιτισμικό (Νικολάου, 2005, 230).

Ο διαχωρισμός και η ιδιαίτερη αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών

και παλιννοστούντων μαθητών προκύπτει και από το γεγονός της αφαίρεσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο -το οποίο είναι επωμισμένο με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στην Ελλάδα- των αρμοδιοτήτων που αφορούν τους παραπάνω μαθητές και της ανάθεσής του σε ένα νέο, ξεχωριστό και αυτόνομο «νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου» το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι το ζητούμενο είναι η ανάδειξη των θετικών στοιχείων του νόμου και ο τρόπος εφαρμογής των διατάξεων του νόμου. Θα πρέπει να επιδιωχθεί η μετεξέλιξη των δημόσιων σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, μουσουλμάνοι, τσιγγάνοι) σε σχολεία με ευέλικτα πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα, με κατάλληλα διαμορφωμένο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό καθώς και διδακτικό προσωπικό, σχολικό κλίμα και σύνθεση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, που να κινείται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Δαμανακης, 1997, 79-85 & Δαμανάκης, 2000, 5-7).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η ανάγκη της εκπαιδευτικής διαχείρισης του μεταναστευτικού φαινομένου, κυρίως στις χώρες με παράδοση στη μετανάστευση, ώθησε στην άρθρωση ενός «παιδαγωγικού λόγου» που αφορούσε την προσπάθεια αντιμετώπισης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο των προβλημάτων που προέκυψαν στην εκπαίδευση των μαθητών από μειονοτικές ομάδες (Γκόβαρης, 1997, 41).

Η εξελικτική διαδρομή των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που προέκυψαν από τη συζήτηση για τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της παρουσίας παιδιών μεταναστών στις χώρες υποδοχής εκφράστηκε ως: αφομοιωτική προσέγγιση, ενσωματωτική, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική, διαπολιτισμική, χωρίς οι περίοδοι των προσεγγίσεων να μπορούν να οριοθετηθούν με απόλυτο τρόπο (Γκόβαρης, 1997, 42 & Νικολάου, 2000, 119 & Μάρκου, 1998, 6-27).

Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι η πορεία της παιδαγωγικής θεωρίας για θέματα εκπαίδευσης σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας δεν ήταν γραμμική. Επίσης, πρέπει να αποφευχθεί να θεωρηθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση ως η ανώτερη και αρτιότερη εξέλιξη της συζήτησης, η οποία έχει επισκιάσει τις προγενέστερες προσεγγίσεις. Αν λάβουμε υπόψη μας το παράδειγμα της αφομοίωσης θα συμπεράνουμε, ότι συνεχίσει να επηρεάζει τα εκπαιδευτικά συστήματα αρκετών χωρών και δεν έχει ακόμα ξεπεραστεί σε πρακτικό επίπεδο. Το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν αμφισβήτησε τους μηχανισμούς ενσωμάτωσης και αποκλεισμού απλώς κρίθηκε ως αποτελεσματικότερο σε θέματα εκπαίδευσης των μειονοτικών μαθητών. (Γκόβαρης, 1997, 42, 43).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην εξελικτική διαδικασία των μοντέλων και προσεγγίσεων εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών:

2.1 Η αφομοιωτική προσέγγιση.

Η αφομοίωση υπήρξε για δεκαετίες η μόνη μορφή εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζονταν για τους πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, εθνικά διαφορετικούς μαθητές στις χώρες υποδοχής μεταναστών.

Ο William Newman αναζητεί την παραγωγή της έννοιας της αφομοίωσης με

βάση ένα μαθηματικό τύπο, όπου A+B+C=A και το A ισούται με την πλειοψηφική κουλτούρα. Στην ανάλυση της αφομοίωσης διατυπώθηκαν ιδέες που ίσως μετρίασαν την έννοια όπως: του Hansen που μίλησε «για τρεις γενιές που διαδέχονταν η μια την άλλη: η πρώτη μεταναστεύει, η δεύτερη οδεύει προς την αφομοίωση και η τρίτη επανέρχεται στις ρίζες», ο Gordon πρότεινε σημαντικές διαβαθμίσεις διακρίνοντας την πολιτισμική αφομοίωση (διατροφικές, ενδυματολογικές, θρησκευτικές αλλαγές) από τη δομική αφομοίωση (μεικτός γάμος και αυτοπροσδιορισμός) (Green, 2004α, 83-85).

Η επαφή του «γηγενούς» στοιχείου με το «ξένο» περνά σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αφομοιωτικής ιδέας Park και Burgess (Γκόβαρης, 1997, 45, 46) από τις εξής φάσεις: α) ανταλλαγή πληροφοριών, β) εμφάνιση ανταγωνισμού, γ) συγκρούσεις για την κατανομή των κοινωνικοοικονομικών αγαθών, δ) προσαρμογή των μεταναστών στο κοινωνικοοικονομικό περιθώριο και ε) το τελικό στάδιο της διαδικασίας επιπολιτισμού είναι η αφομοίωση (Νικολάου, 2000, 119 & Μάρκου, 1998, 6). Συνεπάγεται, λοιπόν ότι η αφομοίωση εξασφαλίζει την κοινωνική ιεραρχία.

Αποτελεί βασικό στοιχείο της αφομοιωτικής προσέγγισης η θέση ότι το έθνος είναι ενιαίο και αδιαρραγές από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Παραβλέπεται το γεγονός ότι το εθνικό κράτος αποτελείται από εθνικές ομάδες με εθνικούς δεσμούς, παραδόσεις και ιδιαίτερα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Μάρκου, 1998, 7).

Η αφομοιωτική ιδέα στηρίζεται, επίσης, σε μια βασική παραδοχή που ονομάστηκε διεθνώς *υπόθεση του ελλείμματος*. Ξεκινά από την πεποίθηση ότι οι χώρες υποδοχής των μεταναστών βρίσκονται σε υψηλό βαθμό ανάπτυξης και προόδου σε σχέση με τις υπανάπτυκτες χώρες αποστολής μεταναστών. Η κοινωνικοοικονομική αυτή αξιολόγηση οδηγεί αντίστοιχα και στην αξιολόγηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν οι μεταναστευτικές ομάδες σαν «ελλιπές», «δυσλειτουργικό» (Γκόβαρης, 1997, 49), «αποκλίνον» (Δαμανάκης, 2000, 3). Το πολιτισμικό τους υπόβαθρο περιγράφονταν σαν αποστερημένο και αναγκάζονταν να παρακολουθούν σχολεία που βασίζονταν στο πολιτισμικό περιεχόμενο της κυρίαρχης ομάδας (Gollnick,Chinn, 1994, 27). Για την διασφάλιση της σταθερότητας του κοινωνικού συστήματος, υποσύστημα του οποίου είναι και η εκπαίδευση, έπρεπε μέσω του σχολείου να αντισταθμιστεί το «ελλειμματικό» πολιτισμικό κεφαλαίο των μαθητών με ιδιαιτερότητες λόγω της προέλευσής τους από μεταναστευτικές ομάδες (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 38).

Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

θα αποκτήσουν γνώσεις για να συμμετέχουν στον εθνικό πολιτισμό και θα αναπτύξουν δεξιότητες, αξίες, κώδικες συμπεριφοράς απολύτως καθορισμένους από το πολιτισμικά «ανώτερο» σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1998, 8, 9). Ο στόχος της αφομοιωτικής προσέγγισης ήταν να αναπτύξουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, μέσω της διδασκαλίας, τα πολιτισμικά πρότυπα της κυρίαρχης ομάδας για να προσαρμοστούν στην κοινωνία (Gollnick, Chinn, 1994, 27). Οπότε, το σχολείο οφείλει να είναι μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένο.

Τα εκπαιδευτικά μέτρα που πάρθηκαν συγκέντρωναν τα εξής χαρακτηριστικά: Οι αλλοδαποί μαθητές παρακολουθούσαν προγράμματα ταχύρυθμης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και στοιχειωδών πολιτισμικών συμπεριφορών της κυρίαρχης ομάδας (Δαμανάκης, 2000, 3) με στόχο την πρόσκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων απαραίτητων για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή τους στον κοινωνικό ιστό της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 1997, 49). Στα ίδια πλαίσια κινούνταν και η κατάρτιση του σχολικού προγράμματος που περιλάμβανε στοιχεία της πολιτιστικής παράδοσης και κληρονομιάς της χώρας υποδοχής σε μια προσπάθεια καλλιέργειας πίστης στη διαχρονική αξία του έθνους (Μάρκου, 1998, 8). Οι αλλοδαποί μαθητές διασπείρονταν στις σχολικές τάξεις με στόχο ο συγχρωτισμός τους με τους γηγενείς μαθητές να διευκολύνει την αφομοίωσή τους (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 38). Από την άλλη, το ποσοστό τους εντός των τάξεων δεν υπερέβαινε το 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών, για να μην αποτελεί η παρουσία τους τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών και στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μάρκου, 1998, 8). Η ανάγκη εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση θεωρείται «παραγωγικό πρόβλημα» και πρέπει να επιλυθεί με ελάχιστο κόστος και μόνο εφόσον επηρεάζει αρνητικά την αγορά (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 38).

Η αφομοιωτική πολιτική θεωρεί ότι η εθνική καταγωγή στέκεται εμπόδιο στην ένταξη των μειονοτικών ομάδων, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αντενδείκνυται, καθώς δεν εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους αλλοδαπούς μαθητές και μετατοπίζει τις ευθύνες ένταξης στον κοινωνικό και οικονομικό κορμό στους ίδιους τους μετανάστες (Γκόβαρης, 1997, 50), αφήνοντας στο απυρόβλητο από κάθε κριτική τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 38). Ειδικά η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών δεν απαξιώνεται αλλά ουσιαστικά αποθαρρύνεται, καθώς αφήνεται στην οργάνωση της από τους ίδιους τους μετανάστες (Μάρκου, 1998, 9). Οι πραγματικές όμως συνθήκες διαβίωσης των μειονοτικών και

μεταναστευτικών ομάδων είναι αποτρεπτικές και τους στερούν αυτή τη δυνατότητα.

Η λογική του ελλείμματος και της αφομοίωσης των «ξένων» είχε αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων. Ευθύνεται για τη νομιμοποίηση φαινομένων θεσμικού ρατσισμού και στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος για μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών που συνεπάγονται περιχαράκωση και κοινωνικό αποκλεισμό (Γκόβαρης, 1997, 50).

Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφέρουμε τους παρακάτω προβληματισμούς που θέτει ο Γκότοβος, σχετικά με τον αντι-αφομοιωτικό λόγο:
α) δεν έχει ξεκαθαριστεί τι ακριβώς αλλάζει στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του μειονοτικού ατόμου, ώστε να θεωρείται με σιγουριά ότι αφομοιώθηκε, β) από τη στιγμή που ο ενιαίος ελληνικός τρόπος ζωής εμφανίζεται με τόση πολλαπλότητα, πως είναι δυνατόν να μιλάμε για μεταμόρφωση του «ξένου» σε «γηγενές». Στη σύγχρονη κοινωνία συχνά παρατηρούμε να συγκλίνουν οι προτιμήσεις σε μορφές τέχνης των αλλοδαπών και των ελληνοπαίδων, που δεν έχουν καμία σχέση με τα ελληνικά πολιτισμικά προϊόντα, γ) γιατί θεωρείται αρνητική εξέλιξη για τον αυριανό πολίτη της χώρας, τον προερχόμενο από μειονοτική ομάδα, να αποκτήσει στάσεις και προσανατολισμούς (π.χ. εθνική/ εθνοτική συνείδηση), όπως κάθε άλλο παιδί γεννημένο στη χώρα αλλά όχι σε μειονοτικό περιβάλλον; δ) ποια αρχή είναι περισσότερο αρμόδια από την ίδια την προσωπικότητα του μέτοικου, για να υποδείξει τον τρόπο διαχείρισης της προσαρμογής του στο νέο περιβάλλον; ε) ο αντι-αφομοιωτικός λόγος ίσως υποκρύπτει και μια ανιδιοτέλεια. Η αποξένωση των μειονοτικών ομάδων τις οδηγεί σε εκπαιδευτική και κοινωνική στασιμότητα και περιθωριοποίηση, που με τη σειρά τους πιθανόν να δώσουν την ευκαιρία σε πάτρωνες να εκμεταλλευτούν πολιτικά αυτή την κατάσταση με διαμαρτυρίες και αντίσταση στην πλειοψηφική ομάδα (Γκότοβος, 2002, 36-39).

2.2 Η ενσωματωτική προσέγγιση.

Στα μέσα της δεκαετίας του ’60, όταν άρχισαν να διαφαίνονται οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης, επιχειρήθηκε ο εξορθολογισμός του αφομοιωτικού μοντέλου μέσα από το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Η λέξη ενσωμάτωση προτιμάται γιατί μπορεί να υπονοεί την ύπαρξη αμοιβαίας σχέσης. Η ένταξη (την οποία αναλαμβάνουν οι θεσμοί της χώρας υποδοχής) θα οδηγήσει σε μια προσαρμογή (από

την πλευρά του μετανάστη), σε μια ενσωμάτωση (ως προς την κατοικία και την εργασία), στην (πολιτισμική) αφομοίωση, για να καταλήξει στην πολιτογράφηση (Green, 2004α, 87).

Οι αιτίες μετατόπισης της συζήτησης προς το ενσωματωτικό μοντέλο ήταν η ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού των μεταναστών, η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών με το αρνητικό αυτοσυναίσθημα λόγω της απαξίωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου τους και η αντίδραση των μειονοτικών γονέων (κυρίως μαύρων) εναντίον των ρατσιστικών συμπεριφορών που υφίστανται τα παιδιά τους στο σχολείο (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 40). Η μήτρα γέννησης και των δύο μοντέλων είναι η ίδια, η θεωρία του δομολειτουργισμού, οπότε ο στόχος και του ενσωματωτικού μοντέλου είναι η διατήρηση σταθερότητας και συνοχής εντός των κοινωνιών υποδοχής μεταναστών και μειονοτικών ομάδων (Γκόβαρης, 1997, 52).

Η λέξη-κλειδί της ενσωματωτικής προσέγγισης είναι η *ανεκτικότητα* στην πολιτισμική ετερότητα. Η κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής αναγνωρίζει την ύπαρξη εκείνων των πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών που συντελούν στην κοινωνική αρμονία και απορρίπτει τα πολιτισμικά στοιχεία που αντιτίθενται στις υπάρχουσες κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές. Το ζητούμενο παραμένει η αφομοίωση, θεωρήθηκε όμως ότι η πολιτική της ενσωμάτωσης θα διευκόλυνε το στόχο αυτό. Έτσι επιτράπηκε στα μέλη των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν θρησκευτικές πεποιθήσεις, πολιτιστικές παραδόσεις, ήθη, έθιμα, ενδυμασία, μουσική, στοιχεία ανώδυνα και ακίνδυνα να υποσκάψουν τις κοινωνικές δομές (Μάρκου, 1998, 11, 12).

Η έμφαση συνεχίζονταν να δίνεται στη δημιουργία μιας «πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας». Οι αξίες που στηρίζουν την κοινωνία της χώρας υποδοχής είναι αδιασάλευτες και δεν προσδοκάται η προσαρμογή ή αλλαγή στάσεων και πρακτικών από τα μέλη της χώρας υποδοχής. Είναι στην ευθύνη των μελών των μειονοτικών ομάδων να υιοθετήσουν τις κυρίαρχες αρχές και αξίες για να έχουν ελπίδες επιτυχίας (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 40).

Η ισότητα των ευκαιριών, παρόλο που κατέχει σημαντική θέση στην προσέγγιση της ενσωμάτωσης, μεταφράζεται σε συμμόρφωση με το κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα, ώστε να υπάρχει κοινωνικός έλεγχος (Μάρκου, 199813).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος η παροχή ισότητας ευκαιριών στα παιδιά με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση εξαρτάται από την

ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε στόχους που τέθηκαν για να ικανοποιήσουν απαιτήσεις και ανάγκες των παιδιών της πλειοψηφίας (Μάρκου, 1998, 12). Ειδικότερα τα προγράμματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών χρησιμοποιούνται σαν μέσο ευκολότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Οι οποιεσδήποτε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με εισαγωγή πολιτισμικών πλευρών των αλλοδαπών και μειονοτικών ομάδων στοχεύουν αποκλειστικά στην αρτιότερη ένταξή τους, η οποία σε τελική ανάλυση μπορεί να οδηγήσει σε αφομοίωση. (Μάρκου, 1998, 12, 13 & Γκόβαρης, 1997, 52).

2.3 Η πολυπολιτισμική προσέγγιση.

Στα τέλη της δεκαετίας του ’60, μια σειρά από μειονοτικά κινήματα στις Η.Π.Α., στη Μ. Βρετανία και στον Καναδά έδωσαν το έναυσμα για την ανάδειξη της ιδέας του «πολιτισμικού πλουραλισμού» και της πολυπολιτισμικότητας ως δομικού γνωρίσματος των κοινωνιών με μεταναστευτικά ρεύματα (Γκόβαρης, 1997, 53).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο επιφέρει μια τομή σε σχέση με το αφομοιωτικό και το ενσωματωτικό μοντέλο, καθώς σηματοδοτεί αλλαγές στις πρακτικές και τις συμπεριφορές της πλειοψηφίας προς τις εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 41).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση βασίζεται στην αντίληψη, ότι στην κοινωνία, εκτός από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφική ομάδα, εμπεριέχονται και μειονοτικές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμό. Η φυλή, η εθνότητα, ο πολιτισμός και η κοινωνική τάξη αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας καθιστώντας την πλουσιότερη. Ο πλούτος αυτός συνεπάγεται περισσότερους τρόπους αντίληψης και λύσης δημόσιων προβλημάτων των πολιτών (Banks, 2004, 21). Προς χάρη της κοινωνικής συνοχής και της αρμονικής συνύπαρξης οι διαφορετικοί πολιτισμοί πρέπει να κατανοηθούν και να αφεθούν ελεύθεροι να αναπτυχθούν. Οι πολίτες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πρέπει να ενθαρρύνονται να διατηρούν τις πολιτισμικές παραδόσεις και τα ιστορικά στοιχεία της εθνικής καταγωγής τους. Η ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτών στον κοινωνικό ιστό είναι χρήσιμη, υπό τη σκέπη πάντα κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών. Το σύνθημα είναι ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα και στόχος παραμένει πάντα η διαφύλαξη της κοινωνικής συνοχής. (Μάρκου, 1998, 13, 14). Η εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα

προσφέρει ευκαιρίες γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς, ολοκλήρωσης των πολιτών της κοινωνίας ως ανθρώπινων όντων και αποκόμιση ωφελειών από τη συνολική ανθρώπινη πείρα.

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο η απόρριψη των εθνοκεντρικά προσανατολισμένων φιλοσοφιών της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και η μετατόπιση προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό γέννησε την ιδέα «ενός σχήματος εκπαίδευσης που θα είναι πλουραλιστικό στον προσανατολισμό και θα αγκαλιάζει αποτελεσματικά μια πολύ-εθνική προοπτική» (Modgil,Verma, 1997, 15). Η μετατόπιση αυτή αναφέρεται στην παιδαγωγική με τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 1998, 14). «Η πολύ-πολιτισμική εκπαίδευση είναι μια περιεκτική έννοια, που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα» (Banks, 1997, 345).

Η στοχοθεσία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Banks είναι η εξής:

α) παροχή βοήθειας προς τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία βλέποντας τον εαυτό τους με τα μάτια άλλων πολιτισμών, θεωρώντας δεδομένο ότι η γνωριμία και η κατανόηση θα οδηγήσει στο σεβασμό.

β) προσφορά εναλλακτικών πολιτισμικών και εθνικών επιλογών. Η διδασκαλία μόνο του εθνικού πολιτισμού στο σχολείο στερεί από τους μαθητές της κυρίαρχης τάσης τον πλούτο της μουσικής και της λογοτεχνίας αλλά και των αξιών και του τρόπου ζωής και της οπτικής των «άλλων» εθνικών ομάδων, που θα μπορούσαν να ενστερνιστούν.

γ) προσφορά σε όλους τους μαθητές δεξιοτήτων, στάσεων και γνώσεων για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν στον εθνικό πολιτισμό τους, μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό αλλά και σε άλλους εθνικούς πολιτισμούς.

δ) μετριασμός των οδυνηρών συναισθημάτων που νιώθουν και των διακρίσεων που υφίστανται μέλη ορισμένων εθνικών και φυλετικών ομάδων, εξαιτίας των μοναδικών φυλετικών, σωματικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Πράγμα που θα τους βοηθήσει να μην απαρνούνται την εθνική τους ταυτότητα και τον πολιτισμό, απορρίπτοντας έτσι σημαντικό μέρος του ίδιου τους του εαυτού αλλά να γίνουν λειτουργικοί και αυτοπραγματωμένοι πολίτες χωρίς να νιώθουν πολιτική και κοινωνική αλλοτρίωση.

ε) απόκτηση των γνώσεων ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών μέσω πολυπο-

λιτισμικών κειμένων μεστών νοημάτων. Η άντληση στοιχείων από θέματα που πραγματεύονται σημαντικά ανθρώπινα προβλήματα, όπως η φυλή, η εθνότητα, η κοινωνική τάξη και ο πολιτισμός θα οδηγήσει στην απόκτηση σημαντικών ικανοτήτων (Banks, 1997, 22-26).

Επίσης, ένας από τους βασικούς στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μεταρρύθμιση του σχολείου, ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Εξίσου κύριος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσω της δόμησης θετικής αυτοεικόνας και ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των παιδιών αυτών. Το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται και περιλαμβάνουν τη διδασκαλία στοιχείων του εθνικού πολιτισμού των «άλλων» είναι διττό. Τα παιδιά των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων από τη μια μεριά νιώθουν περήφανα για την καταγωγή τους και τα παιδιά της κυρίαρχης εθνικής ομάδας από την άλλη σέβονται τους πολιτισμούς των άλλων και περιορίζουν τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές διακρίσεις σε βάρος γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά διαφορετικών. Οι μαθητές επίσης, αναπτύσσουν την ικανότητα να ερμηνεύουν τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα βλέποντάς τα όχι μόνο μέσω του κυρίαρχου πολιτισμού της χώρας υποδοχής αλλά και μέσω των διαφορετικών πολιτισμών (Μάρκου, 1998, 14, 15, 17). Τα σχολεία πρέπει να προωθήσουν ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που να επιβεβαιώνει την ποικιλία και να βοηθά τους μαθητές να σπάσουν τους στερεοτυπικούς κανόνες και δραστηριότητες που περιορίζουν την συμμετοχή τους στην κοινωνία (Gollnick,Chinn, 1994, 30).

Παρά τη σύγκλιση στην παραπάνω στοχοθεσία παρατηρούνται θεωρητικές αποκλίσεις μεταξύ των εκπροσώπων της πολυπολιτισμικής προσέγγισης κυρίως σχετικά με τον τρόπο επίτευξης των στόχων (Γκόβαρης, 1997, 57 & Μάρκου, 1998, 16). Διαφορές στην εφαρμογή πολυπολιτισμικών προγραμμάτων επίσης εμφανίζονται και μεταξύ των κλασσικών χωρών υποδοχής μεταναστών λόγω των διαφορετικών αναπαραστάσεων περί συλλογικότητας και εθνικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 1997, 59).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχτηκε τα πυρά τόσο του συντηρητικού χώρου όσο και του ριζοσπαστικού.

Οι συντηρητικοί επιχειρηματολογούν ενάντια στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση λέγοντας, ότι κατακερματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και το έθνος (Γκόβαρης, 1997, 65), πολιτικοποιεί την εκπαίδευση βοηθώντας τα παιδιά των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, υποτάσσεται σε αυτές, δεν επιτυγχάνει το βασικό σκο-

πό της εκπαίδευσης να κοινωνικοποιήσει όλα τα παιδιά σε έναν κοινό πολιτισμό απαραίτητο για τη συνοχή της κοινωνίας και διχάζει την κοινωνία, γιατί εμποδίζει την ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών σε αυτή τονίζοντας την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τους (Μάρκου, 1998, 18).

Όσοι υποστηρίζουν την άποψη «πίσω στα βασικά», θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες. Τη χαρακτηρίζουν σαν ένα κίνημα που στοχεύει μόνο στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών και στη μεταστροφή προς το θετικό των ρατσιστικών στάσεων (Banks, 1997, 350).

Η ριζοσπαστική κριτική βασίζεται στο ιδεολογικό υπόβαθρο της πολυπολιτισμικής προσέγγισης. «Ισχυρίζεται ότι, εστιάζοντας η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στις πολιτισμικές διαφορές, προάγει το μύθο ότι όλοι οι πολιτισμοί είναι ισχυροί» (Banks, 1997, 347). Ο ισχυρισμός όμως αυτός, συσκοτίζει τα ζητήματα της αδικίας και των δομικών ανισοτήτων που εμφανίζονται κάθε φορά που οι μειονοτικές/μεταναστευτικές ομάδες επιχειρούν πρόσβαση στους μηχανισμούς εξουσίας και προσπαθούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 42). Κριτικάρουν το γεγονός ότι δεν καταπιάνεται με τις πραγματικές αιτίες της καταπίεσης των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και δεν προάγει την ανάλυση των θεσμοποιημένων δομών που χρησιμοποιούνται για να αποκλειστούν από το μερίδιο εξουσίας (Banks, 1997, 347 & Μάρκου, 1998, 19). Ο πολιτισμός θεωρείται η πρωταρχική κατηγορία κοινωνικής ανάλυσης και συνήθως «εξωτικοποιείται» και απογυμνώνεται «από τις ρικές και συγχρονικές παραμέτρους της εξέλιξής του και από τη δυναμική των σεων μέσα στις οποίες εξελίσσεται» (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 41, 42). Αποφεύγει να ασχοληθεί με τα πραγματικά προβλήματα των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1998, 19) και αποσπά την προσοχή της κοινής γνώμης από τα σοβαρά θέματα εστιάζοντας σε χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών όπως χαμηλή αυτοαντίληψη, γλωσσική ανεπάρκεια, συγκεχυμένες ταυτότητες (Banks, 1997, 347).

Κάποιοι από τους επικριτές δε διστάζουν να χαρακτηρίσουν τη θεσμοθέτηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης σαν μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου (Γκόβαρης, 1997, 65) και σαν μια στρατηγική αναχαίτισης της αντίστασης στις διακρίσεις που υφίστανται οι εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες και αποφυγής ουσιαστικών αλλαγών στην κατανομή της εξουσίας λόγω κοινωνικών εξεγέρσεων (Μάρκου, 1998, 19, 20).

2.4 Η αντιρατσιστική προσέγγιση.

Η ανάπτυξη της αντιρατσιστικής προσέγγισης τοποθετείται χρονικά στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του ’80, (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 43) με αφετηρία τη Μ. Βρετανία και την Ολλανδία και σχετίζεται με την κριτική ενάντια στον ατομικιστικό χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 1997, 65, 66). Κατηγορούν την πολυπολιτισμική προσέγγιση για απλουστευτικές θέσεις και για αδυναμία επίδρασης στην ισότητα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών οι οποίες εξαρτώνται κυρίως από οικονομικούς και πολιτικούς μηχανισμούς (Μάρκου, 1998, 20, 21). Ενώ η πολυπολιτισμική προσέγγιση βλέπει την απομόνωση και τις διακρίσεις των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο σαν ένα ιστορικό σφάλμα, αντίθετα η αντιρατσιστική προσέγγιση αντιλαμβάνεται αυτή την κατάσταση σαν έλλειψη ισορροπίας στις δυναμικές σχέσεις μέσα στην κοινωνία. Ο ρατσισμός και οι διακρίσεις ενεργούν μέσα στους δομικούς μηχανισμούς και τις διαδικασίες των κοινωνικών θεσμών όπως το σχολείο (Bragado, 1992, 131). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση επιδιώκει να θεραπεύσει και η πολυπολιτισμική να αποτρέψει την άσκηση φυλετικών προκαταλήψεων (Farrell, 1990, 18).

Μια βασική έννοια της αντιρατσιστικής προσέγγισης είναι αυτή του ρατσισμού, θεσμικού και ατομικού, ο οποίος έχει άμεση συσχέτιση με τη «λευκή ηγεμονία» και διέπει τις δομές και τους θεσμούς του κράτους (Γκόβαρης, 1997, 66). Ο Memmi (στο Wittek, 1992, 13) ορίζει το ρατσισμό σαν την κοινωνική πρακτική που υπάρχει για να δικαιολογήσει την καταπίεση ή την εκμετάλλευση μιας ομάδας από μία άλλη, μέσω της απόδοσης σε αυτή χαρακτηριστικά, τα οποία θα μπορούσαν υποτίθεται να ορίσουν ότι αυτή η ομάδα είναι φυσικά κατώτερη. Ο ρατσισμός θα πρέπει να οριστεί σαν δράση της κυρίαρχης ομάδας και σαν συνδυασμός ιδεών στάσεων και πρακτικών, οι οποίες βοηθούν να διατηρηθεί αυτή η κυριαρχία (Wittek, 1992, 13).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση που έχει σαν σημείο αναφοράς το άτομο, σύμφωνα με τον Holzkamp (Γκόβαρης, 1997, 72, 73), πρέπει να αποφεύγει την εξάλειψη των ρατσιστικών στάσεων των μαθητών με ηθικές παροτρύνσεις. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν την ειδική σχέση που έχουν με το θεσμικό ρατσιστικό λόγο. Θα πρέπει να διαρθρωθεί ένα αντικείμενο μάθησης που να στοχεύει στην ευαισθητοποίηση γύρω από την πιθανότητα στο μέλλον να αποτελέσουν οι ίδιοι αντικείμενα του ρατσιστικού λόγου, εξ’ αιτίας του φύλου, του μορφωτικού επιπέδου, της ηλικίας, της έλλειψης αρτιμέλειας. Ακόμα κι αν στο παρόν δεν υφίσταται

εκδηλώσεις ρατσισμού, δεν αποκλείεται να γίνουν θύματα των θεμελιωδών διαδικασιών κατασκευής κι αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων.

Η ανακάλυψη της «ίσης αξίας» των διαφορετικών εκφάνσεων ενός «φυσικού» ή «κοινωνικού» ανθρώπινου γνωρίσματος είναι απαραίτητη για να προφυλαχθούν τα παιδιά-μαθητές από τη δημιουργία κοινωνικών προκαταλήψεων. Θα πρέπει μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις να ασχοληθούν ουσιαστικά με τις διαφορές αντιμετωπίζοντάς τες ισότιμα και όχι απλά αποδεχόμενα την «ίση αξία» των διαφορών αξιωματικά. Αυτή η ενασχόληση θα οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη ότι η ίδια η κοινωνία δεν αντιμετωπίζει ισότιμα στην πράξη τους «διαφορετικούς» ανθρώπους καταδικάζοντας τους σε κατωτερότητα. Οι προκαταλήψεις είναι ανθεκτικές γιατί οι φορείς των διαφορών κατέχουν χαμηλότερη θέση στην ιεραρχικά δομημένη κοινωνία (Τσιάκαλος, 2000, 160).

Ο θεσμικός ρατσισμός στηρίχθηκε στις θεωρίες της αντιστοιχίας και στις δομιστικές προσεγγίσεις και εκδηλώνεται μέσα από την κυριαρχία της μιας ομάδας σε βάρος μιας άλλης περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές της μειονοτικής/μεταναστευτικής ομάδας. Το κράτος δεν είναι ουδέτερο και άμοιρο ευθυνών γιατί είναι η πηγή διαμόρφωσης και ελέγχου των νομικών, πολιτικών, οικονομικών κ.ά. θεσμών, όπου υλοποιείται ο ρατσισμός (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 44 & Μάρκου, 1998, 21).

Μορφή θεσμικού ρατσισμού θεωρείται η κατάρτιση ενός προγράμματος σπουδών που παραβλέπει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών/αλλοδαπών μαθητών (Μάρκου, 1998, 22). Επίσης, ατομική ρατσιστική συμπεριφορά στα πλαίσια του σχολείου συνιστά ο σιωπηρός αποκλεισμός των μειονοτικών/αλλοδαπών μαθητών από τις σχολικές δραστηριότητες, οι χαμηλές προσδοκίες των δασκάλων (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 44).

Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι το πρόβλημα της βραδύτητας στην κοινωνική κινητικότητα, πρέπει να αναζητηθεί όχι στις μειονοτικές/μεταναστευτικές ομάδες αλλά στις κοινωνικές δομές της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης, 1997, 68). Οι υπέρμαχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι είναι άμεσης προτεραιότητας η αλλαγή στις δομές όλων των κοινωνικών θεσμών μέσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η εκπαίδευση (Μάρκου, 1998, 22).

Η αποδόμηση του ρατσισμού θα συμβεί μέσω της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν λανθασμένες αντιλήψεις για κοινωνικές κατηγορίες (γνωστικό επίπεδο), υιοθετούν θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι σε αυτές, αποκτούν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη δύναμή τους εναντίον

κοινωνικών κατηγοριών (επίπεδο συμπεριφοράς). Ο φαύλος κύκλος της δημιουργίας προκαταλήψεων και της αναπαραγωγής των διακρίσεων θα διαρραγεί όταν γίνει αντιληπτή από τα παιδιά η ύπαρξη αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων μέτρων, που εξαναγκάζουν ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, επειδή ανήκουν σε διακριτή κατηγορία ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2000, 144-145, 164). Μέσα στο αντιρατσιστικό μοντέλο οι δάσκαλοι θα πρέπει να δουλέψουν άμεσα για την αφαίρεση όλων των άδικων δομών και μεθόδων και οι εκπαιδευτικές τους στρατηγικές πρέπει να εξασφαλίζουν ότι όλες οι διακρίσεις στην τάξη και το σχολικό μηχανισμό θα εξαλειφθούν (Farrell, 1990, 18).

Τρεις είναι οι θεμελιώδεις στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Brant (Μάρκου, 1998, 23): α) η *ισότητα* στην παρεχόμενη εκπαίδευση για όλους μέσω του ριζοσπαστικού μετασχηματισμού των δομών που διαιωνίζουν την ανισότητα, β) η ευθύνη του κράτους να παρέχει με *δικαιοσύνη* σε όλους τη δυνατότητα να συμμετέχουν και να απολαμβάνουν όσα προσφέρει η κοινωνία, γ) η *χειραφέτηση* και *απελευθέρωση* όσων καταπιέζουν και καταπιέζονται από τις ρατσιστικές πρακτικές.

Η σημασία της αντιρατσιστικής παρέμβασης στο σχολείο έγκειται στο γεγονός ότι η αποβολή εθνικών και κοινωνικών προκαταλήψεων συνεπάγεται θετικές αλλαγές στο γνωστικό τομέα. Η γνωστική συμπεριφορά των μαθητών χωρίς εθνικές και κοινωνικές προκαταλήψεις επιτυγχάνει και ικανοποιεί τους σκοπούς του σχολείου μέσω της ανάπτυξης ικανοτήτων όπως η ευελιξία, εξατομίκευση, πορεία από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, διατήρηση της συνθετότητας και ολότητας, έλλειψη δογματισμού, ανεκτικότητα απέναντι σε πολλαπλές ερμηνείες και λύσεις (Τσιάκαλος, 2000, 167-168).

Οι επικριτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, προερχόμενοι από το στρατόπεδο της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, στηλιτεύουν τη χρήση του ρατσιστικού λόγου σαν εφαλτήριο για αγώνες και πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης (Μάρκου, 1998, 23). Η κριτική είναι εκτεταμένη, οι περισσότεροι την αμφισβητούν γιατί θεωρούν ότι είναι σε μεγάλο βαθμό πολεμική, ρητορική και πολιτική προσέγγιση (Bragado, 1992, 131).

Κατηγορείται επίσης, η αντιρατσιστική εκπαίδευση για μονομερή έμφαση στη «φυλή» και την εθνικότητα και παράκαμψη του γεγονότος ότι ανάμεσα και στα μέλη της ίδιας «φυλετικής» ή εθνικής ομάδας υπάρχουν ταξικές διαφορές (Κάτσικας-Πολίτου, 1999, 46). Οι ομάδες αυτές παρουσιάζονται σαν κλειστές και ομοιογενείς

οντότητες χωρίς συγκρούσεις και αγνοείται η αδικία που υπομένουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ντόπιοι που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Για να αναλυθεί ο ρατσισμός «θα πρέπει να ληφθούν υπόψη μορφές κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζονται με τη θρησκεία, το φύλο ή την εθνότητα» (Γκόβαρης, 1997, 69).

Μια νεότερη προσέγγιση είναι η «διαπολιτισμική», την οποία θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι επικρατεί αδυναμία ομοφωνίας για το περιεχόμενο, τις μεθόδους και μια τεκμηριωμένη θεωρία περί διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Ζωγράφου, 1997, 196). Επίσης, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να μην διαχωρίζονται με σαφήνεια οι έννοιες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 2002, 1). Κυρίως η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται με διττή σημασία: αυτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Ο Γκότοβος, επιχειρώντας να διαχωρίσει τις παραπάνω εννοιολογικές κατασκευές, αναφέρει ότι μιλάμε για διαπολιτισμική αγωγή, όταν στην άσκηση διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών εμπλέκονται η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική ταυτότητα. Όταν αντίστοιχα η εμπλοκή αυτών των συλλογικών ταυτοτήτων συμβαίνει στην εκπαίδευση, τότε μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκότοβος, 2002, 1). Η διαπολιτισμική αγωγή αναφέρεται σε στόχους, μεθοδολογία και αποτελέσματα, ενώ φορείς της θεωρούνται οι γονείς και οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, που έμπρακτα προσπαθούν να διευρύνουν το γνωστικό ορίζοντα των παιδιών. Αντίστοιχα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν η διαδικασία και τα αποτελέσματα άσκησης της αγωγής περιορίζονται στο σχολικό θεσμό, τότε το περιεχόμενο του όρου της διαπολιτισμικής αγωγής συμπίπτει με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκότοβος, 1997, 24). Ο ίδιος προτείνει τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης «σε ένα αφηρημένο επίπεδο, ως τις πρακτικές που εφαρμόζονται για τη διαχείριση ειδικών μορφών πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος του σύγχρονου εθνικού κράτους» (Γκότοβος, 2002, 57).

Ο όρος διαπολιτισμική παιδαγωγική αφορά τον επιστημονικό λόγο περί διαπολιτισμικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παραπέμπει στην επιστημονική διερεύνηση της δράσης των εμπλεκομένων στην αγωγή και την εκπαίδευση (Γκότοβος, 2002, 1).

Ο κοινός όρος διαπολιτισμική παραπέμπει στην πολιτισμική συνάντηση που γίνεται σε συνθήκες εθνικής, εθνοτικής, θρησκευτικής, γλωσσικής ετερότητας. «Η πρόθεση «δια» -δια μέσου, κατά διαφόρους κατευθύνσεις, μέχρι τέλους, εξ' ολοκλή-

ρου- δηλώνει αλληλεπίδραση, αλλαγή, ξεπέρασμα των εμποδίων, αμοιβαία συνεργασία» (Μάρκου, 1998, 25). Δηλώνει, επίσης ότι, όταν η αγωγή ασκείται σε συνθήκες ετερότητας, το υποκείμενο οφείλει να τοποθετηθεί στον πολιτισμικό ρόλο του «άλλου» και να δει τον κόσμο μέσα από την οπτική γωνία του «άλλου» (Γκότοβος, 2002, 3). Επίσης, «ο όρος διαπολιτισμικός εκφράζει τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών» που υπάρχουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998, 21).

Ο Hohmann (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998, 15) εννοεί τη Διαπολιτισμική Αγωγή σαν μια νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα. Προσπαθώντας επίσης να οριοθετήσει τη διαπολιτισμική αγωγή και να τη διαχωρίσει από την πολυπολιτισμική προτείνει τη χρήση του όρου για να χαρακτηριστούν τα πολιτικά, παιδαγωγικά και κοινωνικά προγράμματα και οι σκοποί που δημιουργήθηκαν για να αντιμετωπιστούν οι διάφορες προβληματικές καταστάσεις εξ' αιτίας της μετανάστευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αντίθετα προτείνει τη χρήση του επιθέτου πολυπολιτισμικό για την περιγραφή της κοινωνικής κατάστασης που διαμορφώνεται υπό το πρίσμα της μετανάστευσης (Ζωγράφου, 1997, 196). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι αναλυτικός, εννοεί το πώς είναι η υπάρχουσα κατάσταση στις κοινωνίες και θεωρείται το δεδομένο, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι κανονιστικός, εκφράζει το πώς θα έπρεπε να είναι η κοινωνία και είναι το ζητούμενο (Δαμανάκης, 1997, 39). «Ο πρώτος όρος περιγράφει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο δεύτερος δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1998, 25). «Το νοηματικό περιεχόμενο του πολυπολιτισμικού αντιστοιχεί σε μια περιγραφική αντίληψη της πραγματικότητας και αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης πολλών πολιτισμικών αναφορών στον ίδιο χώρο, ενώ η έννοια του διαπολιτισμικού προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικοτήτων» (Ανδρούσου, 1996, 20).

Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται και επεκτείνεται σε όλο τον κοινωνικό περίγυρο και στους θεσμούς και όχι απλά σε μεμονωμένα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου. Κύρια επιδίωξη της είναι τα μέλη της μειονότητας και της πλειονότητας να ευαισθητοποιούν και με όχημα την επικοινωνία να οδηγηθούν προς την κατεύθυνση της αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης, 1997,

40, 99). Σε καμιά περίπτωση δε συμβαδίζει με την ιδέα της απλής ανοχής των πολιτισμικά διαφορετικών από την κυρίαρχη ομάδα (Δαμανάκης, 1989, 77). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν ικανοποιείται απλώς με την παράλληλη ύπαρξη των πολιτισμών σε ένα κοινωνικό σύνολο, όπου οι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού θα επιτρέπουν ή θα ανέχονται τον πολιτισμό των μεταναστών. (Δαμανάκης, 1997, 39). Αφετηρία της υπήρξε η αρχή της αποδοχή της ετερότητας του άλλου και θεμελιώνεται σε *τρία αξιώματα:*

Ι. *Ισοτιμία των πολιτισμών.*

Σύμφωνα με την διαπολιτισμική ιδέα οι πολιτισμοί δεν αξιολογούνται τοποθετούμενοι σε κλίμακα ανωτερότητας και κατωτερότητας αλλά όλοι θεωρούνται ισότιμοι μεταξύ τους. Η αξιολόγηση πρέπει να συμβαίνει με εσωτερικά κριτήρια και κυρίως λαμβάνοντας υπόψη τη «λειτουργικότητα» του κάθε πολιτισμού σε συγκεκριμένες συνθήκες και τη σημασία του για την πολιτισμική διάπλαση του ατόμου. Ειδικότερα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη η απρόσκοπτη ανάπτυξη των βιωμάτων και εμπειριών που ο αλλοδαπός μαθητής φέρει από το πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσής του έχει ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίησή του (Δαμανάκης, 1997, 99).

Ο Γκότοβος θέτει τον εξής προβληματισμό περί της ισοτιμίας των πολιτισμών: η απόφαση του μετανάστη να μετακινηθεί από τον πολιτισμό προέλευσής τους ίσως αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης του πολιτισμού. Ο πολιτισμός προέλευσης κρίνεται από το μετακινούμενο άτομο σαν ελλειμματικός, αφού αδυνατεί να ικανοποιήσει ανάγκες που το ίδιο θεωρεί κεφαλαιώδους σημασίας με αποτέλεσμα να αναγκάζεται σε γεωγραφική μετακίνηση και πολιτισμική αλλαγή. Είναι δυνατόν να θεωρείται η μετανάστευση κριτήριο μέτρησης της αξίας ενός πολιτισμού (Γκότοβος, 2002, 20);

Καθώς όμως θεωρείται αδύνατον να εξασφαλιστούν πολιτισμικά κριτήρια μη προερχόμενα από πολιτισμό και ουδέτερα για να αξιολογηθούν αντικειμενικά οι πολιτισμοί (Γκότοβος, 2002, 18) προέκυψαν θεωρητικά προβλήματα περί σχετικότητας ή οικουμενικότητας των πολιτισμικών αξιών.

Από τη μια μεριά η πολιτισμική σχετικότητα εξάρει το δικαίωμα στο διαφορετικό και προτρέπει στην παροχή χώρου ύπαρξης αξιών των ξένων ακόμα και αν αντιτίθενται στους κανόνες της κοινωνίας υποδοχής (Ur.,Boos-Nunning, 1995, 57, 58). Σύμφωνα με τον πολιτισμικό σχετικισμό ο κάθε πολιτισμός πρέπει να αξιολογείται

αποκλειστικά βάση των δικών του αξιών. Η αξιολόγηση ανθρωπίνων πράξεων θεσπίζοντας οικουμενικά κριτήρια μπορεί να οδηγήσει σε απαξίωση του «διαφορετικού» (Γκόβαρης, 1997, 89). Στόχος είναι η διερεύνηση των διαφορών με τον «άλλο» και η ανάδειξη των δυνατοτήτων και περιορισμών τους (Γκόβαρης, 1997, 90, 91).

Η κριτική που ασκείται στον πολιτισμικό σχετικισμό αφορά τις δυσκολίες επικοινωνίας, συναίνεσης και αλληλεπίδρασης που προκύπτουν με την αποφυγή σύγκρισης των πολιτισμών και την προτροπή για απλή συνύπαρξη (Γκόβαρης, 1997, 93). Δεν πρέπει να παραβλεφθεί εξάλλου, ότι επειδή η παιδεία στις δυτικές κοινωνίες έχει οικουμενικό προσανατολισμό και η εκπαιδευτική πράξη έχει κανονιστικό χαρακτήρα, η εφαρμογή της πολιτισμικής σχετικότητας καθίσταται προβληματική (Δαμανάκης, 1997, 100).

Από την άλλη μεριά ο πολιτισμικός οικουμενισμός αναζητά αξίες και κανόνες με οικουμενική ισχύ (Γκόβαρης, 1997, 81), κοινές για όλους τους πολιτισμούς παρά τις διαφορές τους (Ur.,Boos- Nunning, 1995, 57). Η εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί τις πολιτισμικές διαφορές και την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα στα πλαίσια της συνάντησης των πολιτισμών. Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί με εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων να προσεγγίζουν τα κοινά οικουμενικά πολιτισμικά στοιχεία (Γκόβαρης, 1997, 81).

Η αρχή της οικουμενικότητας των αξιών προήλθε από τη δυτική φιλοσοφική σκέψη (Γκόβαρης, 1997, 81) και επικρίνεται σαν ευρωκεντρική καθώς θεμελιώνεται στην ευρωπαϊκή πνευματική παράδοσή (Δαμανάκης, 1997, 102). Υποστηρίζεται επίσης, ότι ο οικουμενισμός ενδέχεται να νομιμοποιεί εθνοκεντρικές ή και ολοκληρωτικές, μέσω διαδικασιών ομοιορφοποίησης, στάσεις και πρακτικές (Δαμανάκης, 1997, 101, 102). Κριτική ασκείται και στη «σύμβαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων» σαν αξίες με οικουμενική ισχύ καθώς αποτελούν κατασκεύασμα του δυτικού πολιτισμού χωρίς διαχρονική ισχύ (Δαμανάκης, 1997, 101) και συντελούν «στο ξεπέρασμα εθνοκεντρικών θέσεων» (Ur.,Boos-Nunning, 1995, 59).

Το δίλημμα, όμως ανάμεσα στο πολιτισμικό σχετικισμό και τον πολιτισμικό οικουμενισμό σύμφωνα με την Prengel «θεωρείται «ψευτοδίλλημα», επειδή οι εκπρόσωποι και των δύο κατευθύνσεων προσεγγίζουν αποσπασματικά τους πολιτισμούς» (Γκόβαρης, 1997, 95).

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, πρέπει να αποφεύγεται να εκλαμβάνεται η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών σαν δόγμα αλλά σαν ένα μεθοδολογικό

κατασκεύασμα. Κάτι τέτοιο κρίνεται απαραίτητο γιατί, υποστηρίζοντας ότι οι πολιτισμοί είναι οπωσδήποτε ισότιμοι μεταξύ τους, είναι σαν να συγκρίνουμε τους πολιτισμούς με τα προσωπικά μας κριτήρια, δημιουργήματα του πολιτισμού μας. Η αξιολόγηση και η ερμηνεία του πολιτισμού του «άλλου» σύμφωνα με την αντίληψη, ότι «εμείς» ήδη διαθέτουμε τα κριτήρια για κάτι τέτοιο, αποτελεί διάκριση σε βάρος του «άλλου», ακόμη και αν τα συμπεράσματα μας είναι ευνοϊκά και θετικά γι' αυτόν. Και αυτό γιατί η ύπαρξη κριτηρίων ισοδυναμεί με ύπαρξη ιεραρχημένων κατηγοριοποιήσεων. «Μια πρόωρη ευνοϊκή κρίση δε θα ήταν μόνο συγκαταβατική, αλλά και εθνοκεντρική» (Ταίηλορ, 1997, 128).

Από την άλλη μεριά, υιοθετώντας την παραδοχή ότι οι πολιτισμοί είναι άνισοι, σημαίνει ότι κρίναμε τον πολιτισμό του «άλλου» σύμφωνα με τις δυτικότροπες αξίες, που έχουν «οικουμενική ισχύ». Αντίστοιχα και ο «άλλος» μπορεί να αξιολογήσει τον πολιτισμό μας με τα δικά του ορθά κριτήρια, με συνέπεια μια συνεχή, ανούσια αλληλο-αξιολόγηση. Οι ουσιαστικές αξιολογικές κρίσεις προϋποθέτουν έναν ορίζοντα κριτηρίων ο οποίος να έχει προκύψει από τη διεξοδική μελέτη των «άλλων» πολιτισμών και τη συγχώνευση των κριτηρίων των «άλλων» (Ταίηλορ, 1997, 128).

Συμπερασματικά καταλήγουμε, ότι η αποδοχή της ίσης αξίας των πολιτισμών αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη μιας πολιτισμικής συνάντησης σε ειρηνικό κλίμα, που θα επιφέρει την πολιτισμική ανταλλαγή. Τη βάση θα αποτελέσει ένας εποικοδομητικός διάλογος σχετικά με τις κοινά αποδεκτές αρχές, για να διασφαλίζεται η κοινωνική συναίνεση (Δαμανάκης, 2000, 17). Ο διάλογος όμως αυτός πρέπει «να διεξάγεται μεταξύ των εταίρων στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, που σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής παράδοσης της κάθε πολιτισμικής ομάδας» (Δαμανάκης, 1997, 103).

ΙΙ. *Ισοτιμία μορφωτικών κεφαλαίων ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση.*

Αλληλένδετο με το αξίωμα της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτισμών είναι και το αξίωμα της αποδοχής των μορφωτικών κεφαλαίων των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών, ως ισότιμων με το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών του πολιτισμού υποδοχής.

Τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετική εθνοτική, εθνική, θρησκευτική, γλωσσική κατηγορία και προσέρχονται σε συνάντηση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση είναι εφοδιασμένα με πολιτισμικό κεφάλαιο διαφορετικό μεταξύ τους. Το πιο γνωστό, λοιπόν, σύνθημα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι *ο σεβασμός στη*

διαφορά. (Γκότοβος, 2002, 23). Το πολιτισμικό κεφάλαιο αυτό οφείλει να γίνει σεβαστό και αποδεκτό από όλους τους εταίρους της διαπολιτισμικής συνάντησης καθώς δεν είναι ελλειμματικό αλλά διαφορετικό.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρήσουμε ως ισότιμο το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει ο αλλοδαπός μαθητής με την έλευσή του στο σχολείο είναι να θεωρήσουμε τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης του μαθητή σαν ίσης αξίας και το ίδιο σημαντικό με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 1997, 103). Να αποδεχτούμε τη θέση ότι οι πολιτισμοί των πλειοψηφικών και μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν μεν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία (Γκόβαρης, 1997, 51). Η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων κρίνεται παιδαγωγικά επιβεβλημένη, καθώς θα συμβάλλει αποφασιστικά στη μορφωτική εξέλιξη του αλλοδαπού μαθητή παρέχοντάς του απλόχερα εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αντίθετα, όταν το σχολείο απαξιώνει το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο του μειονοτικού μαθητή και προσπαθεί να τον αποκόψει βίαια από τα πολιτισμικά αγαθά της χώρας προέλευσής του (Γκόβαρης, 1997, 51) αξιολογώντας τα σαν υποδεέστερα, επηρεάζει αρνητικά τον αλλοδαπό μαθητή με αρνητική επίπτωση τη σχολική του απόδοση. «Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του αλλοδαπού μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψή του και λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης» (Δαμανάκης, 1997, 104).

III. *Η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών.*

Άμεσα συνδεδεμένο με τα προηγούμενα δύο αξιώματα είναι και το τρίτο αξίωμα της διαπολιτισμικής αγωγής αυτό της εξίσωσης των ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής, πολιτισμικής, κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης.

Τα πολιτισμικά στοιχεία που ο μαθητής της μειονοτικής ομάδας φέρει, πρέπει να βρουν πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθούν στα πλαίσια του σχολείου. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μεριμνά για την εξίσωση των προερχόμενων από διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά περιβάλλοντα μαθητών, με τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, με τη συνδρομή της «αρχής των ίσων ευκαιριών» προσεγγίζει πολυδιάστατα τα εκπαιδευτικά ζητήματα συνδέοντας την πολιτισμική περιθωριοποίηση των μειονοτήτων μέσα στο σχολείο με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική περιθωριοποίηση τους εκτός σχολείου. Παρά το δίκαιο του αιτήματος

της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, το αδιέξοδο είναι αναπόφευκτο πράγμα που δημιουργεί στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική μια προβληματική κατάσταση στη σχέση «της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το κοινωνικοοικονομικό μα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών» (Δαμανάκης, 1997, 104, 105).

Σε συνάρτηση με τα αξιώματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης θα πρέπει να θεωρηθεί και η στοχοθεσία της. Κατά τον Hohmann, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης (1997, 108, 109), η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι τριπλή:

Πρωταρχικός στόχος είναι *η συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών* που υπάρχουν στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού κοινωνικού συνόλου. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί είτε κάτω από συνθήκες αποδοχής της ισοτιμίας όλων των πολιτισμών που συναντώνται είτε όχι. Η διεξαγωγή της συνάντησης υπό το πρίσμα της πολιτισμικής ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας θα εξασφαλίσει, στο βαθμό που είναι απαραίτητη για την αποφυγή συγκρούσεων, κοινωνική συναίνεση αναδεικνύοντας κοινούς κανόνες έστω και σε ένα ελάχιστο επίπεδο .

Εξ΄ αιτίας, όμως παραγόντων που προέρχονται τόσο από τα ίδια τα άτομα που προσέρχονται στη συνάντηση όσο και από τους θεσμούς, η πολιτισμική επαφή και επικοινωνία καθίσταται πολλές φορές δυσχερής. *Η άρση των εμποδίων* που παρεμβάλλονται στη συνάντηση προβάλει επομένως σαν επιτακτική ανάγκη και αποτελεί το δεύτερο βασικό στόχο της διαπολιτισμικής αγωγής. Η άρση κάθε είδους εμποδίου που παρεμβάλλεται ανάμεσα στη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών συνίσταται σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο.

Σε ατομικό επίπεδο σημαίνει υπέρβαση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων και αλλαγή νοοτροπίας μέσω της υπέρβασης της εθνοκεντρικά διαγνωσμένης ετερότητας. Ο καθένας προσπαθεί να προσεγγίσει το ξένο, τον «άλλο» σύμφωνα με τα δικά του ερμηνευτικά σχήματα Θα πρέπει όμως να λαμβάνει υπόψη του, πως οι αξίες και τα κριτήρια κατανόησης του «άλλου» δημιουργήθηκαν κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες. Οπότε δεν είναι στατικά αλλά ισχύουν για συγκεκριμένο χώρο και χρόνο (Δαμανάκης, 1997, 102). Επομένως, η προσέγγιση και κατανόηση του ξένου από το άτομο εξελίσσεται και διαφοροποιείται. Το ίδιο όμως συμβαίνει και με την ετερότητα του ξένου η οποία δεν είναι τελεσίδικη αλλά μεταβαλλόμενη και γι' αυτό πρέπει να αποσαφηνίζεται και να οριοθετείται.

Σε κοινωνικό επίπεδο οι δυνατότητες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για

ξεπέρασμα των εμποδίων είναι περιορισμένες. Ο ρόλος που μπορεί να αναλάβει είναι η ανάδειξη των μηχανισμών εξουσίας και των συμφερόντων που εμποδίζουν την πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τις Κανακίδου-Παπαγιάννη, η διαπολιτισμική παιδαγωγική «προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των ατόμων στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές αιτίες αυτών των εντάσεων» (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998, 14, 15).

Η παράκαμψη των παρεμβαλλόμενων εμποδίων θα οδηγήσει σε *πολιτισμικές ανταλλαγές* και *πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό* που αποτελούν και τον τρίτο θεμελιώδη στόχο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σε μετάδοση εμπειριών, γνώσεων, παραδόσεων και αξιών αλλά μετατρέπεται σε παραγωγική διαδικασία πολιτισμικών αγαθών μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998, 22).

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι οι τρεις στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δεν απευθύνονται μόνο στις εκπροσωπούμενες μειονότητες αλλά και στην πλειονότητα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο ρόλος της αγωγής και της εκπαίδευσης για την εφαρμογή τους είναι καθοριστικός. Οι τρεις στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θα οδηγήσουν σε «πολιτισμικό άνοιγμα» στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών εμπλουτίζοντάς τα με πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτήτων και με διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης (Δαμανάκης, 1997, 109, 110). Η κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων θα δώσει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές «να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρουν στο σχολείο με τη μορφή βιωμάτων» (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998, 46). Η γνωριμία, η επαφή και ο εμπλουτισμός με στοιχεία άλλων πολιτισμών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα σημάνει και τη χειραφέτηση από την άγονη τυπολατρία και τη στείρα προσκόλληση στην παράδοση. (Κανακίδου-Παπαγιάννη, 1998, 16).

Οι διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες που ζουν και αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η συνεχής εξέλιξη και διαφοροποίηση των κριτηρίων με τα οποία ερμηνεύουν και κατανοούν τον «άλλο» θα οδηγήσει σε κοινά αποδεκτές αξίες μόνο μέσω της διαπολιτισμικής προσέγγισης και συνάντησης.

Η θεσμοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων δεν θα φέρει, όπωσ-

δήποτε, από μόνη της, αποτελέσματα. Το ζητούμενο είναι να διέπεται ολόκληρη η σχολική ζωή από την προσπάθεια ελεύθερης παιδαγωγικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης μαθητών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών με μεσο- και μακροπρόθεσμο στόχο να «προκύψουν πολιτισμικές συνθήκες, στάσεις και πρακτικές που να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού» (Δαμανάκης, 1997, 110). Φιλοδοξία της διαπολιτισμικής προσέγγισης αποτελεί η ρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, και των ήδη υπαρχουσών πρακτικών, διαδικασιών και δομών. Χωρίς αυτή την μακροπρόθεσμη αναθεώρηση με δυσκολία θα μπορέσει το εκπαιδευτικό σύστημα να αντιδράσει θετικά στις αλλαγές της κοινωνία (Wittek, 1992, 9).

Η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και η υιοθέτησής της από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, θεωρείται απαραίτητο βήμα για την εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού, εθνοκεντρικών συμπεριφορών, προκαταλήψεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και μετέπειτα πολίτες της κοινωνίας. Θα πρέπει να αποτραπεί ο κίνδυνος να μετατραπεί σε ένα εκπαιδευτικό υποκατάστατο αλλά θα πρέπει να ιδωθεί σαν μια στρατηγική για ισότητα και επιτυχία, η οποία είναι κατάλληλη για όλα τα παιδιά τα ισχυρά, τα πλούσια και τα πετυχημένα όσο και για τα παιδιά τα στερημένα, τα φτωχά και τα ξεχασμένα (Wittek, 1992, 11).

Στη συνέχεια επιδιώκουμε να διερευνήσουμε, εάν η νοοτροπία και οι διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών και της πολιτείας αντικατοπτρίζουν διάθεση «πολιτισμικού ανοίγματος» προς τους αλλοδαπούς μαθητές και προς τα πολιτισμικά στοιχεία που αυτοί φέρουν, με απώτερο στόχο την πολιτισμική ανταλλαγή και τον εμπλουτισμό και μάλιστα στα πλαίσια του νεοσυσταθέντος θεσμού του ολοήμερου σχολείου, ο οποίος θεσμός αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1 Ιστορική αναδρομή του ολοήμερου σχολείου.

Ανατρέχοντας στα τέλη του 19ου αιώνα, θα τολμούσαμε να χαρακτηρίσουμε σαν πρωτόλεια μορφή ολοήμερου σχολείου, τη δομή του αναλυτικού προγράμματος, που συντάχθηκε το Φεβρουάριο του 1880 από το γενικό επιθεωρητή Δ. Γ. Πετρίδη. Πρόκειται για το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου με τις «Στοιχειώδεις πρακτικαί οδηγίαι της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» (Σιμένη-Μπάκας, 2001, 192). Το «Πρόγραμμα Διδασκαλίας Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου» δημοσιεύεται με την έγκριση του Υπουργού «επί των Εκκλησιαστικών και της Παιδείας» Σ. Κ. Ρώμα.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα όριζε τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου, που ήταν ομαδοποιημένο σε τέσσερις τάξεις με τρεις ομάδες εργασίας, σε δύο χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια τη σχολικής χρονιάς: από τις 8:00 έως τις 16:30 το απόγευμα με διακοπή μίας ώρας το μεσημέρι και από τις 12:00 έως τη 13:00 για τη χειμερινή περίοδο, ενώ για τη θερινή περίοδο η έναρξη των μαθημάτων το πρωί γινόταν στις 7:00 και το μεσημέρι στις 14:00, ενώ τα απογευματινά μαθήματα τελείωναν στις 18:15. Κατά τη διάρκεια της μονόωρης ή δίωρης διακοπής των μαθημάτων το μεσημέρι, οι μαθητές επέστρεφαν στο σπίτι τους για φαγητό. Για τους μικρούς μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης η μεσημεριανή διακοπή διαρκούσε δύο ώρες από 12:00 έως 14:00.

Το αναλυτικό πρόγραμμα περιελάμβανε, εκτός των ακαδημαϊκών, μαθήματα όπως ανάγνωση στο αναγνωστήριο, πινακογραφία, χειροτεχνία, καλλιγραφήματα και ιχνογραφήματα, μουσική και απαγγελία ποιημάτων, «παιδιαί», «φυσικαί και χωρογνωστικαί εκδρομαί» (Παμουκτσόγλου, 2003, 169-170).

Η λειτουργία αυτού του διαμορφωμένου τύπου δημοτικού σχολείου, διακοπή των μαθημάτων το μεσημέρι και επανέναρξη το απόγευμα, συνεχίστηκε στην υπαίθριο χώρα μέχρι τη δεκαετία του 1960, για να εξυπηρετήσει κοινωνικές ανάγκες. Το 1964 μάλιστα, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γ. Παπανδρέου, συστηματοποιήθηκε η προσφορά φαγητού με τα μαθητικά συσσίτια δίνοντας τους ανθρωπιστική, κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση (Σιμένη-Μπάκας, 2001, 192).

Η λειτουργία του δημοτικού σχολείου το απόγευμα, μετά τη λήξη του πρωινού ωρολογίου προγράμματος διακόπηκε από τη δεκαετία του ’70 έως τα τέλη της δεκαετίας του ’80.

Κατά το σχολικό έτος 1986-1987 δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζομένων Γονέων (Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.) στο Δήμο Πειραιά και σε άλλους δήμους της χώρας. Η πρωτοβουλία ανήκε στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, στους Ο.Τ.Α. και στις νομαρχιακές εκπαιδευτικές αρχές, ενώ η προσπάθεια αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περιορισμένη και τοπικής εμβέλειας. Η δημιουργία και λειτουργία τους εξυπηρετούσε κυρίως την ανάγκη των εργαζόμενων γονέων για φύλαξη και προστασία των παιδιών τους κατά τις ώρες της εργασίας τους (Βουλγαρίδου, 2003,3).

Κατά την περίοδο 1989-1997 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επιχειρεί την ένταξη των παραπάνω προγραμμάτων στο εκπαιδευτικό του σχεδιασμό, οργανώνοντας τα Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζομένων Γονέων κατ’ αρχήν σε εργατικές κατοικίες των μεγάλων αστικών κέντρων (Βουλγαρίδου, 2003,3). Κατ΄ ουσία το ΥΠ.Ε.Π.Θ. «επισημοποιεί» τη λύση, που η ιδιωτική πρωτοβουλία έδωσε στις διαμορφωμένες και επιτακτικές κοινωνικές ανάγκες (Παμουκτσόγλου, 2003, 171).

Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι το υπουργείο δεν αναλαμβάνει το κόστος λειτουργίας των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης αλλά ωθεί τους τοπικούς φορείς (Ο.Τ.Α., συλλόγους γονέων, πολιτιστικούς φορείς), να συνδράμουν οικονομικά οι ίδιοι για να στηρίξουν τα τμήματα.

Όσον αφορά το πρόγραμμα των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης, η διάρκειά του επιλέγονταν από τις παρακάτω μορφές:

- Πρωινή ζώνη 7:00-8:00, απογευματινή ζώνη 12:00-16:00
- Μόνο απογευματινή ζώνη 12:00-16:30

και το περιεχόμενό του καλύπτονταν κατά τα 3/5 με ψυχαγωγικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες και ο υπόλοιπος χρόνος διετίθετο για προετοιμασία μαθημάτων και ενίσχυση της μάθησης. Επίσης, θα έπρεπε να διαπνέεται από χαλαρότητα και να είναι ελκυστικό στο μαθητή, ενώ στη διαμόρφωσή του μπορούσαν να συνεργαστούν-εμπλακούν ο εκπαιδευτικός του τμήματος, ο διευθυντής, ο σχολικός σύμβουλος, οι υπόλοιποι δάσκαλοι του σχολείου και οι τοπικοί φορείς. Το διδακτικό προσωπικό του σχολείου επέλεγε τη μεθοδολογία είτε εναλλάσσοντας

εξατομικευμένη, ομαδική και συλλογική εργασία είτε οργανώνοντας τα τμήματα σε ομάδες εργασίας σύμφωνα με τους βασικούς άξονες δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Μόλις το 1995 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. διευκρινίζει ότι στα τμήματα αυτά θα απασχολούνται αδιόριστοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, αν και δε θα αμείβονταν από την πολιτεία (Βουλγαρίδου, 2003,4).

Από το 1997 εγκαινιάζεται η νέα περίοδος με τη νομική κατοχύρωση του ολοήμερου σχολείου με τη ψήφιση του νόμου 2525/1997, ο οποίος ψηφίζεται το Σεπτέμβρη του 1997 και το Υπουργείο θέτει σε εφαρμογή την «εκπαιδευτική καινοτομία "Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο- Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου"» όπως την ονομάζει, την επόμενη σχολική χρονιά 1998-1999.

Το σχολικό έτος 1998-1999, που είναι και το πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού, λειτουργούν χίλια (1.000) ολοήμερα δημοτικά σχολεία-σχολεία διευρυμένου ωραρίου (Φ13.1/770/Γ1/888/7-9-1998). Ο αριθμός τους τα επόμενα χρόνια αυξάνεται, ώσπου φτάνουν το σχολικό έτος 2003-2004 να λειτουργούν 2.600 ολοήμερα τα ποία κάλυψαν όλες τις περιοχές της χώρας από τα αστικά κέντρα μέχρι τις δυσπρόσιτες περιοχές. Το σχολικό έτος 2003-2004 τα ολοήμερα σχολεία έφθασαν τα 3.611. Επίσης, λειτουργούν 28 ολοήμερα σχολεία, που ονομάζονται πιλοτικά και ανήκουν στα κλειστού τύπου ολοήμερα σχολεία (http://www.ypepth.gr/el_ec_page50.htm).

Η πρώτη εγκύκλιος (Φ13.1/770/Γ1/888/7-9-1998) που αποστέλλεται στα σχολεία έχει θέμα: «Αρχική εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας «ολοήμερο σχολείο-σχολείο διευρυμένου ωραρίου για το σχολικό έτος 1998-1999».

Στη συνέχεια, επιχειρούμαι μια κατανομή του πλήθους των εγκυκλίων που εκδόθηκαν και αφορούν το ολοήμερο σχολείο σύμφωνα με το θέμα τους:

- Σκοπός και περιεχόμενο ολοήμερου σχολείου.
- Λειτουργία ολοήμερου σχολείου.
- Πρόγραμμα σπουδών.
- Ωράριο λειτουργίας.
- Ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου.
- Κάλυψη αναγκών σε διδακτικό προσωπικό.
- Ορισμών υπευθύνων-τοποθέτηση υποδιευθυντών ολοήμερων σχολείων.
- Φοίτηση μαθητών.
- Ενημέρωση γονέων.
- Λειτουργία πιλοτικών ολοήμερων σχολείων.

- Οδηγός οικονομικής διαχείρισης του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.
- Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων στελεχών και εκπαιδευτικών για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, αναθέτοντας την ευθύνη και την οργάνωση στις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 1997 συγκροτήθηκε επιστημονική επιτροπή (Α.Π.Φ13.1/962/Γ1/1281/5-11-1997) με πρόεδρο την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών Μ. Τζάνη, στην οποία ανατέθηκε η ευθύνη της ίδρυσης και της επιστημονικής καθοδήγησης των ολοήμερων σχολείων. Αν και σημειώθηκαν κάποιες παραιτήσεις μελών της επιτροπής, κατόρθωσε να θέσει σε λειτουργία το σχολικό έτος 1999-2000 τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία. Η αλλαγή της ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οδήγησε σε επανασυγκρότηση της επιτροπής με πρόεδρο τον Πυργιωτάκη Ιωάννη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (Πυργιωτάκης, 2002, 9).

4.2 Το θεσμικό πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου.

Η απαρχή της θεσμοθέτησης του ολοημέρου στην Ελλάδα ξεκινά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το 1997 με τη ψήφιση του νόμου 2525 με την ονομασία: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Το άρθρο 4 του νόμου αφορά αποκλειστικά το ολοήμερο δημοτικό σχολείο και διαχωρίζεται από το ολοήμερο νηπιαγωγείο στο οποίο αφιερώνεται το τρίτο άρθρο του νόμου. Καθιερώνεται λοιπόν, η λειτουργία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου και καθορίζεται ότι:

1. Ο σκοπός του ολοημέρου είναι:

«α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων,

β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης,

γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες». (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673)».

2. Τα κριτήρια επιλογής των μαθητών που θα παρακολουθούν το προαιρετικό πρόγραμμα μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και δημιουργικής

απασχόλησης, αφορούν όσους μαθητές οι γονείς εργάζονται, ενώ επιτρέπεται και η παρακολούθηση σε μαθητές γειτονικών σχολείων: «…κατά προτίμηση μαθητές των οποίων οι γονείς είναι εργαζόμενοι, είτε του ιδίου σχολείου είτε γειτονικών σχολείων, εφόσον είναι δυνατή η πρόσβασή τους σε αυτό» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673). Επίσης, ο σύλλογος διδασκόντων του ίδιου ή του γειτονικού σχολείου υποδεικνύει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που προέρχονται από το ίδιο ή γειτονικά σχολεία, για να παρακολουθήσουν προαιρετικά τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας: «…παρακολουθούν μαθητές του ίδιου ή γειτονικών σχολείων, με μαθησιακές δυσκολίες, που υποδεικνύονται από τους οικείους συλλόγους διδασκόντων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673).

3. Οι εκπαιδευτικοί στους οποίους θα ανατεθεί η διδασκαλία μπορούν να είναι είτε αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου είτε μόνιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου ή γειτονικού σχολείου σε υπερωριακή απασχόληση είτε εκπαιδευτικοί του ίδιου ή γειτονικού σχολείου που πρέπει να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό ωράριό τους. *«…*προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου διδασκαλίας ή ανατίθεται υπερωριακή εργασία σε τακτικούς εκπαιδευτικούς του ίδιου ή γειτονικού σχολείου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673). Διευκρινίζεται, εξάλλου ότι οι όροι ανάθεσης υπερωριακής διδασκαλίας είναι οι ίδιοι που ισχύουν στις διατάξεις και για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. «Για την ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας τα όργανα, το είδος, το όριο των εβδομαδιαίων ωρών και το ύψος της αποζημίωσης, εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για την ανάθεση της υπερωριακής διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673).

4. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισηγείται τα προγράμματα του ολοημέρου και στη συνέχεια εκδίδεται η απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων γι' αυτά. «Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθορίζονται τα προγράμματα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*…»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς*

της Κυβερνήσεως, 1997, αρ. φύλου 188, 6673). Ο υπουργός επίσης, αποφασίζει για τον ορισμό των Δημοτικών Σχολείων που θα λειτουργήσουν σαν ολοήμερα κατόπιν της εισήγησης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα πρέπει, όμως πρώτα να υπάρξει συνεργασία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους συλλόγους των διδασκόντων, με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και με τους Ο. Τ. Α. για εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας των ολοήμερων δημοτικών σχολείων. *«*...και με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζονται τα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν ως Ολοήμερα, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους Ο.Τ.Α.» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673).

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου χαρακτηρίστηκε ως καινοτομία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997. Στις εγκυκλίους που ακολούθησαν τη ψήφιση του νόμου 2525/97 και απεστάλησαν στα σχολεία από το υπουργείο και από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις (οι οποίες ουσιαστικά αναπαράγουν τις εγκυκλίους του υπουργείου) που στόχο είχαν την πληρέστερη και αποδοτικότερη υλοποίηση του νεοσύστατου θεσμού και την καλύτερη οργάνωσή του στη συνέχεια, τονίζεται κατ' επανάληψη ότι: «Το ολοήμερο σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε για να εξυπηρετεί υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο…» (Φ 50/57/26650/Γ1/17-03-2003, παραγρ. 2, 2), «Ο θεσμός του ολοημέρου αναβαθμίζεται και αποκτά αξιοπιστία στη συνείδηση των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα, όταν το ίδιο το πρόγραμμα που εφαρμόζεται είναι αξιόπιστο και ελκυστικό. Πρώτιστο καθήκον της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί η προώθηση του προγράμματος του ολοημέρου που δεν αφορά μόνο ένα ή δύο εκπαιδευτικούς αλλά αποτελεί υπόθεση και ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων». (Φ13.1/812/77250/Γ1/23-07-2002), «…Η μεγάλη σημασία των παραπάνω θεσμών για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης επιβάλλει τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων ώστε αυτά να λειτουργήσουν αποδοτικά και αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές και το εκπαιδευτικό μας σύστημα...» (Φ32/702/Γ1/735/17-09-1999), «Το Ολοήμερο σχολείο αποτελεί ως γνωστόν κυρίαρχη Εκπαιδευτική Καινοτομία…κυρίως φιλοδοξεί να προσφέρει υψηλής στάθμης και ελκυστικό για

τους μαθητές πρόγραμμα, το οποίο θα καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών», (Περιφ. Δ/νση, 328/29-11-2002), «Το πρόγραμμα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου αποτελεί ουσιώδη εκπαιδευτική παρέμβαση…» (Φ50/64/117105/Γ1/6-11-2002), «…ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου συνιστά μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σύγχρονου σχολείου. Εισάγει νέο τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας και συνεπάγεται αλλαγή όσον αφορά τη διεύρυνση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου και της προσφοράς των εκπαιδευτικών αλλά και των προσδοκιών των μαθητών και των γονέων τους…» (Φ.50/57/26650/Γ1/17-03-2003, παραγρ.8, 5).

4.2.1. Τύποι ολοήμερου σχολείου.

Οι προθέσεις του νόμου 2525/97 που θεσμοθετεί το ολοήμερο είναι εξυπηρετικές για τους εργαζόμενους γονείς, καθώς εξασφαλίζεται η ασφάλεια των παιδιών τους σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον. Θα πρέπει, όμως να καταλογιστεί στο νόμο, όπως επισημαίνει ο Τσεκούρας (2003, 40), ασάφεια όσον αφορά τον τύπο του ολοήμερου σχολείου που ο νομοθέτης επιθυμεί να δημιουργηθεί στην Ελλάδα.

Βασικοί τύποι ολοήμερου σχολείου, όπως αυτοί προκύπτουν από τη διεθνή εμπειρία είναι οι ακόλουθοι:

α) το «κλειστό» ολοήμερο σχολείο στο οποίο η παραμονή μέχρι το απόγευμα και η παρακολούθηση του προγράμματος είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές,

β) το «ανοιχτό» ολοήμερο σχολείο, όπου η παραμονή, μετά την ολοκλήρωση των υποχρεωτικών μαθημάτων, είναι προαιρετική και οι μαθητές δεν είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν το πρόσθετο πρόγραμμά αλλά μπορούν να αποχωρούν μετά το τέλος των μαθημάτων της πρωινής ζώνης,

γ) ο τύπος του ολοήμερου σχολείου που είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του σχολείου με κοντινούς παιδότοπους. Σε αυτούς μεταφέρονται οι μαθητές μετά τη λήξη του ωρολογίου προγράμματος και υπό την επίβλεψη ειδικευμένου προσωπικού διαμορφώνεται δημιουργικά ο ελεύθερος χρόνος τους, (Πυργιωτάκης, 2002, 34, 35),

δ) Το σχολείο-οικοτροφείο στο οποίο είναι υποχρεωτική η παραμονή όλων των μαθητών μέχρι τις 17:30 ή 18:00 το απόγευμα. Στο πρόγραμμα εναλλάσσονται τα υποχρεωτικά μαθήματα με τις δημιουργικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες σε όλη τη διάρκεια της ημέρας. Ο τύπος αυτός λειτούργησε κυρίως στη Γερμανία. Η φοίτηση σε

αυτό δεν είναι υποχρεωτική, καθώς πρέπει να λειτουργεί στην ίδια περιοχή σχολείο με ημιημερήσιο πρόγραμμα, για να υπάρχει εναλλακτική επιλογή για το μαθητή και τους γονείς (Τσεκούρας, 2003, 52, 53).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριάρχησε και εξαπλώθηκε ραγδαία μετά τη ψήφιση του νόμου 2525/1997 το ανοιχτού τύπου ολοήμερο σχολείο. Σε αυτό εντάσσονται τα σχολεία που ξεκίνησαν με τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, μετονομάστηκαν σε σχολεία διευρυμένου ωραρίου, σταδιακά ο όρος ατόνησε και κατέληξε να χρησιμοποιείται ο όρος ολοήμερο σχολείο (Βουλγαρίδου, 2003, 5).

4.3 Η αναγκαιότητα του θεσμού του ολοήμερου σχολείου.

Στη συνέχεια θα τεθούν εν συντομία οι λόγοι για τους οποίους θεωρήθηκε αναγκαία και επιβεβλημένη η δημιουργία του ολοήμερου σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτοί αποκρυσταλλώθηκαν και εκφράστηκαν από τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για το ολοήμερο σχολείο αλλά και από αρθρογράφους.

⇒ Η παγκοσμιοποίηση θεωρείται σημαντικός λόγος θεμελίωσης του ολοήμερου σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση. Η διαφαινόμενη νέα τάση στη διεθνή πολιτική σκηνή είναι η βαθμιαία υπέρβαση του έθνους-κράτους όπως το γνωρίζαμε μέχρι σήμερα και την ένταξή του σε μεγάλους υπέρ-κρατικούς συνασπισμούς προκειμένου να επιβιώσει. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να θέσει νέους όρους στη λειτουργία του και να διασυνδεθεί με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια κοινότητα (Πυργιωτάκης, 2002, 23, 24).

⇒ Οι αλλαγές στο χώρο παραγωγής, όπου ο άνθρωπος αναλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο έναντι της μηχανής με την ανάληψη πρωτοβουλιών και έγκαιρων παρεμβάσεων. Το σχολείο θα πρέπει να πάψει να μεταδίδει μόνο γνώσεις αλλά να προσανατολιστεί προς την προσφορά ανθρωπιστικής παιδείας, ώστε ο πολίτης να συμμετέχει ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα. «Να αποτελέσει, επίσης μια κοιτίδα παραγωγής και επεξεργασίας πολιτιστικών αξιών» (Πυργιωτάκης, 2002, 27).

⇒ Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης πολλαπλασιάστηκαν οι πηγές πληροφοριών. Είναι επιτακτική η ανάγκη να διασυνδεθεί το σχολείο με τα δίκτυα των πληροφοριών. Ταυτόχρονα θα πρέπει το σχολείο να επεξεργάζεται τις διαφορετικές

γνώσεις και να τις συνδέει μεταξύ τους ταξινομώντας τες σε ενιαία σύνολα γνώσεων. Ο μαθητής θα πρέπει να αναπτύξει την κριτική σκέψη και ικανότητα να επεξεργάζεται τις πληροφορίες.

⇒ Οι οικογενειακές συνθήκες είναι πολυσύνθετες λόγω της ένταξης της γυναίκας στην παραγωγή και τη διάρθρωση της οικογένειας (μονογονεϊκές οικογένειες, μη διαμονή παππού και γιαγιάς μέσα στην οικογένεια). Αποτελεί λοιπόν, ρόλο του σχολείου η ασφάλεια και προστασία του παιδιού καθ΄ όλη τη διάρκεια απουσίας των γονιών στη δουλειά.

⇒ Οι αλλαγές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση διευκολύνουν την αναδιάταξη των σχολείων της υπαίθρου με τη δημιουργία ολοήμερων σχολείων. Το περιβάλλον στο οποίο ζουν οι μαθητές της υπαίθρου είναι αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα, μη μορφωσιογόνο. Το ολοήμερο σχολείο θα καλλιεργήσει τις ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες που θα δράσουν αντισταθμιστικά προκειμένου να καλυφθούν τα κενά του ελλειμματικού οικογενειακού περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης, 2002, 23-30).

Η παιδαγωγική αναγκαιότητα που επιβάλλει τη θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου στηρίζεται στην κριτική του ημιημερήσιου σχολείου το οποίο κατηγορείται για μονόπλευρη μάθηση, έμφαση στις γνωστικές επιδόσεις, συσσώρευση αφηρημένων γνώσεων, θυσία της κοινωνικής μάθησης, των καλλιτεχνικών και αθλητικών δραστηριοτήτων στο βωμό του ανταγωνισμού και των επιδόσεων. Το ολοήμερο σχολείο λόγω της χρονικής του διερεύνησης μπορεί να επεκταθεί προς τις κατευθύνσεις τις οποίες το σύγχρονο σχολείο παραμέλησε: κοινωνική μάθηση, παροχή μουσικής, θεατρικής, εικαστικής παιδείας, εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας, διευθέτηση των κατ' οίκον εργασιών στο σχολείο, σύναψη στενότερης σχέσης με τους συμμαθητές και το δάσκαλο (Χανιωτάκης, 2001, 163-165).

Εκτός από την παιδαγωγική διάσταση το ολοήμερο θεωρήθηκε αναγκαίο και από κοινωνιολογική σκοπιά. Συνοπτικά οι κοινωνικές αλλαγές που επιβάλλουν τη λειτουργία του σχολείου είναι οι εξής:

I. Η διάρθρωση και η λειτουργία της οικογένειας έχει αλλάξει, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των «ελλειμματικών» και ασταθών οικογενειών λόγω διαζυγίων, άγαμων μητέρων, εναλλαγής προσώπων αναφοράς, λάθη αγωγής των γονέων, ανεργία γονέων ή και απορρόφησης των γονέων από το επάγγελμά τους.

II. Η γυναίκα-μητέρα εισήχθη στην αγορά εργασίας για να συνεισφέρει οικονομικά στην ικανοποίηση των καταναλωτικών αναγκών της οικογένειας αλλά και

για προσωπική της ανεξαρτησία και χειραφέτηση. Συνεπώς και οι δύο γονείς εργάζονται σε ωράρια πέραν του χρόνου του ημιημερήσιου σχολείου. Έτσι πολλά παιδιά αναγκάζονται να φροντίζουν μόνα τους τον εαυτό τους μέχρι την επιστροφή των γονιών τους με συχνό αποτέλεσμα να παρακολουθούν περισσότερο τηλεόραση, να παίζουν λιγότερο με συνομήλικους, να αισθάνονται ανασφαλή και κοινωνικά απομονωμένα.

III. Η ζωή στις μεγαλουπόλεις περιόρισε την λεγόμενη «κοινωνικοποίηση του δρόμου» και εξαναγκάζει τα παιδιά σε προγραμματισμένες κοινωνικές επαφές και δραστηριότητες χωρίς αυθορμητισμό.

IV. Οι νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, ικανότητες ανάλυσης και σχεδιασμού, ικανότητες ερμηνείας των πληροφοριών.

V. Το ολοήμερο απευθύνεται και στα παιδιά που, καθώς δεν προέρχονται από μορφωσιογόνο περιβάλλον, χρήζουν αντισταθμιστικών μέτρων για να μειώσουν το μορφωτικό έλλειμμα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ένας από τους λόγους που επιβάλλουν την ίδρυση και λειτουργία ολοήμερων σχολείων είναι οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας που επέφερε η έξοδος της γυναίκας-μητέρας στην παραγωγική διαδικασία και η έλλειψη της γιαγιάς ή του παππού ως μέλος της οικογένειας. Τα παιδιά είναι αναγκασμένα να μένουν πολλές ώρες μόνα στο σπίτι χωρίς την επίβλεψη κάποιου συγγενή ενήλικα. Κατά συνέπεια το σχολείο πρέπει να αναθεωρήσει το ρόλο του, καθώς έχει αλλάξει ο παραδοσιακός ρόλος της γυναίκας στην οικογένεια. Οφείλει να αναλάβει την παιδαγωγική ευθύνη των παιδιών τις ώρες της απουσίας των γονιών στη δουλειά τους (Πυργιωτάκης, 2002, 28, 29).

4.3.1 Προβληματισμοί για την αναγκαιότητα του ολοήμερου σχολείου.

Θα ήταν χρήσιμο, επίσης να παραθέσουμε τους προβληματισμούς που έχουν εκφραστεί κυρίως σε αρθρογραφία σχετικά με την κοινωνική και παιδαγωγική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου, με τη μορφή που λειτουργεί η πλειοψηφία των σχολείων σήμερα και τη φυσιογνωμία που έχει λάβει σε αντίθεση με ότι προβλέπονταν από την Επιστημονική Επιτροπή που συγκροτήθηκε. Στόχος μας δεν είναι η αντιπαράθεση εκ διαμέτρου αντίθετων απόψεων αλλά η συγκέντρωση όλων των

προβληματισμών που έχουν διατυπωθεί για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού του ολοημέρου, προς την κατεύθυνση της βελτίωσής του.

Οι ενστάσεις που εγείρονται σε σχέση με την παραπάνω επιχειρηματολογία για την παιδαγωγική αξία του ολοήμερου εστιάζονται κυρίως στην πρακτική εφαρμογή του, τον τρόπο λειτουργίας του και στη φυσιογνωμία που η πολιτεία του προσέδωσε.

Οι φωνές της κριτικής τονίζουν ότι ο πραγματικός στόχος του ολοήμερου σχολείου είναι η εναρμόνιση και προσαρμογή του σχολικού χρόνου των παιδιών με τον εργάσιμο χρόνο των γονιών τους. Η παράταση του σχολικού ωραρίου αντικαθιστά τον κοινωνικοποιητικό ρόλο που μέχρι τώρα αναλάμβανε η οικογένεια και θεί την πλήρη κατάργηση του ελεύθερου παιδικού χρόνου. Ακόμα και το παιχνίδι, η ψυχαγωγία και οι εμπειρίες του μαθητή ελέγχονται και καθοδηγούνται (Μαριόλης, http:www.paremvasis.gr/ek5r.htm).

Ειδικά σχετικά με την επιμήκυνση του χρόνου παραμονής στο σχολείο εκφράζεται ο προβληματισμός κατά πόσο είναι παιδαγωγικά ορθή η οχτάωρη παραμονή ενός ανήλικου παιδιού σε ένα χώρο με μόνο μισή ώρα ξεκούρασης (Τζήκας, http://thess.pde.sch.gr/webmaster/showartic.php?topic_id=9).

Επίσης, έχει καταγραφεί ότι «ο εγκλεισμός που υλοποιείται στη βάση του ενεργού χρόνου του μαθητή, και αφορά τόσο τη διαδικασία μάθησης όσο και της ψυχαγωγίας, λειτουργεί ως μηχανισμός παρατήρησης, καταγραφής και εκγύμνασης με απώτερο στόχο να συμβάλλει στην «κοινωνικοποίηση» , στη βάση της αποδοχής του εγκλεισμού και στη μετέπειτα ζωή…στην έξη της υποταγής και της πειθαρχίας, του να μάθει από μικρή ηλικία να μένει πολλές ώρες σε ένα χώρο, ώστε να προσαρμοσθεί στις ανάγκες της σύγχρονης καπιταλιστικής παραγωγής» (Θεριανός, Χρονοπούλου, 2003, 96, 97). Εξάλλου, αποδίδεται η κριτική ότι το υπάρχον ολοήμερο σχολείο «αποτελεί μια αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας» (Γρόλλιος, 2004, 43). Η επιμήκυνση του χρόνου λειτουργίας του υπαρκτού σχολείου, ενδυναμώνει το ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κοινωνικοπολιτικών σχέσεων εξουσίας αντί να τον αμβλύνει (Γρόλλιος, 2004, 43).

Παρ' όλες τις εξαγγελίες[2] ότι το ολοήμερο σχολείο θα παρείχε στους γονείς

[2] «…γίνεται φανερό ότι το ολοήμερο σχολείο απαντά στους γονείς που θέλουν ένα οργανωμένο σχολείο, στηρίζει και μορφώνει το παιδί και στέκεται δίπλα στην εργαζόμενη οικογένεια, της οποίας προστατεύει το εισόδημα, αφού την απαλλάσσει από την οικονομική επιβάρυνση και τη φροντίδα

και τους μαθητές, δωρεάν το εκπαιδευτικό έργο που αναγκάζονται να πληρώνουν στον ιδιωτικό τομέα, μια πρόσφατή έρευνα του Ι.Ν.Ε της Γ.Σ.Ε.Ε. καταρρίπτει αυτόν τον ισχυρισμό, καθώς μόλις το 6,4 % των γονιών σταμάτησαν τα παιδιά τους από εξωσχολικές δραστηριότητες (ξένες γλώσσες, μουσική, χορό) αν και αυτές παρέχονται στο ολοήμερο σχολείο (Παπακώστας, 2004, 52). Το 93,6% των γονιών συνεχίζουν να πληρώνουν στον ιδιωτικό τομέα, γιατί αξιολογούν σα χαμηλού επιπέδου τις δραστηριότητες που προσφέρονται στο ολοήμερο. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι γονείς θεωρούν σημαντικότερη την εκμάθηση των αγγλικών και του υπολογιστή παρά τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή, διότι αναγκάζονται να τα πληρώνουν στον ιδιωτικό τομέα (Θεριανός, Χρονοπούλου, 2003β, 19).Αν και το 86% των γονιών αξιολογούν θετικά το ωράριο του ολοήμερου σχολείου γιατί καλύπτει τις εργασιακές τους ανάγκες, δηλώνουν δυσαρεστημένοι για την έλλειψη κατάλληλων χώρων (38,5%) και για προβλήματα που σχετίζονται με την υγιεινή των χώρων (46,1%), ενώ ένας στους τρεις αναφέρεται στην αρνητική επίδραση του ολοήμερου στη διατροφή των παιδιών (φαγητό προηγούμενης ημέρας, πρόχειρο φαγητό, ζέσταμα σε φούρνο μικροκυμάτων) (Θεριανός, Χρονοπούλου, 2003β, 19).

Εκτός των άλλων επισημαίνονται από τους κριτικά διακείμενους οι αντιφάσεις της παιδαγωγικής αναγκαιότητας και της καθημερινότητας του ολοήμερου σχολείου. Αυτές αφορούν την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που εμποδίζει την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων των δημιουργικών δραστηριοτήτων, τη δυσκολία ανάπτυξης παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα σε μαθητές και ωρομίσθιους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς που έρχονται ελάχιστη ώρα σε επαφή με το μαθητή, την αδυναμία σωστής προετοιμασίας των μαθητών λόγω μεγάλου αριθμού μαθητών στα τμήματα ολοημέρου (Τζήκας, http://thess.pde.sch.gr/webmaster/showartic.php?topic_id=9) και της ηλικιακής ανομοιογένειας και κατά συνέπεια της ανομοιογένειας επιπέδου.

Στο επιχείρημα ότι οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες επιβάλουν την ίδρυση και λειτουργία ολοήμερου σχολείου, ανταπαντάτε ότι θα πρέπει να διατηρούνται επιφυλάξεις όσον αφορά τη μετατροπή του σχολείου σε χώρο όπου θα διορθώνονται οι δυσλειτουργίες άλλων κοινωνικών χώρων. Η ασκούμενη εκπαιδευτική και οικογενειακή ή οικονομική πολιτική από πλευράς της πολιτείας πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τη δυνατότητα οι ίδιοι οι γονείς να ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών τους (Χανιωτάκης, 2001, 166-174).

αναζήτησης πρόσθετου εκπαιδευτικού έργου», στην εγκύκλιο Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003 με θέμα: «Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου σχολείου».

Ο προβληματισμός επίσης, επικεντρώνεται στο γεγονός ότι το ολοήμερο σχολείο αποτελεί μεν μια παρέμβαση του κράτους με προνοιακό χαρακτήρα για τους σκληρά εργαζόμενους γονείς αλλά η πολιτεία δεν παρεμβαίνει αντίστοιχα στην επιμήκυνση του χρόνου εργασίας, ειδικά στον ιδιωτικό τομέα και στη συρρίκνωση του οικογενειακού εισοδήματος που αναγκάζουν σε εργασία και τους δύο γονείς (Θεριανός, Χρονοπούλου, 2003α, 93, 94). Το ολοήμερο σχολείο αποτελεί ένα θεσμό που εντάσσεται στη λειτουργία της αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης, που υπό άλλες συνθήκες θα απασχολούνταν με το μεγάλωμα των παιδιών (Θεριανός, Χρονοπούλου, 2003β, 18).

4.4 Αλλοδαποί μαθητές και ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου.

Οι αλλαγές στο παγκόσμιο σκηνικό, η παγκοσμιοποίηση και οι επιπτώσεις της στις κοινωνίες έχουν γίνει συχνά αντικείμενο συζήτησης. Μια άμεση επίπτωση της παγκοσμιοποίησης για την ελληνική κοινωνία θεωρείται και η αύξηση του μεταναστευτικού και του λαθρομεταναστευτικού ρεύματος. Οι τάσεις αυτές δεν μπορούν παρά να επηρεάζουν και την ελληνική εκπαίδευση, με πιο άμεσα και ορατά αποτελέσματα: «…να μην κάθονται στα θρανία του ελληνικού σχολείου μαθητές της ίδιας κουλτούρας, της ίδιας μητρικής γλώσσας και της αυτής εθνικότητας. Μπροστά σε αυτή την πραγματικότητα το ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να μείνει απαθές». Πρέπει *«…*να διαμορφώσει από τους αλλοδαπούς μαθητές, αυριανούς πολίτες, ενσωματωμένους (όχι αφομοιωμένους) στην ελληνική κοινωνία. Αυτό απαιτεί το σεβασμό της ελληνικής κουλτούρας και της ελληνικής πολιτείας από τους πολίτες αυτούς. Εκείνο όμως που πρέπει να κατανοηθεί βαθύτατα είναι ότι ο δικός τους σεβασμός απέναντι μας διέρχεται μέσα από τη δική μας θετική στάση απέναντι στη δική τους κουλτούρα και παράδοσή και αυτό το σχολείο έχει χρέος να το καλλιεργήσει μέσα στην ίδια τη σχολική ζωή» (Πυργιωτάκης, 2002, 25). Στα πλαίσια των σύγχρονων πολύπολιτισμικών κοινωνιών και τα ελληνικά σχολεία *«…*έχουν απολέσει την εθνική και πολιτισμική ομοιογένειά τους*…»*. Για να κατορθώσουν οι αλλοδαποί και οι γηγενής πολίτες να συνεργαστούν χωρίς συγκρούσεις και διακρίσεις στην κοινωνία θα πρέπει να διασφαλιστεί η ποιοτική συνεργασία τους από τα χρόνια του σχολείου ακόμα.

Το σοβαρό αυτό ρόλο θα μπορούσε να αναλάβει το ολοήμερο σχολείο καθώς «…με το εμπλουτισμένο πρόγραμμα και την ποικιλία των δραστηριοτήτων που προ-

σφέρει δίνει περισσότερες δυνατότητες για πολιτισμική επικοινωνία και αμοιβαία γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η καλύτερη συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των μαθητών και των αυριανών πολιτών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα» (Πυργιωτάκης, 2002, 33). Στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου «…μπορούν να αναπτυχθούν ικανότητες και στάσεις αποδοχής της ετερότητας λόγω της επέκτασης του χρόνου παραμονής και διεύρυνσης των κοινών δραστηριοτήτων, όπως η σίτιση, οι αθλητικές δραστηριότητες, οι ομάδες εργασίας, οι μαθητικές κοινότητες» (Χανιωτάκης, 2001, 172).

Η κοινωνική συν-εκπαίδευση που παρέχεται στο ολοήμερο σχολείο φέρνει σε αντιπαράθεση τις διαφορετικές κουλτούρες (πολιτισμικά βιώματα) και τους τρόπους συμπεριφοράς που κουβαλούν οι μαθητές. Στο κοινό πλαίσιο κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων εντός του σχολείου οι μαθητές θα αναπτύξουν ικανότητες ανοχής και σεβασμού απέναντι σε μαθητές προερχόμενους από αλλότρια πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, πράγμα που θα τους επιτρέψει να διατηρήσουν και στη μετέπειτα κοινωνική ζωή τους τις ικανότητες αυτές. (Χανιωτάκης, 2001, 172). Εξάλλου, «…η επέκταση της σχολικής ημέρας επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή και στη γλωσσική καλλιέργεια αλλοδαπών μαθητών από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων» (Χανιωτάκης, 2001, 164), όπως διατείνονται και υποστηρίζουν οι υπερασπιστές του θεσμού ολοήμερου σχολείου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, το ολοήμερο σχολείο θα μπορούσε να γίνει ένας χώρος, όπου οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όπως αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, θα μπορούσαν να βρουν πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθούν. Η πολιτεία όφειλε να αφουγκραστεί τις διαφαινόμενες ανάγκες του σχολείου, λόγω της αύξησης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που παρακολουθούν εκτός από το πρωινό πρόγραμμα του σχολείου και το ολοήμερο τμήμα και να δώσει τις αντίστοιχες κατευθύνσεις.

Αποτελεί γενική παραδοχή, ότι οι μετανάστες γονείς έρχονται στη χώρα υποδοχής για να δουλέψουν. Το ολοήμερο σχολείο, λοιπόν έρχεται να καλύψει την κοινωνική ανάγκη της φύλαξης και προστασίας των παιδιών των αλλοδαπών εργαζομένων γονέων, όπως και των ελλήνων εργαζομένων γονέων καθώς και τις παιδαγωγικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.

Πρόθεση της παρούσας εργασίας είναι στη συνέχεια να διαπιστώσει εάν το ολοήμερο σχολείο με τη φυσιογνωμία που έχει λάβει από την Πολιτεία ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό ρόλο, όπως αναλύθηκε παραπάνω καθώς είναι γεγονός αναμφισβή-

τητο το συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και κατά συνέπεια είναι αρκετό το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ολοήμερα σχολεία (βλ. πίνακα 4, σελ.13).

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη ανήκει στις λεγόμενες ποιοτικές έρευνες. Κύριο χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών είναι η κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας μελετώντας σε βάθος περιπτώσεις. Στο επίκεντρο των διαδικασιών της ποιοτικής έρευνας είναι το νόημα που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα υποκείμενα. Τα κοινωνικά νοήματα δεν οφείλονται στις δραστηριότητες και τα κοινωνικά φαινόμενα αλλά στα ίδια τα υποκείμενα που τα διαμορφώνουν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκονται. Γι' αυτό ο ερευνητής επιδιώκει να γνωρίσει τα ερευνούμενα υποκείμενα για να κατασκευάσει την πραγματικότητα από τη μεριά τους (Κυριαζή, 2000, 51-53). Ο ρόλος του είναι να κατανοήσει το νόημα των γεγονότων και των αλληλεπιδράσεων των ερευνούμενων υποκειμένων μέσα σε ειδικές καταστάσεις. Ουσιαστικά αποδίδει μια ερμηνεία της ερμηνείας των υποκειμένων της έρευνας. Στα ισχυρά σημεία της ποιοτικής έρευνας συγκαταλέγονται η δυνατότητα ανάλυσης σε βάθος, η άμεση επαφή με το ερευνούμενο υποκείμενο και η αποφυγή προκατασκευασμένων κρίσεων, ενώ στα αδύνατα περιλαμβάνονται η εξέταση λιγότερων υποκειμένων, η πιθανή αλλαγή μιας κατάστασης της έρευνας λόγω της συμμετοχής του ερευνητή, η εξάρτηση της έρευνας από τον ερευνητή και η δυσκολία στην εξαγωγή γενικεύσιμων αποτελεσμάτων (Μπαράλος, 2002, 74).

Η επιλογή του θέματος μιας έρευνας και η πραγματοποίησή της παρωθούνται από τα αλληλοεξαρτώμενα κίνητρα της περιέργεια, της επιθυμία του ερευνητή να γνωρίσει καλύτερα και σε βάθος, της πρακτικής χρησιμότητας, της επιθυμίας δηλαδή το αποτέλεσμα των ερευνών να είναι σημαντικό και να αποβεί χρήσιμο και της εσωτερικής δομής, της επιθυμία να αναχθούν μια πληθώρα στοιχείων σε μια νομοτελειακή τάξη και να υπαχθούν σε ορισμένους κανόνες (Φίλιας, 1996, 21, 22).

5.1 Οριοθέτηση του προβλήματος.

Η μετατροπή του «μονοπολιτισμικού» μαθητικού πληθυσμού του ελληνικού σχολείου σε «πολυπολιτισμικό» λόγω της φοίτησης συνεχώς αυξανόμενου αριθμού μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά, γλωσσικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα καθώς και η εγκαθίδρυση ενός πρωτοποριακού για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα θεσμού, όπως είναι το ολοήμερο σχολείο αποτέλεσαν την αφετηρία του προβληματισμού μας.

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής αναζήτησης διαπιστώθηκε ότι δε γίνεται αντικείμενο πραγμάτευσης ο συσχετισμός του θεσμού του ολοήμερου σχολείου με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών σε αυτόν. Επίσης, δεν υπάρχουν στοιχεία, σε πανελλαδικό επίπεδο για τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που κάνουν χρήση του νέου θεσμού. Ακόμη, δεν υπάρχουν καταγραφές για τις δυνατότητες που θα μπορούσε να προσφέρει σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές σε διαπολιτισμική βάση.

Ωστόσο, υποθέτουμε ότι, το ολοήμερο σχολείο με το διευρυμένο ωράριό του και το εμπλουτισμένο με ποικίλες δραστηριότητες πρόγραμμα του θα μπορούσε να παρέχει ευκαιρίες για διαπολιτισμική επικοινωνία και αμοιβαία γνωριμία των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μεταξύ τους. Πράγμα που θα δώσει τη δυνατότητα με αυτό τον τρόπο να εξασφαλιστεί η καλύτερη συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των σημερινών μαθητών και των αυριανών πολιτών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

Η ερευνητική αναζήτηση επιδιώκει να πραγματευτεί την ανίχνευση των εσωτερικών δομών λειτουργίας και οργάνωσης των ολοήμερων τμημάτων από την οπτική της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Επίσης, επιδιώκει να ανιχνεύσει τις δυνατότητες που ενδεχομένως υπάρχουν για την αξιοποίηση βασικών αρχών της διαπολιτισμικής μέσα στα πλαίσια λειτουργίας των ολοήμερων τμημάτων.

Η αντίληψη που έχουμε για τον άλλο επιδρά και καθορίζει τον τρόπο συμπεριφοράς μας απέναντί του. Οι αντιλήψεις μας για κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες, οι πρόσφυγες κ.ά. είναι ένα ειδικό μέρος των στάσεών μας, όπου το γνωστικό και το συναισθηματικό στοιχείο παίζουν κυρίαρχους ρόλους (Μαλέτσκος, 2001, 11). Η βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με την αμηχανία των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρουσία μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά γλωσσικά, εθνικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα που συχνά οδηγεί σε αυτοσχεδιασμούς. Το πολύχρωμο μωσαϊκό των τάξεων στις οποίες καλείται να διδάξει ο Έλληνας

εκπαιδευτικός ενδεχομένως να τον οδηγεί σε διδακτικό «μπλοκάρισμα». Η μελέτη μας θα επικεντρωθεί στον τρόπο προσέγγισης των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του ολοήμερου καθώς και στην κατανόηση της ενδεχόμενης αμηχανίας τους απέναντι σε αυτή την κοινωνική ομάδα και εύρεση τρόπων αντιμετώπισης της.

Πρόθεση της μελέτης μας είναι να ανιχνεύσει την αντιστοιχία ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο του ολοημέρου και της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές στο ολοήμερο σχολείο. Έτσι θα αναδειχθεί η ύπαρξη ή όχι αντινομίας μεταξύ των δηλωμένων σκοπών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ολοήμερο και της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης με τα όποια προβλήματα προκύπτουν.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στην προαγωγή της συζήτησης για την αξιοποίηση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού εγχειρήματος, όπως είναι το ολοήμερο σχολείο, σε μια διαπολιτισμική κατεύθυνση και προοπτική. Επίσης, το όλο εγχείρημα θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλλει στη μεταφορά εμπειρίας που θα εμπλουτίσει ερευνητικά το συγκεκριμένο πεδίο.

5.2 Στόχοι.

Από τους βασικούς στόχους της μελέτης θεωρούνται:

α) η διερεύνηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το θεσμικό πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου για ένταξη, ενσωμάτωση και αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών,

β) η δυνατότητα για διαπολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και ανταλλαγή έτσι όπως αυτές γίνονται κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών.

Επίσης, στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων αξιοποίησης του πολιτισμικού υπόβαθρου που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές από τις χώρες προέλευσής τους και του πολιτισμικού υπόβαθρου που δημιουργείται στους οικογενειακούς κόλπους από τους αλλοδαπούς γονείς. Συγκεκριμένα θα διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του ολοημέρου αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο και εάν παρωθούνται γι' αυτό από τις εγκυκλίους ή τους ιεραρχικά ανώτερους (διευθυντές και σχολικούς συμβούλους).

Προτεραιότητα της εργασίας αποτελεί ωστόσο η διερεύνηση του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του ολοήμερου στην βάση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, δηλαδή της συνάντησης και αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών στοιχείων, της άρσης των εμποδίων για τη συνάντηση αυτή και τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 2000, 16).

Ειδικότερα στο πλαίσιο του αρχικού προβληματισμού, η διερεύνηση κινείται σε τρεις άξονες: στο θεσμικό πλαίσιο, στους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς γονείς. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η προσέγγιση θα αφορά τα στελέχη της εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές) και το διδακτικό προσωπικό (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικότητων), δηλαδή τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδυετική διαδικασία.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον πρώτο άξονα, η διερεύνηση του θεσμικού πλαισίου επικεντρώνεται στην αναζήτηση αναφορών, σχετικών με τα ζητούμενα της Διαπολιτισμικής Αγωγής, όπως αυτά αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο, στις εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι οποίες αποτελούν και τα επίσημα κείμενα του εκπαιδευτικού κρατικού μηχανισμού.

Επίσης, βασικό σημείο του προβληματισμού μας είναι η αναζήτηση οποιασδήποτε μέριμνας για τις «διαφορετικές» μαθητικές πληθυσμιακές ομάδες εξαιτίας της πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής, προέλευσής τους. Πρόθεση μας είναι να διερευνήσουμε, αν στο αναλυτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του ολοημέρου και ειδικότερα αυτών του χορού, της θεατρικής αγωγής, της μουσικής και των εικαστικών προβλέπεται ένα πλαίσιο διδακτικών προτάσεων που να αφορά την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών. Η διερεύνηση θεωρείται αναγκαία γιατί πιστεύουμε ότι το θεσμικό πλαίσιο αποτελεί τη συμπύκνωση των προθέσεων της Πολιτείας. Με αυτόν τον τρόπο μας δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσουμε τους όρους με τους οποίους εφαρμόζεται στα σχολεία

Όσον αφορά το δεύτερο άξονα, των εκπαιδευτικών, αρχικά θα μας απασχολήσουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο (οι δάσκαλοι του ολοήμερου και οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων) από τη σκοπιά της εφαρμογής των όποιων παροτρύνσεων για πολιτισμικό εμπλουτισμό περικλείονται στα προγράμματα σπουδών του ολοήμερου σχολείου. Εξάλλου, μας ενδιαφέρει η άποψή τους για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα τμήματα ολοημέρου που διδάσκουν και οι τυχόν ρατσιστικές εμπειρίες εις βάρος των αλλοδαπών παιδιών τις οποίες έχουν αποκομίσει από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές. Επίσης, μας ενδιαφέρει ο

τρόπος που αξιοποιούν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα καθώς και η γνώμη τους για τη διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου. Σημαντική παράμετρο αποτελεί και η καταγραφή των απόψεων αλλά και των προτάσεών τους για τη μορφή της επιμόρφωσης τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Σχετικά με τους διευθυντές των σχολείων εκτός από την άποψή τους για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο θα διερευνήσουμε τυχόν αλλαγές που έχουν επέλθει στο πρόγραμμα του πρωινού και του ολοήμερου σχολείου εξ' αιτίας της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών.

Ακόμη, θα διερευνήσουμε τις απόψεις του Σχολικού Συμβούλου σχετικά με τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνει στους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς του για τη διδακτική προσέγγιση των τάξεων με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς και σχετικά με την οργάνωση επιμόρφωσης γι΄ αυτά τα θέματα.

Τέλος, όσον αφορά τον τρίτο άξονα, θα εξετάσουμε τους λόγους για τους οποίους οι αλλοδαποί γονείς επιθυμούν ή όχι την παραμονή των παιδιών τους στο ολοήμερο σχολείο και τη χρήση του προγράμματός του.

5.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα.

Μια από τις δυσκολότερες αλλά και ουσιωδέστερες φάσεις σε μια ερευνητική διαδικασία είναι, ίσως, η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων (Βάμβουκας, 1998, 111) καθώς από το όλο καλείται ο ερευνητής να περάσει στο μέρος. Λέγοντας όλο εννοούμε την πρόθεση και την επιθυμία να αναλύσει και να κατανοήσει ένα φαινόμενο στο σύνολό του. Στη συνέχεια θα πρέπει να μεταβεί στα συγκεκριμένα σημεία στα οποία θα ασχοληθεί και τα οποία θα τον οδηγήσουν σε χρήσιμο, πρακτικό και σημαντικό αποτέλεσμα (Φίλιας, 2000, 19) και θα συμβάλλουν στην προαγωγή της επιστήμης (Βάμβουκας, 1998, 111).

Η διατύπωση και η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων στηρίζεται στην διαρκή αλληλεπίδραση των φάσεων της έρευνας. Κάτι τέτοιο, ίσως να έχει σαν αποτέλεσμα την επιστροφή σε προηγούμενες φάσεις της έρευνας και την επαναδιατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς η μηχανικά κινούμενη ακολουθία

διαδικασιών, όπου η μια φάση ολοκληρώνεται πλήρως πριν αρχίσει η επόμενη, σπάνια απαντιέται στη κοινωνική έρευνα (Φίλιας, 2000, 18).

Στην περίπτωσή μας, ανακύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα που εστιάζονται στους εξής άξονες:

I. Επίσημος λόγος της πολιτείας

- Διαπιστώνονται αναφορές στις εγκυκλίους που αφορούν τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων του ολοημέρου για το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών;
- Υπάρχουν διατυπώσεις στις εγκυκλίους προς την κατεύθυνση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμικών στοιχείων;
- Υπάρχουν επίσημα στοιχεία για το αν οι αλλοδαποί μαθητές των σχολείων συνεχίζουν και μετά το τέλος των μαθημάτων του κανονικού προγράμματος την παρακολούθηση του προγράμματος του ολοημέρου;
- Δίνονται οδηγίες στις εγκυκλίους για διαφορετική οργάνωση και κατάρτιση του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου σε περίπτωση που το παρακολουθούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

II. Εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι ολοημέρου-εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων)

- Πως αντιλαμβάνονται την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών;
- Πως αντιλαμβάνονται τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
- Η αντίληψη τους έχει σχέση με τις διαπολιτισμικές αξίες;
- Πιστεύουν ότι μια διαπολιτισμική προσέγγιση στα πλαίσια των ειδικοτήτων τους θα προωθούσε την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, θα βοηθούσε στην εξομάλυνση των σχέσεων και των ενδεχόμενων συγκρούσεων καθώς επίσης και θα συνέβαλε στην αποπεριθωριοποίησή τους;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, αν το αναλυτικό πρόγραμμα τούς παρέχει τη δυνατότητα για αξιοποίηση της κουλτούρας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;
- Με ποιο τρόπο την αντιλαμβάνονται;
- Διαφοροποιούν τις διδακτικές επιλογές τους και τις πρακτικές τους εξαιτίας της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στα τμήματα τους; Αν ναι, με ποιόν τρόπο;

- Ποιες οι απόψεις των δασκάλων των ολοήμερων για τη χρήση των δύο πρώτων ωρών του προγράμματος του ολοημέρου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;
- Ποια η άποψη τους για την διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας στα πλαίσια του ολοήμερου;
- Οι διευθυντές έχουν τροποποιήσει το πρόγραμμα του σχολείου επειδή σε αυτό φοιτούν αλλοδαποί μαθητές;
- Γίνεται η οργάνωση του προγράμματος του ολοημέρου και του πρωινού ωρολογίου προγράμματος από τη μεριά των διευθυντών σε διαπολιτισμική βάση;
- Θεωρούν ότι υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης για ζητήματα που αφορούν την αντιμετώπιση αυτών των μαθητικών πληθυσμών και αξιοποίησης του πολιτισμικού τους υπόβαθρου στην κατεύθυνση των πολιτισμικών ανταλλαγών και τι είδους επιμόρφωση επιζητούν;

Σχολικός Σύμβουλος

- Ποιες κατευθύνσεις-συμβουλές παρέχει στους εκπαιδευτικούς ολοημέρων της αρμοδιότητάς του οι οποίοι έχουν στα τμήματά τους αλλοδαπούς μαθητές;
- Θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει πιο εξειδικευμένη αντιμετώπιση στη συμβουλευτική του για τους δασκάλους που έχουν πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στα τμήματά τους;
- Ποιες είναι οι προτεραιότητές του στις κατευθυντήριες γραμμές που δίνουν στους εκπαιδευτικούς των ολοημέρων;

III. Αλλοδαποί γονείς

- Είναι οι αλλοδαποί γονείς ενημερωμένοι σχετικά με τις δυνατότητες που παρέχει το ολοήμερο σχολείο;
- Θέλουν οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών να κάνουν χρήση τα παιδιά τους του θεσμού του ολοήμερου σχολείου;
- Αν ναι, για ποιους λόγους επιτρέπουν στα παιδιά τους να μένουν στο ολοήμερο;
- Αν όχι, για ποιους λόγους δεν επιθυμούν την παραμονή των παιδιών τους στο ολοήμερο;

5.4 Το δείγμα της έρευνας.

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας αποτέλεσαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι δάσκαλοι ολοημέρου, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τριών σχολείων του νομού Ρεθύμνου (δύο σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και ένα σε ημιαστική περιοχή), οι γονείς αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν τα τμήματα ολοημέρου, ένας από κάθε σχολείο, καθώς και ο σχολικός σύμβουλος στην εποπτεία του οποίου είναι τα δύο σχολεία της πόλης στα οποία διενεργήθηκε η έρευνα.

Βασικό κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων τμημάτων ολοημέρων ήταν ότι σε αυτά τα τρία τμήματα ολοημέρου ο αριθμός των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι ο μεγαλύτερος σε σχέση με τα τμήματα ολοημέρου των υπόλοιπων σχολείων του νομού Ρεθύμνου. Επίσης, κριτήριο για την επιλογή των σχολικών μονάδων θεωρήθηκε η θετική ανταπόκριση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στο ολοήμερο σχολείο, καθώς και η προθυμία τους για ουσιαστική συνεργασία και συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία.

Επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα στο χορό, στην εικαστική αγωγή, στη θεατρική αγωγή και στη μουσική, γιατί στο αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους[3] γίνεται αναφορά στην ανάγκη επαφής των μαθητών του ολοημέρου με πολιτιστικά επιτεύγματα άλλων λαών και πολιτισμών. Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού και αυτός με ειδικότητα τη θεατρική αγωγή δίδασκαν σε δύο από τα τρία σχολεία του δείγματος (ένα σε ημιαστική περιοχή και σε ένα σχολείο της πόλης).

5.4.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος.

Ένας εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού ήταν απόφοιτος του ΤΕΦΑΑ, ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα τη μουσική ήταν απόφοιτος του Τμήματος Μουσικής Αγωγής, ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα θεάτρου ήταν απόφοιτος του Τμήματος Θεατρικής Αγωγής, ενώ οι δύο με ειδικότητα εικαστική αγωγή ήταν απόφοιτοι του Τ.Ε.Ι. Γραφιστικής και Διακοσμητικής αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των ολοημέρων επιλέγονται από την αρμόδια Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει της προϋπηρεσίας τους από έναν συγκεντρωτικό πίνακα αλλά και σε συνδυασμό με το αν η ειδικότητά τους προσφέρεται στο πρόγραμμα του ολοήμερου

[3] Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002

σχολείου, που απασχολούνται. Ο χρόνος διδασκαλίας τους στα τμήματα ολοημέρου ήταν τέσσερις ώρες την εβδομάδα σε κάθε σχολείο για κάθε ειδικότητα.

Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα διευθύνουν επί μακρόν τα ίδια σχολεία, ενώ οι διδάσκοντες του ολοήμερου ποικίλουν όσον αφορά την εμπειρία τους σε τμήματα ολοημέρου. Από τους δασκάλους ολοημέρου ένας έχει διδάξει περίπου έξι χρόνια αποκλειστικά σε τμήματα ολοημέρου, ο ένας ήταν αναπληρωτής αλλά και τα δύο χρόνια διδακτικής εμπειρίας ήταν σε ολοήμερα σχολεία, ενώ ο τρίτος, αν και δάσκαλος με περίπου τριάντα χρόνια υπηρεσίας, ήταν η πρώτη χρονιά που ανέλαβε τμήμα ολοημέρου. Ο σχολικός σύμβουλος θεωρείται έμπειρος και καταξιωμένος. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι τρεις (δύο της εικαστικής αγωγής και ένας της μουσικής) δίδασκαν για πρώτη φορά σε τμήμα ολοημέρου, ενώ οι δύο (ένας του χορού και ένας της θεατρικής αγωγής) είχαν διδάξει ξανά σε τμήματα ολοημέρου.

5.5 Ερευνητικό εργαλείο.

Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο συλλογής του υλικού χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία μια σύντομη αναφορά σε αυτό το ερευνητικό εργαλείο.

Η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ξεχωριστή ερευνητική τεχνική, ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας (Cohen-Manion, 1997, 374). Υπάρχουν πολλές διαφορετικές μορφές και θέματα συνέντευξης που απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Οι ατομικές συνεντεύξεις διαφέρουν ανάλογα με το περιεχόμενο τους και θα μπορούσαν να αναζητούν πραγματικές πληροφορίες, γνώμες, στάσεις ή αφηγήσεις βιωμένων εμπειριών (Kvale, 1996, 101).

Η συνέντευξη είναι η τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από το δεύτερο πάνω σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει ο συνεντευκτής να μετατρέψει τους σκοπούς της έρευνας σε επιμέρους ερωτήσεις κατάλληλα προσαρμοσμένες στους συνεντευξιαζόμενους, για να τους προδιαθέσει να μεταδώσουν αυθόρμητα τις πληροφορίες (Φίλιας, 2000, 130, 131). Άλλωστε ο σκο-

πός της συνέντευξης ως ερευνητικής μεθόδου, σύμφωνα με τον Elliot, είναι να κάνει τον ερευνητή να καταλάβει, τι εννοούν οι ερωτώμενοι με τις απαντήσεις που δίνουν στα ερωτήματα της συνέντευξης, ώστε να μπορεί στη συνέχεια να περιγράψει τον κόσμο των εννοιών των υποκειμένων της έρευνας και η περιγραφή αυτή να ανταποκρίνεται στο έργο της συστηματικής ανάλυσης και της θεωρητικής ερμηνείας (Elliot, 1996, 27). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ακόμα κι όταν οι στόχοι μιας συνέντευξης ποικίλουν, κοινός παρανομαστής θεωρείται η συναλλαγή που γίνεται μεταξύ της αναζήτησης πληροφοριών από την πλευρά του ερευνητή και της παροχής τους από την πλευρά των δρώντων υποκειμένων της εκπαιδευτικής πράξης (δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, σχολικός σύμβουλος αλλά και γονείς) (Cohen-Manion, 1997, 373).

Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης έχει το πλεονέκτημα της προσαρμοστικότητας, καθώς με αυτό ο συνεντευκτής μπορεί να ανιχνεύσει ιδέες, κίνητρα, συναισθήματα και να αντιμετωπίσει αντιδράσεις που δε θα μπορούσε να κάνει με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου (Bell, 1997, 143) και επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος από ότι στην περίπτωση των άλλων μεθόδων συλλογής στοιχείων (Cohen- Manion, 1997, 374). Η χρήση της συνέντευξης συνιστάται, όταν οι στόχοι της έρευνας είναι οι στασεις, οι προτιμήσεις και οι επιθυμίες των μεμονωμένων μελών μιας ομάδας, που θεωρούνται φορείς πληροφοριών (Κανακίδου, 2001, 52). Στην έρευνά μας θεωρούμε τη συνέντευξη αποτελεσματικό μέσο ανάδειξης των αντιλήψεων όλων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο ολοήμερο για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών σε αυτό και για την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του προγράμματός του.

Δεν πρέπει να παραβλέπεται σαν μειονέκτημα της συνέντευξης η πιθανότητα της ροπής προς υποκειμενικότητα του συνεντευκτή (Cohen-Manion, 1997, 374). Εξάλλου, στη συνέντευξη ελλοχεύει ο κίνδυνος της προκατάληψης που πρέπει να αναγνωριστεί και να ελεγχθεί. Προβλήματα επίσης, στις απαντήσεις των ερωτώμενων μπορεί να προκύψουν από την προθυμία τους να ευχαριστήσουν τον ερευνητή και από την τάση που έχουν οι ερευνητές να αναζητούν απαντήσεις που ενισχύουν τις προϋπάρχουσες ιδέες τους (Bell, 1997, 143, 149).

Άκρως σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή συλλογή των δεδομένων μιας έρευνας αποτελεί η λεπτομερειακή προετοιμασία της συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής είναι αναγκασμένος στο ελάχιστο χρονικό διάστημα της διάρκειας των συνεντεύξεων να συλλέξει πολυάριθμες και τις πιο σημαντικές πληροφορίες (Φίλιας, 2000, 131).

Ο τύπος της συνέντευξης προκύπτει από το βαθμό ελευθερίας που διαθέτει το υποκείμενο της έρευνας για να εκφραστεί. Στην προκειμένη περίπτωση θα χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη ή ημικατευθυνόμενη. Το είδος αυτό παρέχει περισσότερες δυνατότητες στον ομιλητή να εκφράσει τις εμπειρίες, τη γνώμη και τις στάσεις του και δίνει αρκετή πρωτοβουλία στο υποκείμενο να διατυπώσει τις απαντήσεις του. Ο συνεντευκτής, αν και περιορίζει τις παρεμβάσεις του, οφείλει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να μιλάει για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί (Βάμβουκας, 1998, 232). Γι' αυτό υπάρχει ένα καθορισμένο πλαίσιο ερωτήσεων που βοηθάει αυτόν που διεξάγει την έρευνα να ελέγχει τις άσκοπες προεκτάσεις του ερωτώμενου.

Το επόμενο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας με χρήση της τεχνικής της συνέντευξης είναι η μεταγραφή των στόχων της έρευνας σε ερωτήσεις οι οποίες θα διαμορφώνουν το διάγραμμα της συνέντευξης. Απευθύναμε στους ερωτώμενους ανοιχτές ερωτήσεις οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στο συνεντευκτή να ελέγξει τα όρια της γνώσης του συνεντευξιαζόμενου και του επιτρέπουν να κάνει μια πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος. Επίσης, αυτού του είδους οι ερωτήσεις ενθαρρύνουν τη συνεργασία και βοηθούν στη δημιουργία επαφής. Αρχίζαμε με μια ευρεία ερώτηση και στη συνέχεια το πλαίσιο των ερωτήσεων στένευε με πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις. (Cohen-Manion, 1997, 381, 391). Οι ερωτήσεις δεν επιδέχονταν απάντηση μόνο με ένα ναι ή με ένα όχι, αλλά ήταν ερωτήσεις όπως: «τι έγινε», «τι θεωρείς ως πρόβλημα», «πώς κρίνεις εσύ αυτή την κατάσταση» (Πηγιάκη, 1988, 103).

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώσαμε άξονες οι οποίοι ήταν κοινοί και για τα τρία «είδη» των εκπαιδευτικών: δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ολοημέρου, διευθυντές των δημοτικών σχολείων και σχολικός σύμβουλος. Ειδικά στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και στο σχολικό σύμβουλο απευθύναμε ερωτήσεις που αφορούσαν το ρόλο τους στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου. Οι ακριβείς ερωτήσεις των συνεντεύξεων που έγιναν σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους παρατίθενται στο παράρτημα (σελ. 170-175).

Οι άξονες αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, τον τρόπο διδασκαλία τους, τη γλώσσα και την επιμόρφωση των ίδιων. Πιο συγκεκριμένα:

I. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Ειδικότερα ζητήσαμε:

α) το σχολιασμό των τριών αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, για να διαπιστώσουμε, αν ήταν έστω «υποψιασμένοι» προς αυτή την κατεύθυνση.

β) την αναφορά τυχόν προβλημάτων που τους δημιουργεί η παρουσία αλλοδαπών μαθητών και την κατάθεση των εμπειριών τους για τυχόν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

II. *Αντιλήψεις για τη διδασκαλία σε τμήμα ολοημέρου με υψηλή εκπροσώπηση αλλοδαπών μαθητών και τη γλώσσα.*

Ειδικότερα:

α) σχολιασμός των σημείων του αναλυτικού προγράμματος που αφορούν την επαφή των μαθητών με πολιτιστικά επιτεύγματα από το παγκόσμιο στερέωμα.

β) αναφορά των διαφορετικών πρακτικών που εφαρμόζουν στα τμήματα ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές.

γ) δυνατότητες αξιοποίησης του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

δ) χρήση των δύο πρώτων ωρών διδασκαλίας του ολοήμερου σχολείου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών.

ε) διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου και χρησιμότητα της διδασκαλίας της.

III. *Επιμόρφωση*

Ειδικότερα διερευνήσαμε:

α) αν έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, εκπαίδευσης και διγλωσσίας.

β) τη μορφή που θα έπρεπε να έχει αυτή η επιμόρφωση.

Σχετικά με τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων στα οποία λειτουργούν ολοήμερα τμήματα, διερευνήσαμε ακόμη, αν η διαμόρφωση του πρωινού ωρολογίου προγράμματος και του προγράμματος ολοημέρου επηρεάστηκε από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών.

Όσον αφορά το Σχολικό Σύμβουλο οι ερωτήσεις σχετικά με τους δύο πρώτους άξονες (αντιλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές, την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών σε μια διδασκαλία και τη γλώσσα), όπως αναλύθηκαν παραπάνω, δε διαφοροποιούνται από αυτές των δασκάλων ολοημέρου και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Διαφορετικές ερωτήσεις εντοπίζονται στους άξονες:

I. *Αντιλήψεις για τη διδασκαλία.*

Ειδικότερα διερευνήσαμε :

α) την παροχή συμβουλευτικών κατευθύνσεων για εφαρμογή διαφοροποιημένων πρακτικών στους δασκάλους, που έχουν αλλοδαπούς μαθητές στα τμήματα ολοημέρου.

β) τις προτεραιότητες και τα προβλήματα του δασκάλου ολοημέρου.

γ) την αξιοποίηση των ευκαιριών άντλησης στοιχείων από τους μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες.

II. *Επιμόρφωση.*

Ειδικότερα εξετάσαμε:

α) την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων ειδικά στους δασκάλους ολοημέρου με υψηλή εκπροσώπηση μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

β) το χρονικό διάστημα που θα έπρεπε να γίνονται τέτοιου είδους σεμινάρια.

Οι ερωτήσεις προς τους αλλοδαπούς γονείς κινήθηκαν σε διαφορετικό πλαίσιο και αφορούσαν:

α) τους λόγους που επέλεξαν τη φοίτηση του παιδιού τους στο τμήμα ολοημέρου.

β) τη γνώμη τους για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και τα οφέλη που θεωρούν ότι αποκομίζουν τα παιδιά τους από το ολοήμερο σχολείο.

5.6 Περιορισμοί της έρευνας.

Η μελέτη μας διεξήχθη σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο και περιορίστηκε σε συγκεκριμένα ολοήμερα του Νομού Ρεθύμνου. Γι' αυτό δεν είναι δυνατό να αποδώσει ολοκληρωμένα την περιγραφή και την εξήγηση όλων των διαστάσεων της πραγματικότητας όλων των ολοήμερων σχολείων που φοιτούν αλλοδαποί μαθητές.

Συνεπώς, σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι εξ' αρχής ο τρόπος δειγματοληψίας, δηλαδή η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Αυτό σημαίνει ότι δε μπορούμε να αξιώσουμε γενικεύσιμα συμπεράσματα για όλο τον πληθυσμό, παρά μόνο να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και να περιγράψουμε την κατάσταση των ολοήμερων σχολείων που μελετήσαμε και μέσα

από αυτή τη διαδικασία να αναδείξουμε κατηγορίες προσεγγίσεων και τυπολογίες συμπεριφορών που θα μπορούσαν να ισχύουν και για άλλους εκπαιδευτικούς, διευθυντές, Σχολικούς Συμβούλους και γονείς σε άλλα σχολεία.

Οι ποιοτικές έρευνες, στην κατηγορία των οποίων ανήκει και η παρούσα μελέτη, εξ΄ ορισμού δεν είναι στατιστικά σημαντικές και δεν προσπαθούν να γενικεύσουν σε όλο τον πληθυσμό (Μπαράλος, 2002, 74). Κύριο χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών αποτελεί ο συγκριτικά μικρότερος αριθμός περιπτώσεων, σε σχέση με τις ποσοτικές έρευνες, καθώς δε στοχεύουν να ανακαλύψουν γενικές τάσεις αλλά να διαμορφώσουν μια ολική εικόνα για κάθε περίπτωση και να βρουν τα κοινά στοιχεία των περιπτώσεων αυτών (Κυριαζή, 2000, 51). Η ποιοτική ανάλυση δεν έχει κύριο στόχο τη γενίκευση των ευρημάτων της σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Το σκεπτικό της ποιοτικής ανάλυσης είναι να δίνεται έμφαση στη διαδικασία και στο νόημα των δεδομένων που παρουσιάζονται. Η σύγκριση των ευρημάτων του δείγματος μπορεί να επιτραπεί για όσα ευρήματα είναι από μόνα τους ενδιαφέροντα, χωρίς να εξασφαλίζεται η πλήρης κατανόησή τους εκτός εάν αυτά συγκριθούν με άλλα παρόμοια ευρήματα (Altheide, 1996, 32).

Σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας στο πλαίσιο αναφοράς των ποιοτικών ερευνών ο όρος μεταφράζεται σε: πιστότητα, καθώς η πραγματικότητα που ερευνούμε κατασκευάζεται από το ερευνούμενο υποκείμενο και συνεχώς μπορεί να αλλάξει, συμβατότητα, καθώς η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι στατική η ερευνητική προσπάθεια εστιάζεται στην κατανόηση του φαινομένου και στις διαφορετικές ερμηνείες γι' αυτό, μεταφορικότητα καθώς μας ενδιαφέρει η καλή γνώση της πραγματικότητας (Μπαράλος, 2002, 77, 78).

5.7 Διεξαγωγή της έρευνας.

Για τη σφαιρικότερη κατανόηση της εμπειρικής-ερευνητικής φάσης της μελέτης μας θεωρούμε απαραίτητη την αναφορά στο χρόνο, στον τόπο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και στους εμπλεκόμενους με το ολοήμερο σχολείο εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν με προθυμία και υπομονή μαζί μας και συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Τον Ιανουάριο του 2004 από τη Διεύθυνση και το 1^{ο} και 2^{ο} Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ρεθύμνου συλλέξαμε τα σχολεία που λειτουργούν

ως ολοήμερα, τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε αυτά κατά την πρωινή ζώνη του προγράμματος και τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούν τα τμήματα του ολοημέρου. Στη συνέχεια, σε τηλεφωνική επαφή που είχαμε με όλα τα σχολεία του νομού Ρεθύμνου που λειτουργούν σαν ολοήμερα συγκεντρώσαμε τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο, επειδή το στοιχείο αυτό δε συγκεντρώνεται από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Η συλλογή των στοιχείων κατά το μήνα Ιανουάριο έγινε αναγκαστικά, γιατί μέχρι και το Νοέμβριο της ίδιας σχολικής χρονιάς συνεχίζονταν η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η διαμόρφωση του προγράμματος των ολοήμερων τμημάτων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία της πόλης του Ρεθύμνου και σε ένα σχολείο ημιαστικής περιοχής του Νομού Ρεθύμνου κατά το χρονικό διάστημα από το Μάρτιο μέχρι και τον Απρίλιο του 2004. Περιλάμβανε πολλές επισκέψεις στα επιλεγμένα σχολεία και στην πρωινή και στην απογευματινή ζώνη του προγράμματός τους για την διεκπεραίωση κατ' αρχάς πρακτικών ζητημάτων, που αφορούσαν κυρίως την επαφή με τους εκπαιδευτικούς ολοημέρου οι οποίοι, λόγω της απασχόλησής τους σε διάφορα ολοήμερα σχολεία, δεν ήταν εύκολο να εντοπιστούν. Σημαντική υπήρξε η βοήθεια των δασκάλων ολοημέρου για την εύρεση και την επαφή της ερευνήτριας με τους αλλοδαπούς γονείς μαθητών των τμημάτων ολοημέρου.

Τον Απρίλιο του 2004 πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς (διευθυντές, δασκάλους ολοημέρου και ειδικότητες), με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν τα ολοήμερα σχολεία και η συνέντευξη με το σχολικό σύμβουλο. Ο αριθμός των συνεντεύξεων ανήλθε σε δεκαπέντε συνολικά. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των ερωτώμενων κυρίως για τον έλεγχο της εγκυρότητας αλλά και για να υπάρχει η δυνατότητα να τις ακούσει η ερευνήτρια πολλές φορές προκειμένου να προβεί σε ανάλυση λόγου και το σχηματισμό τυπολογιών των εκπαιδευτικών (Bell, 1997, 150). Το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνεντεύξεις και πήραν τη μορφή γραπτών κειμένων στα οποία διατηρήθηκε το ύφος του προφορικού λόγου, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ανάδειξη όλων των πλούσιων πληροφοριακών στοιχείων. Στο παράρτημα (σελ.176-198) παραθέτουμε αυτούσια μόνο μια συνέντευξη εκπαιδευτικού ειδικότητας για λόγους οικονομίας χώρου.

Η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό είναι μια διαδικασία που εμπεριέχει περιορισμούς. Ο ελεύθερα δομημένος λόγος που συνοδεύεται από την παρουσία του συνομιλητή, με τον οποίο μπορεί ο ερωτώμενος να διαπραγματευτεί για την

αλλαγή του νοήματος, περνά σε μια πιο αυστηρή γλωσσική δομή. Με άλλα λόγια, περνάμε σε ένα λόγο ο οποίος είναι αποσπασμένος από το χώρο και το χρόνο συνομιλίας με ενδεχόμενο τίμημα την απώλεια των εξωλεκτικών και παραγλωσσικών ενδείξεων.

Στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, που παραθέτονται στο 6^{ο} κεφάλαιο, τα τμήματα που παραλείπονται δηλώνονται με το σύμβολο "…". Στην κωδικοποίηση των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων που συνοδεύουν το κείμενο (π.χ. [Σ,ΕΕ1]) η σημασία των συμβόλων έχει ως εξής: το Σ δηλώνει τη συνέντευξη, το Δ δηλώνει ότι ο συνεντευξιαζόμενος είναι διευθυντής, το ΕΔ ότι το υποκείμενο της συνέντευξης είναι εκπαιδευτικός δάσκαλος, το ΕΕ ότι ο ερωτώμενος είναι εκπαιδευτικός ειδικότητας, το ΣΣ ότι ο συνεντευξιαζόμενος είναι σχολικός σύμβουλος και το Γ ότι οι ερωτήσεις απευθύνθηκαν σε αλλοδαπό γονέα. Ο αριθμός που μπαίνει δίπλα στα σύμβολα δηλώνει τη σειρά των ερωτώμενων υποκειμένων (π.χ. πρώτος διευθυντής, δεύτερος δάσκαλος κ.ο.κ.).

[Σ,ΕΕ, 2]

Συνέντευξη | Κατηγορία ερωτώμενου | Σειρά ερωτώμενου

5.8 Τρόπος ανάλυσης του υλικού.

Το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις εγκυκλίους και από τις συνεντεύξεις αναλύθηκε επιστημονικά με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου. Σκοπός της ανάλυσης είναι να τακτοποιήσει τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Φίλιας, 1996, 222). Πράγμα που σημαίνει ότι αντικείμενο της ερευνάς μας θα αποτελέσουν τα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας μηνύματα: οι εγκύκλιοι που είναι φυσικό ποιοτικό υλικό (Βάμβουκας, 1998, 264, 268) αλλά και τα κείμενα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Σκοπός μας είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν αυτά τα γραπτά τεκμήρια (Βάμβουκας, 1998, 269) και ανασύνθεσή τους σε ενότητες.

Ο τύπος της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης ξεκινά καθορίζοντας έναν αριθμό θεμάτων που θεωρούνται σημαντικά και στη συνέχεια τα οργανώνει σε κατηγορίες.

Έπειτα παρουσιάζονται τα στοιχεία που συνθέτουν αυτές τις κατηγορίες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην προκειμένη περίπτωση, οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας οργανώθηκαν έτσι, ώστε να προκύψουν τυπολογίες-κατηγορίες των απόψεων των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στο ολοήμερο σύμφωνα με τις ερωτήσεις του κάθε άξονα. Ανάλογα με την απάντηση του κάθε εκπαιδευτικού σε κάθε ερώτηση που ανήκε σε ένα θεματικό άξονα, αυτή εντάσσονταν σε ξεχωριστή κατηγορία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η οπτική των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη.

6.1 Η οπτική των διευθυντών.

6.1.1 Αντιλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

6.1.1.1 Απόψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

Ο πρώτος διευθυντής δημοτικού σχολείου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών στο μαθητικό δυναμικό αποφεύγει να λάβει σαφή θέση για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και απλώς παραλληλίζει την παρουσία τους, με την αντίστοιχη των ελλήνων μαθητών με γονείς μετανάστες σε χώρες υποδοχής του εξωτερικού: *«Όπως και εμείς πηγαίναμε σε ξένες χώρες…τα παιδιά έπρεπε να έχουν την ανάλογη μόρφωση. Όπως έρχονται…εδώ οι γονείς, για να δουλέψουνε, τα παιδιά τους πρέπει να πάνε σχολείο…»* [Σ-Δ1].

Αντίθετα, ο δεύτερος διευθυντής εμφανίζεται θετικά διακείμενος απέναντι στην παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο επισημαίνοντας κατηγορηματικά ότι *«…δεν δημιουργεί κανένα πρόβλημα η παρουσία τους…»* [Σ-Δ2], μάλιστα τη θεωρεί αναπόφευκτη και τονίζει ότι *«η παρουσία των παιδιών είναι επιβεβλημένη…»* [Σ-Δ2] καθώς οι μετανάστες γονείς *«…έχουν γίνει…αναπόσπαστο κομμάτι»* [Σ-Δ2] και η οικονομία της χώρας εξαρτάται από αυτούς.

Επισημαίνει, όμως την πιθανή δημιουργία προβλημάτων λόγω της έλευσης των αλλοδαπών μαθητών σε μεγάλη ηλικία στο σχολείο ή τη μέση της σχολικής χρονιάς: *«Πρόβλημα ίσως να υπάρχει…όταν δε ξέρει καθόλου ελληνικά…να έρθει στη μέση της σχολικής χρονιάς…»* [Σ-Δ2]. Το πρόβλημα εντοπίζεται στον ίδιο τον αλλοδαπό μαθητή κι αυτό γιατί δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται στην καθημερινή διδακτική διαδικασία και να μην γίνεται γρήγορα αποδεκτός από τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό που τον διδάσκει, αφού η έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα εμποδίζει τη συνεννόηση. Διευκρινίζει όμως ότι

«…δεν μας δημιουργούν εμάς πρόβλημα, αλλά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν άνετα…» [Σ-Δ2].

Ο τρίτος διευθυντής εμφανίζεται με δύο διαφορετικές απόψεις όσον αφορά την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Αρχικά παρουσιάζεται αρνητικός, όταν αναφέρεται στα προβλήματα που δημιούργησε η ξαφνική έλευση των παιδιών αυτών. Εστιάζει σε τρία αρνητικά επακόλουθα της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών: α) στα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διδασκαλία οι δάσκαλοι του σχολείου, λόγω της άγνοιας της γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές: *«…εμείς σαν δάσκαλοι είχαμε προβλήματα, γιατί τα παιδιά δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά… ήτανε δύσκολο για το δάσκαλο να δουλέψει μέσα στην τάξη του»* [Σ-Δ3], β) στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν με τους έλληνες γονείς, οι οποίοι αντέδρασαν στην παρουσία αλλοδαπών μαθητών μεταγράφοντας τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία: *«…έβλεπαν το σχολείο μας με κακό μάτι…πολλοί έπαιρναν τα παιδιά τους και τα πήγαιναν…σε άλλα σχολεία»* [Σ-Δ3], γ) στην αδιαφορία των αλλοδαπών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους: *«…όταν καλέσουμε γονείς εδώ…έρχεται ένα μέρος από τους γονείς των αλλοδαπών…η πλειοψηφία τα στέλνουν εδώ ίσα- ίσα για να τα φυλάξουμε…και ό,τι μάθουνε»* [Σ-Δ3].

Στη συνέχεια όμως η άποψή του διευθυντή κλίνει προς το θετικό αποδίδοντας την αλλαγή στη γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών παιδιών λέγοντας: *«…αφομοιώθηκαν με τα δικά μας τα παιδιά…σταμάτησε πια να υπάρχει αυτή η διαφορά που υπήρχε στη γλώσσα…»* [Σ-Δ3]. Χαρακτηριστικό της μεταστροφής είναι το ακόλουθο απόσπασμα: *«…δεν ξεχωρίζουμε, ότι μέσα στην τάξη υπάρχουνε παιδιά αλλοδαπά, νομίζεις ότι μπαίνεις μέσα σε μια τάξη, που υπάρχουνε έντεκα ελληνόπουλα»* [Σ-Δ3].

6.1.1.2 Εμπειρίες ρατσιστικών εκδηλώσεων συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Οι τρεις διευθυντές υποστηρίζουν κατηγορηματικά την ανυπαρξία ρατσιστικών εκδηλώσεων και διακρίσεων από τη μεριά των ελλήνων μαθητών εις βάρος των αλλοδαπών, επισημαίνοντας ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές χώρες και φυλή.

Αναφέρουν, λοιπόν ότι: *«τα παιδιά μεταξύ τους…παίζουν κανονικά…αγαπημένα…δεν υπάρχει διάκριση»* [Σ-Δ1], *«…ποτέ δεν άκουσα ένα παιδί να πει, ξέρεις αυτός είναι Αλβανός…τα αντιμετωπίζουν το ίδιο, μαζί παίζουν…ούτε να τα περιθωριοποιή-*

σουν…Μια πάρα πολύ καλή συμπεριφορά» [Σ-Δ2], *«…δεν υπάρχει κανένας διαχωρισμός, περιθωριοποίηση…δε θα καταλάβετε ποιο είναι αλβανάκι…δεν είναι ούτε απομονωμένα, ούτε αποκομμένα»* [Σ-Δ2], *«…Δεν είχαμε ποτέ τέτοια φαινόμενα ρατσιστικά στο σχολείο…Από την αρχή τα παιδιά μας τα δέχτηκαν με πολύ αγάπη…δεν τα ξεχώρισαν ποτέ και στο παιχνίδι…»* [Σ-Δ3]. Κάθε πιθανή αντιπαλότητα αποδίδεται στο χαρακτήρα των παιδιών και όχι σε ρατσιστική διάθεση: *«…αν βρεθεί κάποιο…να είναι ο χαρακτήρας του δύστροπος…αυτό μπορεί να συμβεί και σε δικά μας παιδιά»* [Σ-Δ1].

Ο δεύτερος διευθυντής εξάλλου αναφέρει ότι: *«…τα Αλβανάκια, δεν κάνουν μεταξύ τους παρέα, πολύ σπάνια συνήθως κάνουν με δικά μας παιδιά»* [Σ-Δ2]. Φέρνει ένα παράδειγμα σύγκρουσης εθνοτικών ομάδων εκτός της ελληνικής, λέγοντας για την περιφρόνηση με την οποία μιλούν γονείς αλλοδαπών παιδιών από τη Γεωργία και την Κολομβία για τους Αλβανούς γονείς και τα παιδιά τους. Χαρακτηριστικά λέει: *«…μια μητέρα που δεν είναι από εδώ, λέει:…εκεί στη γειτονιά μου μένουν Αλβανάκια και το θεωρεί, ότι είναι ό,τι χειρότερο… γονείς παιδιών από τη Γεωργία, που πάλι το ίδιο μιλούσαν για τους Αλβανούς»* [Σ-Δ2].

Ο τρίτος διευθυντής αναφέρεται στη *«βία…μεταξύ των αλλοδαπών…με το παραμικρό αρπάζονται…Ιδίως τα αλβανάκια μεταξύ τους»* [Σ-Δ3]. Περιγράφει ένα ρατσιστικό επεισόδιο, το οποίο συνέβη την προηγούμενη χρονιά, εναντίον μιας αλλοδαπής μαθήτριας με άριστες επιδόσεις από ανθρώπους εκτός σχολείου με σκοπό να μην είναι σημαιοφόρος: *«…αυτή η κοπέλα ήταν από τους καλύτερους μαθητές της τάξης της…οπότε υπέθεσαν ότι τη σημαία θα πάρει αυτή…άλλοι άσχετοι με το σχολείο άρχισαν να το κουβεντιάζουνε και να λένε, ότι αν τυχόν τη βάλει εμείς θα πάρουμε τα παιδιά μας, θα φύγουν από το σχολείο…»* [Σ-Δ3].

6.1.1.3 Αντιλήψεις για τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ο πρώτος διευθυντής σχολιάζοντας τους τρεις στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής περιγράφει μια εκδήλωση του σχολείου μόνο με ελληνικούς χορούς στην οποία *«…πιο πολύ τα ξένα παιδιά μάθανε τους ελληνικούς χορούς…»* [Σ-Δ1]. Αξιολογεί σαν σημαντικό και χρήσιμο το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές διδάχθηκαν ελληνικούς χορούς: *«κυρίως τα αλλοδαπά παιδιά βοηθά περισσότερο…»* [Σ-Δ1] και εξαίρει την προθυμία τους: *«…τα παιδιά αυτά μάλιστα είχαν και περισσότερη όρεξη»* [Σ-Δ1].

Δεν έγινε καμία προσπάθεια παρουσίασης χορών από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, με τη δικαιολογία ότι ο εκπαιδευτικός που οργάνωσε την εκδήλωση *«…δεν ήξερε να τους διδάξει ξένους χορούς από αυτούς τους Βουλγάρικους…»* [Σ-Δ1]. Επίσης, θεωρεί δεδομένο ότι οι αλλοδαποί μαθητές, ειδικά οι προερχόμενοι από την Αλβανία ή τη Βουλγαρία, είναι γνώστες των μακεδονικών χορών λόγω των επιδράσεων από τη γεωγραφική γειτνίαση: *«…οπωσδήποτε με το να είναι από τη Μακεδονία, γιατί Αλβανία, Βουλγαρία ξέρουν τους Μακεδονικούς χορούς, τους βλάχικους ειδικά»* [Σ-Δ1].

Ο δεύτερος διευθυντής εκφράζεται με θετικά επιχειρήματα για τη σημασία των βασικών στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής: «*ένα παιδί δικό μας…που συναλλάστε και παίζει με παιδιά…με άλλο πολιτισμό…έχει να πάρει ένα σωρό πράγματα…σε θέματα…κουλτούρας…συμπεριφοράς…έχει να ωφεληθεί και το δικό μας το παιδί…»* [Σ-Δ2]. Θεωρεί ότι η επαφή των ελλήνων μαθητών με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είναι *«…πλούτος και για μας η ύπαρξη παιδιών που έχουν άλλη γλώσσα και άλλη κουλτούρα.»* [Σ-Δ2]. Επίσης, πιστεύει ότι *«…φέρνουν μαζί τους πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία της πατρίδα τους…όταν έρθουν σε επαφή με τα δικά μας…τα εμπλουτίζουν…είναι κάτι καινούριο, κάτι ξεχωριστό…δεν χάνουν τα παιδιά τα δικά μας, που θα ακούσουν μια διήγηση ή θα δουν ένα έθιμο…πως κάνουν μια γιορτή…»* [Σ-Δ2].

Ο τρίτος διευθυντής περιγράφει την ιδέα που έχει σχηματίσει για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ως εξής: *«εκτός από τα μαθήματα… να ασχοληθούμε με διάφορα πολιτιστικά θέματα, όχι μόνο της χώρας μας αλλά και της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, με συνήθειες, έθιμα, διάφορα τέτοια, χορούς…ό,τι έχει σχέση με τον πολιτισμό»* [Σ-Δ3]. Συμφωνεί με τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αλλά τους θεωρεί ανέφικτους στα πλαίσια του προγράμματος του σχολείου: *«…πολύ ωραίο ακούγεται αλλά δυστυχώς δεν εφαρμόζετε στα σχολεία, γιατί έχουμε το πρόγραμμα το φορτωμένο, παραφορτωμένο, την ύλη που πρέπει να βγει…στο σχολείο, όπως λειτουργεί τώρα, είναι δύσκολο…»* [Σ-Δ3]. Αφήνει να εννοηθεί ότι θα έπρεπε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να ενταχθεί σαν μάθημα εκτός του πρωινού ωραρίου του σχολείου *«…πρέπει να διαθέσεις ώρες εκτός προγράμματος,…που και αυτές τώρα έχουνε λιγοστέψει, με το να έχουμε το ολοήμερο…»* [Σ-Δ3] και προτείνει να αναλάβουν την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, με την προϋπόθεση

να επιμορφωθούν: *«θα μπορούσε να γίνει με τους δάσκαλους των ειδικοτήτων…να κάνουν κάποια σεμινάρια πάνω σε αυτό…»* [Σ-Δ3].

6.1.1.4 Συμβολή των διαπολιτισμικών αρχών στην αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών.

Απαντώντας στην παραπάνω ερώτηση οι δύο από τους διευθυντές επιμένουν κατηγορηματικά για την έλλειψη περιθωριοποίησης των αλλοδαπών μαθητών. Υποστηρίζουν, λοιπόν ότι: *«…στα παιδιά μεταξύ τους εδώ στην αυλή του σχολείου, δεν υπάρχει ρατσισμός…»* [Σ-Δ1]. Ο τρίτος διευθυντής συμφωνεί: *«ναι, οπωσδήποτε»* [Σ-Δ3] ότι η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών.

6.1.2 Οργάνωση του πρωινού προγράμματος του σχολείου και του ολοήμερου τμήματος.

Οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας απευθύνθηκαν μόνο προς τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στο δυναμικό τους, επειδή είναι οι υπεύθυνοι κατάρτισης των προγραμμάτων του σχολείου πρωινού και ολοημέρου.

6.1.2.1 Τροποποίηση του πρωινού προγράμματος του σχολείου λόγω της φοίτησης αλλοδαπών μαθητών.

Οι ενέργειες του πρώτου διευθυντή αφορούν στην μείωση του αριθμού των μαθητών ανά δάσκαλο: *«…ο αριθμός των παιδιών ανά δάσκαλο είναι μικρότερος…δεν είναι τα τμήματα μεγάλα, όπως είναι σε άλλα σχολεία…»* [Σ-Δ1], καθώς εκτιμά ότι η διδασκαλία σε τμήματα με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες σε σχέση με τμήματα που απαρτίζονται μόνο από ελληνικής καταγωγής μαθητές: *«οπωσδήποτε δεν μπορείς να προχωρήσεις, όπως ένα άλλο τμήμα που είναι παιδιά μόνο ελληνάκια και τα οποία είναι υψηλού επιπέδου, οι γονείς τους έχουνε περισσότερες απαιτήσεις, εδώ, οπωσδήποτε, είναι και σε παλιά πόλη και είναι το επίπεδο πεσμένο γενικά, γι' αυτό και είναι τα τμήματα μικρά»* [Σ-Δ1].

Επίσης, στο σχολείο που είναι προϊστάμενος, τάξη υποδοχής *«λειτουργεί και υπάρχει δάσκαλος»* [Σ-Δ1] ο οποίος την έχει αναλάβει αποκλειστικά. Τα παιδιά χωρί-

ζονται βάση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής γλώσσας και την παρακολουθούν ανάλογα με το χρονικό διάστημα που χρειάζεται κάθε παιδί να μάθει τα ελληνικά, ώστε να επιστρέψει στην κανονική τάξη: *«...ή μετά από δύο–τρεις μήνες, εάν δε χρειάζεται, δεν ξαναπάει στην τάξη υποδοχής, παραμένει στην τάξη του...»* [Σ-Δ1]. Περιγράφει το παράδειγμα ενός μαθητή που *«...χωρίς να ξέρει καμία λέξη και μέσα σε δύο μήνες εντάχθηκε κανονικά στην τάξη του, δεν ξαναπήγε στην τάξη υποδοχής...»* [Σ-Δ1].

Εξάλλου, ισχυρίζεται, πως συμβαίνει να παραβλέπει την τυπική διαδικασία διευκολύνοντας την εγγραφή ενός αλλοδαπού μαθητή, ακόμη και αν δεν προσκομίσει τα απαραίτητα δικαιολογητικά από το σχολείο της αλλοδαπής, λέγοντας: *«όταν έρθει ένα παιδί κι αν δεν έχει τίποτα χαρτιά, εάν δεν φαίνεται από τη χώρα του χαρτί, που φοιτούσε, το γράφουμε στη τάξη, που πρέπει να είναι σύμφωνα με την ηλικία του»* [Σ-Δ1].

Το συγκεκριμένο σχολείο της πόλης συμμετέχει στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» υπό την αιγίδα του Πανεπιστημίου Αθηνών και συνεργασία του Πανεπιστημίου Κρήτης, το οποίο περιλαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία για τους αλλοδαπούς μαθητές καθώς και υποστήριξη από ψυχολόγο: *«έρχεται ψυχολόγος μια φορά την εβδομάδα...η οποία φροντίζει τα παιδιά αυτά, εξετάζει τις δυσκολίες που παρουσιάζουνε και ό,τι άλλα προβλήματα υπάρχουνε...»* [Σ-Δ1]. Απασχολούνται στα πλαίσια του προγράμματος τρεις δάσκαλοι υπερωριακά: *«...οι οποίοι θέλουν να κάνουν ενισχυτική διδασκαλία σε αλλοδαπά παιδιά...βοηθούν παιδιά, τα οποία τα γνωρίζουνε από τις τάξεις τους, υπερωριακά»* [Σ-Δ1],όχι όμως σε συγκεκριμένα ωράρια αλλά σε κενά του κανονικού προγράμματος και μετά το τέλος των μαθημάτων: *«...γίνεται κυρίως ή σε ώρες που υπάρχει κάποιο κενό ή στο τέλος των μαθημάτων, κυρίως το κάνουμε στην Α΄ και Β΄, επειδή σχολάζουν αυτά 12:40...Όταν εξυπηρετεί το δάσκαλο...»* [Σ-Δ1]. Η ενισχυτική διδασκαλία περιλαμβάνει *«βοήθεια στην ελληνική γλώσσα και όπου αλλού έχουνε πρόβλημα...»* [Σ-Δ1].

Στο δημοτικό σχολείο, του οποίου διευθυντής είναι ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος, λειτουργεί επίσης τάξη υποδοχής. Το επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν τροποποιείται ούτε επηρεάζεται από την ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών. Η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος γίνεται κατά τέτοιο τρόπο στην αρχή της χρονιάς, ώστε να υπάρχει μια ευελιξία στην παρακολούθηση της τάξης υποδοχής, χωρίς να χάνουν οι αλλοδαποί μαθητές κάποια άλλα μαθήματα: *«...απλά στη σύνταξη των προγραμμάτων λαμβάνουμε υπόψη τα παιδιά που θα πάνε στην τάξη υποδοχής...το πρόγραμμα γίνεται πιο ευέλικτο, που να μπορούν να πηγαίνουν τα παιδιά αυτά στην τάξη υποδοχής»* [Σ-Δ2]. Αλλαγή του προγράμματος της τάξης υποδοχής και του κανονικού προγράμ-

ματος του σχολείου προκύπτει από την έλευση κάποιου αλλοδαπού μαθητή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς: *«μπορεί να αλλάξει το πρόγραμμα του τμήματος της τάξης υποδοχής…μας ήρθε πέρυσι μαθήτρια…και αναγκαστήκαμε να το αλλάξουμε το πρόγραμμα λίγο…της τάξης υποδοχής, ήταν πιο εύκολο, πάρα να αλλάξουμε το πρόγραμμα της τάξης της»* [Σ-Δ2].

Σε αυτό το σχολείο δεν εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών».

Ο τρίτος διευθυντής εμφανίζεται αρκετά τυπικός σχετικά με την κατάρτιση του πρωινού προγράμματος του σχολείου σχολιάζοντας ότι *«…δεν επηρεάζει την κατάρτιση του προγράμματος η παρουσία των αλλοδαπών. Καθόλου…»* [Σ-Δ3], καθώς υπάρχει επίσημο πρόγραμμα για όλα τα σχολεία ανεξάρτητα από την παρουσία μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα: *«…δεν έκανα τίποτα διαφορετικό, κατάρτισα το πρόγραμμα, όπως το καταρτίζει κάθε άλλο σχολείο…γιατί το πρόγραμμα είναι ενιαίο για όλα τα σχολεία, δεν επηρεάζεται από την παρουσία των αλλοδαπών…»* [Σ-Δ3]. Επίσης, εμφανίζεται να μη θεωρεί χρήσιμη την τροποποίηση του σχολικού προγράμματος με την αιτιολογία ότι *«…δεν έχουνε προβλήματα, τους αντιμετωπίζουμε σαν ελληνοπαίδες, σαν να είναι δικά μας παιδιά»* [Σ-Δ3]. Στη συνέχεια, αναφέρει ότι στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές, τα οποία έχουν αναλάβει δάσκαλοι για συμπλήρωση του ωραρίου τους: *«…και ενισχυτική διδασκαλία γίνεται από τους δασκάλους…για να συμπληρώνουνε τις 24 ώρες, δύο ώρες την εβδομάδα…σε κάποια αδύνατα παιδιά, που συνήθως είναι αλλοδαπά…»* [Σ-Δ3]. Τονίζει επανειλημμένα ότι τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν γίνονται, επειδή οι αλλοδαποί μαθητές έχουν μαθησιακά προβλήματα και χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης αλλά επειδή δεν βοηθιούνται από το σπίτι τους: *«…Όχι, γιατί δεν είναι έξυπνα αλλά επειδή δεν έχουνε…τη βοήθεια από τους γονείς τους»* [Σ-Δ3].

Πάντως, στο σχολείο δεν λειτουργεί τάξη υποδοχής με την αιτιολογία της έλλειψης δασκάλου, αφού χρειάστηκε στην αρχή της σχολικής χρονιάς να χωριστεί μια τάξη του σχολείου σε δύο τμήματα λόγω της φοίτησης μεγάλου αριθμού τσιγγανοπαίδων, οι οποίοι όμως στη συνέχεια τη διέκοψαν. Συγκεκριμένα λέει: *«…δε λειτουργεί είχαμε χωρίσει την πρώτη τάξη…γιατί είχαμε φέτος και πολλούς τσιγγανόπαιδες …μείνανε μερικούς μήνες μας αναστατώσανε και μετά φύγανε»* [Σ-Δ3].

Το σχολείο του τρίτου διευθυντή συμμετέχει στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» το οποίο περιλαμβάνει, ενισχυτική δι-

δασκαλία για τους αλλοδαπούς μαθητές και υποστήριξη από ψυχολόγο. Η διαφορά με το σχολείο που διευθύνει ο πρώτος διευθυντής είναι ότι σε αυτό απασχολείται υπερωριακά για την ενισχυτική διδασκαλία μόνο ένας δάσκαλος του σχολείου: *«...ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα σε αλλοδαπά παιδιά...έχει αναλάβει...δέκα ώρες την εβδομάδα...»* [Σ-Δ3]. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπάρχει μια σταθερότητα στις ώρες αυτές καθώς εντάσσονται στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου και εξοικονομούνται από τα μαθήματα αισθητικής αγωγής: *«...εμείς έχουμε και πρόγραμμα για αυτό. Είναι καθημερινό ξεκινάει 11:5 μέχρι 12:50 δύο ώρες, καθημερινά...»* [Σ-Δ3]. Επίσης, στο σχολείο αυτό και στα πλαίσια του προγράμματος διδάσκεται η αλβανική γλώσσα σε αλλοδαπούς μαθητές αλλά σε ώρες εκτός σχολείου, *«...εδώ γίνεται μητρική γλώσσα στα αλβανάκια κάθε Σάββατο, δύο ώρες, έχουμε τρία τμήματα, Α΄-Β΄ ένα τμήμα, Γ΄-Δ΄ άλλες δύο ώρες και Ε΄-ΣΤ΄ άλλες δύο ώρες...»* [Σ-Δ3].

6.1.2.2 Τροποποίηση προγράμματος ολοημέρου λόγω της ύπαρξης υψηλού ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα.

Από τις απαντήσεις συμπεραίνουμε ότι δεν έχει διαφοροποιηθεί το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου λόγω της φοίτησης αλλοδαπών μαθητών σε κανένα από τα τρία σχολεία της έρευνας. Τα επιχειρήματα που αναφέρονται είναι ότι δεν προβλέπεται η αλλαγή από τις εγκυκλίους ούτε είναι εύκολο να υπάρξει ξεχωριστό μάθημα ή δάσκαλος αποκλειστικά για τους αλλοδαπούς μαθητές στο ολοήμερο. Οι αρνητικές απαντήσεις των διευθυντών διατυπώνονται ως εξής: *«δεν επηρεάζει την κατάρτιση του προγράμματος...του ολοήμερου τμήματος η παρουσία των αλλοδαπών»* [Σ-Δ3], *«Όχι... δε γίνεται κάτι ιδιαίτερο...στο ολοήμερο...για τους αλλοδαπούς...δεν προβλέπετε να γίνεται χωριστά μάθημα...»* [Σ-Δ2], *«Όχι, στο ολοήμερο, δεν έγινε...δεν υπάρχει τρόπος να γίνει»* [Σ-Δ1].

Ο δεύτερος διευθυντής μάλιστα τονίζει ότι *«...εάν κάποιος αλλοδαπός έχει κάποιο πρόβλημα μαθησιακό...»* και χρειάζεται κάποια πρόσθετη βοήθεια στα μαθήματα θα τη λάβει και *«...θα αντιμετωπιστεί και αυτός όπως και τα δικά μας τα παιδιά, δηλαδή με εξατομικευμένη διδασκαλία...»* [Σ-Δ2] .

Οι τρεις διευθυντές εμπλέκονται στην κατάρτιση του προγράμματος του ολοημέρου. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος, το συνέταξε με τη βοήθεια του υπεύθυνου δασκάλου για το ολοήμερο: *«Ναι, μαζί με τον υπεύθυνο δάσκαλο καταρτίζουμε το πρόγραμμα»* [Σ-Δ1], ο

δεύτερος ανέλαβε μόνος του την κατάρτιση χωρίς τον υπεύθυνο, γιατί έπρεπε να υπάρξει συνεργασία πολλών διευθυντών μεταξύ τους: *«ναι, το πρόγραμμα το έφτιαξα εγώ. Δε μπορούσα να τους αναθέσω αυτή την ευθύνη, διότι χρειάζεται να συνεργαστούμε με πάρα πολλά σχολειά»* [Σ-Δ2], ενώ ο τρίτος κατάρτισε το πρόγραμμα του ολοημέρου με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου: *«…εγώ μαζί με τον σύμβουλο κάνουμε το πρόγραμμα»* [Σ-Δ3].

Ειδικά οι δύο πρώτοι διευθυντές χαρακτηρίζουν την κατάρτιση του προγράμματος προβληματική εξ' αιτίας της δυσκολίας συντονισμού των ωρών των ωρομισθίων εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά μιλούν για *«…πολύ σύνθετο πρόβλημα»* [Σ-Δ2], *«…μέχρι να κατασταλάξουμε κάπου και να βρούμε μια λύση, είδαμε και πάθαμε»* [Σ-Δ2], *«…υπάρχει μεγάλο πρόβλημα με τους ωρομίσθιους,…»* [Σ-Δ1].

Επειδή οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί έρχονται για λίγες ώρες στο σχολείο και πρέπει να διδάξουν σε πολλά σχολεία, για να συμπληρώσουν το ωράριό τους, οι διευθυντές αναγκάζονται να προβούν σε κοπιαστικές και πολύωρες συνεννοήσεις μεταξύ τους, για να καταρτίσουν το πρόγραμμα με αρκετή καθυστέρηση και επιπτώσεις στην ομαλή λειτουργία του τμήματος ολοημέρου. Διαμαρτύρονται γιατί *«…δεν μπορούμε να φτιάξουμε το πρόγραμμα, όπως το θέλουμε εμείς…»* [Σ-Δ1]. Αξιοσημείωτες είναι οι περιγραφές τους που ακολουθούν: *«…γιατί θα κάνει ορισμένες εδώ ώρες, μετά πρέπει να φύγει, να πάει σε ένα άλλο σχολείο μακρινό, γιατί μου λέει, εγώ αυτή τη μέρα δεν μπορώ να έρθω εδώ ή φεύγω από εδώ και πρέπει να πάω σε ένα άλλο σχολείο τόσο μακριά, που δεν προλαβαίνω από εδώ να φύγω, να κάνω δύο ώρες και να πάω στην πόλη, έτσι χάνεται η υπόλοιπη μέρα…ήρθαν ορισμένοι, άλλοι φύγανε και έχω, από τις έξι που ξεκίνησα, έχω μόνο δύο ειδικότητες γυμναστική και τεχνικά»* [Σ-Δ1], *«…έχω έντεκα ωρομίσθιους στο ολοήμερο και ο καθένας από αυτούς διδάσκει τουλάχιστον σε άλλα τρία σχολειά, μπορεί και σε παραπάνω…[πρέπει] να μη είναι σε ένα άλλο σχολειό, να μπορεί να πηγαίνει, γιατί πηγαίνει στην επαρχία και πρέπει να έχει τρόπο μεταφοράς. Δηλαδή για τον καθένα χωριστά γίνανε ένα σωρό συνεννοήσεις με διευθυντές άλλων σχολειών της επαρχίας και μέσα στην πόλη…θα πρέπει λοιπόν να τροποποιηθούν όλα τα προγράμματα, να αρχίσει ένας φαύλος κύκλος…εσύ συμπληρώνεις το πρόγραμμα σου και ξεχαρβαλώνεται το πρόγραμμα ενός άλλου σχολειού»* [Σ-Δ2] .

6.1.3 Αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη γλώσσα.

6.1.3.1 Απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοήμερου τμήματος.

Οι συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές εμφανίζονται θετικοί στην πρόταση για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Επιφυλάσσονται όμως για τη διδασκαλία στις απογευματινές ώρες του ολοήμερου, γιατί θεωρούν ότι δε θα υπάρχει απόδοση λόγω κούρασης των παιδιών.

Ο πρώτος διευθυντής αποφεύγει να δώσει σαφή απάντηση για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου, κάτι που ίσως υποδηλώνει αρνητική στάση, η οποία όμως δεν εκφράζεται για λόγους εντυπώσεων. Στη συνέχεια αναφέρει ότι θα μπορούσε να ενταχθεί η γλώσσα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του προγράμματος του ολοημέρου *«…όπως είναι οι ειδικότητες…θα μπορούσε να είναι και μια ειδικότητα, ένας δάσκαλος της Αλβανικής να έκανε στο πλαίσιο αυτό μάθημα»* [Σ-Δ1]. Σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει ότι στο παρελθόν στους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές: *«άρεσε, να κάνανε τη γλώσσα τους εδώ…ρωτούσανε, πότε θα έρθει κάποιος δάσκαλος από την Αλβανία…το θέλουνε»*. Έγιναν προσπάθειες για κάτι τέτοιο αλλά δεν απέδωσαν καρπούς *«…είχε γίνει μια προσπάθεια, δεν βρέθηκε τρόπος να γίνεται μάθημα»* [Σ-Δ1].

Στο συγκεκριμένο σχολείο, παρόλο που είναι ενταγμένο στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» δε διδάσκεται η αλβανική γλώσσα.

Ο δεύτερος διευθυντής είναι κατηγορηματικά υπέρ της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών. Αξιοσημείωτα είναι τα λόγια του: *«Θετικό, θετικότατο…είναι πλούτος…επ' ουδενί λόγο…τα παιδάκια αυτά από οποιαδήποτε χώρα και αν προέρχονται, θα έπρεπε να ξεχάσουν την μητρική τους γλώσσα με τίποτα. Θα έπρεπε να τη διατηρήσουν, είναι πολιτισμικός πλούτος και για τα παιδιά αλλά και για τη χώρα τη δική μας…νομίζω ότι έπρεπε να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα εδώ…»* [Σ-Δ2]. Σχετικά με χρόνο διδασκαλίας θεωρεί ότι μόνο στο πρωινό ωράριο θα πρέπει να ενταχθεί η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης, για να έχει απόδοση και να είναι ουσιαστική και δικαιολογεί την άποψή του λέγοντας: *«γιατί στο πρωινό τμήμα…είναι προετοιμασμένα, το δέχονται, είναι…το κανονικό τους σχολειό, το άλλο το βλέπουν σαν κάτι το περίσσιο, το πάρεργο, το επιπλέον και δεν το αποδέ-*

χονται τα παιδιά…αν το εντάξουμε στο κανονικό πρόγραμμα, το θεωρούν μάθημα κανονικό, μάθημα που πρέπει να διαβάσουν, που πρέπει να δουν, που πρέπει να ακούσουν, πρέπει να συμμετάσχουν… αν θέλουμε να είναι ουσιαστικό, θα πρέπει να είναι στο πρωινό τμήμα» [Σ-Δ2]. Απορρίπτει την ιδέα της ένταξής της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης στο ολοήμερο σχολείο, γιατί *«…στο απογευματινό τμήμα δυστυχώς δεν γίνονται και πολλά πράγματα…τα παιδιά…έχουν κουραστεί τόσο πολύ…θα γινόταν κάτι που δε θα απέδιδε…και αυτό που γίνεται, είναι περίσσιο, είναι παραπάνω από τις δυνάμεις των παιδιών. Αν θέλουμε να αποδώσει κάτι, θα πρέπει να γίνει στο πρωινό. Αν θέλουμε απλά να γεμίσουμε την ώρα, θα μπορούσε να το βάλουμε στο απογευματινό»* [Σ-Δ2]. Όπως λέει χαρακτηριστικά, τα παιδιά *«…βλέπουν σαν αγγαρεία, ότι γίνεται το απόγευμα…»* [Σ-Δ2].

Αναφέρει κάποιες προσπάθειες του ίδιου για διδασκαλία της ρωσικής γλώσσας στο σχολείο κάποια σχολική χρονιά που υπήρχε μεγάλος αριθμός άλλοδαπών μαθητών από τη Ρωσία μέσω του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι οποίες τελικά δεν ευοδώθηκαν: *«…είχαμε ζητήσει να διδάξει στα παιδιά που προέρχονται από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης τη ρωσική γλώσσα εδώ»* [Σ-Δ2].

Τέλος, προτείνει να αναλάβουν οι χώρες προέλευσης των μαθητών τη διδασκαλία της γλώσσας τους κατά το πρότυπο της παιδείας των ελλήνων ομογενών και λέει: *«…όπως η Ελλάδα έστελνε δάσκαλους στη Γερμανία, να στείλει και η Αλβανία και η Ρωσία…για να μην χάσουν τα παιδιά που δεν παύουν να είναι τα παιδιά από την Αλβανία, έστω και αν γεννήθηκαν στην Ελλάδα, να είναι πολίτες της Αλβανίας… γιατί να μην φροντίσουν και αυτοί για τα δικά τους τα παιδιά…»* [Σ-Δ2].

Ο τρίτος διευθυντής συμφωνεί να διδάσκονται οι αλλοδαποί μαθητές τη γλώσσα της χώρας προέλευσης: *«καλά θα ήτανε να μαθαίνανε τη γλώσσα τους…»* αλλά σε ώρες εκτός σχολείου: *«…βέβαια όχι στο ωράριο το πρωινό, μετά, αφού θα φεύγανε από το σχολείο…μόνο εκτός προγράμματος, κάποιο απόγευμα…»*. Πιστεύει ότι δεν είναι εφικτό να ενταχθεί ένα μάθημα επιπλέον στο πρωινό πρόγραμμα ή στο πρόγραμμα του ολοημέρου και δικαιολογεί την άποψή του λέγοντας: *«…στο ολοήμερο πάλι θα γινότανε σε βάρος κάποιον άλλων δραστηριοτήτων, που τα παιδιά τα δικά μας, τι θα έκαναν εκεί; Έπρεπε να έχουμε χωριστά τιμήματα για τους αλλοδαπούς»* [Σ-Δ3].

Θεωρεί χρήσιμη την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών λόγω της προσδοκίας των αλλοδαπών για επιστροφή στην πατρίδα τους και τονίζει: *«…θα γυρίσουνε σε λίγα χρόνια στη χώρα τους και δεν θα ξέρουνε ούτε τα ελληνικά πολύ καλά και τη γλώσσα τους καθόλου. Γιατί τα παιδιά…μιλάνε αλ-*

λά…δεν μπορούνε καθόλου στη γλώσσα τους, να εκφραστούνε γραπτά» [Σ-Δ3]. Στο συγκεκριμένο σχολείο μάλιστα διδάσκεται η αλβανική γλώσσα στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» σε ώρα και ημέρα εκτός ωραρίου σχολείου. *«Εμάς εδώ γίνεται μητρική γλώσσα στα αλβανάκια, κάθε Σάββατο…»* [Σ-Δ3].

6.1.4 Ζητήματα επιμόρφωσης

6.1.4.1 Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διγλωσσίας-Ελλείψεις και προτάσεις σχετικά με την επιμόρφωση.

Όσον αφορά τον άξονα της επιμόρφωσης, αξιοσημείωτο γεγονός είναι ότι ακόμη και όσοι διευθυντές έχουν παρακολουθήσει κάποια μορφή επιμόρφωσης δεν έχουν μείνει ικανοποιημένοι. Αιχμή του δόρατος στην οργάνωση της επιμόρφωσης θεωρούν την πρακτική κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος και ο δεύτερος διευθυντής έχουν πάρει μέρος, σε *«…ορισμένα σεμινάρια στο πανεπιστήμιο…»* (Κρήτης) [Σ-Δ1] και *«ένα σεμινάριο…στο πανεπιστήμιο πέρυσι…για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αυτό ήταν το μοναδικό, δεν έχω παρακολουθήσει τίποτα άλλο»* [Σ-Δ2] αντίστοιχα. Ειδικά ο πρώτος δεν έμεινε ικανοποιημένος από την επιμόρφωση αυτή *«γιατί χρειαζότανε περισσότερο…»* [Σ-Δ1].

Πιστεύουν και οι δύο ότι θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί που έχουν στα τμήματά τους μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά πολύ περισσότερο ο δάσκαλος της τάξης υποδοχής, να διαθέτει *«…τις ειδικές εκείνες γνώσεις να αντιμετωπίσει ένα παιδί, που δεν έχει μητρική γλώσσα την ελληνική…να χρειαστεί να εφαρμόσει κάποια εξατομικευμένη διδασκαλία…πρέπει να είναι λίγο διαφορετική, όταν απευθύνεται σε ένα παιδί που δεν καταλαβαίνει ενδεχομένως και όλα αυτά που του λέει»* [Σ-Δ2] και γι' αυτό θα πρέπει *«…να επιμορφωθεί πάνω σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών»* [Σ-Δ2], *«…να τους κάνουν μια ειδική επιμόρφωση ορισμένους μήνες ξεχωριστά, για να μάθουνε και τον τρόπο γιατί δεν ξέρουνε πως…με τι τρόπο θα δουλέψουνε…»* [Σ-Δ1]. Ο δεύτερος διευθυντής τονίζει ότι *«και ο δάσκαλος ο κανονικός…και πολύ περισσότερο, ο δάσκαλος της τάξης υποδοχής πρέπει να έχει, σίγουρα έχει, την ευαισθησία…»* απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

Προτείνουν, λοιπόν να παρακολουθούν επιμόρφωση σχετική με την *«…ιστορία τους, στις παραδόσεις τους και γενικά στη γλώσσα…»* [Σ-Δ1] των χωρών των αλλοδαπών μαθητών τους και *«…στο σεμινάριο να μιλήσουν κάποιοι, που έχουν σχέση με πολιτισμούς…να βοηθήσουν τους δασκάλους, πως θα εκμαιεύσουν από τα παιδιά αυτά πολιτισμικά στοιχεία, κομμάτια της κουλτούρας τους και θα τα παρουσιάσουν στην τάξη…δεν πρέπει να ασχοληθούν τώρα πια με τον πολιτισμό των χωρών αυτών αλλά πως ο δάσκαλος θα αποκτήσει την ικανότητα αυτή, να βγάζει μέσα από τα παιδιά τα πολιτισμικά εκείνα στοιχεία, που θα τα χρησιμοποιήσει στην τάξη του»* [Σ-Δ2].

Ειδικά, ο πρώτος διευθυντής προτείνει να χορηγηθεί στα σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών *«…ένα λεξικό, να το συμβουλεύεται, να δει ορισμένες φορές και τη λέξη τη δικιά τους…να ξέρει ο δάσκαλος, να μάθει ορισμένες λέξεις στα παιδιά…δικές τους»*, γιατί το άκουσμα λέξεων της χώρας προέλευσης τονώνει ψυχολογικά τους αλλοδαπούς μαθητές: *«…και χαιρότανε αυτά, να τους πεις το καλημέρα…στα αλβανικά…»* [Σ-Δ1]. Επίσης, προτείνει *«…να επισκεφθεί ένας δάσκαλος που είναι στην τάξη υποδοχής…την Αλβανία…τη Βουλγαρία…ας πήγαινε με έξοδα του Υπουργείου στη χώρα αυτή…»*, για να *«…δει τον τρόπο που λειτουργούνε τα σχολεία τους…»* [Σ-Δ1] και το τοπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενώ ο δεύτερος, επεκτείνει τις προτάσεις του για επιμόρφωση σε μια κυρίως πρακτική κατεύθυνση και σε *«…θέματα εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάλιστα που απευθύνονται σε παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά…πιθανόν το σεμινάριο να επικεντρωθεί σε αυτά τα πράγματα και όχι θεωρητικά και αοριστολογίες…εδώ χρειάζεται περισσότερο πράξη, περισσότερο εφαρμογή στην πράξη, τι κάνουμε σε μια περίπτωση, έχουμε μια τάξη και έχουμε είκοσι παιδιά και από αυτά το ένα δεν καταλαβαίνει τι λέμε, τι κάνουμε με αυτό το παιδί, πως το αντιμετωπίζουμε, πόση ώρα; Θα περνάει ο δάσκαλος, το φωνάζει χωριστά, θα του δίνει κάτι άλλο να κάνει εκείνη την ώρα…αφού δεν καταλαβαίνει ,εκεί πάνω θα πρέπει να επικεντρωθεί σε εντελώς πρακτικά θέματα, οδηγητική πια…»* [Σ-Δ2].

Αντίθετα με τους δύο προηγούμενους διευθυντές ο τρίτος δεν επιμορφώθηκε ποτέ πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιμένει και αυτός, όπως και ο δεύτερος διευθυντής, προς μια πρακτική κατεύθυνση της επιμόρφωσης πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμενοποιεί την κατεύθυνση αυτή λέγοντας: *«…να του δώσουνε κάποιες ιδέες για το τι θα κάνει…να ξέρει τι θα κάνει και με πια θέματα θα ασχοληθεί»* [Σ-Δ3]. Επισημαίνει, ότι παρ΄ όλα αυτά σημαντικός παράγοντας είναι η εξασφάλιση χρόνου μέσα στο σχολικό πρόγραμμα για να

εφαρμοστούν, όσα ειπωθούν σε οποιοδήποτε σεμινάριο, γιατί *«…ο δάσκαλος που θα ασχοληθεί, όταν έχει το χρόνο, θα μπορεί να βρει, τι θα κάνει…απλώς να είχε το χρόνο, κάποια ώρα στη διάθεση του, για να ασχοληθεί με αυτό»* [Σ-Δ3]. Προτείνει, τέλος: *«…ίσως θα έπρεπε να ενταχθεί το σχολείο μας στα διαπολιτισμικά σχολεία, γιατί ίσως να έχουνε περισσότερο χρόνο…»* αν και παραδέχεται πως δεν ξέρει *«…πως είναι το πρόγραμμα σε αυτά τα σχολεία, γιατί δεν έχω ασχοληθεί…»* [Σ-Δ3].

6.2 Η οπτική των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που διδάσκουν στο ολοήμερο.

6.2.1. Αντιλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

6.2.1.1. Απόψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

Από τους οχτώ ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς ολοημέρου (δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) προκύπτει πανσπερμία διαφορετικών αντιλήψεων, ειδικά όσον αφορά την αιτιολόγηση της αρνητικής ή θετικής αντίστοιχα άποψής τους. Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι εκφράζονται θετικά για την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο τους, αν και επισημαίνουν κάποια προβλήματα συμπεριφοράς και κατανόησης της γλώσσας. Μάλιστα δύο από αυτούς την χαρακτηρίζουν αναπόφευκτη, ενώ άλλοι δύο μιλούν για τη μεταστροφή της αρχικής αρνητικής άποψης, που είχαν σχηματίσει, σε θετική. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου έχει μάλλον αρνητική άποψη για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών λέγοντας ότι *«…στεναχωριέμαι, γιατί βλέπω ότι είναι περισσότερα τα ξένα παιδιά…»* [Σ-ΕΔ1]. Το μόνο θετικό που βρίσκει στην παρουσία τους είναι η γρηγορότερη επαγγελματική αποκατάσταση των δασκάλων, υπογραμμίζοντας ότι *«…άμα δεν υπήρχαν και οι αλλοδαποί, δε θα βρήκαν και δουλειά οι περισσότεροι έλληνες εκπαιδευτικοί…»* [Σ-ΕΔ1], αν και πιστεύει ότι η κατάρτισή των δασκάλων στη διδασκαλία της μαθητικής ομάδας των αλλοδαπών είναι ανεπαρκής: *«…θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι κατάλληλα…»* [Σ-ΕΔ1].

Εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη εκφράζει ο τρίτος δάσκαλος ολοημέρου. Πιστεύει ότι *«οι αλλοδαποί…έκαναν καλό στην Ελλάδα…»* [Σ-ΕΔ3] επεξηγώντας: *«αυτά*

τα παιδιά έχουν περισσότερη επιμέλεια από τα δικά μας παιδιά» [Σ-ΕΔ3]. Παραλληλίζει, όπως και ο πρώτος διευθυντής, την παρουσία τους με τη μετανάστευση των Ελλήνων σε χώρες του εξωτερικού: *«...αφού εμείς και τα παιδιά μας, σαν Έλληνες πάμε στις ξένες χώρες έτσι φυσιολογικά έρχονται και αυτοί, έρχονται εδώ»* [Σ-ΕΔ3].

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου εμφανίζει μια πιο ισορροπημένη αντίληψη για τους αλλοδαπούς μαθητές. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη νομίζω ότι είναι και θετική και αρνητική»* [Σ-ΕΔ2]. Στα θετικά καταλογίζει τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές λέγοντας: *«...τα παιδιά αυτά κουβαλάνε κάποιες εμπειρίες...»* [Σ-ΕΔ2] και την αξία της συναναστροφής των παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς, ενώ στα αρνητικά τις μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που παρουσιάζουν ορισμένοι αλλοδαποί μαθητές: *«...κουβαλάνε κάποιες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, μέχρι να προσαρμοστούν»* [Σ-ΕΔ2]. Αποδίδει όμως την απειθαρχία στο φύλο: *«...κυρίως τα αγόρια, είναι πολύ ζωηρά»* [Σ-ΕΔ2] και στο χρόνο που χρειάζονται για προσαρμογή και θεωρεί ότι η κατάσταση *«...λίγο έχει βελτιωθεί»* [Σ-ΕΔ2].

Παρόμοιες απόψεις σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών εκφράζει και ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού. Όπως και ο παραπάνω δάσκαλος ολοημέρου θεωρεί ότι η παρουσία τους δημιουργεί προβλήματα στον τομέα της συμπεριφοράς: *«...αναπτύσσουν...μια περίεργη, πολύ μεγάλη επιθετική συμπεριφορά...»* [Σ-ΕΕ3]. Τεκμηριώνοντας την άποψή του ο ερωτώμενος δάσκαλος του χορού καταθέτει την προσωπική του ερμηνεία για το φαινόμενο αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα από την προσωπική του εμπειρία. Αποδίδει την επιθετική συμπεριφορά σε μηχανισμούς άμυνας που αναπτύσσουν τα αλλοδαπά παιδιά στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την απόρριψη της ομάδας των ελλήνων μαθητών λόγω της εθνοτικής τους προέλευσης: *«...είναι η άμυνά τους...σημαίνει ότι «μη με πειράζεις, μη μου λες, ότι είμαι αλβανός»* [Σ-ΕΕ3].

Ο ίδιος, όμως εκπαιδευτικός βλέπει θετικά την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών μέσα όμως από το πρίσμα της αφομοίωσης. Λέει χαρακτηριστικά: *«...το βλέπω θετικό...ό,τι πρεσβεύει το σχολείο...είναι κοινωνικοποίηση, είναι τριβή με τη γλώσσα, ίσως αν θέλουν να ενταχθούν καλύτερα, με τις συνήθειες των παιδιών»* [Σ-ΕΕ3]. Το σχολείο χρησιμεύει στους αλλοδαπούς μαθητές εφόσον τους προσφέρει ευκαιρίες ένταξης στην ελληνική κοινωνία μέσω της μεγαλύτερης επαφής με την ελληνική γλώσσα και με τις συνήθειες των άλλων παιδιών.

Σε αντίθεση με τους δύο προηγούμενους εκπαιδευτικούς έρχονται οι απόψεις του εκπαιδευτικού με ειδικότητα θεατρικής αγωγής για την παραβατική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών. Παραδέχεται ότι αρχικά η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών του δημιούργησε άγχος κυρίως λόγω των δυσκολιών στη γλωσσική επικοινωνία λέγοντας: *«…στην αρχή με ξένιζε λίγο…με τρόμαξε, με παραξένεψε, ένιωσα λίγο να αγχώνομαι…γιατί δεν μπορούσα να συνεννοηθώ…»* [Σ-ΕΕ5]. Η συνέχεια όμως διέψευσε τους φόβους του και τις άσχημες προσδοκίες και αντέστρεψε τα συναισθήματα: *«…το λέω συνέχεια ότι είναι πολλά παιδιά ξένα, που εγώ τα πάω καλύτερα»* [Σ-ΕΕ5]. Υπογραμμίζει τώρα πια οι αλλοδαποί μαθητές ενδιαφέρονται για το μάθημά του περισσότερο: *«…θέλουν να ακούσουν…τους προκαλεί το ενδιαφέρον»* [Σ-ΕΕ4] και δείχνουν περισσότερο σεβασμό για τον ίδιο: *«…έχω παρατηρήσει…με σέβονται πολύ περισσότερο…»* [Σ-ΕΕ5].

Ο δεύτερος δάσκαλος ειδικότητας εικαστικών δηλώνει ότι «*δεν έχω εγώ κανένα πρόβλημα, αν τα παιδιά είναι…αλλοδαπά»* [Σ-ΕΕ2] και θεωρεί την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών *«…φυσιολογικό, εφόσον υπάρχουν τόσοι πολλοί μετανάστες ανάμεσά μας…είναι αναπόφευκτο…εννοείται ότι θα υπάρχουν και στο σχολείο»* [Σ-ΕΕ2]. Κάποιο πρόβλημα ίσως να δημιουργεί η παρουσία τους στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων όπως η Αθήνα, μέχρι οι μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα. Επίσης, εξισώνει τις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (την ελληνική και την αλβανική) που εκπροσωπούνται στο σχολείο του στην ποσότητα της παραβατικής συμπεριφοράς καθώς και στην ποιότητα των επιδόσεων στα μαθήματα αναφέροντας πολλές χαρακτηριστικές προσωπικές εμπειρίες από τη σχολική καθημερινότητα.

Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα στη μουσική δεν εμφανίζεται προβληματισμένος για την παρουσία των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ίσως σε μια προσπάθεια να αποπέμψει οποιαδήποτε υποψία ρατσισμού προς το πρόσωπό του: *«εμένα δε με απασχολεί καθόλου αυτό το ζήτημα…»* [Σ-ΕΕ4]. Θεωρεί τη δουλειά του συγκεκριμένη και η οποία δε χρειάζεται να διαφοροποιείται εξ' αιτίας της παρουσίας πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, τονίζοντας: *«…τη δουλειά μου θα την κάνω…όπως όφειλα να την κάνω ούτως ή άλλως είτε ήταν έλληνες μαθητές»* [Σ-ΕΕ4]. Το μόνο πρόβλημα που επισημαίνει κατά τη διδασκαλία είναι η δυσκολία να εξηγήσει στα αλλοδαπά παιδιά αφηρημένες έννοιες: *«…αντιμετώπισα δυσκολία περισσότερο σε έννοιες αφηρημένες…Δυσκολεύτηκαν τα παιδιά να την καταλάβουν, να την αντιληφθούν…»* [Σ-ΕΕ4].

Ο μοναδικός εκπαιδευτικός που εκφράζει ανοιχτά αρνητικές, εθνικιστικές και ρατσιστικές απόψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές από όλους τους συνεντευξιαζόμενους είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός ειδικότητας εικαστικών. Χαρακτηρίζει τα αλλοδαπά παιδιά *«...περισσότερο ατίθασα από το κανονικό...»*, επειδή *«...καταλαβαίνουν, ότι είναι σε γκετοποίηση...»* [Σ-ΕΕ1]. Κλίνει προς την αφομοιωτική προσέγγιση της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών και θεωρεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να ηρεμήσουν οι αλλοδαποί μαθητές είναι η ισότιμη αγάπη του δασκάλου: *«...στο τέλος ...άμα ο δάσκαλος, δείχνει, ότι αγαπάει όλα τα παιδιά και ότι συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο, αρχίζουν και ηρεμούν»* [Σ-ΕΕ1], η θρησκευτική αφομοίωση η οποία επιτυγχάνεται με τη βάπτισή τους κατά το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα (!): *«...όταν είναι και βαφτισμένα, ορθόδοξοι και έχουν τα ίδια ονόματα...»* [Σ-ΕΕ1] και η εκμάθηση της ελληνικής: *«...όταν αρχίζουν και καταλαβαίνουν τη γλώσσα...»* [Σ-ΕΕ1]. Δεν παραλείπει να εκφράσει την αβεβαιότητα για το αν και πόσο χρονικό διάστημα θα χρειαστεί για την πλήρη αφομοίωση: *«...δεν ξέρω, αν θα αφομοιωθούν με τα ελληνόπουλα και σε πόσα χρόνια»* [Σ-ΕΕ1].

Διαχωρίζει τους αλλοδαπούς από τους έλληνες μαθητές με βάση τα χρώματα που χρησιμοποιούν στη ζωγραφική, λέγοντας: *«...καταλαβαίνω, ότι είναι αλλοδαποί από τα χρώματα που χρησιμοποιούν...είναι σκοτεινά χρώματα...οι έλληνες έχουν τα χρώματα του φωτός μέσα τους, είναι άλλο στυλ»* [Σ-ΕΕ1] με σαφή διάθεση μείωσης των πρώτων:*«...για να φτάσει ένα παιδί να ζωγραφίζει σαν τα ελληνόπουλα, πρέπει να περάσει πολύς χρόνος, είναι κάπως δύσκολο να αφομοιωθούν, θα υπάρχει πάντοτε κάτι»* [Σ-ΕΕ1]. Ερμηνεύει την επιλογή των χρωμάτων μέσα από πολιτισμικά στερεότυπα εκφράζοντας απόψεις που είναι εθνοκεντρικά φορτισμένες: *«...φαίνεται στο γονίδιο να το πω, φαίνεται στον πολιτισμό των παιδιών, ότι είναι άλλος πολιτισμός εκεί»* [Σ-ΕΕ1]. Η χρωματική επιλογή των μαθητών αποδίδεται στην καταγωγή και στις πολιτισμικές τους εμπειρίες, οι οποίες έμμεσα αξιολογούνται ως κατώτερες. Χαρακτηριστικά αναφέρει το παράδειγμα ενός παιδιού αλβανικής καταγωγής και για να δικαιολογήσει το γεγονός ότι το συγκεκριμένο παιδί χρησιμοποιεί φωτεινά χρώματα, υποθέτει ότι «*ίσως να είναι η μαμά του Βορειοηπειρώτισσα, να έχει ρίζες ελληνικές, δεν ξέρω...»* [Σ-ΕΕ1].

6.2.1.4 Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές.

Η ερώτηση απευθύνθηκε στους δασκάλους και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στο ολοήμερο και από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι ολοημέρου δεν έχουν σοβαρά προβλήματα με τους αλλοδαπούς μαθητές, παρά μόνο κάποια μεμονωμένα επεισόδια σε επίπεδο συμπεριφοράς και κατανόησης της γλώσσας. Προβλήματα ήσσονος σημασίας με τους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, τονίζοντας όμως την αρνητική συμπεριφορά των ελλήνων μαθητών απέναντι τους.

Ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου αντιμετωπίζει πρόβλημα με τις πρόσθετες εργασίες, που πρέπει να γράψουν όλοι οι μαθητές-έλληνες και αλλοδαποί-κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας του προγράμματος ολοημέρου: *«…άμα τους δίνει ο δάσκαλος της τάξης τους τις φωτοτυπίες, που κανονικά υποχρεούται να δώσει, επειδή δίνει και στα άλλα παιδιά, αυτά τα παιδιά είναι πάρα πολύ δύσκολο να τα κάνουνε μόνα τους…»* [Σ-ΕΔ1]. Θεωρεί, ότι το επίπεδο γνώσης των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα είναι χαμηλό για να μπορέσουν *«…μόνα τους…να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις»* [Σ-ΕΔ1] των πρόσθετων εργασιών, οπότε πολλές φορές *«…για να μην πάνε άγραφα την επόμενη μέρα, αναγκάζομαι και τους τα λύνω εγώ… είναι βέβαια κακό, γιατί εγώ τα βοηθάω τα παιδιά, ουσιαστικά εγώ τα λύνω και είναι έτοιμη λύση γι' αυτούς…»* [Σ-ΕΔ1].

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου δεν κάνει λόγο για αδυναμία σε μαθησιακό επίπεδο αλλά για *«…το πρόβλημα της πειθαρχίας… το να μάθουν να είναι μέσα στην τάξη…ορισμένη ώρα…»* [Σ-ΕΔ2]. Μιλά μόνο για μεμονωμένο περιστατικό, ένα *«…συγκεκριμένο αγόρι…»,* ενώ το αντίθετο φύλο δεν παρουσιάζει κάποια μορφή παραβατικής συμπεριφοράς *«…με τα κορίτσια δεν υπάρχει πρόβλημα, είναι πιο πειθαρχημένα…»* [Σ-ΕΔ2]. Αποδίδει όμως την παραβατική συμπεριφορά στο οικογενειακό περιβάλλον: *«…βασικό θέμα είναι και η ανατροφή που έχουν πάρει τα παιδιά αυτά από το σπίτι τους…ένα δυο αγόρια που οι μητέρες του δουλεύουν όλη μέρα…μεγαλώνουν στους δρόμους…δεν υπάρχει ανατροφή…»* [Σ-ΕΔ2].

Ο τρίτος δάσκαλος ολοημέρου επισημαίνει ότι με τους αλλοδαπούς μαθητές *«…συναντούμε τα συνήθη προβλήματα, που έχουμε στην τάξη…απλά ότι είναι παιδιά»* [Σ-ΕΔ3]. Το περιστατικό που αφηγείται είναι επίσης, μεμονωμένο, όπως και του δεύτερου δασκάλου και αφορά *«…μια κοπέλα, που είχε έρθει από τη Βραζιλία…»*

και διευκρινίζει ότι *«…το πρόβλημα δεν ήτανε, επειδή είχε έρθει από τη Βραζιλία, αλλά επειδή ήταν μεγάλο στην ηλικία. Το κορίτσι ήταν 17 χρονών…»* και κατά συνέπεια *«…δεν ανεχόταν ούτε παρατηρήσεις, τίποτα…»* [Σ-ΕΔ3].

Ο πρώτος εκπαιδευτικός ειδικότητας εικαστικών δηλώνει: *«Όχι, δεν έχω αντιμετωπίσει κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα με τα παιδιά των αλλοδαπών…»* [Σ-ΕΕ3], παρόλο που εμφανίστηκε αφομοιωτικός και αρνητικός για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

Αντίθετα ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος με ειδικότητα στα εικαστικά, όπως και ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα στη θεατρική αγωγή προσδιορίζουν το πρόβλημα στην αρνητική και συχνά απαξιωτική συμπεριφορά των άλλων παιδιών απέναντι σε συμμαθητές που προέρχονται από μια πολιτισμικά διαφορετική χώρα: «*Έχω παρατηρήσει κάποια αρνητική συμπεριφορά στα άλλα παιδάκια με τους μαθητές αυτούς…υπάρχει μία ελαφρά προκατάληψη…λέμε αυτό είναι ξένο και αυτό κάνει τις ζημιές…»* [Σ-ΕΕ2], *«…κάποια παιδιά, ενώ τα έκανα ζευγάρια για να παίξουμε: «α, κυρία δε θέλω να είμαι με αυτόν, γιατί; Γιατί είναι Αλβανός»… προβλήματα που εστιάζονται στο πώς τα δικά μας παιδιά, τα ελληνόπουλα, αντιμετώπιζαν τα άλλα παιδιά…»* [Σ-ΕΕ5]. Η συχνότητα των περιστατικών έφθινε με την πάροδο του χρόνου και παρατηρήθηκε μεταστροφή στην αρνητική διάθεση: *«…από την αρχή της χρονιάς έχει αλλάξει…τώρα δε βλέπω να είναι τόσο έντονο αυτό το πράγμα…»* [Σ-ΕΕ2], *«…τώρα, έχουν φτιάξει τα πράγματα…»* [Σ-ΕΕ5]. Κάτι τέτοιο το αποδίδουν και οι δυο στη συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους σε όλες τις δραστηριότητες: *«…μπορεί να δημιούργησαν και φιλίες μεταξύ τους, μπορεί να γνωρίστηκαν καλύτερα τα παιδιά…»* [Σ-ΕΕ2], *«…πιστεύω ότι θα συνέβαλλαν όλα, τα μαθήματα, όλες οι δραστηριότητες…Γιατί, λογικό είναι στην αρχή του χρόνου, να μην ξέρουν τον άλλον. Ίσως μετά από κάποιους μήνες που είδανε πως λειτουργεί μέσα στο μάθημα, μέσα και στο πρωινό σχολείο και στο ολοήμερο σιγά-σιγά να γνωριστήκανε…»* [Σ-ΕΕ5]. Ειδικά ο δεύτερος εκπαιδευτικός με ειδικότητα τα εικαστικά υποθέτει, ότι στην αλλαγή συνέβαλαν οι παραινέσεις των δασκάλων: *«…το καταλάβανε οι δάσκαλοι, θα τους κάνανε κανένα κήρυγμα και τώρα πλέον δεν ισχύει…Υπήρχε αυτή η τάση αλλά τους μίλησαν οι δάσκαλοι…»* [Σ-ΕΕ2].

Ο εκπαιδευτικός ολοημέρου με ειδικότητα χορού διαχωρίζει τους αλλοδαπούς μαθητές με παραβατική συμπεριφορά ανάλογα με τη χώρα προέλευσης, τη φυλετική καταγωγή και το φύλο. Θεωρεί λοιπόν ότι οι μαθητές που κατάγονται από χώρες εκτός της Αλβανίας είναι πιο πρόθυμοι να μάθουν ελληνικούς χορούς: *«…από*

Βενεζουέλα ένα κοριτσάκι και παιδάκια από Ρωσία ή από Βουλγαρία μπορούν να ενταχθούν πολύ πιο εύκολα και να θέλουν να μάθουν δικούς μας χορούς και ενθουσιάζονται κιόλας με αυτό που κάνουν, τους αρέσει, θέλουν να το μάθουν…» [Σ-ΕΕ3], σε αντίθεση με τα αγόρια αλβανικής καταγωγής και τους αθίγγανους τα οποία παρουσιάζουν πιο αντιδραστική συμπεριφορά: *«…δεν τους αρέσει αυτό που κάνουν και δε θέλουν να το κάνουν κιόλας και το δείχνουν…»* [Σ-ΕΕ3]. Επίσης, σε διάφορα σημεία της συνέντευξης τονίζει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε από την αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα για την εξυπηρέτηση των επικοινωνιακών αναγκών στα πλαίσια της τάξης: *«…προσπαθούμε με σήματα μορς, έτσι ακριβώς στην κυριολεξία, να συνεννοηθούμε…»* [Σ-ΕΕ3], *«…τη γλώσσα…δε τη ξέρουν καλά ή την αγνοούν κάποια από αυτά, είναι τεράστιο εμπόδιο»* [Σ-ΕΕ3], *«…ξεκινάμε από μηδενική βάση…πρέπει να βρίσκω στάνταρ λέξεις που ξέρουν κάθε φορά για να μπορούμε να συνεννοηθούμε»* [Σ-ΕΕ3].

Τέλος, ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα στη μουσική αναφέρει ως πρόβλημα τους έντονους καυγάδες μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μεταξύ τους (αλβανοί μαθητές-αθίγγανοι): *«…είχαμε και αθίγγανους, οι οποίοι τσακώνονταν συνέχεια με τους Αλβανούς. Ήταν μόνιμο αυτό το φαινόμενο…»* [Σ-ΕΕ4].

6.2.1.3 Εμπειρίες ρατσιστικών εκδηλώσεων συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο ολοήμερο έχουν να αναφέρουν παράδειγμα ρατσιστικής συμπεριφοράς και διάκρισης λόγω διαφορετικής εθνικής προέλευσης. Πάντως, οι περισσότεροι τα αξιολογούν ως ασήμαντα, μεμονωμένα περιστατικά, μικρής έντασης και προσπαθούν να υποβαθμίσουν τη σοβαρότητά τους αποδίδοντάς τα στον απείθαρχο χαρακτήρα του παιδιού και όχι σε ρατσιστική διάθεση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα:

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου εντοπίζει διάκριση *«μόνο σε αυτό το μαθητή…που επειδή ενοχλεί τα άλλα παιδιά…όχι ότι είναι Αλβανός…»* και οφείλεται στο γεγονός ότι: *«…είναι ζωηρό το παιδί…Ο χαρακτήρας και όχι τόσο η χώρα προέλευσης…»* [Σ-ΕΔ2].

Στο ίδιο κλίμα κινείται και ο τρίτος δάσκαλος λέγοντας: *«Καμιά φορά, στο παιχνίδι τους απάνω…: «Αλβανέ, Αλβανέ»…τσαντίζετε…βρίζει…».* Μετά από την

επέμβαση του ίδιου του δασκάλου *«Αλβανέ σε είπε…δε σε είπε τίποτα…»* συνήθως *«…προσπαθούμε έτσι ομαλά, να ησυχάσουμε τα πράγματα…»* [Σ-ΕΔ3].

Εξάλλου, σαν ελάχιστο δείγμα ρατσιστικής συμπεριφοράς περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό της θεατρικής αγωγής η άρνηση συνεργασίας ενός έλληνα μαθητή με έναν αλλοδαπό μαθητή λόγω της εθνοτικής προέλευσής του και ισχυρίζεται: *«…δε συμβαίνει πάντα…ήταν ένα συγκεκριμένο περιστατικό που το έχω δει δυο τρεις φορές σ' ένα σχολείο…Τώρα, έχουν φτιάξει τα πράγματα»* [Σ-ΕΕ5].

Παρόμοια και ο δεύτερος εκπαιδευτικός με ειδικότητα εικαστικά δεν έχει παρατηρήσει κάτι *«…ρατσιστικό όχι, νομίζω όχι»* παρά μόνο *«…απλά κοροϊδίες…τον έχουνε κοροϊδέψει μια φορά…ένας συμμαθητής «μωρέ αλβανέ»…»* [Σ-ΕΕ2], αλλά επίσης, πιστεύει ότι υπεύθυνη είναι η συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού. Εξάλλου, αναφέρει την περίπτωση μιας καλής μαθήτριας αλβανικής καταγωγής, η οποία όχι μόνο δεν αντιμετωπίζεται ρατσιστικά αλλά χαίρει της εύνοιας του δασκάλου της. Το υποκείμενο σχολιάζει με ειρωνική διάθεση ότι η μαθήτρια θεωρεί τον εαυτό της τόσο ανώτερο, ώστε να κάνει παρατηρήσεις σε συμμαθητές της ελληνικής καταγωγής και περιγράφει: *«…με ένα αλβανάκι κοριτσάκι έγινε το αντίθετο τώρα…το έριξε ένα αγοράκι και το κοριτσάκι του έκανε παρατήρηση…σαν να είχε αντίστροφο μάλλον υπερβολικό αποτέλεσμα η πολύ ευνοϊκότητα από το δάσκαλο»* [Σ-ΕΕ2].

Οι εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούνται περιγράφουν κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές αλλά τονίζουν τις συγκρούσεις που υπάρχουν μεταξύ εθνοτικών και φυλετικών ομάδων. Αναλυτικότερα:

Ο πρώτος δάσκαλος σε ολοήμερο σχολείο παρατήρησε ότι *«…υπήρξε κάποια διαφορά ανάμεσα στα παιδιά…ένα παιδάκι μαύρο…εσύ πρέπει να κάνεις το ρόλο της κακιάς…»* [Σ-ΕΔ1] καθώς και ομαδοποίηση των παιδιών ίδιας εθνοτικής προέλευσης την ώρα του φαγητού: «*αυτά που είναι από τα ίδια μέρη…τρώνε όλοι μαζί, μοιράζονται το φαγητό…»* [Σ-ΕΔ1].

Αντίστοιχα, ο πρώτος εκπαιδευτικός με ειδικότητα εικαστικών πιστεύει ότι τα παιδιά αλβανικής καταγωγής «γλιτώνουν» από λεκτικές ρατσιστικές συμπεριφορές λόγω ομοιότητας στην επιδερμίδα και τα χαρακτηριστικά του προσώπου με τους γηγενείς μαθητές: *«…τα αλβανάκια…που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά…δεν τους κατηγοριοποιούν τόσο πολύ. Ίσως, να τους κατηγοριοποιούν στο παιχνίδι. Ο καθένας με τον όμοιο»* [Σ-ΕΕ1]. Έχει παρατηρήσει εξάλλου, συνέχιση μιας σύγκρουσης που συνέβη στο διάλειμμα στα πλαίσια της παρέας στην τάξη.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα μουσικής και χορού που εργάζονται σε σχολείο της υπαίθρου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών που ξεπερνά τα ελληνόπουλα περιγράφουν τα εξής φαινόμενα: ο μουσικός, το φαινόμενο της εμφάνισης ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα σε δύο διαφορετικές φυλετικές ομάδες: *«…είχαμε και αθίγγανους, οι οποίοι τσακώνονταν συνέχεια με τους Αλβανούς…μια κακεντρέχεια ο ένας προς τον άλλον…Ήταν μόνιμο αυτό το φαινόμενο…»* [Σ-ΕΕ4], μεταξύ ατόμων της ίδιας εθνοτικής ομάδας με σημείο αναφοράς τον επιθετικό προσδιορισμό «έλληνας»: *«…όχι εσύ Αλβανέ…γιατί εσύ είσαι έλληνας;, όχι εσύ πιο πολύ έλληνας από εμένα;»* [Σ-ΕΕ4] αλλά και επιθετικών συμπεριφορών *«…όπου το ελληνόπουλο κοροϊδεύει τον άλλο και τον λέει Αλβανό, οπότε το αλβανάκι… αστράφτει σφαλιάρα»* [Σ-ΕΕ4]. Ο εκπαιδευτικός του χορού, το φαινόμενο να απευθύνεται η ρατσιστική συμπεριφορά προς τους αλβανικής καταγωγής συμμαθητές: *«…δεν είναι πάρα πολύ έντονες αλλά υπάρχουν…και κυρίως με παιδάκια από Αλβανία μου συμβαίνει αυτό πάρα πολύ»* [Σ-ΕΕ3] και να παρατηρείται προσπάθεια βοήθειας των ελλήνων μαθητών προς τους συμμαθητές τους ινδικής καταγωγής: *«δε μπορώ να σου πω το ίδιο για παιδάκια από Ινδία…τους δέχονται…και προσπαθούν να με βοηθήσουν…Ίσα-ίσα τους βοηθάνε…τα ελληνάκια»* [Σ-ΕΕ3].

6.1.2.4 Αντιλήψεις για τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής.

Οι ερωτώμενοι δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι και θεωρούν χρήσιμες τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής αλλά οι περισσότεροι τις χαρακτηρίζουν ανέφικτες και δεν παραλείπουν να τονίσουν τις δυσκολίες εφαρμογής των στόχων στα πλαίσια του πρωινού σχολείου και του ολοήμερου τμήματος. Αξιοσημείωτη είναι η διαφοροποίηση των απόψεων ενός συνεντευξιαζόμενου που θεωρεί αδύνατη την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Ειδικότερα:

Ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου αν και αξιολογεί θετικά την πρόσληψη στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς: *«από τη μια πολύ καλό, γιατί είναι καλά να μαθαίνουμε…διαφορετικούς πολιτισμούς…»* θεωρεί ότι *«…είναι πάρα πολύ δύσκολο, να συνυπάρξουνε όλοι αυτοί οι πολιτισμοί μαζί…ο καθένας έχει τις δικές του απόψεις…πολύ δύσκολο σε ένα σύστημα, να επιβιώσουν όλοι αυτοί οι πολιτισμοί»* [Σ-ΕΔ1].

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου αξιολογεί σαν *«...αρκετά θετικό και καλό»* τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής σαν ιδέα και σαν εφαρμογή: *«...κουβαλάς κάποια πράγματα, τα δίνεις στον άλλον, σου δίνει και ο άλλος και γίνεται αυτή η ανταλλαγή»* [Σ-ΕΔ2]. Προτείνει μάλιστα την αξιοποίηση των «καλών» πολιτισμικών στοιχείων που οι αλλοδαποί μαθητές κουβαλούν: *«...αν ο δάσκαλος συζητήσει με το μαθητή…θα πει και ο άλλος μαθητής πως λειτουργούσε...πως ήταν εκεί τα πράγματα...αν βρεις κάτι θετικό από εκείνες τις χώρες, μπορεί να το εφαρμόσεις και εσύ εδώ στην τάξη σου»* [Σ-ΕΔ2]. Χαρακτηρίζει τα αλλοδαπά παιδιά *«...ευγενικά, πρόθυμα να σε βοηθήσουν, με σεβασμό στους συμμαθητές τους και στο δάσκαλο, ορισμένα δικά μας δεν το έχουν...»*. Εξάρει την ανατροφή των αλλοδαπών μαθητών: *«...τώρα είναι και θέμα ανατροφής πιστεύω εγώ...Ίσως και στο σχολείο που πήγαιναν αυτά στο εξωτερικό...να υπήρχε αυτό το σύστημα της πειθαρχίας, να πήραν καλά στοιχεία και συνεχίζουν και τα κουβαλάνε μετά και στην Ελλάδα, που έρχονται...»* [Σ-ΕΔ2] συγκρίνοντάς την αντίστοιχα με των ελλήνων μαθητών: *«...είναι παιδιά από ξένες χώρες, είναι λίγα χρόνια εδώ στην Ελλάδα...η όλη τους συμπεριφορά είναι αυτή που σου κάνει εντύπωση, ενώ τα άλλα που είναι δικά μας παιδιά ελληνόπουλα, που έχουν μεγαλώσει εδώ πέρα...»*. Διατηρεί, όμως κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με την πιθανότητα να έχουν εμπειρίες από τη χώρα καταγωγής τους τα αλλοδαπά παιδιά, αφού τα περισσότερα είναι δεύτερης γενιάς: *«πολλά...έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα...είναι...δεύτερης γενιάς, οπότε δεν έχουν τόσο εμπειρίες...δεν έχουν βιώματα από τη χώρα καταγωγής...Μπορεί...οι γονείς τους να είναι ξένοι, αλλά έχουν ζήσει μέσα στην Ελλάδα για αρκετό χρονικό διάστημα, οπότε λειτουργούν και σαν ελληνόπουλα πλέον»* [Σ- ΕΔ2].

Ο τρίτος δάσκαλος ολοημέρου πιστεύει ότι οι αλλαγές στο παγκόσμιο σκηνικό θα κάνουν τη συνύπαρξη των ανθρώπων από διαφορετικές χώρες αναγκαστική: «*θέλουμε, δε θέλουμε, από εδώ και πέρα, όλος ο κόσμος θα είναι ανακατεμένος...»*, γι' αυτό *«...πρέπει να συζήσουμε και για να συζήσουμε, πρέπει να προσπαθήσουμε να μην έχουμε άγχος, να έχομε αγάπη, να μην υπάρχει ρατσισμός...»* [Σ-ΕΔ3]. Σημαντικό θεωρεί το ρόλο του δασκάλου στην άρση των διαχωρισμών και στην αλληλεπίδραση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών λέγοντας: *«...όταν ο δάσκαλος μπαίνει μέσα στην τάξη και λέει όλα τα παιδιά είναι μαθητές μου, ανεξαρτήτως εθνικότητας δεν τον ενδιαφέρει, τότε όλα τα παιδιά θα μάθουν και όλοι, ο ένας πολιτισμός θα δώσει στον άλλον...»* [Σ-ΕΔ3].

Αναφέρει το παράδειγμα μιας σχολικής τάξης στην οποία συνυπήρχαν *«...δεκατρία παιδιά και είχαμε πέντε εθνικότητες. Ήταν ένα παιδί από Γερμανία, ένα παιδί*

από Ολλανδία, άλλα παιδιά από τη Βουλγαρία, άλλα από την Αλβανία και τα ελληνάκια…». Οι προερχόμενοι από πέντε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συμμαθητές *«…στο διάλειμμα συζητούσαν για την πατρίδα τους το κάθε παιδί. Όταν γύριζαν από τις καλοκαιρινές διακοπές, που πήγαιναν στην πατρίδα τους… κουβέντιαζαν, για το πώς πέρασαν…έτσι το ένα παιδί έπαιρνε από τα άλλα. Οπότε ο ένας πολιτισμός μπλεκόταν στον άλλον…»* [Σ- ΕΔ3].

Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα στη μουσική δηλώνει: *«με βρίσκουν σύμφωνο…»* [Σ-ΕΕ4] οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τις θεωρεί *«…αναγκαίες…από εδώ και στο εξής …είναι απαραίτητο να υπάρξει κάτι τέτοιο, γιατί οι αλλοδαποί βρίσκονται στην Ελλάδα και θα παραμείνουν και πρέπει να το πάρουμε απόφαση. Δεν αλλάζει αυτό το πράμα».* Επίσης, αναφέρει ότι *«…θα άξιζε τον κόπο γιατί πλέον ζούμε σ' αυτή την κοινωνία και πρέπει να το αποδεχτούμε…θα γίνει συνήθεια πλέον…το ότι ζούμε μαζί με αλλοδαπούς»* [Σ-ΕΕ4]. Πιστεύει ότι η τροχοπέδη που τίθενται στη συνάντηση των πολιτισμών θα *«…αρχίσει να φθίνει μόνη της. Όταν τα παιδιά, θα αρχίσουν να καταλαβαίνουν τις έννοιες του ρατσισμού και πως πρέπει να τις αποφύγουν, μόνο τότε ίσως αλλάξει η ένταση»* [Σ-ΕΕ4], ενώ η άρση των εμποδίων θα πρέπει να περνά από το πρίσμα της ενδυνάμωσης της διαφορετικότητας και όχι της αφομοίωσης τονίζοντας: *«…ποια έννοια έχει η άρση των εμποδίων…έχει στόχο…να τονώσουμε τη διαφορετικότητά τους…»* [Σ-ΕΕ4]. Επίσης, θέτει τον προβληματισμό της έξαρσης των εθνικιστικών φαινομένων από πλευράς γηγενών ως άμυνα στην εθνική αλλοίωση και την εμμονή στα ήθη και τα έθιμα τους από τη μεριά των αλλοδαπών ως αντίδραση σε κάθε προσπάθεια αφομοίωσής τους: *«…θα έχουμε προβλήματα με τους εθνικιστές…θα υπάρχουν πολλές αντιδράσεις από εκείνους, που προτιμούν να υπάρχει το ελληνικό ιδεώδες…θα υπάρχουν κι αυτοί που θα θέλουν να κρατήσουν τις δικές τους παραδόσεις… αυτά που έφεραν…από την πατρίδα τους»* [Σ-ΕΕ4].

Συμφωνούν με το περιεχόμενο και σχολιάζουν θετικά τις διαπολιτισμικές αρχές οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του χορού και της θεατρικής αγωγής αλλά τις χαρακτηρίζουν σαν *«…ονειρικές…»* [Σ-ΕΕ3] και *«…πολύ ωραίο στη θεωρία… αλλά δύσκολο»* [Σ-ΕΕ5]. Τονίζουν ότι «*σε ένα σχολείο, το οποίο το 50 % των μαθητών του θα είναι αλλοδαποί σίγουρα είναι αναγκαίο να γίνει κάτι άλλο και να υπάρξει μια άλλη γραμμή διδασκαλίας και συμπεριφοράς. Γενικότερα να λειτουργεί διαφορετικά από ότι ένα άλλο σχολείο στο οποίο μπορεί να υπήρχανε αλλοδαποί»* [Σ- ΕΕ5].

Επιφυλάσσονται, προβληματίζονται και εκφράζουν αμφιβολίες για το ενδεχόμενο εφαρμογής τους στα πλαίσια του σχολείου και ενσωμάτωσής τους σε μια

διδασκαλία με επιχειρήματα που εστιάζονται: α) στην οργάνωση του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου, που με τον συνεχή διαχωρισμό των τμημάτων σε υποτμήματα εμποδίζει την επαφή των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα περισσότερο χρόνο και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην υλοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής: *«…στο ολοήμερο… εκεί τα πράγματα να είναι λίγο ακόμη πιο δύσκολα…Δεν ξέρω…αν αυτό πρακτικά μπορεί να γίνει ακόμα πιο οργανωμένα…να βρεθούν τρόποι να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία για όλους μέσα σε μια τάξη»* [Σ-ΕΕ3], β) στις δυσκολίες σε επικοινωνιακό επίπεδο εξ' αιτίας της γλώσσας: *«…και το γεγονός, ότι δε τη ξέρουν καλά ή την αγνοούν κάποια από αυτά, είναι τεράστιο εμπόδιο…»* [Σ-ΕΕ3], γ) στις δυσκολίες που πιθανόν να ανακύψουν από δασκάλους μεγάλης ηλικίας καθώς πρέπει να υπάρχουν *«…δάσκαλοι…με ανοιχτά μυαλά…αυτό το έχω παρατηρήσει κυρίως σε μεγάλους ανθρώπους. Δεν ξέρω κατά πόσο θα είναι εύκολο να δεχτούν αυτά τα πράγματα»* [Σ-ΕΕ5]. Η άρση των εμποδίων που τίθενται στη διαπολιτισμική συνάντηση και ανταλλαγή *«…λύνεται με την απαραίτητη γνώση…χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις…Άνθρωποι, που θα έχουν ασχοληθεί μ' αυτό το αντικείμενο θα μπορούσαν να δουλέψουν σε σχολεία…»* [Σ-ΕΕ5].

Εξίσου ανέφικτη θεωρεί και ο δεύτερος δάσκαλος των εικαστικών την πολιτισμική αλληλεπίδραση και ανταλλαγή στα πλαίσια του σχολείου: *«…δεν ξέρω αν ισχύει με τα παιδάκια που έχουμε...δε νομίζω να υπάρχει ανταλλαγή πολιτισμική, πολιτισμών σε σχολείο. Γιατί στο σχολείο το μόνο που θέλει το παιδάκι είναι να προσαρμοστεί, να μπει στο σύνολο…»*. Την αποδίδει στην αφομοιωτική διάθεση των ίδιων των αλλοδαπών σε μια προσπάθεια προσαρμογής τους στη χώρα προέλευσης. Λέει ο συνεντευξιαζόμενος χαρακτηριστικά: *«…το μόνο…που θα σκεφτεί το καημένο το αλβανάκι είναι, πως θα γίνω κι εγώ ένα μ' αυτούς, να μη μάθουν ότι είμαι διαφορετικός …πως είμαστε ένα πράγμα…για να μπει δηλαδή, στο σύνολο… δε νομίζω να θέλει να τους πει κάτι για τη χώρα του ή να δείξει, ότι είναι διαφορετικός, ίσα-ίσα που αυτό να ήθελε να το κρύψει, να μη φαίνεται και τόσο πολύ, για να το αποδεχτούν πιο πολύ»* [Σ-ΕΕ2]. Αντλώντας από την προσωπική εμπειρία μετανάστευσης θέτει την παράμετρο της μειονεκτικής θέσης που επιφυλάσσεται στον αλλοδαπό μαθητή κυρίως όταν πρόκειται για παιδί οικονομικού μετανάστη: *«…θα έρθει το αλβανάκι στο σχολείο, δεν είναι το ίδιο πράγμα, έρχεται και αισθάνεται μετανάστης…αισθάνεται ήδη μειονεκτικά, γιατί…το 'χω ζήσει και εγώ…και ξέρω πως αισθάνονται και τα αλβανάκια…και θα τα κοιτάξουν κάπως υπεροπτικά ή δεν είσαι εσύ σαν εμάς, τόσο άξιοι»* [Σ-ΕΕ2].

Ο πρώτος εκπαιδευτικός με ειδικότητα στο μάθημα των εικαστικών είναι ο μοναδικός από τους ερωτηθέντες που παρουσιάζεται ιδιαίτερα αρνητικός στην πολιτισμική ανταλλαγή, την αλληλεπίδραση και των πολιτισμικό εμπλουτισμό λέγοντας ότι *«…στην ουσία αυτό δεν είναι καθόλου ωραίο…είναι άλλος πολιτισμός. Αποκλείεται, εμείς να ταιριάξουμε με αυτούς. Δεν υπάρχει περίπτωση…Πρέπει να περάσουν πολλές γενιές για να ταιριάξουμε»* [Σ-ΕΕ1]. Παρόλο που παραδέχεται ότι *«…τώρα σε αυτή την ηλικία, ίσως να παίρνουμε στοιχεία ο ένας από τον άλλον, έτσι ασυναίσθητα, μέσα από το παιχνίδι…»* [Σ-ΕΕ1] θεωρεί ότι οι αλλοδαποί δεν έχουν τίποτα αξιόλογο να ανταλλάξουν με τους Έλληνες: *«…πρέπει εκείνοι να μάθουν από εμάς, όχι εμείς από αυτούς»* [Σ-ΕΕ1]. Επίσης, θεωρεί αδύνατη την αλληλεπίδραση και τη συνύπαρξη των λαών: *«…είναι δύσκολο να προσεγγιστούν αυτοί οι δυο λαοί, οι αλλοεθνής…αυτός ο συγχρωτισμός, αυτή η συγχώνευση δεν νομίζω να υπάρξει»* [Σ-ΕΕ1], απορρίπτει ακόμα και το γάμο μεταξύ αλλόθρησκων: *«…εκτός αν…γίνονται…κατά κόρον γάμοι μεταξύ ελλήνων και αλλοδαπών που δεν το νομίζω, γιατί οι αλλοδαποί είναι καθολικοί, ίσως να είναι μουσουλμάνοι, δεν νομίζω να γίνεται αυτό το πράγμα…μιλάμε για γάμους…πέντε και έξι γενιές δεν νομίζω να υπάρχει αυτό το πράγμα, είναι πολύ δύσκολο»* [Σ-ΕΕ1].

Ο εκπαιδευτικός πιστεύει στην ανωτερότητα του έλληνα απέναντι στο ξένο λόγω καταγωγής και εκφράζει φόβο για τη διάθεση εκμετάλλευση των ελληνικών στοιχείων από τους αλλοδαπούς: *«…εμείς οι έλληνες τώρα πλέον δε θεωρούμε τους άλλους βάρβαρους, τους θεωρούμε συνανθρώπους μας…Αν έχουνε κάτι καλό να δώσουνε…δεκτό…και να 'ναι κοντά μου δηλαδή, να μην υπάρχει αυτό το στυλ της εκμετάλλευσης του ενός από του άλλου»* [Σ-ΕΕ1]. Ο ερωτώμενος διατηρεί αμυντική στάση απέναντι στο ξένο καθώς μιλά συνεχώς για ασπίδα καλοπροαίρετης διάθεσης την οποία θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πολιτισμική αλληλεπίδραση: *«…να προσεγγίζουμε τον άλλον, καλοπροαίρετα με αγάπη…Μέσα από αυτή την ασπίδα να υπάρχει αυτό της πολιτισμικής προσέγγισης…».* Υποστηρίζει ότι *«…χωρίς αυτή την ασπίδα δεν υπάρχει η πολιτισμική προσέγγιση, υπάρχει η αρπαγή…η υποβόσκουσα επιθετικότητα…προσεγγίζω για να σου κάνω κακό…»* [Σ- ΕΕ1]. Αν και προσπαθεί να απαλύνει την κακή εικόνα που έχει σχηματίσει για τον «άλλο» λέγοντας: *«…δεν έρχονται αυτοί να μας πάρουν κάτι από μας…»* [Σ-ΕΕ1], η προκατάληψη παραμένει: *«…εντάξει να προσφέρουμε αλλά και εκείνοι να προσφέρουν. Να μην έρχονται εδώ πέρα να αρπάξουν, να χαλάσω»* [Σ-ΕΕ1]. Εξάλλου, διακατέχεται και από φανατισμό σε θρησκευτικό επίπεδο καθώς θεωρεί ως «πλησίον» μόνο τους ορθόδοξους

χριστιανούς: *«…αγάπα τον πλησίον ως εαυτό και όταν εννοούμε πλησίον, εννοούμε ο χριστιανός ορθόδοξος, δηλαδή αυτός που έχει ανάγκη…»* [Σ-ΕΕ1]. Επίσης, επιμένει στις εθνικιστικές απόψεις και πιστεύει κατηγορηματικά ότι *«τα παιδιά αυτά των αλλοδαπών, που είναι μακριά από τις πατρίδες τους είναι δύο φορές πιο εθνικιστές…τηρούν τις παραδόσεις, τηρούν τη γλώσσα τους ,μαχαίρι δηλαδή. Τηρούν τα στοιχεία τα πολιτισμικά…παρά πολύ πιστά…σε σύγκρισή με τους ανθρώπους που ζουν εκεί, που όχι και τόσο. Ναι σίγουρα, σίγουρα…»* [Σ-ΕΕ1] και επειδή βρίσκονται σε ξένο πολιτισμικό περιβάλλον μάχονται να διατηρήσουν *«τα στοιχεία τα δικά μου που είναι μέσα στα γονίδια»* [Σ-ΕΕ1].

6.2.1.5 Συμβολή των διαπολιτισμικών αρχών στην αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών.

Απαντώντας στην παραπάνω ερώτηση μόνο ο δεύτερος δάσκαλος ολοήμερου επιμένει κατηγορηματικά για την έλλειψη περιθωριοποίησης των αλλοδαπών μαθητών και υποστηρίζει: *«Όχι δεν είναι στο περιθώριο…δεν είναι περιθωριοποιημένα, δεν νομίζω…Είναι αγαπημένα, δεν έχω παρατηρήσει αυτές τις ρατσιστικές τάσεις, Αλβανός δεν σε παίζουμε…»* [Σ-ΕΔ2].

Από τους υπόλοιπους ερωτηθέντες, ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου δεν εμφανίζεται σίγουρος: *«…Ίσως, να εξαλειφθούν, αν και δε νομίζω…»* ότι υλοποίηση των διαπολιτισμικών αρχών θα μπορούσε να συμβάλλει σε εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων, καθώς πιστεύει ότι κάτι τέτοιο θα προσκρούσει στην απρόβλεπτη και αυθόρμητη φύση των παιδιών: *«…τα παιδιά έτσι και αλλιώς είναι απρόβλεπτα, δεν ξέρεις ανά πάσα στιγμή τι μπορεί να σκεφτεί το μυαλό τους…»* [Σ-ΕΔ1].

Ο πρώτος εκπαιδευτικός με ειδικότητα τα εικαστικά, θεωρεί λογικό το ενδεχόμενο δημιουργίας φιλικών σχέσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών: «*είναι λογικό είναι το καλό…Θα υπάρχουνε σίγουρα σχέσεις μεταξύ τους τα παιδιά, και είναι καλό να υπάρχουν, δηλαδή τα παιδιά να είναι αγαπημένα μεταξύ τους…»* [Σ-ΕΕ1].

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική θα μπορούσε να συμβάλλει στην αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και εξάρουν το ρόλο του δασκάλου και του σχολείου προς την κατεύθυνση της εδραίωσης της συνεργασίας και της φιλίας μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αναλυτικότερα:

Ο τρίτος δάσκαλος ολοημέρου τονίζει ότι *«…από το σχολείο μπορεί να γίνει αυτό…να φροντίσουμε να μην υπάρχουν ομάδες…»* και προτείνει *«…να δημιουργήσουμε ομάδες εργασίας…»* με εκπροσώπους όλων των εθνοτήτων: *«…η κάθε ομάδα πρέπει, να έχει και από τις πέντε εθνικότητες μαθητές…έτσι λοιπόν, υποχρεωτικά το ένα θα συνεργάζεται με το άλλο»* [Σ-ΕΔ3].

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός ειδικότητας εικαστικών πιστεύει ότι η ηλικία των παιδιών προσφέρεται για εδραίωση αισθημάτων φιλίας, συναδέλφωσης και συνεργασίας με μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες, καθώς μπορούν εύκολα να επηρεαστούν θετικά, γιατί *«…ότι και να τους πεις δεκτό γίνεται από αυτά, θέλουνε να μάθουνε πράγματα, να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Οπότε, αν ακούσουνε για μια ξένη χωρά θα πούνε: «Α, δε το είχα σκεφτεί!» και…θα είναι πολύ θετικό για την αντιμετώπιση, μετά των συμμαθητών τους...»* [Σ-ΕΕ2]. Επίσης, προτείνει να παρουσιάζουν οι ίδιοι οι αλλοδαποί μαθητές θέματα από τη χώρα προέλευσής τους με σκοπό τη δημιουργία κλίματος οικειότητας για την «άλλη» πατρίδα: *«αν είχανε βάλει στα αλβανάκια μία εργασία: «…θα μιλήσετε για την Αλβανία, πως είναι το σχολείο στην Αλβανία πως ήταν πριν έρθετε εδώ, πως κάνουν εκεί τα μαθήματα και πως είναι σα χώρα και ο τρόπος ζωής». Αν το έκαναν αυτό και τα ελληνάκια ερχότανε σε επαφή με το γεγονός ότι η Αλβανία…η οποία έχει σχολεία…ή δεν είναι μόνο ληστείες, τρομοκρατίες…Άμα καταλαβαίνανε τα άλλα παιδάκια, ότι είναι μία χώρα και αυτή και τους λέγανε, ότι εμείς εκεί κάναμε αυτό, εκείνο, το άλλο θα είχαν διαφορετική αντιμετώπιση πιστεύω»* [Σ-ΕΕ2].

Ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας της μουσικής θεωρεί *«…ότι μπορεί να συμβάλλει…»* η διαπολιτισμική παιδαγωγική στην αποπεριθωριοποίηση, καθώς *«…μέσα από το σχολείο διδάσκονται κάποιες αρχές για τη ζωή, οπότε ήδη, αν μπουν σε αυτή τη διαδικασία από το σχολείο, μπορούν και στη ζωή τους μετά να αρχίσουν να αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς με ένα διαφορετικό μάτι, σαν αδελφούς τους, ας πούμε»*. Επισημαίνει επίσης, το ρόλο του σχολείου σαν παράγοντα διαμόρφωσης ιδεολογίας: *«…επειδή το σχολείο είναι παράγοντας παιδείας για τη διαμόρφωση ενός ανθρώπου, επειδή είναι σε μια πολύ ευαίσθητη ηλικία…νομίζω ότι είναι καλό να συμβαίνει, γιατί του διορθώνει και κάποιες πεποιθήσεις για τη ζωή και για το πώς πρέπει να αντιμετωπίζει όχι, μόνο το συμμαθητή του, που είναι αλλοδαπός, αλλά και το γείτονα του στη χώρα ,μιλώντας γεωγραφικά, ο οποίος είναι διαφορετικός»* [Σ-ΕΕ4].

Η ειδικότητα της θεατρικής αγωγής πιστεύει ότι όταν ο μαθητής *«…βλέπει ότι γίνεται έτσι το μάθημα και λειτουργεί έτσι το σχολείο που παίρνω πράγματα από αυτούς*

και βλέπω και τους δάσκαλους μου να κάνουν…διαφορετικά πράγματα και μαθαίνω και από τα παιδιά σίγουρα θα κατανοούσε περισσότερο ότι δεν είναι ξένος που τον φοβάμαι και δε θέλω να παίξω μαζί του. Απλά αυτό το παιδί προέρχεται από κάπου αλλού, όπως εγώ προέρχομαι από την Ελλάδα» [Σ-ΕΕ5]. Ο φόβος, δηλαδή, απέναντι στον «άλλο» θα διαλυθεί μέσω της διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας του χορού παρόλο που πιστεύει ότι από την πλευρά των δασκάλων *«…γίνεται το καλύτερο δυνατόν…να μην υπάρχουν αυτές οι διαφορές, ούτε και οι ρατσιστικές τάσεις»*, προβληματίζεται για τη διάθεση των αρμόδιων φορέων: *«…δε ξέρω, αν μέσα στα πλαίσια του σχολείου, έχει γίνει ποτέ κάποια προσπάθεια με αρμόδιους φορείς, για να γίνει κάτι τέτοιο…»* [Σ-ΕΕ3].

6.2.2. Αντιλήψεις τη διδασκαλία και τη γλώσσα.

6.2.2.1 Διαφοροποίηση των διδακτικών επιλογών λόγω της ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα - Αξιοποίηση στη διδασκαλία του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών.

Οι ερωτήσεις απευθύνθηκαν προς δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι καθημερινά διδάσκουν σε τμήματα ολοημέρου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Συμπερασματικά καταλήγουμε, ότι οι αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς έχουν διαφοροποιήσει έστω και μια φορά τη διδασκαλία τους, επειδή έχουν αλλοδαπούς μαθητές στο ολοήμερο τμήμα. Κάτι τέτοιο, όμως γίνεται ασυστηματοποίητα και έγκειται κυρίως σε βοήθεια στο γλωσσικό μάθημα και σε απλοποίηση των εννοιών. Επίσης, οι περισσότεροι είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στην αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών αλλά η οργάνωση του προγράμματος του ολοημέρου και ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας στο ολοήμερο λειτουργεί αποτρεπτικά για μια τέτοια πρωτοβουλία. Αξιοσημείωτη είναι η άποψη ενός εκπαιδευτικού ο οποίος δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα θετικός απέναντι στην εκμετάλλευση του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών του. Αναλυτικότερα:

Ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου δεν έχει πραγματοποιήσει κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία του, επειδή στο τμήμα του υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές. Επισημαίνει, ότι ανέλαβε το συγκεκριμένο τμήμα *«…προς το τέλος, το Φεβρουάριο…»* και οι

μαθητές *«...είχανε γνωριστεί, είχανε μάθει σε ένα διαφορετικό ρυθμό ζωής...»* με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να διαφοροποιήσει μια παγιωμένη κατάσταση. Επίσης, τονίζει ότι οι μαθητές του ολοήμερου *«...δεν είχαν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον...»* είτε αλλοδαποί είτε έλληνες, επιζητούν το παιχνίδι και *«...να κάνουν τα μαθήματά τους, δε θέλανε να ασχοληθούν με κάτι άλλο κι εκεί δεν επέμενα κι εγώ»* [Σ-ΕΔ1].

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου κρίνει ότι *«...πιο πολύ θέλουν ενισχυτική διδασκαλία στη γλώσσα ορισμένοι όχι όλοι...Εκεί που χωλαίνουν λίγο είναι στη γλώσσα και θέλουν περισσότερη βοήθεια...»* και γι' αυτό αφιερώνει περισσότερο χρόνο στους αλλοδαπούς μαθητές της τάξης του για να τελειώσουν τις καθημερινές τους εργασίες με διάφορους τρόπους: *«...τους βοηθάω περισσότερο...να κάνουν τις εργασίες του σχολειού τους...Είμαι περισσότερο από πάνω τους, αν θέλουν βοήθεια ή κάτι...Ή τον παίρνω δίπλα μου στην έδρα να καθίσει...μπορεί, όταν τελειώσει ο χρόνος του ολοήμερου, καθόμαστε με αυτά τα παιδιά».* Τονίζει όμως, ότι: *«...αν είχα περιθώριο, αν είχα περισσότερο χρόνο, θα τους έδινα κάτι επιπλέον, να καθίσουμε μαζί...Αλλά για περισσότερα πράγματα δεν έχω χρόνο...»* [Σ-ΕΔ2] καθώς το πρόγραμμα του ολοήμερου δεν προσφέρεται για περαιτέρω ενασχόληση με τους αλλοδαπούς μαθητές από το δάσκαλο του ολοημέρου.

Ο τρίτος δάσκαλος κινείται επίσης, στο επίπεδο της βοήθειας των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο. Στο ψυχολογικό τομέα: *«...προσπαθούμε πάντα να δημιουργούμε μια φιλική ατμόσφαιρα...»* κυρίως απέναντι *«...στα αλβανάκια, που είναι από φτωχή χώρα... είναι κάπως πιο αγχωμένα. Και εκεί προσπαθούμε, στην αρχή που θα έρθουν...με κάθε τρόπο, να τους διώξουμε το άγχος για να προσαρμοστούν. Είμαστε πάνω τους συνέχεια, το κάθε τους πρόβλημα προσπαθούμε, να τους το λύσουμε...να μπορέσουν κι αυτά να δημιουργήσουν, να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον»* [Σ-ΕΔ3]. Στο γλωσσικό τομέα, απλοποιώντας τις έννοιες και επεξηγώντας πάντα κάθε απορία που τους σχηματίζεται: *«...στους αλλοδαπούς μαθητές προσπαθούμε να τα λέμε, όσο το δυνατόν πιο απλά, για να τα καταλαβαίνουν. Γιατί οι αλλοδαποί έχουν περισσότερες απορίες από τα ελληνάκια...απλά πράγματα για τα ελληνάκια, για τα ξένα παιδιά είναι κάπως δύσκολα...Είμαι υποχρεωμένος να τα απλοποιήσω...»* [Σ-ΕΔ3].

Περισσότερο επεξηγηματικός με τις έννοιες της μουσικής εμφανίζεται επίσης, ο εκπαιδευτικός με την αντίστοιχη ειδικότητα, ο οποίος απλοποιεί το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί, επειδή έχει αλλοδαπούς μαθητές στο τμήμα: *«...μου συμβαίνει...ξέροντας ότι έχω τους αλλοδαπούς μαθητές μέσα, προσπαθώ να απλοποιώ περισσότερο τη γλώσσα μου, να την κάνω πιο κατανοητή»* [Σ-ΕΕ4]. Θεωρεί όμως ότι κάτι τέτοιο θα

έχει αρνητικές επιπτώσεις στη γλώσσα των γηγενών μαθητών και θα την αλλοιώσει: *«…η ίδια η γλώσσα θα αρχίζει να αλλάζει…Θα επηρεάσει και τους γηγενείς…Και φοβάμαι ότι θα απλοποιηθεί η γλώσσα σε μεγάλο βαθμό…»* [Σ-ΕΕ4].

Και οι τρεις ερωτώμενοι δάσκαλοι ολοημέρου αλλά και ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα στη μουσική συμφωνούν ότι ο χρόνος του ολοήμερου τμήματος δεν επαρκεί για οποιαδήποτε αξιοποίηση και άντληση στοιχείων από το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών και αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα. Αξιοσημείωτες είναι οι παρατηρήσεις τους: *«…δεν νομίζω ότι υπάρχει χρόνος, για να αξιοποιηθούν όλα αυτά…εγώ, φέτος τουλάχιστον, δεν έχω το χρόνο να μείνω πάρα πολύ και να συζητήσω με τους αλλοδαπούς, είναι το πρόγραμμα τέτοιο που με πιέζει…με το να είναι περιορισμένος ο χρόνος, δεν υπάρχει η δυνατότητα αυτή»* [Σ-ΕΔ2], *«…δυστυχώς η ώρα που έχουμε για το κάθε τμήμα είναι λίγη…»* [Σ-ΕΔ3]. Ο μουσικός αναφέρει ότι *«…δυσκολεύει πάρα πολύ το γεγονός ότι βλεπόμαστε λίγες ώρες, οπότε δε μπορούμε να έχουμε κάποια τριβή και μια ανταλλαγή πραγμάτων…»* [Σ-ΕΕ4]. Ειδικά το πρόγραμμα του ολοήμερου στο τμήμα που αφορά τους δασκάλους είναι αφιερωμένο στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, όπου κάθε άλλη δραστηριότητα αποκλείεται.

Επίσης, η κούραση των παιδιών κατά τις απογευματινές ώρες είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας στην προσπάθεια για αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα: *«…στο ολοήμερο όχι…επειδή τα παιδιά είναι και κουρασμένα, δεν έχουν το μυαλό τους να σκεφτούν, να πουν την άποψή τους, βαριούνται…»* [Σ-ΕΔ1].

Ειδικά ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου πιστεύει ότι στοιχεία του πολιτιστικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν μόνο από το δάσκαλο του πρωινού τμήματος και επεξηγεί: *«…στο ολοήμερο κοιτάν τα παιδιά να διαβάσουν μόνο…δε διαβάζουν εκεί την ιστορία και να κάτσει ο δάσκαλος να πει αναλύστε τις απόψεις ή πέστε τη γνώμη σας…θα μπορούσε στο πρωινό να αξιοποιηθεί πιο πολύ…στο ολοήμερο όχι…»*. Επειδή *«…στο ολοήμερο αυτό δεν μπορεί να γίνει αλλά στις τάξεις του πρωινού ωραρίου θα μπορούσε άνετα…»* προτείνει σαν πιο πρόσφορα μαθήματα: *«…τη γλώσσα, για παράδειγμα…για την μετανάστευση…και να αρχίσει ο δάσκαλος με ερωτήσεις, να προσπαθεί κάθε παιδί να πει τις εμπειρίες του…»,* την ιστορία: *«…ίσως θα μπορούσε με παράδειγμα…κάποιος να πει την ιστορία της χώρας του, αν κατάγεται από την Αλβανία…»,* τα θρησκευτικά: *«…να πούνε για τις θρησκείες,*

πως γιορτάζουν αυτοί το Πάσχα…τι κάνουνε…» και την αγωγή του πολίτη: *«…αν έχουν το ΙΚΑ…πως είναι τα σχολεία τους εκεί, τι κάνουνε»* [Σ-ΕΔ1].

Επίσης, και ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου προτείνει να γίνονται *«…συζητήσεις με αυτά τα παιδιά, να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες μεταξύ τους, να τα ρωτήσεις για τη χώρα τους, να ακούσουν τα δικά μας παιδιά, να πουν και τα δικά μας τα ελληνόπουλα αυτό συμβαίνει στην Ελλάδα, εσείς γιορτάζεται, ποιες γιορτές έχετε, πως λειτουργεί εκεί το σχολείο σας, υπάρχει εκεί ολοήμερο, πόσες ώρες, τι μαθήματα κάνετε…»* [Σ-ΕΔ2].

Εξάλλου, ο τρίτος δάσκαλος φροντίζει, οποιαδήποτε αξιοποίηση και άντληση στοιχείων από το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών να γίνεται *«…αν είναι γιορτή, να μην έχουν μάθημα για αύριο, εκεί προσπαθούμε, να τους πούμε περισσότερα πράγματα…Στις γιορτές, εξηγούμε στους αλλοδαπούς, ποια είναι τα έθιμά μας εδώ, μας λένε αυτοί ποια είναι τα δικά τους έθιμα στις γιορτές στην πατρίδα τους…αν έχουν και αυτοί τις ίδιες εργασίες στον τόπο τους, πως κάνουν αυτοί τις εργασίες τους. Στην οικογένειά τους πως ζουν εδώ, πως ζουν στον τόπο τους,…»* [Σ-ΕΔ3].

Από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που εργάζονται στο ολοήμερο, αυτός της ειδικότητας του χορού πιστεύει ότι *«…υπάρχουν πάντως αλληλεπιδράσεις πολιτισμικές, σχετικά με το φαγητό, με τη μουσική, κάποιες φορές μου χορεύουν κάποιους χορούς από την πατρίδα τους…»* [Σ-ΕΕ3] και εμφανίζεται να έχει προσπαθήσει στα πλαίσια του μαθήματός του στο ολοήμερο τμήμα να αξιοποιήσει το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών του στο χορό. Περιγράφει το περιστατικό ως εξής: *«…ζήτησα ένα CD από τη χώρα τους και μου έφεραν…χάρηκαν και τα ίδια τα ινδάκια που τα παρακολουθούσαν με πολύ ευχαρίστηση…παρασύρθηκαν και κυρίως παιδάκια που δεν ήταν ελληνάκια…ξεκίνησαν και αυτοί με την δική μας την παρότρυνση, επειδή χορεύαμε και εμείς μαζί με την άλλη τη δασκάλα…ξεκίνησαν σιγά-σιγά…να χορεύουν, προσπαθούσαν να τους μιμηθούν χάρηκαν τρομερά, ήταν η μέρα που είδα ινδάκι να χαμογελάει…επειδή άκουσαν ακούσματα από τη χώρα τους και επειδή άλλα δέκα άτομα ξεκίνησαν να χορεύουν μαζί τους»* και παραδέχεται ότι *«…είναι πολύ σημαντικό».* Σχολιάζει, πάντως ότι *«…στην αρχή γελούσαν…δεν το είχαν ξαναδεί και γελούσαν, δεν το κορόιδευαν ακριβώς…δεν τους ήταν…οικείο…γι' αυτό και γελούσαν…»* [Σ-ΕΕ3]. Επίσης, το ερωτώμενο υποκείμενο αναφέρει ότι έχουν γίνει *«…συζητήσεις…σχετικά με το φαγητό…»* [Σ-ΕΕ3] και τη διατροφή στις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια διδασκαλίας της υγιεινής διατροφής, καθώς και για τη θρησκεία των ινδών μαθητών και *«…το διαχωρισμό τους σε σιν και ινδουιστές και*

προσπαθούμε να το δούμε αυτό το πράγμα και να μιλήσω μαζί τους και να ακούν και τα υπόλοιπα, αλλά και για να καταλάβω και εγώ πράγματα…» [Σ-ΕΕ3].

Δεν παραλείπει να παρατηρήσει ότι γενικά η ανταπόκριση των άλλων μαθητών ήταν θετική κατόπιν της παρότρυνσης του εκπαιδευτικού, κυρίως από μαθητές προερχόμενους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και όχι τόσο από τα παιδιά ελληνικής καταγωγής: *«…αυτό σταματάει εκεί, γιατί δεν υπάρχει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον από τα παιδάκια από Ελλάδα…»* [Σ-ΕΕ3]. Το ενδιαφέρον των ελλήνων μαθητών είναι περιορισμένο, παρουσιάζεται *«…μόνο όταν δείξω εγώ ενδιαφέρον, υπάρχει και ενδιαφέρον από τους υπόλοιπους και κάθονται γύρω και ακούν και αυτοί. Αν δε δείξω εγώ ενδιαφέρον και αλλάξω το θέμα και πω κάτι άλλο για την Ελλάδα μετά σαφώς το θέμα κλείνει εκεί και τέλος»* [Σ-ΕΕ3] και κατά συνέπεια η πολιτισμική ανταλλαγή δεν έχει διάρκεια. Εξάλλου ο συνεντευξιαζόμενος θέτει την παράμετρο της χώρας κύρους στην πολιτισμική ανταλλαγή και τονίζει, ότι οι έλληνες μαθητές *«…επηρεάζονται πάρα πολύ εύκολα, από άτομα που μπορεί να είναι από αλλοδαπή χώρα αλλά που τους σέβονται…δε θα το έκαναν αυτό…σε καμία περίπτωση, αν ήταν κάποιο παιδάκι από την Αλβανία»* [Σ-ΕΕ3].

Ο ερωτώμενος κάνει τον εξής διαχωρισμό: *«…όσο περισσότερο παιδάκια από αλλοδαπή χώρα αρχίζουν να καταλαβαίνουν περισσότερο την Ελλάδα και να μιλούν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, κατά ένα περίεργο τρόπο θέλουν να ξεχάσουν τα έθιμα…τη γλώσσα και τη χώρα τους…περιπτώσεις από παιδάκια από Αλβανία, που δε θέλουν να λένε, ότι είναι από Αλβανία…πολύ περισσότερο…να δείξουν ότι εμείς χορεύουμε αυτό το χορό ή εμείς έχουμε αυτά τα πολιτισμικά έθιμα ή στη χώρα μας κάνουμε αυτό, θέλουν να ξεχάσουν, ότι είναι από εκεί…εντασσόμενοι σε μία κοινωνία η οποία δεν τους δέχεται ως αλβανούς, το εκλαμβάνουν αυτό το πράγμα αρνητικά και προσπαθούν να αλλάξουν, να γίνουν όσο το δυνατό περισσότερο έλληνες»* [Σ-ΕΕ3]. Μάλιστα επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα προέλευσης καθώς η χώρα υποδοχής τους απορρίπτει. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«…μια ερώτηση που τους είχα κάνει κάποια στιγμή, « πού θα θέλατε κάποια στιγμή να ζήσετε στο μέλλον; Στην Ελλάδα ή στην Αλβανία» για παράδειγμα οι εννιά στους δέκα μου είπαν στην Αλβανία…»* [Σ-ΕΕ3]. Αντίθετα, υποστηρίζει για τους ινδικής καταγωγής μαθητές ότι: *«…θα τα καταλάβεις σίγουρα ότι είναι ινδοί, γιατί δε μιλάνε καθόλου ελληνικά και η εμφάνισή τους είναι τελείως διαφορετική…γιατί ακόμα είναι στο περιβάλλον το οικογενειακό, ζουν με τα δικά τους τα έθιμα ακόμη, με τη δική τους τη διατροφή, με τη δική τους την εκκλησία, με την ενδυμασία…είναι τελείως διαφορετικοί… δε θέλουν οι ινδοί, να έχουν καμία*

ανάμειξη με το δικά μας τα έθιμα, δεν τους ενδιαφέρει. Αισθάνονται πολύ καλά με τη δική τους την ιστορία και ταυτόχρονα την εκφράζουν και συνέχεια…» [Σ-ΕΕ3].

Ο ερωτώμενος, με ειδικότητα στη μουσική δηλώνει: *«…προσπαθώ να βάλω περισσότερη παγκόσμια μουσική…να ακούσουν περισσότερες μουσικές άλλων λαών, ενδεχομένως και των δικών τους καμιά φορά...τις προτιμάω για να τους μπάσω και αυτούς στη διαδικασία, ότι πρέπει να αγαπάω και τη μουσική μου παράδοση…»* [Σ-ΕΕ4]. Παραδέχεται, όμως πως το κίνητρο δεν είναι *«…τόσο για να στηρίξω τους αλλοδαπούς…»* [Σ-ΕΕ4] αλλά περισσότερο το προσωπικό ενδιαφέρον για τις παραδοσιακές μουσικές του κόσμου: *«…το πρωταρχικό κίνητρο ήταν ότι το έκανα για μένα»* [Σ-ΕΕ4], καθώς και η προσπάθεια να έρθουν σε επαφή οι έλληνες μαθητές με το διαφορετικό και να το εκτιμήσουν: *«…το κάνω περισσότερο για να δουν τα δικά μας παιδιά, τα ελληνόπουλα το διαφορετικό…ότι υπάρχει κάτι διαφορετικό και να το αγαπήσουν»* [Σ-ΕΕ4] και λιγότερο η τόνωση των αλλοδαπών μαθητών. Επισημαίνει ότι *«…το κάνω ταυτόχρονα για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί μ' αρέσει εμένα και δεύτερον, γιατί μπορώ να δημιουργήσω στα παιδιά την αγάπη για το διαφορετικό. Προσπαθώ τα παιδιά να τους κεντρίζω το ενδιαφέρον για αυτή μουσική, δηλαδή να τους ζητάω να μην ντρέπονται γι' αυτό και των άλλων παιδιών να μην το χλευάζουν, που δεν έχει υπάρξει κάτι τέτοιο…»* [Σ-ΕΕ4]. Θεωρεί ότι *«…είναι θετικό το αποτέλεσμα…»* και για τον πρόσθετο λόγο ότι *«…δεν υπάρχουν πολλοί αλλοδαποί, που ακούν την παραδοσιακή τους μουσική»* [Σ-ΕΕ4].

Αναφέρει ότι η πρώτη αντίδραση των ελλήνων μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας είναι να *«…την ακούν με κάποιο ενδιαφέρον, γιατί τους φαίνεται κάτι διαφορετικό όντως, στην αρχή βέβαια κάπως στραβώνουν ή παραξενεύονται αλλά μετά, όταν βλέπουν ότι κάποια άλλα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον, επειδή είναι της καταγωγής τους η μουσική, αρχίζουν και εκείνα να δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον»* [Σ-ΕΕ4].

Εξάλλου, θεωρεί ότι τροχοπέδη για τη δυνατότητα αξιοποίησης του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών αποτελούν και οι ίδιοι καθώς διαπιστώνει *«…ότι τα παιδιά που έρχονται από την αλλοδαπή συνήθως είναι περιορισμένης γνώσης…όσον αφορά τον πολιτισμό»*, επειδή συνήθως προέρχονται *«…από οικογένειες…που έχουν κάποιες οικονομικές δυσκολίες…»* [Σ-ΕΕ4]. Επίσης, πιστεύει ότι ο φόβος ρατσιστικών εκδηλώσεων εις βάρος τους, εμποδίζει τους αλλοδαπούς μαθητές να εκφράσουν και να ανταλλάξουν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες με γηγενείς μαθητές. Τονίζει: *«…θα ήταν δύσκολο. Και τα ίδια τα παιδιά…φοβούνται να απελευθερώσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, όσον αφορά τον*

πολιτισμό τους, της χώρας από την οποία κατάγονται, επειδή ακριβώς υπάρχουν αυτές οι εντάσεις οι ρατσιστικές…» [Σ-ΕΕ4].

Σχετικά με την άντληση στοιχείων από το πολιτισμικό υπόβαθρων των αλλοδαπών μαθητών ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει τη θεατρική αγωγή στο ολοήμερο τμήμα δηλώνει: *«…Θα ήταν πάρα πολύ ωραίο…να μπορέσω να μάθω απ' αυτά τα δέκα παιδιά, τι γίνεται στη δική τους πατρίδα…σου λέω τη λέξη θέατρο, τι σου έρχεται στο μυαλό εσένα;…Τι έχεις μάθει, τι σου έχει πει η μαμά σου…και να τα ακούσουν και τα άλλα παιδιά και έτσι να γίνει μια ανταλλαγή, δηλαδή να δουν και τα παιδιά που είναι από εδώ ότι δεν είναι μόνο αυτό που σας λέω εγώ, υπάρχουν κι άλλα πράγματα»* [Σ-ΕΕ5]. Δεν έτυχε ποτέ να πραγματοποιήσει κάτι τέτοιο μέσα στα πλαίσια του ολοήμερου προγράμματος. Παρόλο, που δεν θεωρεί *«…ότι είναι δύσκολο…»* προβληματίζεται για τον τρόπο που θα μπορούσε να ενταχθεί σε μια καθημερινή διδασκαλία: *«…δεν μπορώ να καταλάβω σε καθημερινή βάση, στο καθημερινό μάθημα, πως θα μπορούσε να γίνει αυτό και προβληματίζομαι…»* [Σ-ΕΕ5]. Πιστεύει ότι η προσπάθεια άντλησης στοιχείων από το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες *«…χρησιμεύει μόνο και μόνο στο ότι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν και κάτι άλλο…να δουν ότι υπάρχουν κι άλλοι άνθρωποι, άλλοι πολιτισμοί που έχουν άλλα έθιμα, κάνουν άλλα πράγματα στον τόπο τους και όχι τα ίδια με αυτά που κάνουμε εμείς…στο να δείξουμε κάτι άλλο…»* [Σ-ΕΕ5]. Τονίζει όμως, ότι οποιαδήποτε πρωτοβουλία σε καθημερινό μάθημα θα προσκρούσει στην αδιαφορία των μαθητών αφού *«…ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών είναι πολύ δύσκολο να ενδιαφερθούν ακόμα για απλά πράγματα παιχνίδια»* και το αποδίδει στην κακή οργάνωση του ολοήμερου σχολείου δηλώνοντας κατηγορηματικά ότι *«…στο ολοήμερο κάνουμε baby sitting»* [Σ-ΕΕ5].

Παρόλο που πιστεύει ότι η δυνατότητα αξιοποίησης των πολιτισμικών στοιχείων που κουβαλούν οι αλλοδαποί μαθητές *«…εξαρτάται κι από μένα…»* καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην παρουσίαση θεατρικών δρώμενων (κουκλοθέατρο, ξυλοπόδαρος, θέατρο του δρόμου) που αποτελούν παράδοση σε ξένες χώρες, αφήνει να εννοηθεί ότι την πρωτοβουλία έκφρασης των εμπειριών τους πρέπει να αναλάβουν οι αλλοδαποί μαθητές, ώστε στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός να τις εκμεταλλευτεί κατάλληλα. Χαρακτηριστικά λέει: *«…αν μου έλεγε ένα παιδί…ότι εγώ έχω ζήσει στη δική μου χώρα, υπάρχει η παράδοση παράδειγμα του κουκλοθέατρου που σε μας δεν είναι τόσο διαδεδομένη, στη δική μου χώρα κάνουν πανηγύρια και βλέπω ξυλοπόδαρους και διάφορους άλλους με φωτιές και τέτοια, που*

γίνονται, θέατρο του δρόμου κτλ…το συζητούσα με τα παιδιά, θα εξηγούσα στα παιδιά ότι είναι κι αυτό ένα είδος θεάτρου, μετά θα μπορούσα την επόμενη φορά να το δουλέψουμε αυτό το πράγμα…» και προβληματίζεται για το αν *«…θα ήταν εύκολο να το βάλουμε κι αυτό μέσα στη διδασκαλία, στην πράξη»* [Σ-ΕΕ5]. Επειδή, λοιπόν *«…δεν μου έχει τύχει κάτι…να δω κάτι extreme που να προέρχεται από τη χώρα τους, που να πηγάζει από πού προέρχεται ο καθένας»* [Σ-ΕΕ5] η πραγματοποίηση κάποιας διαφορετικής πρακτικής αφήνεται στην τύχη.

Ο ερωτώμενος περιγράφει την πραγματοποίηση μιας εκδήλωσης σε σχολείο διαφορετικό του δείγματος και σε χρόνο προγενέστερο της έρευνας, η οποία περιλάμβανε μια θεατρική παράσταση γραμμένη σε διαφορετικές γλώσσες όσες και οι χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και τραγούδια από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, ως εξής: *«Είχε τύχει πέρυσι, δεν ήταν όμως με δική μου πρωτοβουλία…είπε ο διευθυντής θέλω ένα θεατρικό έργο το οποίο να μιλάει για την πολυπολιτισμικότητα που μπορείς να συναντήσεις σ' ένα σχολείο…Οπότε ήταν ένα θεατρικό στο οποίο άκουγες δέκα γλώσσες…το μήνυμα που βγήκε στο τέλος, εκτός από το ότι γίνεται μια χαρά μάθημα, όταν όλα τα παιδιά είναι αγαπημένα και δεν έχει σημασία από πού προέρχεται ο καθένας, θέλαμε να περάσουμε και ένα φιλειρηνικό και αντιπολεμικό μάλλον μήνυμα…είχαμε τραγούδια από όλες τις χώρες…Επειδή στο ολοήμερο είχα λίγα παιδιά δεν μπορούσα να κάνω κάτι στο ολοήμερο, οπότε ήταν με τα παιδιά του πρωινού»* [Σ-ΕΕ5].

Οι δύο εκπαιδευτικοί ολοημέρου με ειδικότητα στο μάθημα των εικαστικών δεν έχουν οργανώσει κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία τους λόγω της ύπαρξης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δικαιολογούν, μάλιστα την αρνητική θέση τους λέγοντας: *«…δεν τα διαχωρίζω τα παιδιά…»* [Σ-ΕΕ1], *«…αυτό για πιο λόγο θα το έκανα…δεν κάνω διαχωρισμό είναι οι μαθητές μου…»* [Σ-ΕΕ2], αποδίδοντας δηλαδή, την έλλειψη διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην προσπάθεια μη περιχαράκωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Όσον αφορά την αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων που οι αλλοδαποί μαθητές κουβαλούν από τη χώρα προέλευσης, ο μεν πρώτος εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι *«…η διδασκαλία μου είναι συγκεκριμένη. Ακολουθεί μια σειρά σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών…»* και δηλώνει πως δεν ασχολείται με πολιτισμικά θέματα μέσα στην τάξη λέγοντας: *«Α, δεν μιλάμε πολιτισμικά έτσι, θέματα μέσα στην τάξη… όχι…»* γιατί *«…στο ολοήμερο, δεν έχω ζητήσει, επειδή είναι συγκεκριμένα τα πράγματα, που θέλω να κάνω…δεν το σκέφτηκα κιόλας, να ζητήσω, να μας πει κάτι διαφορετι-*

κό…αλλά μέσα στη ζωγραφική είναι δύσκολο κάπως» [Σ-ΕΕ1]. Ο δεύτερος δάσκαλος εικαστικών αν και πιστεύει ότι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να οργανωθεί ένα μάθημα, λέει ότι θα έπρεπε ο αλλοδαπός μαθητής να αναλάβει την πρωτοβουλία: *«αν υπήρχε τέτοια προοπτική ναι, θα βοηθούσε, δηλαδή να μας πει ένα παιδί από ξένη χώρα «εμείς κάνουμε τέτοια πράγματα» και να μας το δείξει, να το κάνουμε και εμείς»* [Σ-ΕΕ2].

6.2α Η οπτική των δασκάλων ολοημέρου.

6.2α.2.2 Απόψεις για τη χρήση των δύο πρώτων ωρών διδασκαλίας του ολοημέρου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα.

Από τους ερωτώμενους δασκάλους ολοημέρου οι δύο συμφωνούν με τη χρήση των δύο πρώτων ωρών διδασκαλίας του ολοήμερου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα, με την προϋπόθεση ότι θα την αναλάμβανε κάποιος εξειδικευμένος εκπαιδευτικός. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου δηλώνει πως *«…θα ήταν πολύ καλό και θα τα βοηθήσει τα παιδιά πάρα πολύ γρήγορα να ενταχθούν…»* αλλά με την απαραίτητη προϋπόθεση ο *«…εκπαιδευτικός δεν έχει σημασία αν θα ήταν από το πρωινό ωράριο ή από το ολοήμερο αρκεί να ήταν έτσι καταρτισμένος καλά…να ήξερε τον τρόπο να είχε περισσότερες γνώσεις, πλούσιο εποπτικό υλικό, κάποια παιχνίδια…εικόνες πάρα πολλές. Όχι, οποιοσδήποτε δάσκαλος…»* [Σ-ΕΔ1].

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου πιστεύει ότι *«…θα ήταν θετικό…»* να ενταχθεί η ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοήμερου, ώστε *«…να μην φεύγουν από την πρωινή ζώνη του μαθήματος της γλώσσας…»,* έτσι *«…θα μπορούσες να του διδάξεις και κάπως συμπεριφορά, όταν φέρεις πιο κοντά σου το παιδί, θα ανοιχτεί, θα γίνει πιο πολύ φίλος σου…».* Την ενισχυτική διδασκαλία πρέπει κατά τη γνώμη του να αναλάβει *«…κάποιος εξειδικευμένος…να έχει κάποια πείρα…να έχει ξαναδούλεψει σε αυτό το αντικείμενο, δηλαδή σε αλλοδαπούς»* [Σ-ΕΔ2].

Ο τρίτος δάσκαλος ολοημέρου διαφωνεί με την πρόταση της ενσωμάτωσης της ενισχυτικής διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα στα πλαίσια του προγράμματος του ολοημέρου, επειδή το ολοήμερο σχολείο είναι προαιρετικό και λέει: *«Νομίζω ότι είναι καλύτερα που γίνεται η ενισχυτική διδασκαλία το πρωί, γιατί το ολοήμερο σχολείο είναι προαιρετικό, δεν είναι υποχρεωμένα όλα τα παιδιά να πάνε*

στο ολοήμερο. Μπορεί, λοιπόν ένα παιδί να έχει πρόβλημα στη γλώσσα ή κάπου αλλού και να μην είναι στο ολοήμερο…» [Σ-ΕΔ3].

6.2α.2.3 Απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοήμερου τμήματος.

Οι συνεντευξιαζόμενοι δάσκαλοι ολοημέρου εμφανίζονται θετικοί στην πρόταση για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ωραρίου του ολοήμερου σχολείου, εκτός από έναν που διαφωνεί.

Πρόκειται για τον πρώτο δάσκαλο σε τμήμα ολοημέρου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών, ο οποίος μάλιστα μιλά με υποτιμητικό ύφος ειδικά για την αλβανική γλώσσα λέγοντας: *«…δε θα μου άρεσε εμένα…από τη στιγμή που είμαι εγώ…έλληνας, είμαι σε ελληνικό σχολείο, να έρχεται τώρα ο άλλος να μιλάει αλβανικά για τους ξένους που είναι ήδη στη χώρα μου…»* [Σ-ΕΔ1]. Επίσης, αναφέρει ότι έχει επιπλήξει αλλοδαπούς μαθητές του, επειδή μιλούσαν αλβανικά στο σχολείο γιατί *«…δεν είναι σωστό…κάποια παιδιά που δε ξέρουν αλβανικά δεν είναι σωστό…Αυτό το θεωρώ ότι είναι πολύ άσχημο»* [Σ-ΔΕ1]. Παρ' όλ' αυτά αρνείται ότι οι απόψεις του είναι ρατσιστικές: *«…όχι πάλι για ρατσισμό, αλλά δε θα μου πήγαινε καλά»* [Σ-ΕΔ1]. Προτείνει η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης να γίνεται σε ώρες εκτός του προγράμματος του πρωινού ή του ολοήμερου σχολείου. Θεωρεί ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης θα χρησίμευε στους αλλοδαπούς εφόσον επιστρέψουν στην πατρίδα τους, λέγοντας: *«άμα έχουν σκοπό…να ξαναγυρίσουν στη χώρα τους, ναι…να είναι τώρα εδώ πέρα στην Ελλάδα, να έχουν σκοπό να σπουδάσουν και να μιλάνε αλβανικά…δε μου φαίνεται. Αν και είναι καλό, να γνωρίζουν και αυτοί τον πολιτισμό τους και να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα…Άμα έχουν σκοπό να μείνουνε στην Ελλάδα, δε θεωρώ ότι είναι τόσο απαραίτητο, για να βρουν δουλειά εδώ, για να ζήσουν, να εργαστούν, μόνο από για δική τους ικανοποίηση για δική τους μάθηση, τίποτε άλλο»* [Σ-ΕΔ1].

Αντίθετα, ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου δεν έχει αντίρρηση να διδάσκεται η γλώσσα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών παιδιών στα πλαίσια του ολοημέρου, θεωρεί αρκετά θετικό ένα τέτοιο εγχείρημα και τονίζει: *«νομίζω, ότι θα ήταν καλό…να μην ξεχνάς τις ρίζες σου, τη γλώσσα των γονιών σου… πιστεύω ότι είναι αρκετά θετικό…»* [Σ-ΕΔ2]. Εξάλλου, ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός προχωρά πιο πέρα τη συ-

ζήτηση υποστηρίζοντας ότι θα έπρεπε να διδάσκονται την ιστορία και άλλα στοιχεία της χώρας από την οποία προέρχονται, ώστε να έχουν μέτρο σύγκρισης με τη χώρα υποδοχής: *«…να μάθουν και λίγο για την ιστορία του τόπου τους… μπορούν μετά να συγκρίνουν τα στοιχεία του τόπου καταγωγής τους με τον τόπο διαμονής…διαφορές, ομοιότητες που υπάρχουν με την ελληνική γλώσσα, με την νοοτροπία, με την ιστορία των ελλήνων…»* [Σ-ΕΔ2]. Προτείνει τη λύση της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε ώρες εκτός σχολείου: *«…θα μπορούσε να γίνεται Σάββατα…θα ήταν καλύτερο…θα είχε περισσότερη απόδοση κάποια άλλη μέρα…εκτός σχολείου και όχι τόσο στο ολοήμερο…»,* γιατί εκεί τα παιδιά είναι κουρασμένα για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν: *«…το μόνο ότι είναι λίγο τα παιδιά κουρασμένα…»* [Σ-ΕΔ2]. Αναφέρει το παράδειγμα ενός μαθητή ο οποίος *«…πηγαίνει απογεύματα και μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα…ξεχωριστά. Πληρώνουν οι γονείς του, απλώς για να μάθει τη μητρική του γλώσσα»* [Σ-ΕΔ2], δηλαδή διδάσκεται με προσωπικά του έξοδα τη γλώσσα της χώρας προέλευσης του.

Στην ίδια θετική κατεύθυνση κινείται και ο τρίτος δάσκαλος, σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Αρχικά προτείνει να διδάσκεται εκτός ωραρίου σχολείου, στη συνέχεια όμως δεν εμφανίζεται αρνητικός και στην ένταξη της διδασκαλίας στα πλαίσια του ολοήμερου με την αντικατάσταση ενός μαθήματος ειδικότητας με τη γλώσσα της χώρας προέλευσης. Λέει χαρακτηριστικά: *«Πιστεύω, ότι πρέπει να μαθαίνουν και τη γλώσσα τους εδώ…εγώ θα το επέτρεπα…και μετά τις 4 να έρθει ο Αλβανός, να κάνει μάθημα… Αφού τελειώσει. Ή και στα πλαίσια του ολοήμερου…Αντί να κάνουν μουσική, να κάνουν αλβανικά»* [Σ-ΕΔ3]. Επίσης, θεωρεί σωστή τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών για το ενδεχόμενο επιστροφής τους στη χώρα αυτή, αφού *«…γυρίζοντας στην πατρίδα τους, δε θα μπορούν να κουβεντιάσουν καθόλου…Γι' αυτό πρέπει, να μαθαίνουν και τη γλώσσα τους… το αλλοδαπό παιδί που θα γεννηθεί εδώ, γυρίζοντας μετά στην πατρίδα του…θα του είναι ξένη η μητρική του γλώσσα. Και έτσι είναι σωστό, να κάνουνε και της πατρίδας τους»* [Σ-ΕΔ3].

6.2β Η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

6.2β.2.4 Γνώση του προγράμματος σπουδών του σχετικού με το αντικείμενο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων-Σχολιασμός της δυνατότητας αξιοποίησης του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών σύμφωνα με τις σχετικές αναφορές του αναλυτικού προγράμματος.

Οι ερωτήσεις στράφηκαν προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, από τους οποίους ένας μόνο δεν ενημερώθηκε για το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς του. Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες είχαν μια επαφή στην αρχή της σχολικής χρονιάς με κάποιο έγγραφο σχετικό με το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά δηλώνουν ότι δεν το έχουν μελετήσει. Η άποψή τους για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μάλλον αρνητική και δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα πρόθυμοι να το εφαρμόσουν, καθώς το θεωρούν ανέφικτο και θεωρητικό. Πιο συγκεκριμένα:

Ο πρώτος εκπαιδευτικός που διδάσκει το μάθημα των εικαστικών στο ολοήμερο ενημερώθηκε για το αναλυτικό πρόγραμμα στην αρχή της χρονιάς από τον υπεύθυνο των καλλιτεχνικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ρεθύμνου: *«ναι, στις αρχές στην πρωτοβάθμια συζητήσαμε λιγάκι…τι περίπου θα κάνουμε…με τον υπεύθυνο…ξεφύλλισα το βιβλιαράκι που είχε μαζί του…είχε κάμποσες εργασίες μέσα…τα περισσότερα τα ήξερα… Συγκεκριμένα τα εικαστικά…Όχι εγκύκλιο, περίπου την ύλη που θα κάνουμε»* [Σ-ΕΕ1]. Δηλώνει, όμως ότι δεν ακολουθεί την ύλη κατά γράμμα, γιατί *«…αλλάζει το πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες των παιδιών…»* και ανάλογα με τη διάθεση ή και την ικανότητα των παιδιών.

Την εγκύκλιο που αναφέρεται στο μάθημα των εικαστικών στο ολοήμερο σχολείο δεν την είχε υπόψη του. Ο σχολιασμός του για το σημείο της εγκυκλίου[4] που αναφέρει ότι *«το παιδί θα πρέπει να έρθει σε επαφή με εικαστικά έργα τέχνης ποικίλων μορφών, να τα ερμηνεύσει, να τα κρίνει και να εκτιμήσει την ελληνική και την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά»*, είναι: *«Πολύ ωραίο σαν ιδέα, αλλά αυτό από το Λύκειο πιστεύω. Δεν είναι για τα παιδιά τα μικρά, είναι πολύ δύσκολο…θα πούνε τι βλακεία είναι αυτή…θα φρικάρουν τα παιδιά…πιστεύω, μόνο τα εικαστικά ως παιχνίδι μπορούν…»* [Σ-ΕΕ1]. Τονίζει, λοιπόν, τη δυσκολία που έχει η εφαρμογή του συγκεκριμένου σκοπού της εγκυκλίου στην πράξη λόγω της ηλικίας των μικρών

[4] Η Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, «Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», σελ.14.

μαθητών, οι οποίοι μόνο σε παιχνιώδη μορφή μπορούν να απολαύσουν το μάθημα. Επίσης πιστεύει ότι μόνο οι μαθητές με ταλέντο θα μπορούσαν να εκτιμήσουν ένα έργο τέχνης ενός ξένου ή έλληνα καλλιτέχνη λέγοντας: *«...υπάρχουν οι Ρώσοι πρωτοπόροι, που είναι δύσκολα εκτός τα παιδάκια αν έχουν το ταλέντο...»,* ενώ οι υπόλοιποι *«...θα το βαρεθούν αμέσως...»* [Σ-ΕΕ1]. Παραδέχεται ότι κρίνει από την προσωπική του διάθεση: *«αν ήμουνα στη θέση τους, δε θα μου άρεσε να δω τέτοια πράγματα και να συζητήσουμε...»* [Σ-ΕΕ1] και προσθέτει ότι *«...την 25η Μαρτίου τους έδειξα κάποια έργα του Γύζη...είδαν την εικόνα σαν εικονογράφηση, δεν την είδαν σαν έργο τέχνης...»* [Σ-ΕΕ1].

Σχετικά με την παράγραφο της εγκυκλίου που μιλά *«για την άντληση γνώσεων και εμπειριών από διαφορετικές πηγές και με διάφορους τρόπους, παρατηρήσεις, πειραματισμοί, αναζήτηση πληροφοριών από δάσκαλους, γονείς καλλιτέχνες, επαγγελματίες και από έργα τέχνης, βιβλία, μουσεία και από Μ.Μ.Ε»*[5] πιστεύει ότι *«...μόνο από τα βιβλία από τη βιβλιοθήκη…Όσο για τα μουσεία είναι δύσκολο στο ολοήμερο 2 με 4* (η ώρα) *είναι κλειστά τα μουσεία, για να πηγαίνουμε. Μόνο από τα βιβλία από τη βιβλιοθήκη»* [Σ-ΕΕ1]. Επίσης, θεωρεί ότι υφίσταται ανταλλαγή στα πλαίσια του μαθήματος των εικαστικών μόνο μέσω της μίμησης.

Ο δεύτερος εκπαιδευτικός με ειδικότητα στα εικαστικά λέει για την εγκύκλιο με το πρόγραμμα σπουδών του ολοήμερου δημοτικού σχολείου: *«Ναι, βεβαίως, μου το έδωσαν στην αρχή...Για το ολοήμερο μου έδωσαν όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, για όλες τις ειδικότητες και έχει και τα εικαστικά και τους έριξα μια ματιά...»* [Σ-ΕΕ2]. Το χαρακτηρίζει, μάλιστα *«...καλό, αυτό ακολουθώ...»* αλλά δεν το τηρεί *«...κατά γράμμα»* [Σ-ΕΕ2]. Επίσης, επισημαίνει ότι προμηθεύτηκε *«...ένα βιβλίο από μία φίλη που είναι δασκάλα, του υπουργείου είναι το βιβλίο...έχει κυκλοφορήσει μία χρονιά...το οποίο έχει ένα πρόγραμμα μέσα»* [Σ-ΕΕ2] και τονίζει ότι ουσιαστικά το πρόγραμμα σπουδών για το ολοήμερο είναι μια αντιγραφή του βιβλίου για το δάσκαλο των εικαστικών που τυχαία προμηθεύτηκε: *«...είχε βασικά με την ίδια σειρά από αυτό το βιβλίο και μπορεί να ήταν αυτό το βιβλίο των εικαστικών για το δάσκαλο και από αυτό να πήραν το αναλυτικό πρόγραμμα.»* [Σ-ΕΕ2].

Σχολιάζοντας την παράγραφο της εγκυκλίου που αναφέρεται στην επαφή των μαθητών με την ελληνική και την παγκόσμια κληρονομιά, δηλώνει ότι *«...δεν το έχω κάνει μέχρι τώρα και ούτε πιστεύω, ότι υπάρχει περίπτωση, να ζητούσα από το σχολείο,*

[5] ο. π σελ.15

να πάω τα παιδιά σε ένα μουσείο του Ρεθύμνου…δε μπορώ να αναλάβω ευθύνη…» [Σ-ΕΕ2]. Συνεχίζει όμως αναφέροντας: *«…τα βιβλία, να τους φέρω βιβλία από το σπίτι…»* [Σ-ΕΕ2], αυτά προσφέρονται για επαφή των μαθητών με εικαστικά επιτεύγματα στα πλαίσια του σχολείου αλλά παραδέχεται ότι δεν το έχει πραγματοποιήσει ως τώρα γιατί: *«…απλά …το είχα σχεδόν ξεχάσει, ναι, μπορώ να το κάνω αυτό…»* [Σ-ΕΕ2].

Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού στο ολοήμερο είχε επίσης διαβάσει το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς του, το οποίο του δόθηκε σε φωτοτυπία: *«ναι, στην αρχή, στην πολλή αρχή…Μας είχε δοθεί, φαντάσου φωτοτυπημένο στην αρχή που είχα ξεκινήσει σε κάποιο από τα σχολεία…»* [Σ-ΕΕ3].

Το σημείο που το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρει: «*ειδικότερα ο παραδοσιακός χορός στοχεύει στο να αποκτήσει το παιδί στοιχειώδεις γνώσεις της μουσικοχορευτικής παράδοσης και να γνωρίσει τα ήθη και τα έθιμα του ελληνικού λαού καθώς τις ηθικές, αισθητικές και παιδαγωγικές αξίες που απορρέουν από αυτά (καλλιέργεια ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης)»*[6] ο εκπαιδευτικός σχολιάζει: *«…δε νομίζω ότι μπορεί να γίνει με ευκολία αυτό το πράγμα…»* ειδικά *«…μέσα σε ένα σχολείο το οποίο έχει 70% παιδάκια από αλλοδαπή χώρα και το 30% είναι από την Ελλάδα…»* [Σ-ΕΕ3], δηλαδή με μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών από τους έλληνες, ενώ επισημαίνει ότι *«…ούτε καν στα παιδάκια από Ελλάδα μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα. Πολιτισμική συνείδηση θα αποκτήσει ένα παιδάκι, κατά τη γνώμη μου, πολύ σιγά – σιγά και όχι από την Α΄ του Δημοτικού…»* [Σ-ΕΕ3]. Ανασταλτικό παράγοντα, επίσης, αποτελεί το νεαρό της ηλικίας των μαθητών και ο ερωτώμενος πιστεύει ότι είναι *«…αδύνατο σε ένα παιδάκι Α΄ Δημοτικού να έχει ενδιαφέρον για τις φορεσιές του τόπου μας τις παραδοσιακές και το γιατί ας πούμε γινόταν αυτό»* και οπωσδήποτε *«…είναι πάρα πολύ κουρασμένα, στα πλαίσια πάντα του ολοήμερου…»* [Σ-ΕΕ3].

Όλα τα παραπάνω εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει θεωρητικά παραδοσιακά ζητήματα, γιατί *«…στις ώρες που γίνεται αυτό, ότι θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο και δε θα ήθελα να μπω στη διαδικασία να βάλλω παιδάκια 7 και 8 χρονών να μαθαίνουν με το ζόρι κάποια πράγματα, θα ήταν τυραννία…».* Εξάλλου, τονίζει ότι οι μαθητές έλληνες και αλλοδαποί *«…ενδιαφέρονται να διασκεδάσουν μέσα από το χορό και όχι να μάθουν πως χόρευαν οι παλιοί…»* και ελκύονται από το χορό με μοντέρνα μουσική, νιώθουν πιο ευχάριστα και εκδηλώνουν *«…πάρα πολύ ενδιαφέρον και πίστε-*

[6] 0.π σελ. 10

ψέ με γίνεται χαμός… Πάρα πολύ έντονα και σε όλους…είτε αφορά παιδάκια από Ελλάδα είτε αφορά από άλλες χώρες» [Σ-ΕΕ3].

Όσον αφορά την παράγραφο του προγράμματος σπουδών που μιλά για προσπάθεια ανάπτυξης σεβασμού στις ιδιαιτερότητες κάθε λαού[7] θεωρεί ότι για επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος *«…προϋποθέτει βέβαια ότι ο δάσκαλος χορού ξέρει κάποιους χορούς από ξένες χώρες…Στη δικιά μου την περίπτωση, δεν ξέρω κάποιους χορούς από άλλες χώρες, οπότε αυτό είναι δύσκολο να συμβεί…»* [Σ-ΕΕ3] ή οι ίδιοι οι αλλοδαποί μαθητές με δικιά τους πρωτοβουλία *«…να μας δείξουν κάποιους χορούς από την πατρίδα τους, να μας φέρουν μουσική, να το μελετήσουμε, να δούμε ενδιαφέρον και από τα υπόλοιπα και το κάνουμε πράξη…»* [Σ-ΕΕ3].

Εξάλλου, στο σημείο που το αναλυτικό πρόγραμμα μιλά για την παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο κοινό με στόχο την επικοινωνία με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία[8], δυσκολεύεται να καταλάβει το νόημά της, καθώς θεωρεί ότι στο ολοήμερο σχολείο ο χορός που διδάσκεται είναι μόνο ελληνικός. Μόνο η συζήτηση για ήθη και έθιμα άλλων χωρών θα βοηθούσε στην επίτευξη του παραπάνω στόχου. Χαρακτηριστικά λέει: *«…αυτό δε θα μπορούσα να το καταλάβω…αφού η παρουσίαση χορών είναι μονόπλευρη…μονάχα δηλαδή αν παρεμβάλλεται ο δάσκαλος ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Στο χορό δεν έχω τη δυνατότητα εγώ να το κάνω. Πιστεύω όμως, ότι μπορεί να γίνει μέσα στα πλαίσια συζήτησης, ρεί να γίνει ανταλλαγή κάποιων εθίμων, παραδόσεις…»* [Σ-ΕΕ3].

Όσον αφορά τη διοργάνωση μιας παράστασης με χορούς από χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών πιστεύει ότι δε θα τύχαινε ιδιαίτερα αρνητικής αποδοχής *«…τουλάχιστον από γονείς οι οποίοι είναι σκεπτόμενοι και έχουν κάποια παιδεία, δε πιστεύω να υπήρχε κάποια αντίδραση αρνητική πάνω σ' αυτό…»* [Σ-ΕΕ3]. Τονίζει όμως ότι το όλο εγχείρημα είναι ανέφικτο γιατί θα απαιτούσε επιπλέον ώρες από τον δάσκαλο του χορού καθώς και παραχώρηση χρόνου από άλλα μαθήματα. Πιστεύει ότι οι ειδικότητες του ολοήμερου, επειδή εργάζονται υπό το καθεστώς της ωρομι-

---

7 «…Προσπαθούμε να αναπτύξουμε το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε λαού, έτσι όπως εκφράζονται μέσα από τη λαϊκή μουσική, τα τραγούδια και τους λαϊκούς χορούς…». Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, παρ. γ, 12.

8 «Η παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο κοινό έχει στόχο την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των μαθητών, την κοινωνικοποίησή τους, τη διάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, την επικοινωνία με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία…» Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, παρ. γ, 12.

σθίας δεν έχουν κανένα κίνητρο για ανάληψη οποιασδήποτε πρωτοβουλίας. Αξιοσημείωτα είναι τα λόγια του: *«…για να συμβεί αυτό, η παρουσίαση δουλειάς μαθητών ή κάποιες παραστάσεις μέσα από το χώρο του ολοημέρου, απαιτεί πολύ παραπανίσιες ώρες και δουλειά από εκπαιδευτικούς, η οποία δε θα πληρωθεί ποτέ, πρώτο αυτό και δεύτερο, δε ξέρω κατά πόσο θα δοθεί χρόνος από άλλες ώρες που απασχολούν τους μαθητές για άλλα μαθήματα, γι' αυτό το σκοπό…Νομίζω είναι ανέφικτο…και από τη στιγμή που το κράτος μας αντιμετωπίζει σαν ωρομίσθιους…γιατί να το κάνω αυτό το πράγμα, δεν έχω κίνητρα να το κάνω…»* [Σ-ΕΕ3].

Επιχειρώντας ένα γενικό σχολιασμό για το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς του το χαρακτηρίζει: *«…ανέφικτο τελείως. Μία έκθεση ιδεών…ένα πολύ ωραιοποιημένο πρόγραμμα αισθητικά και ακουστικά στα αυτιά μας πάρα πολύ ωραία ακούγονται όλα αυτά…»* και δύσκολο να εφαρμοστεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη καθώς *«…δυστυχώς στην πράξη τα πράγματα και η καθημερινότητα δείχνει άλλα…»* [Σ-ΕΕ3]. Τέλος, προτείνει: *«…σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές θα μπορούσε να δημιουργηθούν ξεχωριστά τμήματα για τα παιδάκια…να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα ή να τους κάνουν να αισθανθούν και αυτοί καλύτερα ότι «είμαστε με παιδάκια από την ίδια χώρα» και αργότερα να γίνει η ένταξή τους μαζί με τους υπόλοιπους ή να αφιερωθούν περισσότερες ώρες…»* [Σ-ΕΕ3].

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μουσική στα τμήματα ολοημέρου είναι ο μοναδικός που δηλώνει ότι *«όχι, δεν υπήρχε καθόλου ενημέρωση γι' αυτό το θέμα …»* [Σ-ΕΕ4] και δεν μπόρεσε να ενημερωθεί για το πρόγραμμα σπουδών της ειδικότητάς του, παρόλο που το ζήτησε στο γραφείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: *«…μου είπαν ότι δεν υπάρχει κάτι τέτοιο, μου το είπαν οι ίδιοι από το γραφείο δηλαδή…»* [Σ-ΕΕ4]. Παραδέχεται πάντως, ότι δεν έψαξε περισσότερο, γιατί *«…αυτά τα έχω διδαχτεί στο Πανεπιστήμιο και γι΄ αυτό δεν το κυνήγησα…»* [Σ-ΕΕ4], καθώς είχε παρακολουθήσει στα πλαίσια των σπουδών του το μάθημα της μουσικής παιδαγωγικής και θεώρησε πως είχε κάποιες γνώσεις.

Σχολιάζοντας τα σημεία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το ολοήμερο που διαβάστηκαν από την ερευνήτρια και αναφέρονταν στο στόχο μέσω της μουσικής να εκτιμήσουν οι μαθητές και να γνωρίσουν τη μουσική άλλων λαών και πολιτισμών[9] δήλωσε ότι συμφωνεί καθώς *«…είναι ένας από τους στόχους που*

[9] «Οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος εκτείνονται σε τρεις κατευθύνσεις:…τη συναισθηματική, την εκτίμηση δηλαδή όλων των ειδών της μουσικής και τη γνωριμία με τη μουσική άλλων λαών και πολιτισμών». Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, σελ.13.

θέτει η ίδια η μουσική παιδαγωγική…να ακούσουν και μουσική άλλων λαών…». Οι μαθητές θα πρέπει *«…όχι απλά να ακούσουν σαν παθητικοί ακροατές…να ακούσουν με σκοπό να σχολιάσουν…τι το διαφορετικό βρίσκουν σε σχέση με τη δική τους μουσική…οποιαδήποτε μουσικό άκουσμα είτε είναι κλασικής μουσικής είτε είναι αλβανικής μουσικής»* [Σ-ΕΕ4], να συγκρίνουν δηλαδή με τα προσωπικά τους ακούσματα τη μουσική την προερχόμενη από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Ο εκπαιδευτικός θεωρεί αναγκαία τη σύνδεση του μαθήματος της μουσικής με τα υπόλοιπα μαθήματα της αισθητικής αγωγής για να μάθουν οι μαθητές *«…χρησιμοποιώντας…τις εκφραστικές τους ικανότητες…να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους σαν ένα μουσικό όργανο…».* Κάτι τέτοιο θα έχει διττό αποτέλεσμα για τους αλλοδαπούς μαθητές, αφ' ενός *«…γιατί έρχονται σε επαφή κατ' αρχήν σωματικά με τα άλλα παιδιά και δεύτερον συναισθηματικά, γιατί εκφράζουν συναισθήματα μέσα από αυτό το δρώμενο»* [Σ-ΕΕ4]. Περιγράφει τα παρακάτω παραδείγματα εφαρμογής του στόχου της γνωριμίας με τη μουσική άλλων πολιτισμών και της εκτίμησης όλων των ειδών της μουσικής: *«…τους έβαλα να ακούσουν ένα κομμάτι παραδοσιακό και τους είπα ζωγραφίστε κάτι που σας έρχεται στο μυαλό…τους έβαλα ένα κομμάτι από Βενεζουέλα…να βρουν τι γλώσσα είναι αυτή, να αναρωτηθούν, ώστε να δώσουν περισσότερο ενδιαφέρον γι' αυτό που ακούνε…»* [Σ-ΕΕ4].

Έχει παρατηρήσει, όμως, ότι *«…σε πολλές περιπτώσεις ήταν παθητική ακρόαση «α, εντάξει ακούμε ένα αλβανικό τραγούδι»…τα περισσότερα παιδιά ακούν παθητικά και αυτό είναι μια διαδικασία που ξεκινά από την καθημερινότητα, δεν ακούν τα παιδιά με ζήλο…»* [Σ-ΕΕ4], διαπιστώνει μια αδιαφορία για την έντεχνη, παραδοσιακή ή κλασσική μουσική. Για να ενισχύσει την παραπάνω άποψη του, αναφέρει ότι μόνο μια μαθήτρια αλβανικής καταγωγής ενθουσιάστηκε στο άκουσμα ενός κομματιού κλασσικής μουσικής: *«…τους έβαλα Μπαχ να ακούσουν ένα κονσέρτο για δύο βιολιά και ένα κορίτσι μια Αλβανίδα…ένιωσε μια τέτοια ευδαιμονία…Εκείνη τη στιγμή ένιωσα κι εγώ τρομερή ευδαιμονία, όταν ένα κορίτσι…με φτωχό πολιτιστικό υπόβαθρο…»,* ενώ για τα παιδιά ελληνικής καταγωγής σχολιάζει: *«…ελληνόπουλο δεν το έκανε αυτό, τα ελληνόπουλα ένιωσαν μια αποστροφή, όχι αποστροφή αλλά μια αδιαφορία…»* [Σ-ΕΕ4]. Αν και ο συνεντευξιαζόμενος θεωρεί *«…ότι ήταν τελείως τυχαίο το γεγονός…ότι ήταν σύμπτωση»,* υποθέτει ότι το ενδιαφέρον θα πρέπει να αποδοθεί σε ερεθίσματα που ίσως δέχτηκε η μαθήτρια από τη χώρα προέλευσης, της οποίας η πρωτεύουσα έχει μεγαλύτερη παράδοση στη κλασσική μουσική από την ελληνική ύπαιθρο και λέει χαρακτηριστικά: *«…στη συγκεκριμένη χώρα υπάρχει ως ένα βαθμό μεγαλύτερο ενδιαφέρον*

για κλασική μουσική…από ότι στην ύπαιθρο εδώ στην Ελλάδα…Στα Τίρανα σαφώς θα υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον…για την κλασσική μουσική, γιατί υπάρχει η Ακαδημία των Τιράνων, υπάρχει μια ορχήστρα…Στο Ρέθυμνο δεν υπάρχει…Οπότε αυτό το κορίτσι προφανώς θα είχε κάποια ερεθίσματα, δεν εξηγείται αλλιώς…Ή θα μπορούσε να έχει πάει σε κάποιο κονσέρτο, να της ξύπνησε μνήμες αυτό το πράγμα…» [Σ-ΕΕ4].

Παραδέχεται ότι δεν ζήτησε από τα αλλοδαπά παιδιά να φέρουν τους στίχους και τη μουσική ενός τραγουδιού της πατρίδας τους λέγοντας: *«…αυτό δεν το έχω κάνει γιατί, δε ξέρω τη γλώσσα και δε μπορώ να βρω τους στίχους της γλώσσας της συγκεκριμένης, εκτός αν τα ίδια τα παιδιά ήξεραν…το οποίο βέβαια είναι δικό μου, αν όχι σφάλμα, είναι δική μου αμέλεια…Δεν έχω ρωτήσει τα παιδιά, αν ξέρουν κάποιο δικό τους τραγούδι…»* [Σ-ΕΕ4]. Έχει επικεντρώσει τις προσπάθειές του για την οργάνωση μιας μουσικής εκδήλωσης με τα παιδιά του ολοημέρου σε συνεργασία με το μουσικό γυμνάσιο: *«…θα μαζέψουμε τραγούδια, ελληνόφωνα τραγούδια από διάφορες περιοχές που βρίσκονται εκτός Ελλάδας…»* [Σ-ΕΕ4] με σκοπό *«…να τονωθεί στο να γνωρίσουμε πράγματα από άλλες χώρες και αν ήξερα, αν ήταν πιο εύκολα τα βορειοηπειρωτικά τραγούδια, σίγουρα θα τα έβαζα κι αυτά, αλλά είναι δύσκολα για παιδιά δημοτικού»* [Σ-ΕΕ4]. Τα τραγούδια θα προέρχονται από ελληνόφωνους πληθυσμούς διάφορων χωρών (Ανατολικής Ρωμυλίας, Κάτω Ιταλίας, σμυρναίικα).

Πιστεύει, τέλος, ότι η περιορισμένη ανταπόκριση των ελλήνων μαθητών για τραγούδια προερχόμενα από τις χώρες των συμμαθητών τους οφείλεται και στη γεωγραφική θέση καθώς θεωρεί ότι ένα βουλγάρικο τραγούδι θα ήταν πιο οικείο στους έλληνες μαθητές της Θράκης λόγω των μουσικών επιρροών. Χαρακτηριστικά λέει: *«…θέλω να διευκρινίσω και το εξής, ότι αν αυτό το παιδί από τη Βουλγαρία τραγουδούσε σε ένα σχολείο της Θράκης, θα είχε περισσότερη ανταπόκριση από τα παιδιά, γιατί θα τους θύμιζε κοινά στοιχεία που υπάρχουν στη μουσική τους παρά εδώ με τα δικά μας. Γιατί μεγαλύτερες διαφορές έχουμε στη μουσική μας εμείς οι Κρητικοί από τους Θρακιώτες, παρά οι Θρακιώτες από τους Βουλγάρους…»* [Σ-ΕΕ4].

Ο εκπαιδευτικός που ανέλαβε τη θεατρική αγωγή σε ολοήμερα τμήματα με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών που αφορά την ειδικότητά του διευκρινίζει ότι *«…μου είχαν δώσει πέρυσι ένα χαρτί, μια κόλλα ήτανε* (γέλιο) *από το Υπουργείο στο οποίο έλεγε τι πρέπει να γίνει για το μάθημα της θεατρικής αγωγής στο ολοήμερο το δημοτικό…είχε κάτι σαν ύλη…»* και το χαρακτηρίζει: *«…κοροϊδία μου φάνηκε…»,* γιατί *«…έλεγε πράγματα τα οποία για να γίνουν και θα ήταν πολύ ωραίο να γινότανε απαιτούσαν κάποια άλλα πράγματα από*

πίσω» [Σ-ΕΕ5]. Υποστηρίζει ότι σε καθημερινό πρακτικό επίπεδο, όσα περιλάμβανε η ύλη, δεν εφαρμόζονται κυρίως λόγω της παρούσας κακής οργάνωσης του προγράμματος του ολοήμερου και της έλλειψης υποδομών, λέγοντας επανειλημμένα: *«…Ήτανε πολύ ωραία* (γέλιο) *αυτά που έλεγε το πρόγραμμα του υπουργείου αλλά δεν γίνονται πρακτικά…. Στη θεωρία ακούγεται πάρα πολύ ωραίο και ρομαντικό ίσως. Δεν ξέρω αν μπορεί να πραγματοποιηθεί στην πράξη…»* [Σ-ΕΕ5].

Όταν του ζητήθηκε από την ερευνήτρια σχολιασμός της παραγράφου της εγκυκλίου, που αναφέρεται στην επιδίωξη του μαθήματος της θεατρικής αγωγής για ψυχο-συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών, *«ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, αυτονομία και ελευθερία, επαφή με όλο το φάσμα των καλλιτεχνικών ειδών, κατανόηση της προσφοράς της τέχνης και της δημιουργίας, στον προσδιορισμό της ταυτότητας των ατόμων και των κοινωνιών»*[10], ο ερωτώμενος εκπαιδευτικός εμφανίστηκε ιδιαίτερα αγανακτισμένος και απώθησε την εγκύκλιο με το αναλυτικό πρόγραμμα. Τόνισε, ότι δεν ασχολήθηκε με κάτι τέτοιο στη διδασκαλία, πιστεύει ότι είναι γραμμένο σε θεωρητικό ύφος και ότι ο ίδιος: *«…ακριβώς τι εννοεί το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορώ να το συλλάβω, ακριβώς».*[Σ-ΕΕ5]. Δηλώνει, εξάλλου, για το αναλυτικό πρόγραμμα: *«…το πήρα, το διάβασα και όπως το πήρα το πέταξα, δε με βοήθησε κάπου. Ήξερα, τι έπρεπε να κάνω, από την αρχή. Δε με διαφώτισε. Και εγώ αυτό το θεωρώ πολύ μπερδεμένο…».* Προτείνει, μάλιστα ευθαρσώς: *«…αυτός που έκατσε και τα έγραψε, ας έρθει λίγο μισή ώρα μέσα στο ολοήμερο να μπει στο τμήμα με την Α΄ δημοτικού να δει, αν μπορεί να τα κάνει…»* [Σ-ΕΕ5].

6.2 Η οπτική των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ολοημέρου.

6.2.3. Ζητήματα επιμόρφωσης

6.2.3.1 Επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και διγλωσσίας- Ελλείψεις και προτάσεις σχετικά με την επιμόρφωση.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προέκυψε ότι οι τελευταίοι ειδικά δεν έχουν λάβει ποτέ επιμόρφωση σχετική με την διαπολιτισμική παιδαγωγική.

[10] ο. π. σελ. 7

Ο πρώτος δάσκαλος σε ολοήμερο τμήμα με υψηλό ποσοστό μαθητών είναι ο νεαρότερος σε ηλικία δάσκαλος και έχει παρακολουθήσει *«…αντίστοιχο μάθημα…»* στα πλαίσια των πανεπιστημιακών σπουδών του. Επίσης, έχει προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία διδάσκοντας μαθήματα *«…σε ένα σχολείο με ενήλικες που ήτανε ξένοι…»* [Σ-ΕΔ1] για τα οποία όμως δεν έλαβε κάποια επιπλέον επιμόρφωση.

Τονίζει ότι: *«…δε μπορεί να καλύψει κάποιες ανάγκες η ημερίδα…»* [Σ-ΕΔ1], οπότε η κατάρτιση θα πρέπει περιλαμβάνει: *«…κάποια περισσότερα σεμινάρια…που θα γίνουν με διάρκεια…»,* καθώς και την προμήθεια *«…κάποιων περισσότερων βιβλίων πιο κατάλληλα για την περίπτωση»* [Σ-ΕΔ1]. Ακόμη, τρόπους προσέγγισης των αλλοδαπών μαθητών: *«…ειδικά άμα δε ξέρουν καθόλου και την ελληνική γλώσσα, πώς θα γίνει η προσέγγιση με το παιδί, από πού θα ξεκινήσεις…τι θα κάνεις, ποιο θα είναι το υλικό που θα χρησιμοποιήσεις»* [Σ-ΕΔ1] και στοιχεία ψυχολογίας σχετικά με τον *«…τρόπο προσαρμογής των παιδιών…είναι πολύ δύσκολο για ένα μικρό παιδί…να αφήσει τη χώρα του, να έρθει εδώ πέρα να ενταχθεί, οπότε εκτός από την ψυχολογία που ξέρουμε ήδη από τα βιβλία του πανεπιστημίου…η πρώτη επαφή, πως θα γίνει…»* [Σ-ΕΔ1] για την καλύτερη ένταξη των μικρών μαθητών στο καινούριο περιβάλλον της χώρας υποδοχής.

Ο δεύτερος δάσκαλος ολοημέρου δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση σχετική με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση, θα επιθυμούσε να περιλαμβάνει γνώσεις *«…γι' αυτή τη διαπολιτισμική…εκπαίδευση…να μας πει για τα παιδιά που προέρχονται από τις άλλες χώρες, κάποια περισσότερα στοιχεία…Που να αφορούν τη νοοτροπία τους τη συμπεριφορά τους…»* [Σ-ΔΕ2]. Μάλιστα προτείνει και τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από τις χώρες αποστολής μεταναστών: *«…να μιλήσει κάποιος δάσκαλος…που τους διδάσκει την Αλβανική γλώσσα, οπότε να σε βάλει μέσα στο όλο πνεύμα λειτουργίας…του πολιτισμού εκείνης της χώρας…Να μάθεις κάποια περισσότερα πράγματα για το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της χώρας…ώστε να τους συμπεριφερθείς ανάλογα…»* [Σ-ΔΕ2].

Ο τρίτος δάσκαλος ολοημέρου έχει παρακολουθήσει *«…πέρυσι ένα σεμινάριο…που κράτησε δύο ώρες, πέραν αυτού τίποτε άλλο»* [Σ-ΕΔ3], το οποίο δεν θεωρεί αρκετό. Είναι το μοναδικό υποκείμενο που υποστηρίζει, ότι παρόλο που η επιμόρφωση αυτή δεν ήταν αρκετή, τα σεμινάρια και η περαιτέρω κατάρτιση δεν του είναι απαραίτητη από τη στιγμή που *«…υπάρχει αγάπη…Ο δάσκαλος, πρέπει να αγαπά το παιδί από οποιαδήποτε χώρα κι αν προέρχεται…αν υπάρχει αγάπη και ομόνοια μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου…οι μαθητές θα μάθουν πιο άνετα.»* [Σ-ΔΕ3].

Εξάλλου, επισημαίνει ότι καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός που έχει αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη του να παρακάμπτει το αναλυτικό πρόγραμμα και την ύλη *«…να επιμένει στη γραμματική, να επιμένει στην αριθμητική…»* [Σ-ΔΕ3] και να δίνει βάρος στην απλοποίηση των εννοιών και την επεξήγηση όλων των απορριών. Χαρακτηριστικά λέει: *«πιστεύω, ότι τους αλλοδαπούς μαθητές τους βοηθάμε, εάν δεν επιμένουμε σε αυτά, που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα…Εάν επιμένω, να το τελειώσω δε θα μπορέσω, γιατί οι μαθητές αυτοί, οι αλλοδαποί μαθητές έχουν πολλές απορίες…στην αρχή πρέπει να πηγαίνω σιγά-σιγά…να απλοποιώ…να τα λέω σε απλή γλώσσα…πρέπει επιτόπου να σταματώ και να εξηγώ»* [Σ-ΔΕ3].

Το δεύτερο και το τρίτο ερωτώμενο υποκείμενο δάσκαλοι ολοημέρου είναι υπέρμαχα της πρακτικής κατεύθυνσης της επιμόρφωσης. Αν και ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος δάσκαλος δεν είναι αρνητικός στην αποσαφήνιση της ορολογίας της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ζητά παρουσίαση βιντεοσκοπημένης υποδειγματικής διδασκαλίας ενός τμήματος ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές: *«…καλό θα ήτανε, να ξεκινήσουν πρώτα από τους όρους…να δείξει σε βίντεο αλλοδαπούς μαθητές μέσα σε ένα ολοήμερο…κατόπιν να ακολουθήσει συζήτηση…»* [Σ-ΔΕ5]. Ειδικά ο τρίτος ερωτώμενος δάσκαλος υποστηρίζει την πρακτική διδασκαλία από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και όχι μια επιμόρφωση που θα περιορίζεται σε θεωρητικά ζητήματα και εκφράζεται ως εξής: «*ο δάσκαλος έχει ανάγκη όχι από θεωρία, αλλά από πράξη. Εάν λοιπόν, γινόταν διάφορες διδασκαλίες…πρακτικά…Να έρθει, ένας πανεπιστημιακός καθηγητής…να κάνει μια ώρα μάθημα. Να δούμε κι εμείς πως κάνει το μάθημά του. Το να λέμε θεωρίες είναι εύκολο, στην πράξη είναι δύσκολο να εφαρμοστούν»* [Σ-ΔΕ3].

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν έχουν λάβει κανενός είδους επιμόρφωση σε ζητήματα σχετικά με τη διαπολιτσμική παιδαγωγική ή τη δίγλωσση εκπαίδευση. Αναλυτικά:

Ο πρώτος εκπαιδευτικός με ειδικότητα στα εικαστικά μάλιστα αναρωτήθηκε αν πραγματοποιούνται σεμινάρια με αυτό το περιεχόμενο. Θεωρεί χρήσιμο *«ένα σεμινάριο, όμως όχι από άσχετους ανθρώπους, από ανθρώπους του κλάδου μου…γιατί θα ακούς άνθρωπο, που θα ξέρει περισσότερα από 'μένα…θα έχει περισσότερη εμπειρία μέσα στο χώρο…»* [Σ-ΕΕ1] αλλά και από αλλοδαπούς καλλιτέχνες πάνω στην πολιτιστική κίνηση και τα πολιτισμικά επιτεύγματα των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή *«…αν στο σεμινάριο αυτό υπήρχαν άτομα με διαφορετική εθνικότητα, ίσως να βλέπαμε με διαφορετικό μάτι την άποψη αυτή, την ανταλλαγή*

πολιτισμικών στοιχείων…». Προτείνει επίσης: *«…εκπαιδευτική επίσκεψη στις χώρες αυτές στα μουσεία τους…»* [Σ-ΕΕ1].

Ο δεύτερος δάσκαλος εικαστικών αν και γενικά αποδέχεται την ανάγκη επιμόρφωσης, ωστόσο αδυνατούσε να εκφράσει ποιο περιεχόμενο θα έχει αυτή και τελικά ζήτησε ενημέρωση σχετικά με την τέχνη των χωρών προέλευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών του, λέγοντας: *«…Δεν ξέρω…για εικαστικά…να μας κάνει κάποια ενημέρωση για την τέχνη στην Αλβανία για να ξέρω δυο-τρία πράγματα…κάτι τέτοιο δε ξέρω τι άλλο τι θα μπορούσε να είναι»* [Σ-ΕΕ2].

Ο τρίτος ερωτώμενος εκπαιδευτικός με ειδικότητας χορού, σχετικά με την ελλιπή παρακολούθηση σεμιναρίων για διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών υποστηρίζει: *«…αν δεν έκανα σε σχολείο με παιδιά από αλλοδαπή χώρα ίσως…να το έβλεπα και να μη με ενδιέφερε και ποτέ. Όταν δεν έχεις ερεθίσματα στη δουλειά σου πάνω δε θα ψάξεις ανάλογα σεμινάρια»* [Σ-ΕΕ3]. Πιστεύει ότι για να προχωρήσει αποτελεσματικά οποιοδήποτε μέτρο επιμόρφωσης θα πρέπει πρώτα να δοθούν στους εκπαιδευτικούς *«…εναλλακτικές λύσεις σε περιπτώσεις που τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα…γιατί αυτό είναι το πρόβλημά μας ουσιαστικά στα περισσότερα από αυτά, όταν η γλώσσα δε σε βοηθάει…»* [Σ-ΕΕ3]. Ακόμη, ζητά *«…λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, άρνηση στη διδασκαλία του χορού…εναλλακτικές λύσεις στο τι αρέσει και τι δεν αρέσει…πράγματα πρακτικού ενδιαφέροντος…όχι θεωρητικά»* [Σ-ΕΕ3]. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης προτείνει, όπως και ο πρώτος δάσκαλος ολοημέρου, να επικεντρωθεί στη ψυχολογία των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και σε στοιχεία από τη χώρα προέλευσης, όπως συμπεριφορά των κατοίκων, τοπική εκπαίδευση λέγοντας: *«…να ξέρω πράγματα που αφορούν την ψυχολογία…του καθενός παιδιού. Με τι ψυχολογία έρχεται και με τι ψυχολογία μπαίνει στο σχολείο. Ίσως να με βοηθούσε να αντιμετωπίσω πρακτικά θέματα έτσι…να ξέρω πέντε πράγματα παραπάνω για το πώς είναι στη χώρα τους…το πώς φέρονται στο σπίτι τους, στην οικογένειά τους…τι ακριβώς θέλουν από το σχολείο και πως το παίρνουν στα εκεί σχολεία…»* [Σ-ΕΕ3]. Επίσης, ζητά να δοθεί έμφαση σε αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων. Χρήσιμο θα ήταν για την ειδικότητά του και η ύπαρξη ενός βιβλίου ή μιας βιντεοκασέτας με χορούς των αντίστοιχων χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη μουσική στο ολοήμερο επικεντρώνεται σε πιο εξειδικευμένα θέματα που αφορούν την ειδικότητά του όσον αφορά την επιμόρφωση, θεωρώντας ότι *«…περισσότερο ενημέρωση χρειαζόμαστε παρά επιμόρφω-*

ση…Περισσότερη ενημέρωση για δίσκους…όσον αφορά την απόδοση κάποιων εννοιών στους αλλοδαπούς μαθητές, όπως αυτό με τον ήχο, με απλό τρόπο» [Σ-ΕΕ4]. Προβληματίζεται για το αν θα πρέπει να διδάξει κάποιο συγκεκριμένο είδος μουσικής από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών και θα ήθελε να ξεκαθαρίζεται αυτό το ζήτημα από τους αρμόδιους φορείς, δηλαδή *«…να υπάρχει κάποια κατευθυντήρια γραμμή, στο τι είναι πιο σωστό να τους διδάξουμε…την παραδοσιακή τους μουσική, την έντεχνη ή την pop; Και πώς μπορούμε να το κάνουμε αυτό, πού μπορούμε να βρούμε κάτι τέτοιο, για να το διοχετεύσουμε στα σχολεία;»* [Σ-ΕΕ4]. Επίσης, θα ήθελε να υπάρχει ενημέρωση σχετικά με τις κυκλοφορίες δίσκων με μουσικές του κόσμου, ώστε να μπορεί να τις χρησιμοποιεί σε μια διδασκαλία. Τέλος, βασική θεωρεί την επιμόρφωση και σε παιδαγωγικά ζητήματα.

Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα τη θεατρική αγωγή ενδιαφέρεται για μια επιμόρφωση σχετικά με την άντληση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και εκμετάλλευσή τους σε μια διδασκαλία και λέει χαρακτηριστικά: *«…πώς θα πρέπει να συμπεριφερθεί ένας εκπαιδευτικός σε ένα τέτοιο τμήμα…μήπως θα μπορούσα, σε μια τάξη που τα μισά παιδιά είναι από κάπου αλλού…αυτό να το εκμεταλλευτώ; Πώς, όμως θα μπορούσα;…Θα με ενδιέφερε, λοιπόν, να ακούσω από κάποιον ειδικό ότι…σε ένα τέτοιο τμήμα μπορούν να γίνουν κάποια πράγματα. Και από αυτά…που θα μου δώσεις εσύ, παράδειγμα την αρχή, που θα μου πεις κάτι, εγώ μπορεί αυτό να το εφαρμόσω…»* [Σ-ΕΕ5]. Το κυριότερο όμως που επισημαίνει είναι η ανάγκη επιμόρφωσης σε παιδαγωγικά θέματα και ψυχολογία, γιατί *«…δε θέλω τόσο πολύ να έρθει κάποιος να μου μιλήσει για το δικό μου το αντικείμενο σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές…Αυτό που μου λείπει εμένα είναι να μου πει κάποιος, ο οποίος θα ξέρει ότι σε καταστάσεις προβληματικές πρέπει να φερθείς έτσι…Θέλω να έρθει κάποιος να μου μιλήσει, ότι έτσι θα φερθείς σε δύσκολες περιπτώσεις…με αυτή τη ψυχολογία. Αυτό δεν ξέρω να κάνω καλά αυτή τη στιγμή. Δηλαδή, πώς να μιλήσω, πώς να μπω μέσα σε μια τάξη, που οι μισοί μαθητές θα είναι από κάπου αλλού…είναι δύσκολα. Όταν προκύπτουν προβλήματα δηλαδή, δε ξέρω πώς να τα αντιμετωπίσω»* [Σ-ΕΕ5]. Έτσι θα νιώθει έτοιμος να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση θα μπορούσε να προκύψει από την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

6.2β Η οπτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

6.2β.4 Εργασιακό καθεστώς ειδικοτήτων.

6.2β.4.1 Αριθμός σχολείων και ώρες διδασκαλίας, σχολιασμός του εργασιακού καθεστώτος.

Οι ερωτήσεις έγιναν στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ολοημέρου με στόχο να αναδειχθεί, αν επηρεάζεται ή όχι η διδακτική τους συμπεριφορά από το καθεστώς ωρομισθίας στο οποίο εργάζονται και από τον αριθμό των σχολείων στα οποία διδάσκουν.

Από τα πέντε ερωτώμενα μέλη του δείγματος, τα τρία διδάσκουν σε τέσσερα σχολεία εκτός από δύο που διδάσκουν σε δύο μόνο και πέντε σχολεία αντίστοιχα. Όλοι οι ερωτώμενοι σχολιάζουν αρνητικά την οργάνωση της εργασίας τους εκτός από έναν ερωτώμενο που εμφανίζεται ουδέτερος. Ειδικότερα:

Ο πρώτος εκπαιδευτικός με ειδικότητα στην εικαστική αγωγή δουλεύει *«…σε δυο σχολεία…οχτώ ώρες την εβδομάδα»* διαφορετικές ημέρες στο καθένα, γιατί *«…αποκλείεται ταυτόχρονα…»* [Σ-ΕΕ1]. Ήταν η πρώτη επαφή του με παιδιά και θεωρεί ότι *«…προσφέρω στην εργασία μου δύο με τέσσερις. Γιατί απασχολώ τα παιδιά με κάτι δημιουργικό…»* [Σ-ΕΕ1].

Ο δεύτερος δάσκαλος εικαστικών εργάζεται *«…σε τέσσερα σχολεία…»* αλλά πηγαίνει *«…κάθε μέρα σε διαφορετικό…»* [Σ-ΕΕ2]. Δηλώνει ότι το παρόν εργασιακό καθεστώς επηρεάζει αρνητικά τη διδακτική του συμπεριφορά γιατί *«…δεν μπορώ να θυμάμαι τους μαθητές μου…μπαίνω σε δύο επί δέκα διαφορετικές τάξεις…οπότε δε μπορώ να θυμάμαι ποιος είναι στο κάθε τμήμα, πως λένε τα παιδιά…»* με αποτέλεσμα: *«… κορόιδευαν μερικά παιδάκια…επειδή δε θυμάμαι ολονών τα ονόματα…τελειώνει ο χρόνος τώρα και ακόμη δεν τα έχω μάθει όλα»* [Σ-ΕΕ2]. Αναφέρει μάλιστα ότι πρόσφατα ξεκαθάρισε ποιοι από τους μαθητές του είναι αλλοδαποί.

Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού κάνει μάθημα στα περισσότερα σχολεία από όλους τους συνεντευξιαζόμενους, σε πέντε συνολικά. Αναγκάζεται μία από τις ημέρες της εβδομάδας να πηγαίνει σε δύο σχολεία και περιγράφει τη διαδικασία ως εξής: *«…Τα έχουμε φτιάξει έτσι, ώστε τη μία μέρα που πηγαίνω σε δύο σχολεία, να είναι μέσα στην πόλη, και να πηγαινοέρχομαι στα δέκα λεπτά του διαλείμματος…»,* με αποτέλεσμα: *«…και πάλι καθυστερώ πέντε λεπτά…γιατί…είναι το ένα στη μια άκρη*

και το άλλο στην άλλη. Στα υπόλοιπα το έχουμε κανονίσει έτσι, ώστε να είναι μία μέρα και ένα σχολείο...» [Σ-ΕΕ3].

Όσον αφορά την ύπαρξη επιπτώσεων εξ' αιτίας των παραπάνω εργασιακών συνθηκών εμφανίζεται κατηγορηματικός: *«...Μα δε το συζητάμε, οπωσδήποτε!!!»*. Οι λόγοι που επικαλείται είναι: *«...κατ΄ αρχήν, δεν μπορείς να δεθείς με κάποια παιδιά...τα οποία τα βλέπεις μονάχα μια φορά τη βδομάδα για μία ώρα...και να δώσεις ίσως και τον καλύτερό σου εαυτό... Πάρα πολύ σημαντικό. Δεν μπορούν και τα παιδιά να σ' αντιμετωπίσουν σαν «ο δάσκαλος μας»...δεν έχεις αξιοπιστία απέναντί τους, δεν μπορούνε να σε δεχτούνε σα δάσκαλο τους, είσαι ένας ωρομίσθιος, που το κατάλαβαίνουν πολύ καλά, ότι είσαι ωρομίσθιος...Πώς είναι μια μάνα που τα παιδιά της τα πονάει; Ε, εμείς αυτό το «μάνα» ίσως δε μπορούμε να το αποκτήσουμε με τα παιδιά του ολοήμερου, έτσι όπως έχει η κατάσταση...»* [Σ-ΕΕ3].

Ο εκπαιδευτικός της μουσικής στο ολοήμερο τμήμα διδάσκει *«...σε τέσσερα διαφορετικά σχολεία...δώδεκα ώρες την εβδομάδα»* [Σ-ΕΕ4]. Απορεί *«...γιατί δώσανε σε δύο, ενώ θα μπορούσαν να τις δώσουν σε ένα...»*, για τη δημιουργία δηλαδή των συγκεκριμένων συνθηκών εργασίας και το αποδίδει στο γεγονός ότι *«...ήθελαν να δώσουν περισσότερες δουλειές και κατά δεύτερον...προτίμησαν να δώσουν προφανώς έτσι τις ώρες, σε τόσα άτομα, ώστε να μπορούν, να βολεύονται και με τις συγκοινωνίες, τη μετακίνηση»* [Σ-ΕΕ4]. Θεωρεί ότι συμπεριφορά του σαν εκπαιδευτικού επηρεάζεται *«...και μόνο το γεγονός ότι είναι μεσημέρι, οι ώρες αυτές της διδασκαλίας...είναι μια ώρα δύσκολη, είναι μεσημβρινή, τα παιδιά είναι κουρασμένα...»*. Παραδέχεται όμως ότι ο σκοπός του ολοήμερου είναι ακριβώς να λειτουργεί αυτή την ώρα [Σ-ΕΕ4].

Ο εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού απασχολείται *«...σε τέσσερα σχολεία... κάθε μέρα σε άλλο σχολείο...δεν τρέχω δηλαδή»* [Σ-ΕΕ5]. Δηλώνει ότι *«πάρα πολύ έχει επηρεάσει...»* τη διδακτική του συμπεριφορά, το εργασιακό καθεστώς του ωρομίσθιου, γιατί *«...δεν γίνεται δουλειά έτσι...Ο σκοπός του δικού μου μαθήματος...είναι...με τα παιδάκια να μπορέσουμε να φτιάξουμε μια θεατρική παράσταση...Όταν όμως εγώ...έχω στο κάθε τμήμα 35 λεπτά...τη βδομάδα δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα...»* [Σ-ΕΕ5]. Τονίζει λοιπόν, τη συνέπεια που υφίσταται σαν εκπαιδευτικός να μην είναι ορατά τα αποτελέσματα της εργασίας του: *«...αν είχα τις δώδεκα ώρες σε ένα σχολείο θα ήταν ιδανικό και τα παιδιά θα μάθαιναν περισσότερα πράγματα...σίγουρα θα τα έβλεπα περισσότερο, θα τα μάθαινα εγώ περισσότερο θα έβλεπα ποια μπορούν, ποια έχουν διάθεση...θα κάναμε πολύ περισσότερα πράγματα και στο τέλος θα έβγαινε και καλύτερη δουλειά...»* [Σ-ΕΕ5]. Κάνει παρόμοια επισήμανση

με το συνάδελφό του εκπαιδευτικό εικαστικών λέγοντας ότι *«…δε μπορώ να μάθω τα παιδιά. Πρόβλημα μεγάλο…μετά τα Χριστούγεννα άρχισα να μαθαίνω τα παιδιά, να μαθαίνω τα ονόματα τους, αφού πήγαινα σε μισή ώρα έφευγα και μετά πήγαινα την άλλη εβδομάδα…»* και αναρωτιέται: *«…πόσο να τους βοηθήσεις,, όταν βλέπεις τα παιδιά μισή ώρα την ημέρα; Τι να κάνεις;…»* [Σ-ΕΕ5].

6.3 Η οπτική του Σχολικού Σύμβουλου.

Οι ερωτήσεις προς τον σχολικό σύμβουλο ακολούθησαν τον ίδιο διαχωρισμό ως προς τους άξονες (αντιλήψεις για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη γλώσσα και ζητήματα επιμόρφωσης). Αν και κάποιες ερωτήσεις ήταν κοινές με τους εκπαιδευτικούς, μερικές, ειδικά ως προς τους δύο τελευταίους άξονες, διαφοροποιήθηκαν στο περιεχόμενο σε σχέση με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ολοημέρου.

6.3.1. Αντιλήψεις απέναντι στους αλλοδαπούς και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

6.3.1.1. Απόψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

Ο σχολικός σύμβουλος εμφανίζεται θετικότατος απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές: *«…το βλέπω θετικότατο, την παρουσία ανθρώπων ξένων…»* [Σ-ΣΣ], βρίσκοντας μάλιστα και πλεονεκτήματα που πηγάζουν από την παρουσία τους λέγοντας χαρακτηριστικά: «*Η παρουσία ξένων είναι πλουραλισμός μέσα στη ζωή του ανθρώπου…Τα παιδιά…ως ένα στοιχείο που στολίζει, εμπλουτίζει …την ομορφιά του κήπου…όπου φεύγεις από το καβούκι σου και βλέπεις το παραπέρα.»* [Σ-ΣΣ].

6.3.1.2 Εμπειρίες ρατσιστικών εκδηλώσεων συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Ο σχολικός σύμβουλος τονίζει ότι «*προσωπικά δεν έχω καμία εμπειρία τέτοια…Δάσκαλος…να έχει ρατσιστική αντίληψη. Δεν έχω έτσι αρνητισμό…»* [Σ-ΣΣ] ούτε μαθητών μεταξύ τους ούτε από δασκάλους προς μαθητές.

6.3.1.3 Αντιλήψεις για τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ο σχολικός σύμβουλος δηλώνει για τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής ότι *«η ουσία του ανθρώπου είναι αυτό…η συνάντηση του ανθρώπου με τα θετικά στοιχεία που έχει…Πώς εγώ θα ξεκινήσω από τον εαυτό μου έτσι να προχωρήσω, να συναντήσω τον άλλο…»* [Σ-ΣΣ] και συνεχίζει τονίζοντας: *«…είναι επιτακτική αυτή η ανάγκη…δεν υπάρχει τελειοποίηση του ανθρώπου εάν ο άνθρωπος δε μάθει να επικοινωνήσει, να συναντήσει τον άλλον, να δώσει και να πάρει…είναι αναγκαιότατο. Γνωρίζω τον εαυτό μου, αν γνωρίσω το διπλανό μου…»* [Σ-ΣΣ]. Επισημαίνει ωστόσο, ότι *«…η ποιότητα της συνάντησης έχει σημασία…να σε κάνω εγώ να νοιώσεις καλά, που ήρθες σε μένα…το συναίσθημα δηλαδή. Έχει σημασία λοιπόν στη συνάντηση, να μπει η ποιοτητα…όχι μόνο το πόσο χρόνο είμαι σε επικοινωνία μαζί σου»* [Σ-ΣΣ]. «*Η ποιότητα των ανταλλαγών…»* των πολιτισμικών στοιχείων θα γίνει μέσα από το *«…τρίπτυχο δάσκαλος, αλλοδαπός, ελληνόφωνο…»* [Σ-ΣΣ]. Σύμφωνα με την άποψή του ο δάσκαλος επηρεάζει την επικοινωνία του αλλοδαπού με τον έλληνα μαθητή, περνώντας *«…ορισμένα μηνύματα και στα ελληνόπουλα σε σχέση με τους ξένους, το πώς δηλαδή αυτά θα πρέπει να ενεργήσουν, σε σχέση με τον αλλοδαπό μαθητή»* [Σ-ΣΣ]. Παράλληλα τονίζει ότι «*δεν μπορεί να παίξει μόνο μονόπλευρα το σύστημα…αλλά και ο ξένος θα πρέπει να συμπεριφερθεί ή να έρθει σε μια σωστή ανταλλαγή ή επικοινωνία θα έλεγα καλύτερα, με το ελληνόπουλο. Μπορώ λοιπόν να επιδράσω και στο παιδάκι το ξένο, το πώς μπορεί να ζει, να συμπεριφέρεται, να συνδιαλέγεται με τα ελληνόπουλα. Γιατί ακριβώς είναι αμφίδρομη η σχέση…η επικοινωνία δεν έχει μόνο μία κατεύθυνση»* [Σ-ΣΣ].

6.3.2. Αντιλήψεις για τη διδασκαλία στο ολοήμερο τμήμα.

6.3.2.1 Οι κυριότερες συμβουλές-κατευθύνσεις που παρέχει στους δασκάλους ολοημέρου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στα τμήματά τους για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Ο σχολικός σύμβουλος δηλώνει ότι οι συμβουλευτικές του κατευθύνσεις δεν διαφοροποιούνται για τους δασκάλους του πρωινού σχολείου και για τους δασκάλους του ολοήμερου τμήματος, λέγοντας: *«…εγώ δεν ξεχωρίζω πρωινό ή ολοήμερο ή μεσημβρινό σχολείο…Και από αυτή την άποψη ο συμβουλευτικός μου ρόλος είναι ο ίδιος είτε είναι πρωινό είτε είναι απογευματινό είτε αναφέρομαι για τους συναδέλφους του ο-*

λοήμερου…» [Σ-ΣΣ]. Η διαφοροποίηση της συμβουλευτικής του έγκειται στην ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα είτε πρόκειται για πρωινό είτε για ολοήμερο και τονίζει: *«…στη διαπολιτισμική αγωγή εγώ βλέπω δύο κατευθύνσεις: τις διδακτικές μας επιδράσεις-κατευθύνσεις και τις παιδαγωγικές…Η διδακτική μου κατεύθυνση και η δεύτερη είναι η παιδαγωγική μου κατεύθυνση»* [Σ-ΣΣ].

Πιο αναλυτικά: *«…Τι εννοούμε διδακτική κατεύθυνση. Στη διδακτική μας προσέγγιση βλέπω μια εξατομικευμένη περίπτωση, έχω μπροστά μου ένα παιδί, που έχει ιδιαιτερότητες…μετά την εξατομίκευση βλέπω την ενεργοποίηση, δηλαδή εγώ τι θα κάμω ως δάσκαλος, προκειμένου να πετύχω τους στόχους μου…εγώ ο δάσκαλος τι μέτρα μπορώ να πάρω για να βοηθήσω τα ξένα παιδιά που έχω μπροστά μου. Διδακτικές στρατηγικές μεθοδολογίας…»* [Σ-ΣΣ]. Ενώ *«…η παιδαγωγική πλευρά έχει σχέση με τον παράγοντα άνθρωπο, δηλαδή έχω μπροστά μου έναν άνθρωπο, πως θα ενεργήσω βλέποντάς τον, τι θα του πω, ποιες θα είναι οι ενέργειές μου…»* [Σ-ΣΣ]. Στη συνέχεια, εξηγεί τις πρακτικές των διαφορετικών διδακτικών επιλογών. Αρχικά, λοιπόν, *«…ο δάσκαλος βλέπει μπροστά του ένα παιδί με ιδιαιτερότητες…Επομένως η πρώτη μας ενέργεια είναι εντοπισμός του φαινομένου, που λέγετε αλλοδαπός αυτό που λέμε εξατομίκευση…και ύστερα να δω, πως θα αντιμετωπίσω αυτά τα κενά…κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας…»*. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύσει στην *«…ενεργοποίηση…στον παράγοντα ενισχυτική παρέμβαση…βλέποντας ένα παιδάκι, που δεν ξέρει ελληνικά, τι μέτρα μπορώ να πάρω εγώ…»* [Σ-ΣΣ], με σκοπό την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Η πρώτη πρακτική που προτείνει ο σχολικός σύμβουλος *«…είναι η αλληλοδιδακτική μέθοδος…»* και επεξηγεί: *«…υπάρχουν αλλοδαποί που γνωρίζουν λίγα ελληνικά…και να τους χρησιμοποιήσω στη μετάφραση ελληνικών όρων…»*. Επίσης, προτείνει συνεργασία ενός καλού έλληνα μαθητή με έναν αλλοδαπό: *«…δηλαδή όταν το παιδί κάνει στο ολοήμερο σχολείο μια εργασία, ένα ξένο παιδάκι που δυσκολεύεται…μπορούμε να βάλουμε ένα καλό μαθητή, ελληνόπουλο δίπλα του…να συνεργαστούν στο πώς θα συμπληρώσουν τις ασκήσεις στη γλώσσα…»* [Σ-ΣΣ].

Συμβουλεύει, εξάλλου, τους εκπαιδευτικούς των πρωινών τμημάτων *«…να δίνουν εργασίες απλές σύμφωνα με το επίπεδο των παιδιών…Οι εργασίες αυτές δεν πρέπει να είναι ίδιες με των άλλων παιδιών, που ξέρουν καλά τα ελληνικά…»*. Ενώ, προτρέπει τους αντίστοιχους του ολοήμερου *«…να κάνουν πάντοτε επέκταση των γλωσσικών φαινόμενων, εξακτίνωση και εμβάθυνση…να παίξουμε το ρόλο του φροντιστή, του ενισχυτή…να δώσουμε ένα παρεμφερές παράδειγμα, να δώσουμε ένα διαφορετικό πα-*

ράδειγμα, να πάμε να δώσουμε και ένα τελείως άλλο παράδειγμα αλλά που είναι στην ίδια κατεύθυνση, που λέγετε γλωσσική εκμάθηση της γλώσσας μας. Εξακτίνωση λοιπόν, εμβάθυνση των φαινομένων…» [Σ-ΣΣ]. Επίσης, προκειμένου να μπορέσουν οι αλλοδαποί μαθητές να επικοινωνήσουν στην ελληνική γλώσσα προτείνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς τη *«…μέθοδο του βασικού λεξιλογίου…αν πάρω εγώ το ρήμα και βάλουμε εκατέρωθεν…υποκείμενο…Αυτή η μέθοδος έχει…γρήγορα αποτελέσματα. Την οποία συστήνω στους συνάδελφους που διδάσκουν και στο ολοήμερο, που έχουν να κάνουν με παιδάκια…»,* αν και *«…βασική προϋπόθεση είναι…να διαβάζουν τα παιδιά».* Τονίζει, όμως ότι *«…αυτό που μας απασχολεί στο ολοήμερο, είναι ο χρόνος…πρέπει να δίνονται λίγες εργασίες από το πρωινό σχολείο, προκειμένου εγώ στο ολοήμερο να έχω την ευχέρεια του χρόνου…να βοηθήσω αυτά τα παιδιά…»* [Σ-ΣΣ].

Όσον αφορά τον παιδαγωγικό τομέα πιστεύει ότι η συμβουλευτική πρέπει να στρέφεται προς ό,τι *«…έχει σε σχέση με τον παράγοντα άνθρωπο, δηλαδή έχω μπροστά μου έναν άνθρωπο, πως θα ενεργήσω βλέποντάς τον, τι θα του πω, ποιες θα είναι οι ενέργειές μου…»* [Σ-ΣΣ]. Γι' αυτό παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν *«…λόγο, που πρέπει να είναι σωστός, να μην απορρίπτει τον άλλο…»,* να εμπνέει *«…σεβασμό στον άλλο, στην ιδιαιτερότητά του…»* και να προσπαθούν προς την κατεύθυνση της ανταλλαγής της κουλτούρας μεταξύ αλλοδαπών και ελλήνων μαθητών: *«…η ανταλλαγή της κουλτούρας που είναι πάρα πολύ βασικό…»* [Σ-ΣΣ].

6.3.2.2 Το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών ως πλαίσιο άντλησης στοιχείων για τη διδασκαλία.

Ο Σχολικός Σύμβουλος θεωρώντας ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο που κουβαλούν οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να αποτελέσει ερέθισμα και πηγή εκμετάλλευσης των στοιχείων του από τους έλληνες δασκάλους, υπογραμμίζει: *«…Το παιδάκι που έρχεται από την Αλβανία…ή από οποιοδήποτε μέρος κουβαλάει ένα σωρό πράγματα. Κουλτούρα, γλώσσα την οποία μπορούμε να την εκμεταλλευτούμε…Λοιπόν αυτό είναι ένα ερέθισμα, να το εκμεταλλευτούμε εμείς οι έλληνες δάσκαλοι, να πάρουμε από άλλους ανθρώπους στοιχεία της κουλτούρας και να δώσουμε βέβαια μια ανταλλαγή…»* [Σ-ΣΣ]. Σύμφωνα με τα επιχειρήματα του σχολικού συμβούλου: *«…δεν είναι φτιαγμένος ο άνθρωπος, να μένει περιχαρακωμένος και εγκλωβισμένος σε ορισμένα πλαίσια…Ο άνθρωπος δεν έχει όρια… Άρα ο άνθρωπος πρέπει να συναντάει τον άλλον…»* [Σ-ΣΣ]. Σημασία λοιπόν, έχει ο τρόπος της συνάντησης, δηλαδή *«…με ποια φιλο-*

σοφία συναντάω τον άλλον…Ο οποιοσδήποτε έχει μια βασική κουλτούρα…έχω ορισμένα μοντέλα, όπως μου τα παράδωσαν οι γονείς μου, από το περιβάλλον…» και στη συνέχεια αναρωτιέται: *«…θα μείνω σε αυτή την κουλτούρα; Προφανώς όχι…Σε αυτήν πατάω, για να κάμω το παραπέρα βήμα…».* Οπότε ο άνθρωπος δεν μένει στο μοντέλο της κουλτούρας που του παραδόθηκε από το περιβάλλον αλλά στηριζόμενος σε αυτό: *«…δέχομαι στοιχεία από τον άλλον και προφανώς αυτός θα πάρει και από εμένα…στηρίζομαι…στα στοιχεία που κουβαλάω και δίνω και παίρνω, μια ανταλλαγή γίνεται…».* Τονίζει, επίσης: *«…δεν πουλάω λοιπόν τον εαυτό μου, απλά τον εμπλουτίζω…δεν είναι το θέμα να αλλοτριωθούμε από αυτή τη συνάντηση…το ζητούμενο είναι ο εμπλουτισμός…όχι αφομοιώνω, ούτε καταργώ τη δική μου κουλτούρα…παίρνω από τον άλλο και του δίνω στοιχεία»* [Σ-ΣΣ].

Ο Σχολικός Σύμβουλος θεωρεί ότι αξιοποιείται η κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας: *«…από ότι βλέπω…από ότι κουβεντιάζω με τους συναδέλφους. Γίνεται σε πολλές περιπτώσεις, ανταλλαγή κουλτούρας…Θετικότατο αυτό…»* [Σ-ΣΣ]. Υπογραμμίζει, εξάλλου ότι *«…ο δάσκαλος παίζει καταλυτικό ρόλο, όταν έχει σωστή νοοτροπία…να εκμεταλλευτεί στοιχεία από τα ξένα, να τα παρουσιάσει. Να μάθουν τα παιδιά, να εμπλουτίσει την κουλτούρα των δικών μας παιδιών. Η πιο πολύ ευθύνη μπαίνει στον παράγοντα δάσκαλο…εμείς οι δάσκαλοι να αποκτήσουμε νέες στρατηγικές και νέες νοοτροπίες…»* [Σ-ΣΣ]. Επειδή *«…πρώτα θα πρέπει να ενημερωθεί το άτομο, με ποια φιλοσοφία συναντάει τον άλλο...»* [Σ-ΣΣ], ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα φροντίσει για την *«…ενημέρωση του παιδιού και του δικού μας και του αλλοδαπού, πως θα ενεργήσει.. Ο μικρός μαθητής που μαθαίνει τον άλλο…Με ποιο τρόπο συναντιόνται…»,* γιατί *«…ο στόχος μας είναι ο εμπλουτισμός, δεν είναι η συρρίκνωση των στοιχείων που κουβαλάμε…»* [Σ-ΣΣ]. Συγκεκριμενοποιεί ότι στα πλαίσια του ολοήμερου *«…μπορούμε να εκμεταλλευτούμε τα στοιχεία, που κουβαλάει ο καθένας…σε μια καθημερινή διδασκαλία…κάνουμε μουσική ή χορό στο ολοήμερο και που μπαίνουνε οι συνάδελφοι των ειδικοτήτων να γίνει άριστα ανταλλαγή…Να μάθουμε ελληνικά τραγούδια αλλά να μάθουμε και ένα βουλγάρικο…και τα παιδιά ικανοποιούνται βέβαια, γιατί βλέπουν το παραπέρα…»*[Σ-ΣΣ]. Αν και κατανοεί ότι *«…είναι δύσκολο όχι ακατόρθωτο…»,* πιστεύει ότι ο δάσκαλος του ολοήμερου θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί τις ώρες, όπου θα έπρεπε να γίνεται ένα μάθημα ειδικότητας αλλά δεν έχει οριστεί εκπαιδευτικός και να παρουσιάσει στοιχεία των αλλοδαπών παιδιών ακόμα και στο γλωσσικό τομέα, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«…Στο γλωσσικό τομέα μπορούν να γίνουν ανταλλαγές…*

όταν δεν υπάρχουν οι ειδικότητες, τις ώρες τις κάνει ο συνάδελφος, επομένως μπορεί να εκμεταλλευτεί την ώρα που θα έκανε αγγλικά…να κάνει κάτι παραπέρα…εκεί μπορεί να εκμεταλλευτεί την κουλτούρα του ξένου…Να μάθουν τα παιδιά, να εμπλουτίσει την κουλτούρα των δικών μας παιδιών…» [Σ-ΣΣ].

6.3.2.3 Προτεραιότητες του δασκάλου ολοημέρου.

Η κυριότερη προτεραιότητα του δασκάλου του ολοήμερου θα πρέπει να είναι: *«…να πείσει τα παιδιά και τους γονείς βέβαια, για την αναγκαιότητα του ολοήμερου σχολείου…»*, γιατί *«…δεν είναι το ολοήμερο ένας τόπος φύλαξης παιδιών αλλά είναι ένας τόπος που μαθαίνουμε…»*. Κάτι τέτοιο θα συμβεί *«…με την ποιότητα της εργασίας …»* του εκπαιδευτικού, αλλιώς *«…εάν δεν πείσουμε…το παιδί πρώτα και τον γονέα μετέπειτα, ματαιοπονούμε…Και για τους δασκάλους και για τις ειδικότητες.»* [Σ-ΣΣ]. Πράγμα που σημαίνει, ότι *«…ο δάσκαλος του ολοήμερου θα πρέπει να παίξει το ρόλο του φροντιστή…»* [Σ-ΣΣ], οφείλει να κάνει όχι απλά προετοιμασία για την άλλη μέρα, καθώς *«…με τον όρο προετοιμασία, εννοούμε ενισχυτικές παρεμβάσεις και όχι απλώς συμπλήρωση των εργασιών, συμπλήρωση των ασκήσεων…Εκεί πρέπει να ρίξουμε μια βαρύτητα. Και αυτό θα μας οδηγεί σε αυτό που λέμε ποιοτική αναβάθμιση, ποιότητα του ολοήμερου…»* [Σ-ΣΣ].

6.3.2. 4 Προβλήματα λειτουργίας του ολοήμερου.

Ο Σχολικός Σύμβουλος επισημαίνει αρκετά προβλήματα λειτουργίας του ολοήμερου τμήματος τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση των εργασιών της επόμενης ημέρας και επέκτασης της ενισχυτικής παρέμβασης. Χαρακτηριστικά λέει: *«…ο χρόνος είναι λίγος…και από ότι μου λένε μερικοί συνάδελφοι του ολοημέρου…δεν προλαβαίνουν…να συμπληρώσουν τις εργασίες του πρωινού και σε αυτή την περίπτωση προφανώς πάει το παραπέρα, το φροντιστηριακό κομμάτι…»* [Σ-ΣΣ]. Σε αυτό συμβάλλει η πλημμελής συνεργασία των δασκάλων των πρωινών τμημάτων με τους δασκάλους του ολοήμερου που χάνουν χρόνο μέχρι να ανακαλύψουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ο σχολικός σύμβουλος τονίζει: *«για να έχουμε απόδοση στο ολοήμερο, θα πρέπει να υπάρχει στενή συνεργασία ανάμεσα στο συνάδελφο του πρωινού και του απογευματινού σχολειού. Εάν εγώ δεν ξέρω την ιδιαιτερότητα του παιδιού του ξένου…δεν μπορώ να είμαι αποδοτικός. Στενή*

συνεργασία λοιπόν με τους συναδέλφους των πρωινών σχολείων…να μου πει ο πρωινός δάσκαλος που έχει τα παιδάκια αυτά, τι προβλήματα παρουσιάζουν, για να είμαι ενήμερος, για μπορέσω να ενεργήσω γρήγορα και αποτελεσματικά» [Σ-ΣΣ]. Όσον αφορά τις πολλές κατ' οίκον εργασίες που αναθέτουν οι πρωινοί δάσκαλοι και την έλλειψη χρόνου υπογραμμίζει σε διάφορα σημεία της συνέντευξης ότι: *«…θα ήταν λίγο ικανοποιητικός* (ο χρόνος)*, εάν οι συνάδελφοι έβαζαν λίγες εργασίες από το πρωινό σχολείο… η τροχοπέδη στο ολοήμερο είναι οι πρωινές, είναι οι υπερβολικές εργασίες…»* [Σ-ΣΣ], *«…πολλές εργασίες είναι η γκρίνια τους…»* [Σ-ΣΣ].

- ✓ Έλλειψη χώρων για ξεκούραση των παιδιών. Επισημαίνει λοιπόν ότι *«…οι χώροι δεν υπάρχουν. Αν είχε ένα χώρο το παιδάκι…μια μοκέτα κάτω…να ξεκουραστεί λίγο, θα ήταν καλύτερα…να υπήρχε αντί για μισή ώρα ανάπαυσης το μεσημέρι, να υπήρχε μία ώρα, να ξαπλώνουν τα παιδιά, έτσι να ξεκουράζονται είναι ίσως υπερβολικό το ωράριο»* [Σ-ΣΣ].
- ✓ Ανθυγιεινή σίτιση. Αναφέρει σχετικά με *«…το θέμα της διατροφής…»* ότι θα πρέπει *«…να μη δίνει ξηρά τροφή ο γονέας στο παιδί…»* και γι' αυτό θα πρέπει να *«…τους το εξηγήσουμε…»*. Η σχετική παρότρυνση έφερε αποτελέσματα, καθώς *«…έχουν αλλάξει οι γονείς, σε πολλά σημεία την νοοτροπία τους»* [Σ-ΣΣ].
- ✓ Ο μεγάλος αριθμός ανά τμήμα σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο ολοήμερο έχει σαν αποτέλεσμα να μην είναι αποδοτική η διδασκαλία μαθημάτων όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ή τα αγγλικά και γι΄ αυτό θεωρεί ότι *«…υπάρχουν γνωστικά αντικείμενα, που πρέπει να γίνονται με μικρό αριθμό μαθητών…»* [Σ-ΣΣ].

Πιστεύει εξάλλου ότι το ολοήμερο σχολείο *«…αν είναι χρήσιμο μια φορά για τα δικά μας παιδιά για τα ξένα είναι δυο φορές…»,* αφού *«…δεν έχουν στηρίγματα στο περιβάλλον…»,* οπότε *«…το ολοήμερο προσφέρει ακόμα περισσότερα στηρίγματα, που δεν τα βρίσκουν…στο στενό τους οικογενειακό περιβάλλον. Αποκομίζουν πάρα πολλά»* [Σ-ΣΣ].

Τονίζει, τέλος, ότι ο θεσμός του ολοημέρου *«…ενώ έχει καλή φιλοσοφία, καλό σκεπτικό, χρειάζεται προφανώς βελτίωση, να πάμε σε καλύτερη απόδοση. Αυτό πιστεύω να γίνει σιγά-σιγά, να βελτιώνεται στα βήματα που κάνει και στις μεθόδους που χρησιμοποιεί»* [Σ-ΣΣ] για να γίνει πιο αποδοτικό. Σε άλλο σημείο της συνέντευξης υπογραμμίζει: *«…βέβαια το ολοήμερο δε σημαίνει ότι είναι αυτό το τέλειο, υπάρχουν ορισμένες δομές, οι οποίες πρέπει…να βελτιώνονται και αυτό πρέπει να γίνεται στο*

μέλλον…τα βήματά μας έχουν ελλείψεις,…πρέπει να πάμε προς το καλύτερο…ο στόχος μας είναι να το βελτιώσουμε το ολοήμερο» [Σ-ΣΣ].

6.3.3. Αντιλήψεις για τη γλώσσα.

6.3.3.1. Ανάγκη επιπρόσθετης ενίσχυσης των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της αρμοδιότητάς του στην ελληνική γλώσσα. Μορφή της ενισχυτικής παρέμβασης.

Ο σχολικός σύμβουλος δεν δίνει μια ξεκάθαρη απάντηση, αλλά θεωρεί ότι ενισχυτική παρέμβαση, δηλαδή επέκταση των γλωσσικών φαινομένων, χρήζουν όλοι οι μαθητές και λέει: *«δεν θα έλεγα μόνο για τους αλλοδαπούς αλλά και για τους ημέτερους και για τους δικούς μας»* [Σ-ΣΣ]. Προτείνει: *«εξατομίκευση οπωσδήποτε και εντοπισμός και καθορισμός επιπέδων μάθησης… με βάση τα δεδομένα να οργανώσουμε ένα πεδίο δράσης, έτσι να φτιάξουμε ένα πρόγραμμα, να τους ενισχύσουμε»*. Οι μαθητές να χωριστούν σύμφωνα με το επίπεδο μάθησης στο οποίο βρίσκονται και όχι σύμφωνα με την ηλικία τους. Σε αυτά τα επίπεδα μπορούν να ενταχθούν κατά τη γνώμη του αλλοδαποί και έλληνες μαθητές μαζί, *«έτσι, χωρίς διάκριση με στόχο να βοηθήσουμε και τα δικά μας και τα ξένα…»* [Σ-ΣΣ].

6.3.3.2. Απόψεις για τη χρήση των δύο πρώτων ωρών διδασκαλίας του ολοημέρου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα.

Ο συνεντευξιαζόμενος Σχολικός Σύμβουλος δεν διαφωνεί με την ενισχυτική διδασκαλία στα πλαίσια του ολοημέρου αλλά τονίζει ότι *«…στην πραγματικότητα, προσωπικά δεν με απασχολεί, το ποτέ θα κάνεις παρέμβαση, αλλά το πώς θα την κάνεις…δεν είναι λοιπόν το πότε κάνουμε αλλά το πώς κάνουμε γλώσσα ή το οποιοδήποτε μάθημα»* [Σ-ΣΣ]. Πιστεύει, εξάλλου, ότι την ενισχυτική διδασκαλία εξατομικευμένων περιπτώσεων, όπως οι αλλοδαποί μαθητές, θα πρέπει να αναλάβουν εκπαιδευτικοί με εμπειρία και εξειδικευμένες γνώσεις λέγοντας χαρακτηριστικά: «*Η εξατομικευμένη αγωγή απαιτεί περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες και εμπειρίες αν θέλετε. Δηλαδή, στις εξατομικευμένες ιδιαίτερες περιπτώσεις θα έβαζα εγώ τους καλύτερους δασκάλους…χρειάζεται η εξειδίκευση, η εξατομίκευση των περιπτώσεων χρειάζονται αυξημένα προσόντα εκ μέρους των δασκάλων. Εμπειρία και γνώσεις πολλές»* [Σ-ΣΣ].

6.3.3.3 Απόψεις για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοήμερου τμήματος.

Ο ερωτώμενος σχολικός σύμβουλος βρίσκει ενδιαφέρουσα και θετική την ιδέα της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών λέγοντας: *«…θετικότατο. Να μην ξεχάσουν τη μητρική τους γλώσσα τα παιδάκια… Είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον…γιατί άμα ξεχάσεις τη γλώσσα σου ξεχνάς και τα στοιχεία επικοινωνίας ύστερα και τη κουλτούρα που κουβαλάς, να διαβάσει ένα βιβλίο, να μιλήσει…».* Επίσης, χαρακτηρίζει τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης *«χρησιμότατη, βεβαίως…»,* γιατί *«…με βάση αυτή θα μπορέσουν να επικοινωνήσουν ή και να κάνουν σπουδές στη γλώσσα τους…Η γλώσσα είναι το πρώτο στοιχείο του ανθρώπου»* [Σ-ΣΣ] και μέσο επικοινωνίας, εάν αποφασίσουν *«…να γυρίσουν πίσω…»* στην πατρίδα τους. Η οργάνωση της διδασκαλίας *«…θα μπορούσε να γίνει σε μεγάλα σχολεία, εφόσον υπάρχουν μερικοί μαθητές…που έχουν την ίδια γλώσσα…»* αλλά προβληματίζεται κάπως για την εύρεση ωρών διδασκαλίας μέσα στο πρόγραμμα ειδικά του ολοημέρου: *«…είναι οι ώρες, ο χρόνος, να βρει κανείς μια ή δύο ώρες την εβδομάδα, να βάλει…»* [Σ-ΣΣ]. Θεωρεί επίσης, ότι προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθούν *«…και οι χώρες του εξωτερικού σε συνεργασία με τη δική μας κυβέρνηση…μπορούν να έρχονται δάσκαλοι από το εξωτερικό, σε μας. Μου θυμίζει αυτό που κάναμε εμείς χρόνια πριν…το ίδιο θα μπορούσε να παίξουν τώρα οι χώρες της Ευρώπης που στέλνουν σε μας…μετανάστες. Θετικότατο, πολύ θετικό…»* [Σ-ΣΣ].

6.3.4. Ζητήματα επιμόρφωσης.

6.3.4.1. Πραγματοποίηση επιμόρφωσης στους δασκάλους ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές.

Ο σχολικός σύμβουλος συναντά όλους τους δασκάλους των ολοήμερων τμημάτων της αρμοδιότητάς του *«…κάθε χρόνο, στην αρχή του χρόνου σεμιναριακά…Και εκεί μέσα συζητούνται τα προβλήματα και δίνονται συμβουλές και κατευθύνσεις, σχετικά με τη διδασκαλία, τις ιδιαιτερότητες και την ενισχυτική διδασκαλία…».* Εξειδικευμένο σεμινάριο που να αφορά τους δασκάλους ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές δεν έχει πραγματοποιήσει αλλά *«…σχετικά με ένα σχολείο, που έχει αλλοδαπούς, έχω πάει και έχω μιλήσει κατ' ιδίαν. Βέβαια, ξέχωρο σεμινάριο με ένα συνάδελ-*

φο που υπηρετεί σε ένα σχολείο τέτοιο, δεν γίνεται αλλά κουβεντιάζουμε κατ' ιδίαν τις ιδιαιτερότητές του» [Σ-ΣΣ].

Οργάνωσε, όμως μια συνάντηση την προηγούμενη χρονιά με τους δασκάλους των τάξεων υποδοχής και τους αντίστοιχους διευθυντές και καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. γύρω από θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης: *«…συζητήσαμε εκεί πέρα με όλους τους συναδέλφους, που εμπλέκονταν με τους αλλοδαπούς μαθητές είτε πρωινό σχολείο ήταν, κυρίως για τις τάξεις υποδοχής…Με ωραία αποτελέσματα οι άνθρωποι έμαθαν, αποκόμισαν θετικότατα στοιχεία σχετικά με την δουλειά που έκαναν»* [Σ-ΣΣ].

Σε ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη πρόβλεψης στο θεσμικό πλαίσιο για επιμόρφωση δασκάλων που διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές απαντά: «*Όχι, από ότι γνωρίζω, δεν προβλέπεται…»* [Σ-ΣΣ] και τονίζει *«…Βέβαια αυτό αφορά και γενικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση μας, ότι πολλές φορές αναλαμβάνουμε κάτι, χωρίς να έχουμε τη μόρφωση, χωρίς να διαθέτουμε τις απαραίτητες γνώσεις....»* [Σ-ΣΣ].

6.3.4.2. Οργάνωση επιμόρφωσης δασκάλων σε τμήματα με υψηλό ποσοστό πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Το υποκείμενο Σχολικός Σύμβουλος τονίζει ότι *«…πρέπει να επιμορφώνετε ο καθένας που κάνει μια συγκεκριμένη υπηρεσία, να είναι επιμορφωμένος γι αυτό το οποίο καλείται να κάνει…»* [Σ-ΣΣ].

Θεωρεί ότι ένα σεμινάριο που θα αφορούσε διδασκαλία μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και γενικά μαθητές με ιδιαιτερότητες, θα πρέπει να κινούνταν πρωτίστως στην κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης και του ανθρωπισμού, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Ένας δάσκαλος που έχει να κάνει με ξένους, θα έπρεπε να περάσει από σεμινάρια ευαισθητοποίησης και ανθρωπισμού…αλλά αν εσύ δεν έχεις ευαισθητοποιηθεί στο πρόβλημα, τότε τα υπόλοιπα περιττεύουν, ευαισθητοποίηση και ύστερα να μπούμε σε στρατηγικές, το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά, να μάθουν την ελληνική γλώσσα, το πώς μπορούμε να τα «εκμεταλλευτούμε», για να μας δώσουν και αυτά στοιχεία από την κουλτούρα…Προφανώς η ευαισθητοποίηση είναι το πρώτο στοιχείο. Και θα επέλεγα δασκάλους, που είναι ευαισθητοποιημένοι στον παράγοντα άνθρωπο…»* [Σ-ΣΣ]. Εξάλλου, πιστεύει ότι ο δάσκαλος που θα αναλάμβανε τμήμα με αλλοδαπά παιδιά καλό θα ήταν να ξέρει *«…το αντικείμενο, τη γλώσσα των παιδιών κι αν μπορώ να ξέρω και άλλα πράγματα κουλτούρα, μουσική, τραγούδια ακόμα καλύτερα…»* [Σ-ΣΣ].

6.3.4.3. Χρόνος πραγματοποίησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Ο σχολικός σύμβουλος θεωρεί αναμφισβήτητη παραδοχή το γεγονός ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια σε δασκάλους ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές θα συμβάλουν στην πληρέστερη και αποδοτικότερη άσκηση των καθηκόντων τους, λέγοντας: *«…όταν ξέρω κάτι, μπορώ να ενεργήσω και ανάλογα, αν δεν το γνωρίζω…δεν θα είμαι τόσο αποτελεσματικός, όσο θα επιθυμούσα…»* [Σ-ΣΣ]. Τονίζει ότι τα σεμινάρια αυτά *«…για να έχουν αποδοτικότητα, θα πρέπει να γίνονται με άνεση χρόνου…αν έκανα σεμινάρια καλοκαίρι…στο διάστημα πέντε μέρες πριν ανοίξουμε τα σχολεία…το πιο αποδοτικό εκεί είναι, να κάτσεις πέντε μέρες με την άνεση σου… Οι επιμορφώσεις πρέπει να έχουν την άνεση του χρόνου, της ποιότητας και της ποσότητας…»* [Σ-ΣΣ].

6.4 Η οπτική των γονιών των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο.

Και οι τρεις γονείς θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο είναι το κατάλληλο μέρος, για να παραμένουν τα παιδιά όση ώρα εκείνοι εργάζονται και μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στην πρόοδο των παιδιών τους. Δεν παραλείπουν όμως να εκφράσουν παράπονα για την οργάνωση του προγράμματος του θεσμού, καθώς διαπιστώνουν ότι ο ενισχυτικός του ρόλος στα μαθήματα δεν εκπληρώνεται επαρκώς. Δύο από τους τρεις γονείς μάλιστα, αναφέρουν ότι λόγος επιλογής του ολοήμερου είναι και το γεγονός της προσφοράς διδακτικών αντικειμένων που δεν έχουν οι ίδιοι την οικονομική δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους εκτός σχολείου.

6.4.1 Λόγοι επιλογής παρακολούθησης ολοήμερου τμήματος-Κέρδος που αποκομίζουν τα παιδιά από την παρακολούθηση του ολοήμερου τμήματος.

Ο πρώτος ερωτώμενος γονιός αλλοδαπού μαθητή που παρακολουθεί το ολοήμερο τμήμα επέλεξε να παρακολουθεί το παιδί του το απογευματινό πρόγραμμα για τους παρακάτω βασικούς λόγους:

1) Οι περιορισμένες γνώσεις του στην ελληνική γλώσσα το εμποδίζουν να βοηθήσει το μικρό μαθητή στις καθημερινές εργασίες του σχολείου και κυρίως στη διόρθωση ορθογραφικών λαθών. Χαρακτηριστικά λέει: *«…σαν ξένος που είμαι δεν*

μπορώ να το βοηθήσω σε πολλά πράγματα…Ότι είναι ορθογραφία…μετά θα έρθει η ιστορία και τα λοιπά…μαθήματα, που δεν τα ξέρω…» [Σ-Γ1].

2) Το ωράριο εργασίας εμποδίζει το γονιό να είναι στο σπίτι κατά τη λήξη του πρωινού προγράμματος του σχολείου: *«…επειδή εργάζομαι, δεν μπορώ να αφήσω τα παιδιά μόνα στο σπίτι και πρέπει κάπου να τα αφήσω και το καλύτερο από το σχολείο δεν υπάρχει…»* [Σ-Γ1]. Θεωρεί λοιπόν ως ασφαλέστερο και καταλληλότερο μέρος, για να παραμένουν τα παιδιά, το σχολείο.

3) Τα μαθήματα ειδικοτήτων (κυρίως τα μαθήματα της γυμναστικής και των εικαστικών) ήταν ένα κίνητρο για την παρακολούθηση του προγράμματος του ολοημέρου, *«…το έφερα εδώ, επειδή θα κάναμε διάφορα πράγματα…αυτή την ώρα θα κάνουμε αυτό…Είναι κάποιο πρόγραμμα, που θα κάνει το παιδί και θα προχωρήσει. Αυτό είναι το πρώτο λόγο, που το έφερα. Είναι ένα καλό πράγμα… Τα πάντα και η ζωγραφική και η γυμναστική και τα παιχνίδια που κάνουν εδώ…»,* καθώς *«…στο σπίτι δεν μπορώ, να του προσφέρω…»* κυρίως λόγω κούρασης: *«έρχομαι κουρασμένος από τη δουλειά. Θα ασχοληθώ με το παιδί μου, αλλά όχι στα παιχνίδια…Εδώ έχει τους φίλους του, θα παίζει άνετα, θα κάνει κανένα μαθηματάκι, θα κάνει και καμιά ζωγραφιά…Πιο άνετα είναι εδώ, πιο πολύ θα μάθανε εδώ, αν θα βάλει λίγο πιο πολύ προσοχή…»* [Σ-Γ1].

4) Όσον αφορά τις φιλικές σχέσεις πιστεύει ότι η μεγαλύτερη επαφή με παιδιά θα ωφελήσει το παιδί του και θα βελτιώσει το χαρακτήρα του: *«Στη φιλία προσφέρει. Σε επαφή που θα έχει με τα παιδιά, θα αλλάξει λίγο το χαρακτήρα του…Ελπίζω εδώ στο σχολείο, επειδή είναι τόσα παιδιά, θα αλλάξει λιγάκι…»* [Σ-Γ1].

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος γονέας έχει υψηλές προσδοκίες για το παιδί του, τονίζοντας: *«μ' αρέσει να μάθει…δεν ήρθα εδώ, να πω σαν Αλβανός που είμαι, να βγάλει το σχολείο και τέρμα. Όχι, θέλω το παιδί μου…να είναι με τους καλύτερους»* [Σ-Γ1] και ελπίζει ότι το ολοήμερο με τα διαφορετικά μαθήματα που προσφέρει θα συμβάλλει στη μορφωτική εξέλιξη του παιδιού.

Η αρχική πεποίθηση του ερωτώμενου ήταν ότι στο ολοήμερο σχολείο το παιδί θα προετοιμάζονταν για τα μαθήματα της επόμενης μέρας και ότι *«…θα μάθει καλύτερα…»*. Παραπονιέται όμως, ότι κάτι τέτοιο δε συμβαίνει επαρκώς, γιατί διαπιστώνει ότι *«…ο γιος μου πιο πολύ παίζει, παρά να ασχολείται με το γράψιμο εδώ, αυτά τα κάνουμε ξανά στο σπίτι. Δηλαδή αυτό που εγώ σκέφτηκα στην αρχή, που τα πιο πολλά θα τα κάνει εδώ…τα κάνει το αντίθετο»* [Σ-Γ1] και έτσι το ίδιο το υποκείμενο αναγκάζεται να αναλάβει μεγάλο βάρος της προετοιμασίας.

Ο δεύτερος συνεντευξιαζόμενος γονιός αλλοδαπού μαθητή που παρακολουθεί το ολοήμερο τμήμα θεωρεί ότι το ολοήμερο είναι απαραίτητο γι' αυτόν, λέγοντας: *«…δεν είμαι από εδώ κατ' αρχήν και είναι απαραίτητο…»*. Πιστεύει ότι προστατεύει τους μικρούς μαθητές, ώστε να μη μένουν μόνοι κατά την απουσία των γονιών τους, γιατί *«…τι άλλο να κάνουν τα παιδιά στο δρόμο…»*. Ακόμη, ισχυρίζεται ότι *«…σε όλο τον κόσμο τα σχολεία λειτουργούν μέχρι τις τέσσερις…»,* οπότε θα έπρεπε να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα. Και τέλος επισημαίνει ότι *«…υποτίθεται, ότι τους βοηθάει στα μαθήματα…»* [Σ-Γ2].

Δηλώνει όμως ότι το πρόγραμμα δεν βολεύει το ίδιο το υποκείμενο: *«…γιατί υπάρχουν λίγοι δάσκαλοι…»*. Θεωρεί ότι *«…η δημιουργία…»* του ολοήμερου *«…ήτανε σκοπό η ενίσχυση των μαθημάτων και στην ουσία ενίσχυση δεν γίνεται σε όλους τους τομείς…το πρόγραμμα πρέπει να ενισχύει τα πρωινά μαθήματα. Και το καταφέρνει αλλά δεν φτάνει, έχουν βάλει άλλα πράγματα που δεν ξέρω…»*, δηλαδή τα πολλά μαθήματα ειδικοτήτων σπαταλούν αρκετή από την ώρα που θα έπρεπε να δίνεται για ενίσχυση.

Η οργάνωση του προγράμματος κατά τη γνώμη του δεν σχεδιάστηκε σωστά καθώς τα παιδιά πολλές φορές αναγκάζονται να επαναλάβουν την παρακολούθηση ενός μαθήματος ειδικότητας που ήδη διδάχθηκαν το πρωί και το απόγευμα με άλλο δάσκαλο και ύλη (π.χ. αγγλικά, γυμναστική) και αναρωτιέται: *«…γιατί να κάνεις γυμναστική το πρωί και να κάνεις γυμναστική μετά; Να κάνω μια φορά γυμναστική αλλά μία και καλά. Όχι μέτρια…»* [Σ-Γ2]. Κάτι τέτοιο έχει σαν αποτέλεσμα να χάνεται χρόνος από την ενισχυτική διδασκαλία των πρωινών μαθημάτων. Δεν αντιτίθεται στην ύπαρξη των μαθημάτων ειδικοτήτων αλλά *«…απλά δεν τις αναφέρω δεν νομίζω ότι ούτε βλάπτουν ούτε κάνουν καλό. Απλά κάποια παιδιά έχουν πρόβλημα σε κάποια μαθήματα, έπρεπε να γίνει ενίσχυση σε αυτά τα μαθήματα σε αυτά τα παιδιά…»* [Σ-Γ2].

Αξιοσημείωτο είναι ότι ο συγκεκριμένος ερωτώμενος τονίζει ότι το ίδιο δεν είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλοδαπού γονιού και προσπαθεί να διαχωρίσει τη θέση του, ειδικά σε σχέση με τους αλβανούς μετανάστες, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«…δεν είμαι εγώ ο πιο αντιπροσωπευτικός, αν είναι από αυτή την άποψη δεν μας βάλετε όλους σε ένα τσουβάλι…»*. Μάλιστα ισχυρίζεται ότι το παιδί του *«…δεν έχει καμία διαφορά είναι ελάχιστη»* [Σ-Γ2]. Γι' αυτό ίσως, δεν συμμερίζεται την άποψη ότι στο ολοήμερο θα μπορούσαν να ενισχυθούν οι φιλίες μεταξύ των παιδιών, καθώς θεωρεί ότι το δικό του παιδί δεν αντιμετωπίζει κανένα τέτοιο πρόβλημα και λέει: «*αυτό δεν νομίζω, έτσι και αλλιώς έχουν καλές σχέσεις και το πρωί περνάνε όλο το πρωί μαζί,*

παίζουνε…» [Σ-Γ2]. Τέλος, θεωρεί ότι το παιδί του δεν χρειάζεται κάποια παραπάνω βοήθεια στην ελληνική γλώσσα, γιατί *«…έχει κάνει πέντε χρόνια δεν έχει* (πρόβλημα)*…δεν μιλάμε στο σπίτι ελληνικά αλλά…είναι σε ένα πολύ μορφωμένο, ευχάριστο περιβάλλον…»* [Σ-Γ2].

Και ο τρίτος γονιός αλλοδαπού μαθητή που φοιτά στο ολοήμερο κινείται σε παρόμοιες θέσεις με τους προηγούμενους, όσον αφορά την παρακολούθηση του ολοήμερου τμήματος. Πιστεύει, ότι τα παιδιά στο ολοήμερο θα βοηθηθούν περισσότερο από τους δασκάλους στα μαθήματα και ότι είναι ένας ασφαλής χώρος για το παιδί όση ώρα ο ίδιος εργάζεται, λέγοντας: «*το να τα βοηθήσουν οι δάσκαλοι που είναι εκεί του ολοήμερου και το δεύτερο δεν μπορώ να τα προσέχω»* [Σ-Γ3]. Επίσης, πιστεύει ότι οι ειδικότητες θα αποβούν χρήσιμες στο μαθητή, επειδή ο ίδιος θα δυσκολεύονταν να τις προσφέρει εκτός σχολείου. Τέλος, πιστεύει ότι το ολοήμερο μπορεί να ενισχύσει και δεσμούς φιλίας ανάμεσα στους συμμαθητές, γιατί «*άμα κάτσουνε πιο πολλά με τα παιδιά, βέβαια έχουνε φιλίες, πράματα όλα»* [Σ-Γ3].

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να δώσουμε μια απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Η οργάνωση έγινε με βάση τους άξονες που διαμορφώθηκαν και στους οποίους στηρίχθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης (βλ. παράρτημα, σελ.170-175).

7.1 Επίσημος λόγος της πολιτείας.

Δεν υπάρχουν στοιχεία που να συγκεντρώνονται επίσημα από το Υπουργείο, μέσω των Διευθύνσεων και των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να αφορούν τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν τα ολοήμερα τμήματα των σχολείων.

Στον ιδρυτικό νόμο του ολοήμερου σχολείου και στις εγκυκλίους που έχουν σταλεί στις σχολικές μονάδες και αφορούν το σκοπό, τη λειτουργία και το πρόγραμμα του ολοήμερου, δεν υπάρχει κάποια ειδική αναφορά στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο. Δε δίνεται καμία ξεχωριστή οδηγία για διαφοροποίηση της κατάρτισης του ωρολογίου προγράμματος του ολοήμερου τμήματος στο οποίο φοιτούν αλλοδαποί μαθητές ούτε υπάρχει κάποια μέριμνα για τη διδασκαλία της γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου.

Η μοναδική εγκύκλιος που κάποια σημεία της συγκλίνουν με τη δεύτερη κυρίως αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, τη συνάντηση των πολιτισμών είναι η υπ' αριθμ. Πρωτ. Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002 με θέμα: «Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοημέρου Δημοτικού Σχολείου» και στην οποία διατυπώνεται το πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων των ειδικοτήτων. Η συγκεκριμένη εγκύκλιος δεν δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς για αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών, που φοιτούν μαζί με τους γηγενείς μαθητές στα ολοήμερα σχολεία, με στόχο την

πολιτισμική ανταλλαγή. Αν και διατυπώνεται σαν στόχος των μαθημάτων της θεατρικής αγωγής, του χορού, της μουσικής και των εικαστικών, η επαφή των μαθητών με τα πολιτιστικά επιτεύγματα που προέρχονται από το παγκόσμιο στερέωμα, ουσιαστικά παραμένει απλή παρότρυνση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων η προσπάθεια για μια τέτοιου είδους επαφή, αφού δεν περιγράφονται συγκεκριμένες δραστηριότητες, με τις οποίες ένας εκπαιδευτικός μιας ειδικότητας θα μπορούσε να οργανώσει τη διδασκαλία του σε αυτή την κατεύθυνση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δε συγκεκριμενοποιείται η επαφή των μαθητών με τα πολιτιστικά επιτεύγματα, τα οποία να προέρχονται από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών που παρακολουθούν το ολοήμερο τμήμα, με αποτέλεσμα να χάνεται η ευκαιρία για πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ των μαθητών.

Στη συνέχεια θα αναφέρουμε τις ακριβείς διατυπώσεις της εγκυκλίου σχετικά με τους σκοπούς των μαθημάτων ειδικοτήτων. Αναλυτικότερα:

Το τέταρτο κεφάλαιο της εγκυκλίου αφορά την ειδικότητα του χορού στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Το μάθημα του παραδοσιακού χορού «...στοχεύει στο να αποκτήσει το παιδί στοιχειώδεις γνώσεις της μουσικοχορευτικής μας παράδοσης και να γνωρίσει τα ήθη και τα έθιμα του Ελληνικού λαού, καθώς και τις ηθικές, αισθητικές και παιδαγωγικές αξίες που απορρέουν από αυτά (καλλιέργεια ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης» (Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ. Δ΄, παραγρ.1, 10).

Παρατηρούμε, λοιπόν να γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στις γενικές κατευθύνσεις, ότι σκοπός του μαθήματος είναι η καλλιέργεια της ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης αποκλειστικά. Ο στόχος είναι η καλλιέργεια της αναπαράστασης του εθνικού εαυτού. Η έμφαση δίνεται στην υπεροχή του ελληνικού πολιτισμού, ο οποίος παίρνει τη μορφή μιας εννοιολογικής κατασκευής που διατηρείται αναλλοίωτη στους αιώνες και πρεσβεύει την ιστορική αλήθεια. (Αβδελλά, 1997, 45). Οι συντάκτες της εγκυκλίου αδιαφορούν, εάν στο μαθητικό πληθυσμό, που θα διδαχθεί το μάθημα στα πλαίσια του ολοήμερου τμήματος, υπάρχουν και αλλοδαποί μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια διαπιστώνεται η ύπαρξη μιας αντίφασης σχετικά με τον παραπάνω διατυπωμένο στόχο της καλλιέργειας ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης. Στο σημείο όπου διατυπώνεται το πρόγραμμα σπουδών για τις μεγαλύτερες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄), η τρίτη παράγραφος αφιερώνεται στην προσέγγιση των μαθητών με τους λαϊκούς χορούς από όλο τον κόσμο προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης σεβασμού στις ιδιαιτερότητες κάθε λαού. «Η μεγάλη ποικιλία μουσικής και κίνησης που

έχουμε τη δυνατότητα να αντλήσουμε μέσα από τους λαϊκούς χορούς όλου του κόσμου, μπορεί να γίνει ένα θαυμάσιο μέσο δημιουργίας και γνώσης για τα παιδιά. Προσπαθούμε να αναπτύξουμε το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε λαού, έτσι όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τη λαϊκή μουσική, τα τραγούδια και τους λαϊκούς χορούς…» (Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ.Δ΄,παραγρ.3γ,12). Ο συντάκτης της εγκυκλίου θεωρεί ότι η καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας έχει αφετηρία τη Δ΄ τάξη και κατά συνέπεια τα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας. Ωστόσο, αυτό παραβλέπει τη δυνατότητα κοινωνικοποίησης των παιδιών μικρότερης ηλικίας και την εξοικείωση τους με τον πολιτισμικό πλούτο άλλων εθνοτήτων στην προοπτική του πολιτισμικού και γλωσσικού πλουραλισμού.

Εξάλλου, η οργάνωση παραστάσεων-εκθέσεων, όπως αναφέρεται στην τέταρτη παράγραφο στοχεύει στην επικοινωνία με τους πολιτισμούς των άλλων χωρών, την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. «Η παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο κοινό έχει στόχο…την επικοινωνία με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, την από-δοχή της διαφορετικότητας του άλλου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» (Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ.Δ΄,παραγρ.3δ,12).

Κρίνοντας από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συντάκτες της εγκυκλίου είτε δεν έλαβαν υπόψη τους την πιθανότητα ύπαρξης αλλοδαπών μαθητών στο ολοήμερο είτε θεωρούν ότι οι τελευταίοι αναγκαστικά πρέπει να περάσουν από τη διαδικασία της «καλλιέργειας ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης». Στη συνέχεια, οι λαϊκοί χοροί από όλο τον κόσμο δε χρησιμοποιούνται σαν «ένα θαυμάσιο μέσο δημιουργίας και γνώσης» αλλά σαν ένα θαυμάσιο μέσο κατηγορι-ποίησης των φορέων της ιδιαιτερότητας, μιας ιδιαιτερότητας που θεωρείται a priori δεδομένη και διατηρήσιμη. Η διατύπωση των σκοπών γίνεται με μεγαλόστομες φράσεις- "κλισέ" περί «δικαιώματος στη διαφορετικότητα και ανοίγματος του σχολεί-ου στην κοινωνία». Η επίσημη πολιτεία αποφεύγει τη χρήση του όρου πολυπολιτισμι-κή για να προσδιορίσει μια κοινωνία, που στους κόλπους της τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη η παρουσία οικονομικών μεταναστών. Οι συγκεχυμένοι σκοποί του προγράμματος σπουδών για το μάθημα της ειδικότητας του χορού δεν προ-σφέρουν πραγματικό «πολιτισμικό άνοιγμα» προς τα προερχόμενα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο παιδιά, παρόλο που η φοίτησή τους στο ολοήμερο τμήμα δίνει μια καλή ευκαιρία. Τέλος, σε πρακτικό επίπεδο δεν υπάρχει καμία μέριμνα για τον τρόπο επίτευξης των παραπάνω στόχων με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί του χορού

συνήθως δε γνωρίζουν χορούς άλλων κρατών ούτε τους παρέχεται άλλου είδους εποπτικό υλικό.

Στο κεφάλαιο Γ΄, που αφιερώνεται στη θεατρική αγωγή στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο, δύο από τους επιδιωκόμενους σκοπούς είναι: «Η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια (ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας, αυτονομία και ελευθερία, επαφή με όλο το φάσμα των καλλιτεχνικών ειδών, κατανόηση της προσφοράς της τέχνης και της δημιουργίας στον προσδιορισμό της ταυτότητας ανθρώπων και κοινωνιών)…Η επαφή με τα καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και των άλλων πολιτισμών» (Φ.50/76/-121153/Γ1/13-11-2002, κεφ. Γ΄,παραγρ.1, 7, 8).

Στο πέμπτο κεφάλαιο (Ε΄), αυτό της μουσικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο υπάρχει η διατύπωση ότι το μάθημα έχει ως συναισθηματικό στόχο την εκτίμηση όλων των ειδών της μουσικής και η γνωριμία με τη μουσική άλλων λαών. «Οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος εκτείνονται…συναισθηματική, την εκτίμηση δηλαδή όλων των ειδών της μουσικής και τη γνωριμία με τη μουσική άλλων λαών και πολιτισμών»(Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ.Ε΄,παραγρ.1,13). Ειδικά για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου «…συμπληρωματικά οι τεχνικές που διδάσκονται είναι οι ακόλουθες: Οι μαθητές μαθαίνουν να λειτουργούν ως εκτελεστές μουσικών έργων από διάφορες εποχές και κουλτούρες…τραγουδούν και παίζουν μουσική από διάφορες εποχές και κουλτούρες» (Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ.Ε΄, παραγρ.3,14).

Τέλος, στους ειδικότερους σκοπούς του μαθήματος των εικαστικών στο ΣΤ΄ κεφάλαιο θεωρείται αναγκαίο ο μαθητής «…να έρθει σε επαφή με εικαστικά έργα τέχνης ποικίλων μορφών, να τα κατανοήσει, να τα αναλύσει, να τα ερμηνεύσει, να τα κρίνει και να εκτιμήσει την ελληνική και την παγκόσμια κληρονομιά» (Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ. ΣΤ΄, παραγρ.1,14).

Από τα παραπάνω συμπερασματικά καταλήγουμε ότι οι αναφορές που γίνονται στο πρόγραμμα σπουδών των ειδικοτήτων της θεατρικής αγωγής, του χορού, της μουσικής και των εικαστικών, για τα πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών και πολιτισμών είναι ελάχιστες και αρκετά γενικές και αόριστες. Η σχετική εγκύκλιος έχει αυστηρό και έντονα καθοδηγητικό χαρακτήρα και αφήνει ελάχιστα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για πρωτοβουλίες υπέρβασης. Θεωρούμε παράλειψη την έλλειψη διευκρίνησης στην εγκύκλιο για την αναγκαιότητα επαφής μέσω αυτών των μαθημάτων ειδικοτήτων των γηγενών μαθητών με τα πολιτισμικά επιτεύγματα των χωρών

καταγωγής των πολιτισμικά διαφορετικών συμμαθητών τους. Χάνεται η ευκαιρία να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον πολιτισμό των άλλων λαών και να καλλιεργήσουν την κατανόηση και τη συνεργασία. Δεν αφήνεται περιθώριο να αναπτύξουν οι μαθητές την κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες εποικοδομητικής σύγκρισης. Τα επίσημα κείμενα θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν το δεδομένο της πλουραλιστικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ώστε να μη θεωρηθεί η έλλειψη αυτή σαν επιμελημένη εθνοκεντρική επιλογή. Επίσης, οι συγγραφείς του αναλυτικού προγράμματος δεν αναφέρονται στα σύγχρονα πολιτιστικά στοιχεία (μοντέρνα μουσική και χορός), παραβλέποντας το γεγονός ότι τα δικά μας πολιτισμικά στοιχεία αλλά και του «άλλου» είναι εξελίξιμα και διαφοροποιήσιμα και όχι τελεσίδικα.

Ακόμα κι αν ισχυριζόμασταν, ότι οι παραπάνω αναφορές ανοίγουν κάποιο παράθυρο στην επαφή των διαφορετικών πολιτισμών που συναντώνται σε ένα τμήμα ολοημέρου, η καθημερινότητα της σχολική τάξης είναι μάλλον απογοητευτική προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία του ολοήμερου σχολείου η ελλιπής οργάνωσή του, η πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση των εργασιών της επόμενης μέρας, το εξοντωτικό εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε συνδυασμό με την αοριστολογία των σχετικών εντύπων και την απουσία επιμόρφωσης, αποτελούν τροχοπέδη και ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων των άλλοδαπών μαθητών.

Κατά συνέπεια μπορούμε να επισημάνουμε τον αφομοιωτικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζει τη θέση της πολιτείας, καθώς η κατάρτιση του πρωινού προγράμματος και του προγράμματος ολοημέρου, όπως και οι εγκύκλιοι που ρυθμίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, περιλαμβάνουν ως επί το πλείστον στοιχεία από την πολιτισμική παράδοση και κληρονομιά της χώρας υποδοχής των αλλοδαπών μαθητών. Το σχολείο λειτουργεί σε μονογλωσσική και μονοπολιτισμική κατεύθυνση, παραβλέποντας το διαφορετικό από αυτό της κυρίαρχης ομάδας, πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αποφεύγει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών, κάνοντας κάποιο άνοιγμα προς την εμπειρία που οι «άλλοι» φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους.

7.2 Αντιλήψεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντών, δασκάλων ολοημέρου, εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, σχολικού συμβούλου).

Οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών του δείγματος απέχουν από τη διαπολιτισμική προσέγγιση της παρουσίας των προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μαθητών. Είναι επικαλυμμένες με το «διαπολιτισμικό» μανδύα του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και του δικαιώματος διατήρησης της ιδιαιτερότητας του κάθε ανθρώπου. Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική συνάντηση σαν απλή επαφή μεταξύ ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών για τα πολιτισμικά στοιχεία τους. Παρόλο που παραδέχονται, ότι η επαφή των διαφορετικών των στα πλαίσια της τάξης επιφέρει συχνά στην καλύτερη περίπτωση έλλειψη ενδιαφέροντος για τα πολιτισμικά στοιχεία του «άλλου» και στη χειρότερη χλευασμό, σύγκρουση και τάση απόκρυψης των στοιχείων που προδίδουν την καταγωγή από τη μεριά των αλλοδαπών μαθητών, δε δείχνουν να προβληματίζονται για τον τρόπο άρσης των εμποδίων που θέτονται στη συνάντηση αυτή και για την αλλαγή νοοτροπίας απέναντι στον «άλλο». Οι διδακτικές τους ενέργειες αποβλέπουν τις περισσότερες φορές προς τη γρηγορότερη και αρτιότερη αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ελάχιστα προς την αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών.

7.2.1 Αντιλήψεις ως προς την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων στα οποία λειτουργούν ολοήμερα τμήματα με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών εμφανίζονται να προσεγγίζουν μέσα από το αφομοιωτικό πρίσμα το ζήτημα της παρουσίας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δε δημιουργείται πρόβλημα με τους μαθητές από τη στιγμή που θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν στοιχειωδώς στην ελληνική γλώσσα, η κατοχή της οποίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ένταξή τους στη σχολική τάξη. Θετικά σχόλια για την επίδοσή τους και τη συμπεριφορά εκφράζονται, εφόσον οι αλλοδαποί μαθητές καταφέρουν να μη ξεχωρίζουν κυρίως λόγω γλώσσας από τους έλληνες συμμαθητές τους.

Όσον αφορά την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές οι διευθυντές και ο σχολικός σύμβουλος εμφανίζονται κατηγορηματικοί για την έλλειψή τους σε αντίθεση με τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ολοημέρου που αναφέρουν τουλάχιστον ένα περιστατικό, έστω και μικρής έκτασης. Η στάση αυτή των διευθυντών και του σχολικού συμβούλου θα μπορούσε να αποδοθεί: α) στη θέση κύρους που κατέχουν και τη διάθεσή τους να αποβάλουν την παραμικρή υποψία ρατσισμού από τις σχολικές μονάδες που διευθύνουν και εποπτεύουν αντίστοιχα, β) η επαφή τους με όλους τους μαθητές λόγω των διοικητικών καθηκόντων τους δε μπορεί να είναι συχνή και καθημερινή, όπως των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των τμημάτων ολοημέρου. Τα όποια περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς, επειδή χαρακτηρίζονται από τους δασκάλους μικρής έντασης συνήθως δε φτάνουν στο γραφείο ενός διευθυντή, καθώς διευθετούνται στα πλαίσια της τάξης.

Ο σχολικός σύμβουλος εμφανίζεται να αντλεί τα επιχειρήματά του από την πολυπολιτισμική θεωρία καθώς μιλά για πλούτο και πλουραλισμό που προκύπτει από την παρουσία των μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Χαρακτηρίζει επίσης, αναγκαία για την τελειοποίηση του ανθρώπου τη συνάντηση και την επικοινωνία με τον «άλλο» και την αποκόμιση των θετικών στοιχείων του.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ολοημέρου υιοθετούν μια καλοπροαίρετη διαπολιτισμική προσέγγιση για τη παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στα ολοήμερα τμήματά τους. Συχνά επιχειρούν να δικαιολογήσουν την παραβατική συμπεριφορά των αλλοδαπών παιδιών με επιχειρήματα, που έχουν ανθρωπιστικό χαρακτήρα.

Επίσης, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που προσεγγίζουν τον «άλλο» μαθητή μέσω της λογικής της «σχετικότητας» σύμφωνα με την οποία η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών γίνεται αποδεκτή από αυτούς σαν μια από τις πολλές ετερότητες που αναγκαστικά υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων.

Δε λείπουν και οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και είτε θεωρούν «πρόβλημα» την παρουσία μεγάλου αριθμού αλλοδαπών παιδιών σε σχέση με τους γηγενείς είτε χαρακτηρίζουν ξεκάθαρα σαν «ελλειμματικό» το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών τους.

Σε γενικές γραμμές οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν αντιμε-

τωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα με τους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές, όσο με τις συγκρούσεις που παρατηρούνται λόγω της άρνησης των γηγενών μαθητών να καθίσουν ή να παίξουν με ένα αλλοδαπό παιδί. Τις περισσότερες όμως φορές, θέλοντας οι εκπαιδευτικοί να αποσείσουν οποιαδήποτε υποψία ρατσισμού από το πρόσωπό τους, αποφεύγουν να αποδώσουν τα τυχόν προβλήματα ή την επιθετική συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών στην καταγωγή αλλά στο χαρακτήρα και το οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, αρκετοί από τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται πιο πρόθυμοι, πιο επιμελείς, με μεγαλύτερο σεβασμό και ενδιαφέρον για το μάθημα σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές.

Αξιοσημείωτη πάντως είναι η ύπαρξη εθνοτικής σύγκρουσης (μαθητές αλβανικής καταγωγής-αθίγγανοι) και η ηπιότερη αντίδραση των γηγενών μαθητών απέναντι σε μια εθνοτική ομάδα (συμμαθητές ινδικής καταγωγής) σε σχέση με τη συμπεριφορά των γηγενών μαθητών απέναντι στην εθνοτική ομάδα των αλβανών μαθητών. Πράγμα που καταδεικνύει την ύπαρξη ποιοτικής διαβάθμισης της συμπεριφοράς της πλειοψηφίας των μαθητών του σχολείου προς τις διάφορες εθνότητες. Η διαβάθμιση μπορεί να οφείλεται σε στερεοτυπικές κατασκευές, που προσλαμβάνουν τα παιδιά είτε από την οικογένεια είτε από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, για τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, κανένας από τους ερωτώμενους διευθυντές, δασκάλους ολοημέρου και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν τους γνώριζε. Μετά την αναφορά από τη συνεντεύκτρια των τριών αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής όλοι σχεδόν οι συνεντευξιαζόμενοι σχολίασαν θετικά τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα τους. Δεν παρέλειψαν να τονίσουν επίμονα ότι, στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, με το υπάρχον αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα και πολύ περισσότερο στα πλαίσια του ολοήμερου τμήματος, η προσπάθεια εφαρμογής των αρχών είναι το λιγότερο ανέφικτη. Οι λόγοι που επικαλούνται ειδικά για το ολοήμερο σχολείο ποικίλουν, με κυριότερο την έλλειψη χρόνου λόγω της πίεσης για εξάντληση της διδακτέας ύλης των μαθημάτων και την αδυναμία συνεννόησης των δασκάλων με τους αλλοδαπούς μαθητές εξ΄ αιτίας της μη κατοχής της ελληνικής γλώσσας από τους τελευταίους. Η κακή οργάνωση του ολοήμερου λόγω της σύμπτυξης πολλών διαφορετικών αντικειμένων στο πρόγραμμά του, η κούραση των παιδιών και ο κατακερματισμός των παιδιών σε πολλά υποτμήματα δε διευκολύνει την επαφή των μαθητών. Επίσης, αναφέρουν ότι η προσπάθεια οργάνωσης μιας διδασκαλίας με διαπολιτισμικό περιεχόμενο δυσκολεύει, από το γεγονός ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι πια δεύ-

τερης γενιάς με μικρή επαφή με τη χώρα προέλευσης των γονιών τους και από τη διάθεση των ίδιων για αφομοίωση. Η τάση αυτή ευελπιστούν ότι θα τους δώσει τη δυνατότητα για εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα και θα αποτρέψει την περιχαράκωσή τους.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η απόρριψη της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται βιαστικά και αβασάνιστα από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι ίδιοι δε φαίνεται να έχουν ξεκαθαρίσει ποιες είναι οι θέσεις και οι στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Κυρίως, δεν έχουν ξεκαθαρίσει, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ένα είδος project ούτε ένα σύνολο οδηγιών μιας εγκυκλίου που θα υποχρεωθούν να εφαρμόσουν ως δημόσιοι υπάλληλοι. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται σε μια παιδαγωγική ιδεολογία που μπορεί να διαποτίσει τις σχολικές πρακτικές και να συμβάλλει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των εθνικών και ρατσιστικών συμπεριφορών.

7.2.2 Αντιλήψεις ως προς τη διδασκαλία-γλώσσα.

Οι απόψεις των διευθυντών, των δασκάλων ολοημέρου και του σχολικού συμβούλου για τη διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των μαθητών πλησιάζουν τη λογική του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών δεν αποθαρρύνεται αλλά προτείνεται να οργανωθεί σε χωριστά, ιδιαίτερα τμήματα. Η πρωτοβουλία οργάνωσής της μάλιστα αφήνεται στη χώρα αποστολής των μεταναστών με τη διάθεση δασκάλων γι' αυτό το σκοπό. Χρησιμεύει μόνο σε περίπτωση που οι μαθητές επιστρέψουν στην πατρίδα τους είτε για σπουδές είτε για διακοπές. Πιστεύουν ότι η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης αποτελεί αναγκαιότητα, καθώς για τους εκπαιδευτικούς οι αλλοδαποί μαθητές συνιστούν μια ιδιαιτερότητα που είναι δεδομένη και διατηρήσιμη και γι' αυτό η πρώτη αντίδραση των εμπλεκομένων στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (διευθυντών, δασκάλων ολοημέρου αλλά και του σχολικού συμβούλου) στην πρόταση αυτή ήταν θετική. Δεν υπάρχει, όμως σα σκέψη η κοινή διδασκαλία της ξένης γλώσσας, η οποία συνήθως είναι ή η αλβανική ή η ρώσικη ή η βουλγάρικη, καθώς δε θεωρείται γλώσσα κύρους, για γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές. Δεν υιοθετούν, εξάλλου την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων μέσω των οποίων θα μπορούσε να γίνει άνοιγμα και σε άλλους πολιτισμούς.

Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου ήδη επιβαρημένη από τα διάφορα αντικείμενα που στοιχειοθετούν το πρόγραμμά του, με αποτέλεσμα να θεωρούν την προσθήκη ενός νέου γνωστικού πεδίου ανέφικτη. Κάτι τέτοιο, σε συνδυασμό με την κούραση των παιδιών κατά τις μεσημεριανές ώρες λειτουργίας του ολοημέρου αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής ενός προγράμματος εκμάθησης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Κατά συνέπεια προτείνουν την εφαρμογή μιας τέτοιας προσπάθειας σε ώρες εκτός σχολείου.

Αντίθετη άποψη για εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο πλαίσιο του επίσημου προγράμματος εκφράζει ένας εκπαιδευτικός που διαφωνεί ακόμα και με την ομιλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών μεταξύ τους ή και στο διάλειμμα. Οι αντιλήψεις του εκφράζονται με επιθετικότητα, αν και όταν αντιλαμβάνεται την ένταση τους προσπαθεί να χαμηλώσει τους τόνους, εμφανίζεται συγκαλυμμένα αφομοιωτικός και αναπαράγει στερεότυπες απόψεις για την ελληνική γλώσσα.

Σχετικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους, όλοι την είχαν λάβει στην αρχή της σχολικής χρονιάς, εκτός από έναν εκπαιδευτικό. Δε φάνηκαν, όμως να το έχουν μελετήσει, καθώς χρειάστηκε να διαβάσουν τα σχετικά σημεία που τους αφορούσαν, όταν τους ζητήθηκε να τα σχολιάσουν, γιατί δεν τα είχαν υπόψη τους. Ένας μάλιστα εκπαιδευτικός εξέφρασε με έντονο τρόπο την αντίθεσή του απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα, προσπαθώντας να το απωθήσει και το χαρακτήρισε «θεωρητικό», «μπερδεμένο» και «καθόλου διαφωτιστικό». Στο ίδιο περίπου μήκος κύματος κινούνται και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν τα σημεία του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία αναφέρονται στην επαφή των παιδιών με έργα τέχνης ποικίλων μορφών από όλο το φάσμα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς εκτός πραγματικότητας και «έκθεση ιδεών». Δικαιολογούν την άποψή τους λέγοντας ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής αρκετών σημείων του αναλυτικού προγράμματος η μικρή ηλικία των μαθητών, οι λίγες ώρες που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και η έλλειψη γνώσεων από τους ίδιους της γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους.

Η χρήση των δύο πρώτων ωρών του προγράμματος του ολοήμερου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών βρίσκει σύμφωνους τους δασκάλους ολοημέρου, ώστε να μη χάνουν μαθήματα τα παιδιά από την πρωινή ζώνη. Αρκεί όμως, ανάληψη της ενισχυτικής διδασκαλίας να γίνεται από συναδέλφους με ειδικευμένη κατάρτιση. Ο δάσκαλος που διαφωνεί επισημαίνει την προαιρετικότητα

του ολοήμερου σχολείου, η οποία είναι αποτρεπτικός παράγοντας ένταξης της ενισχυτικής διδασκαλίας στο ολοήμερο τμήμα, γιατί υπάρχουν παιδιά που δεν επιθυμούν να το παρακολουθήσουν.

Όσον αφορά τους εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας, στους οποίους καταφεύγουν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ολοημέρου λόγω της ύπαρξης μεγάλου αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα ολοημέρου, αυτοί επικεντρώνονται στη γλωσσική ενίσχυση των αλλοδαπών μαθητών, στην παράφραση και επεξήγηση των εννοιών, στη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας, για να μην αισθάνονται άβολα οι αλλοδαποί μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ολοήμερα τμήματα αντιλαμβάνονται την αξιοποίηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια της διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο, μέσα από το καλοπροαίρετο διαπολιτισμικό πρίσμα, που περιορίζεται στο δικαίωμα των αλλοδαπών μαθητών να κάνουν γνωστά τα πολιτισμικά στοιχεία τους.

Για τους δασκάλους ολοημέρου θεωρείται σχεδόν αδύνατη η προσπάθεια αξιοποίησης των πολιτισμικών στοιχείων στη διδασκαλία λόγω της πίεσης χρόνου για ολοκλήρωση των μαθημάτων της επόμενης μέρας και της κούρασης των παιδιών. Τις ελάχιστες φορές που έχει συμβεί, αφορά ημέρες στις οποίες το πρόγραμμα λειτουργεί πιο χαλαρά, όπως παραμονές γιορτών.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ολοημέρου εξαντλούν τις προσπάθειές τους στην αξιοποίηση ανώδυνων στοιχείων του πολιτισμού, όπως χορό, φαγητό, μουσική, έθιμα, επιμένοντας στην «εξωτικού τύπου» ανάδειξη του «άλλου». Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως, η πρωτοβουλία για παρουσίαση των στοιχείων που οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές κουβαλούν, αφήνεται στα ίδια τα παιδιά.

Όλοι, όμως τείνουν να δικαιολογήσουν τις ελάχιστες και ασυστηματοποίητες προσπάθειες που καταβάλλουν για την αξιοποίηση των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν οι αλλοδαποί μαθητές, υποστηρίζοντας ότι οι ίδιοι οι γηγενείς μαθητές δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον πολιτισμό των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Χαρακτηριστική είναι η αποτυχημένη προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού να φέρει τους μικρούς μαθητές σε επαφή με τη μουσική άλλων χωρών, λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος και ανταπόκρισης από τη μεριά των μικρών μαθητών. Υποστηρίζουν, όμως σθεναρά ότι φροντίζουν να μην απομονώνουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν κατέχουν την ελληνική γλώσσα και δε μπορούν να συνεννοηθούν. Αντίθετα, προσπαθούν με προθυμία να εφεύρουν εναλλακτικούς

τρόπους επικοινωνίας για να ενσωματωθούν στην κοινωνική ομάδα της τάξης. Επισημαίνουν εξάλλου, ότι συμβαίνει οι φορείς της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας αλλοδαποί μαθητές να αποσιωπούν στοιχεία της ταυτότητάς τους για να αποφύγουν την ανάληψη αρνητικών ρόλων στο πλαίσιο της επαφής με τους γηγενείς συμμαθητές τους, φοβούμενοι τον κίνδυνο κατηγοριοποίησης και περιθωριοποίησης.

Δε λείπουν και οι αντίθετες με τις παραπάνω απόψεις, που έγκειται στην άρνηση διαφοροποίησης της διδασκαλίας και αξιοποίησης του πολιτισμικού υπόβαθρου των αλλοδαπών μαθητών από έναν εκπαιδευτικό, με τη δικαιολογία ότι κάτι τέτοιο θα σήμαινε διαχωρισμό των παιδιών. Κάποιος άλλος υποστηρίζει την περιθωριοποίηση των αλλοδπαών μαθητών αλλά φροντίζει να συγκαλύψει αυτήν την άποψη πίσω από το μανδύα της ανάγκης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τη μεριά των «άλλων» μαθητών με σκοπό τη γρηγορότερη πρόοδό τους. Γι' αυτό θεωρεί ως πιο ενδεδειγμένη λύση τη δημιουργία προπαρασκευαστικών τμημάτων γλώσσας πριν την εισαγωγή των μαθητών στην κανονική τάξη.

Όλοι πάντως συμφωνούν ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου με τις υπάρχουσες δεσμεύσεις του, τη δομή και την οργάνωσή του δεν προσφέρεται για την αξιοποίηση της κουλτούρας και της πολιτισμικής εμπειρίας των αλλοδαπών μαθητών.

Ο σχολικός σύμβουλος από την άλλη μεριά προσπαθώντας να στηρίξει το θεσμό του ολοήμερου, λόγω της θέσης στελέχους εκπαίδευσης που κατέχει, υποστηρίζει, ότι θα μπορούσε να εξοικονομηθεί κάποιος χρόνος με προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, ακόμα και μέσα στο βαρυφορτωμένο πρόγραμμα του ολοημέρου για ενασχόληση με το πολιτισμικό υπόβαθρο που οι αλλοδαποί μαθητές φέρουν στην τάξη.

Οι απόψεις του τείνουν να ξεφύγουν από την πολυπολιτισμική προσέγγιση και να πλησιάσουν τη διαπολιτισμική, καθώς εξάρει την αξία της πολιτισμικής ανταλλαγής μεταξύ μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πιστεύει, ότι ο κάθε άνθρωπος που έρχεται σε επαφή με αλλοδαπούς, πρέπει, στηριζόμενος στα στοιχεία της κουλτούρας που φέρει από τον τόπο καταγωγής του, να προσπαθήσει να αποφύγει την αλλοτρίωση, την αφομοίωση αλλά να φροντίζει να εκμεταλλευτεί τα θετικά στοιχεία του «άλλου» εμπλουτίζοντας τον εαυτό του.

Σε επίπεδο παροχής συμβουλών-κατευθύνσεων που παρέχει στους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς του, που διδάσκουν σε ολοήμερα τμήματα με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών, αυτές κινούνται στα πλαίσια της καλοπροαίρετης διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στον παιδαγωγικό τομέα αναγνωρίζει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα

των αλλοδαπών μαθητών και την ανάγκη ευαισθητοποίησης του δασκάλου απέναντι στον άνθρωπο-αλλοδαπό μαθητή και ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων. Στο διδακτικό τομέα δηλώνει ότι οι συμβουλές-κατευθύνσεις δεν είναι διαφορετικές από αυτές που απευθύνει στους δασκάλους των πρωινών τμημάτων με επίσης υψηλό ποσοστό αλλοδαπών. Αφορούν την αντιμετώπιση των κενών των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα, καθώς η εκμάθησή της είναι απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οι διδακτικές κατευθύνσεις κινούνται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, την ενεργοποίηση του δασκάλου και προτείνει την αλληλοδιδακτική μέθοδο μεταξύ γηγενών-αλλοδαπών μαθητών ή μεταξύ δύο αλλοδαπών, εκ των οποίων ο ένας γνωρίζει ελληνικά και μπορεί να αναλάβει το ρόλο του μεταφραστή. Επίσης, προτείνει τη συνεχή εμβάθυνση, επέκταση και εξακτίνωση των γλωσσικών φαινομένων από τη μεριά του δασκάλου, ο οποίος έτσι αναλαμβάνει το ρόλο του φροντιστή. Την αναβάθμιση της ποιότητας της δουλειάς του δασκάλου ολοημέρου θεωρεί σαν προτεραιότητα του ίδιου του δασκάλου στην προσπάθεια του να πείσει τους γονείς και την κοινωνία για την αναγκαιότητα και την ποιότητα του ολοήμερου σχολείου.

Σχετικά με την ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στις πρώτες ώρες του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου, ο σχολικός σύμβουλος πιστεύει ότι σημαντικότερο ρόλο θα διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός που θα την αναλάβει, ο οποίος πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος. Οι θέσεις του σχολικού συμβούλου, σχετικά με τα προσόντα που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν σε μεικτά περιβάλλοντα, παραμένουν ασαφείς. Επίσης, γίνεται φανερό ότι η θέση κύρους που κατέχει στην ιεραρχία, δεν αξιοποιείται για να προσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης του σε πρακτικές εμποτισμένες από τη διαπολιτισμική ιδεολογία.

7.2.3 Αντιλήψεις για ζητήματα οργάνωσης του προγράμματος του πρωινού και του ολοήμερου τμήματος.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου καθώς και το πρόγραμμα ολοημέρου δεν τροποποιούνται από τους διευθυντές εξ' αιτίας της ύπαρξης υψηλού αριθμού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Η μόνη αλλαγή συνίσταται στην προσπάθεια να μη

συμπίπτουν οι ώρες που οι αλλοδαποί μαθητές παρακολουθούν την τάξη υποδοχής με τα μαθήματα της γλώσσας των τάξεων στις οποίες ανήκουν. Σε δύο από τα σχολεία λειτουργούν τάξεις υποδοχής, ενώ σε ένα όχι λόγω έλλειψης δασκάλου. Σε ένα σχολείο φροντίζει ο διευθυντής να δημιουργεί τμήματα ανά τάξη με μικρό αριθμό μαθητών, για να μην επηρεάζεται αρνητικά η πρόοδος όλων των μαθητών.

Συμπερασματικά καταλήγουμε ότι η οργάνωση του προγράμματος του πρωινού σχολείου, του ολοήμερου τμήματος είναι μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένη και κινείται στη λογική της αφομοίωσης. Η παρουσία των μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί τροχοπέδη για την ακαδημαϊκή πορεία των γηγενών μαθητών, γι' αυτό γίνεται προσπάθεια ορθολογικότερης κατανομής των αλλοδαπών μαθητών στα τμήματα με μείωση του αριθμού τους ανά τμήμα. Επίσης, απαραίτητη προϋπόθεση για τη γρήγορη προσαρμογή τους και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο θεωρείται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε για τον σκοπό αυτό λειτουργούν οι τάξεις υποδοχής, των οποίων όμως οι εκπαιδευτικοί συχνά απασχολούνται για την κάλυψη άλλων τρεχουσών αναγκών.

Εξάλλου, σε δύο από τα σχολεία με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών συμβαίνει το εξής: με πρωτοβουλία Πανεπιστημίων της χώρας μας επισκέπτεται τις σχολικές μονάδες ψυχολόγος προς στήριξη αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Σε ένα μόνο λειτουργεί τμήμα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας προέλευσης μέρους των αλλοδαπών μαθητών (αλβανική) αλλά σε ώρες και μέρα εκτός σχολικού προγράμματος.

7.2.4 Αντιλήψεις για ζητήματα επιμόρφωσης.

Από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κανένας εκπαιδευτικός ειδικότητας ολοημέρου, καθώς επίσης ένας διευθυντής και ένας δάσκαλος ολοημέρου δεν έχουν παρακολουθήσει καμιά επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής διδακτικής ή δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι έλαβαν επιμόρφωση με τη μορφή παρακολούθησης σεμιναρίων ή ημερίδας από τα οποία δεν έχουν μείνει ικανοποιημένοι λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας τους και της θεματολογίας που έθιγε κυρίως θεωρητικά ζητήματα.

Αξιοσημείωτο είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη πρακτικής

κατεύθυνσης της επιμόρφωσης και όχι αποσαφήνισης της ορολογίας. Θεωρούν ότι το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να εστιάζει: α) σε στοιχεία της ιστορίας, των παραδόσεων, της νοοτροπίας, της παιδείας των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, β) σε τρόπους εξατομικευμένης διδασκαλίας αλλοδαπών μαθητών που αγνοούν την ελληνική γλώσσα και δυσκολεύονται στα γλωσσικά μαθήματα, γ) σε τρόπους αξιοποίησης των πολιτισμικών στοιχείων των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα σε μια διδασκαλία, δ) σε παρακολούθηση μίας βιντεοσκοπημένης υποδειγματικής διδασκαλίας αλλοδαπών μαθητών σε ολοήμερο τμήμα, ε) σε πρόσκληση εκπαιδευτικών από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών για ανταλλαγή απόψεων για εκπαιδευτικά ζητήματα και σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων, στ) σε ενημέρωση σχετικά με τη μουσική, την εικαστική τέχνη, τους χορούς και τα θεατρικά δρώμενα των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στο ολοήμερο τονίζουν την αναγκαιότητα περαιτέρω κατάρτισης και επιμόρφωσής τους σε παιδαγωγικά ζητήματα και θέματα ψυχολογίας των αλλοδαπών μαθητών καθώς πιστεύουν ότι χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις για την αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων με παιδιά που λίγο ή και καθόλου κατανοούν την ελληνική γλώσσα.

Θα πρέπει, λοιπόν να ληφθεί υπ' όψη ότι για να αποτιμήσουν θετικά οι εκπαιδευτικοί προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτά δεν πρέπει να παρουσιαστούν σαν απλά σεμινάρια με αρχή μέση και τέλος αλλά σαν δραστηριότητες που μπορούν να συνεχιστούν και να υποστηριχθούν από τους ίδιους μέσα στην τάξη. Επίσης, θα πρέπει να δοθεί αξία στην πρακτική γνώση και στις δεξιότητες τις σχετικές με η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει (Hargreaves & Fullan, 1995, 16, 17).

Ένας από τους διευθυντές προτείνει την ένταξη της σχολικής μονάδας που διοικεί στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αν και παραδέχεται ότι δε γνωρίζει το πλαίσιο λειτουργίας τους, πιστεύει ότι με αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, το οποίο έχει υψηλό αριθμό αλλοδαπών μαθητών.

Ο σχολικός σύμβουλος δεν έχει πραγματοποιήσει κάποιο σεμινάριο που να αφορά αποκλειστικά τους δασκάλους ολοημέρου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών. Κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων επισκέψεών του στα σχολεία συναντιέται και με τους δασκάλους ολοημέρου και συζητούν τα όποια εξατομικευμένα προβλήματα προκύψουν. Πιστεύει ότι η επιμόρφωση είναι επιβεβλημένη για οποιονδήποτε

αναλαμβάνει να ασχοληθεί με μια μαθητική ομάδα με ιδιαιτερότητες. Εκτός από τις γνώσεις στοιχείων της κουλτούρας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τις οποίες καλό θα ήταν να κατέχει ο εκπαιδευτικός που ασχολείται μαζί τους, προτείνει να οργανωθούν σεμινάρια ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Για οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση πάντως τονίζει, ότι θα πρέπει να πραγματοποιείται με άνεση χρόνου, πριν την έναρξη των μαθημάτων.

7.2.5 Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Οι απόψεις όλων σχεδόν των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων συγκλίνουν, ότι το εργασιακό καθεστώς της ωρομισθίας επηρεάζει μόνο αρνητικά τη διδακτική συμπεριφορά τους. Οι αρνητικές επιπτώσεις συνοψίζονται στη συνέχεια και είναι οι εξής:

– Διδασκαλία μόνο μία φορά την εβδομάδα σε κάθε σχολείο.

– Διδασκαλία ακόμη και σε πέντε διαφορετικά σχολεία.

– Κόπωση και ταλαιπωρία λόγω των μετακινήσεων από σχολείο σε σχολείο την ίδια μέρα.

– Αδυναμία εκμάθησης ακόμη και των ονομάτων των παιδιών ή του τμήματος που ανήκει το κάθε παιδί.

– Στέρηση δυνατότητας, λόγω του περιορισμένου χρόνου επαφής με τα παιδιά διάγνωσης των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να οργανωθεί η διδασκαλία βάση των ικανοτήτων και των αναγκών τους.

– Οι λίγες ώρες επαφής με το παιδί, οδηγούν στην έλλειψη αξιοπιστίας και σεβασμού από μέρους των παιδιών για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και υποτίμησης των μαθημάτων τους.

– Αδυναμία οργάνωσης και διεξαγωγής μιας ολοκληρωμένης δραστηριότητας στις σχολικές γιορτές, λόγω των ελάχιστων διδακτικών ωρών που αφιερώνονται στο πρόγραμμα. Ο στόχος της διοργάνωσης εκδήλωσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς αδυνατεί να υλοποιηθεί, γιατί κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι διατεθειμένος να αφιερώσει χρόνο και κόπο χωρίς να αμειφθεί και γιατί οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους λόγω των ωραρίων.

7.3 Απόψεις των γονιών των αλλοδαπών μαθητών για τη χρηστικότητα και την αναγκαιότητα του ολοήμερου σχολείου.

Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών επιλέγουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο ολοήμερο σχολείο για πρακτικούς λόγους, οι οποίοι κατά προτεραιότητα είναι:

– Επειδή εργάζονται θεωρούν το σχολείο το πιο ασφαλές μέρος για να παραμένουν τα παιδιά μετά το τέλος των πρωινών μαθημάτων, υπό την επίβλεψη δασκάλου, μέχρι την επιστροφή τους από την εργασία.

– Οι γονείς δε γνωρίζουν ελληνικά, οπότε αδυνατούν να βοηθήσουν οι ίδιοι τους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες που τους ανατίθενται.

– Στο ολοήμερο σχολείο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα παρακολούθησης αντικειμένων, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα αγγλικά, ο χορός, η θεατρική αγωγή που οι ίδιοι λόγω οικονομικών δυσχερειών αδυνατούν να παρέχουν στα παιδιά. Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι αυτή την άποψη την εξέφρασαν δύο από τους γονείς αλλοδαπών μαθητών με χαμηλό εισόδημα. Ο τρίτος γονέας διαφώνησε με αυτή την άποψη και δήλωσε ότι το παιδί του διδάσκεται μουσική στον ιδιωτικό τομέα, θεωρώντας φυσιολογικό κάτι τέτοιο για την καλύτερη κατάρτισή του.

– Το ολοήμερο σχολείο είναι ένας χώρος που μπορεί να βοηθήσει στη σύναψη φιλικών σχέσεων.

Οι γονείς εκφράζουν σφοδρά παράπονα για τον τρόπο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, που συνοψίζονται:

– στην αδυναμία να επιτευχθεί ένας από τους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου που είναι η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας λόγω της έλλειψης χρόνου.

– δεν υπάρχουν χρονικά περιθώρια για ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών που τη χρειάζονται.

– γίνεται κουραστική επανάληψη μαθημάτων ειδικοτήτων (π.χ. γυμναστική, αγγλικά) που διδάσκονται στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο με διαφορετική ύλη και εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να μη μένει χρόνος για καλύτερη προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και για ενισχυτική διδασκαλία.

7.4 Τυπολογία στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών έναντι της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών.

7.4.1 Κατανόηση της ιδιαιτερότητας του «άλλου».

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί του δείγματος πρεσβεύουν όλες τις τάσεις που εκφράζονται σε λανθάνουσα μορφή στον ελληνικό διαπολιτισμικό παιδαγωγικό λόγο, όσον αφορά την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να κατατάξουμε τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις απόψεις που εκφράζουν στην έρευνά μας για τη διαχείριση της παρουσίας των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα:

* Προκύπτουν παραδείγματα εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιλαμβάνονται από τη μια μεριά την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών σαν ευκαιρία για πολιτισμικό πλούτο, οι απόψεις τους όμως προσομοιάζουν περισσότερο προς την ενσωματωτική προσέγγιση της διαχείρισης των «άλλων». Κι αυτό γιατί θεωρούν ότι ο εμπλουτισμός θα πρέπει να περιέχει πολιτισμικά στοιχεία ανώδυνα, όπως ήθη, έθιμα, παραδόσεις, που συνάδουν με τις κυρίαρχες δομές. Η υποστήριξη της αξίας και της ανάγκης για πολιτισμικό εμπλουτισμό είναι προσχηματική, καθώς στην πράξη οι προσπάθειες για πολιτισμικό εμπλουτισμό είναι περιστασιακές, χωρίς πρόγραμμα και καθορισμένο στόχο. Συνήθως, η πολιτισμική ανταλλαγή δεν ενθαρρύνεται από κανέναν εμπλεκόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πρωτοβουλία διαμορφώνεται από τυχαία περιστατικά, χωρίς ουσιαστική παρέμβαση των εκπαιδευτικών κυρίως στα πλαίσια του διαλείμματος ή εντός της τάξης σε ελάχιστες ώρες εκτός αναλυτικού προγράμματος και μαθημάτων.

* Παρατηρείται επίσης, ο έμμεσος χαρακτηρισμός των αλλοδαπών παιδιών σαν ελλειμματικών μαθητών με την επισήμανση και τον τονισμό των προβλημάτων στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, που οδηγούν στην αρχή της έλευσής τους στην τάξη σε δυσκολίες προσαρμογής στην τάξη ή σε παραβατική συμπεριφορά. Στη συνέχεια, όμως:

* Το φαινόμενο της γρήγορης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές, διαφοροποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυν-

ση της καλοπροαίρετης διαπολιτισμικής διαχείρισης της παρουσίας των «άλλων». Συνηθίζουν να συγκρίνουν το βαθμό προσαρμογής των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο, την ποιότητα των επιδόσεών τους στα μαθήματα και τη συμπεριφορά τους με αυτή των γηγενών μαθητών. Το αποτέλεσμα των συγκρίσεων τείνει συχνά υπέρ των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζονται επιμελείς, υπάκουοι, πειθαρχη-μένοι, με μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία, αξιαγάπητοι. Ακόμα και η τυχόν παραβατική συμπεριφορά δικαιολογείται από τους εκπαιδευτικούς με ανθρωπιστικά επιχειρήματα. Τα επαινετικά σχόλια των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, στην ουσία δεν είναι τίποτα άλλο από εγκώμιο της γρήγορης προσαρμοστικότητας και τάσης αφομοίωσης, που επιδεικνύουν. Οι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να επικροτήσουν και να θεωρήσουν φυσιολογική την τάση την τάση των αλλοδαπών μαθητών για αφομοίωση, καθώς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στο σχολείο και την κοινωνία. Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να κερδίσουν την αποδοχή των ντόπιων μαθητών ή των δασκάλων όταν είναι πιο ανοιχτοί στην οικειοποίηση της κυρίαρχης κουλτούρας.

* Εμφανίζεται, εξάλλου μεταξύ των εκπαιδευτικών συμπεριφορά συγκαλυμμένα ρατσιστική και εθνικιστική. Ο ξένος θεωρείται απειλή για τις εθνικές παραδόσεις, γι' αυτό και δαιμονοποιείται με αόριστες και αυθαίρετες κοινωνικο-πολιτισμικές ρητορείες και παραδοχές και τυποποιημένες ερμηνείες περί διαφορετικότητας. Τα πολιτισμικά στοιχεία του «άλλου» μαθητή θεωρούνται ανύπαρκτα ή στην καλύτερη περίπτωση κατώτερα. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας υποστηρίζουν ότι η παρουσία αλλόγλωσσων υποκειμένων στο χώρο του σχολείου και οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους ντόπιους μαθητές θα δημιουργήσουν αρνητικές συνέπειες στην ελληνική γλώσσα. Αντίληψη που οδηγεί στην άρνηση άντλησης στοιχείων από το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών και απαγόρευση ομιλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης στο χώρο του σχολείου. Η αφομοίωση είναι ο τελικός στόχος και θεωρείται ο πιο ασφαλής τρόπος συνύπαρξης μεταξύ των ελλήνων και των «άλλων» μαθητών. Η συνήθης δικαιολογία που χρησιμοποιείται είναι η διάθεση αποφυγής διαχωρισμού μεταξύ των μαθητών.

* Διαφαίνεται, επίσης ο τύπος του εκπαιδευτικού που προσπαθεί να φανεί ψύχραιμος ή και αδιάφορος απέναντι στην παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, χαρακτηρίζοντάς την αναπόφευκτη. Τη θεωρεί μέρος των πολλών πολιτισμικών εκφράσεων που μπορούν να απαντηθούν στην σύγχρονη κοινωνία, κατόπιν και των

αλλαγών στο παγκόσμιο σκηνικό που έχουν σαν αποτέλεσμα τις μετακινήσεις πληθυσμών από τόπο σε τόπο. Η προσέγγιση του «άλλου» μαθητή γίνεται μέσα από τη λογική της σχετικότητας και η αποδοχή της παρουσίας του ως μια από τις πολλές ετερότητες που συνυπάρχουν στην κοινωνία, συνεπώς και στο σχολείο. Θα πρέπει να τονιστεί η αγωνία των εκπαιδευτικών που απηχούν τις παραπάνω απόψεις, να αποπέμψουν από το πρόσωπό τους ρατσιστικές τάσεις, καθώς και η ειλικρινής διάθεση και ο ενθουσιασμός να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να γίνουν αποδεκτοί και να μην περιθωριοποιηθούν.

* Παρουσιάζεται η τάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αν και δεν είναι η κυρίαρχη και η πιο διαδεδομένη, να θεωρούν την ιδιαιτερότητα των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες δεδομένη. Σύμφωνα με τους εκφραστές αυτής της τάσης, οφείλει το εκπαιδευτικό σύστημα να διατηρήσει και να τονώσει αυτήν την ετερότητα, καθώς η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και των γονιών τους, αντίστοιχα, στην εργασία και την τοπική κοινωνία είναι ένα μη αναστρέψιμο φαινόμενο. Η κατάληξη των απόψεων αυτών είναι να προτείνουν μια μορφή εκπαίδευσης κατ' ουσία δύο ταχυτήτων, με διαφορετική διδασκαλία και συμπεριφορά στα σχολεία που φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε υψηλά ποσοστά. Δεν προβληματίζονται για την πιθανότητα αυτός ο τρόπος καλλιέργειας της πολιτισμικής διαφοράς να τροφοδοτήσει φαινόμενα κοινωνικού ρατσισμού, περιχάραξης των μειονοτήτων και τη δημιουργία εθνικιστικών φαινομένων στους κόλπους των ομάδων.

7.4.2 Οι αντιλήψεις έναντι της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας εμφανίζουν τις παρακάτω τάσεις, οι οποίες οριοθετούνται με βάση την οργάνωση των προγραμμάτων του πρωινού και του ολοήμερου σχολείου, την οργάνωση της διδασκαλίας τους σε τμήματα με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών και τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους:

* Η οργάνωση του πρωινού ωρολογίου προγράμματος και του προγράμματος του ολοήμερου τμήματος γίνεται στη βάση της αφομοίωσης, αφού η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις δεν αποτελεί μοχλό υιοθέτησης και εφαρμογής μιας

καινοτόμας και διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα μπορούσαμε ισχυριστούμε ότι έχουν έναν εθνοκεντρικό προσανατολισμό, καθώς δεν περιέχουν κανένα στοιχείο που να προέρχεται από το πολιτισμικό περιβάλλον των αλλοδαπών μαθητών. Ο εθνοκεντρικός εκπαιδευτικός λόγος ενισχύεται από μια σειρά τυποποιημένων πρακτικών, όπως οι σχολικές γιορτές, η διακόσμηση των σχολείων.

Στο ίδιο αφομοιωτικό μήκος κύματος κινείται και η ύπαρξη χωριστών τμημάτων (τάξεις υποδοχής) για την ταχύρυθμη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών, επίσης κρίνεται ελλειμματική λόγω της άγνοιας της ελληνικής γλώσσας και αποτελεί τροχοπέδη για την ακαδημαϊκή πορεία των γηγενών μαθητών και δείγμα χαμηλού ακαδημαϊκού επιπέδου. Συνεπώς, οι άλλοδαποί μαθητές κατανέμονται σε ολιγάριθμα τμήματα σε μικρό ποσοστό σε σχέση με τους γηγενείς, με σκοπό την απρόσκοπτη λειτουργία της τάξης, στη βάση του εθνοκεντρικά προσανατολισμένου ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος. Θα πρέπει, όμως να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρά περιθώρια ευελιξίας στη σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, καθώς αυτό ορίζεται από την ίδια την πολιτεία και δεν έχουν κανένα δικαίωμα αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος.

Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου που οι αντιλήψεις τους κινούνται στα πλαίσια του αφομοιωτικού μοντέλου είτε είναι αρνητικοί στην ιδέα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών είτε χωρίς να την απορρίπτουν, την αποθαρρύνουν αφήνοντας την πρωτοβουλία στους φορείς των αλλοδαπών και σίγουρα εκτός ωραρίου του σχολείου. Παραδέχονται την αναγκαιότητα της, εφόσον οι αλλοδαποί μαθητές θελήσουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

* Αρκετά διαδεδομένη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, είναι η αντίληψη που στηρίζεται στη λογική της δεδομένης και διατηρήσιμης ετερότητας. Η μητρική γλώσσα πρέπει να γίνει σεβαστή και να διατηρηθεί σα στοιχείο της «πολιτισμικής ιδιαιτερότητας». Η εκμάθησή της όμως, αφορά μόνο τη μειονοτική ομάδα και όχι τους γηγενείς μαθητές, ακόμα και αν η διδασκαλία της γίνεται σε ώρες του πρωινού προγράμματος ή του ολοήμερου σχολείου.

* Διάχυτη είναι η αντίληψη που κινείται μεταξύ της πλουραλιστικής λογικής και της λογικής της σχετικότητας, στις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε τμήματα ολοημέρου με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών. Το αναπόφευκτο δεδομένο της πολυπολιτισμικής τάξης και της ύπαρξης παιδιών με

διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αξιοποιείται στη βάση της παροχής πληροφοριών για τα ήθη, τα έθιμα, τη μουσική, τους χορούς της χώρας προέλευσης των «άλλων». Συνεπώς, ο «άλλος» αντιμετωπίζεται ως μια από τις πολλές ετερότητες, για την οποία οι μαθητές καλό θα ήταν να μάθουν τα ανώδυνα στοιχεία του πολιτισμού της, με διάθεση εξωραϊσμού της. Η αποτυχία τέτοιων προσπαθειών είναι συχνή και σε αυτό συντελεί εκτός από την κούραση των μαθητών και η επιδερμική και ασυστηματοποίητη επαφή που έχουν με τα πολιτισμικά στοιχεία του «άλλου».

* Η λογική του πολιτισμικού εμπλουτισμού από τη μεριά των εκπαιδευτικών απουσιάζει τόσο στην αντιμετώπιση της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην καθημερινή πρακτική στο ολοήμερο τμήμα. Η ευκαιρία του πολιτισμικού ανοίγματος στους πολιτισμούς των αλλοδαπών μαθητών, που εκπροσωπούνται εντός της εθνικής εκπαίδευσης, χάνεται μέσα στη δίνη του περιορισμένου χρόνου, της κούρασης, της απαρέγκλιτης τήρησης του αναλυτικού προγράμματος ή και του φόβου για το «ξένο» και δεν αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην καινοτομία του ολοήμερου σχολείου η διαπολιτισμική προσέγγιση μεταξύ μαθητών-φορέων διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί ακόμα το ζητούμενο. Το σχολείο από μόνο του δε μπορεί να συμβάλλει στην πολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση και ανταλλαγή, αν δεν αρθούν οι διάφοροι κοινωνικοί περιορισμοί. Θα μπορούσε όμως να συντελέσει προς αυτήν την κατεύθυνση δημιουργώντας τις κατάλληλες προοπτικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο μέτρο των δυνατοτήτων του, οφείλει να προσανατολίσει τους στόχους του στην κατεύθυνση της απρόσκοπτης πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ώστε να γίνει πράξη η ελεύθερη και ειρηνική συνύπαρξη των αυριανών πολιτών στην κοινωνία. Οι πολίτες αυτοί θα έχουν αποβάλει ρατσιστικές διαθέσεις και θα σέβονται τον «άλλο» όχι λόγω της ιδιαιτερότητάς του αλλά γιατί θα έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα κριτήρια με τα οποία κατανοούν τον «άλλο» είναι το ίδιο προσωρινά, διαφοροποιήσιμα και εξελίξιμα, όσο και τα κριτήρια που και ο «άλλος» χρησιμοποιεί για να αποσαφηνίσει και να οριοθετήσει την δικιά τους ετερότητα. Οι πολίτες αυτοί θα έχουν τέλος την ικανότητα να αποκαλύπτουν και να κριτικάρουν τους μηχανισμούς που θέτουν εμπόδια στην πολιτισμική συνάντηση και κατά συνέπεια στην πολιτισμική αλληλεπίδραση και τον εμπλουτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altheide D., 1996, Qualitative Media Analysis, London: Sage Publications.

Banks, J., 1997, Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαραμή Π. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Banks, James, 2004, (μετ. Σταματάκης Ν.), Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα, Παπαζήση.

Bell, J., (επιμ. Ρήγα Α.-Β.), 1997, Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Αθήνα, Gutenberg.

Boos-Nunning, Ur., 1997, Ανοιχτά θεωρητικά προβλήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, στο Βάμβουκας Μ. Ι., Χουρδάκης, Α. Γ.(επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη:τάσεις και προοπτικές*, *Πρακτικά Ζ΄ διεθνούς συνεδρίου Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Bragado, J. F, 1992, Anti-racist Education: An approach to the Scooling of Children from Ethnic Minority Communities, in Reid E. and Reid H., *Breaking the boundaries. Migrant Workers Children in the EC,* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cohen L., Manion L., 1997, (μετ. Μητσοπούλου Χ.-Φιλόπουλου Μ.), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, Έκφραση .

Farrell, Pete, 1990, Multicultural Education, Warwickshire,Scholastic publications Ltd.

Gollnick D. & Chinn P., 1994, Multicultural Education in a Pluralistic Society, New York: Macmillan College Publishing Company.

Green, Nancy, 2004, (μετ. Παρσάνογλου, Δ.), Οι δρόμοι της μετανάστευσης, Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, Αθήνα, Σαββάλας.

Hargreaves A. & Fullan M., 1995, (μετ. Χατζηπαντελή Γ.), Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Πατάκης.

Kvale S., 1996, Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing, London: Sage.

Mishler El., 1996, (μετ. Ρώντα Ντ.), Συνέντευξη έρευνας, νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Modgil S.,Verma G., 1997, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: η ατελείωτη συζήτηση,

στο Ζώνιου-Σιδέρη Α., (επιμ. Χαραμή Π.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Wittek, F, 1992, The Historical and International Context for Current Action on Intercultural Education, in Reid E. and Reid H., *Breaking the boundaries. Migrant Workers Children in the EC,* Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Αβδελά, Ε., 1997, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση,* Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Αλεξιάς, Α., 2001, Η κοινωνική πρόσληψη και μελέτη του φαινομένου της μετανάστευσης-Μια Εμπειρική Μελέτη των Διαδικασιών Ελέγχου, στο Αμίτσης Γ., Λαζαρίδη Γ. (επιμ.), *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα,* Αθήνα, Παπαζήση.

Ανδρούσου, Α., 1996, «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική», στο «Σχεδία» Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης, *Το πολύχρωμο σχολείο. Μία εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη,* Αθήνα, Νήσος.

Βάμβουκας Μ., 1998 *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία,* Αθήνα, Γρηγόρης.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., 1998, «Η συμπληρωματικότητα ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων στην κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα», στο Παπαγεωργίου Γ., Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Βουλγαρίδου, Κ., Γούναρης, Γ., κ.ά., 2003, *Το ολοήμερο σχολείο: θεσμική συγκρότηση και πραγματικότητα,* ερευνητική εργασία στο διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Γαβρόγλου, Σ., 2000, Μετανάστευση και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: συγκριτική επισκόπηση, στο Ναξάκης Χ., Χλέτσος Μ. (επιμ.), *Μετανάστες και μετανάστευση οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές,* Αθήνα, Πατάκη.

Γκόβαρης, Χ., 2001, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.

Γκότοβος, Αθ., 1997, Εθνική Ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο περ. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών,* τ. 12, 23-27.

Γκότοβος, Αθ., 2002, *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ., 2004, Ολοήμερο σχολείο: «πιλοτικές προτάσεις» και θεσμική συγκρότηση, στο περ. *Ρωγμές εν τάξει*, 15, 40-43.

Δαμανάκης Μ., 2000, «Η Πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλά-

δα», *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3, 3-23.

Δαμανάκης, Μ., 1997, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα , Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., 2000, Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, στο περ. *Τα εκπαιδευτικά*, 1-3, 3-23.

Ζωγράφου, Α., 1997, Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα, Πάτρα, ΤΕΙ Πάτρας,

Θεριανός Κ., Χρονοπούλου Α., 2003α, Το ολοήμερο σχολείο: ένα αίτημα που στην εφαρμογή κατέληξε σε…τραγωδία, στο περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130, 93-97.

Θεριανός Κ., Χρονοπούλου Α., 2003β, Το ολοήμερο σχολείο: μια κριτική θεώρηση, στο περ. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 66, 18-19.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 2004, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, τεύχος Α:Γενική Περιγραφή, τεύχος Β: αναλυτικά στοιχεία, Αθήνα.

Κανακίδου Ε., 2001, «Η κοινωνική έρευνα», στο περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, 47-55.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., 1997, *Διαπολιτισμική Αγωγή,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Καρασαββόγλου, Αν., Ο ρόλος της μετανάστευσης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας και ειδικότερα στις εργασιακές σχέσεις και η περίπτωση της Ελλάδας, στο Ναξάκης Χ., Χλέτσος Μ. (επιμ.), *Μετανάστες και μετανάστευση οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές,* Αθήνα, Πατάκη.

Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Εύα, 1999, *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και αλλοδαποί στη ελληνική εκπαίδευση, Εκτός τάξης το διαφορετικό,* Αθήνα, Gutenberg,

Κόντης, Α., 2001, Οικονομική ενσωμάτωση μεταναστών στη χώρα υποδοχής, στο Αμίτσης Γ., Λαζαρίδη Γ. (επιμ.), *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα,* Αθήνα, Παπαζήση.

Κυριαζή Ν., 2000, Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.

Μαλέτσκος Αθ., 2001, «Αντιλήψεις και στάσεις του Έλληνα εκπαιδευτικού απέναντι στις ειδικές κοινωνικές ομάδες», στο περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 121, 11-18.

Μαριόλης, Δημήτρης, Μόνος στο σπίτι, η οικονομική-κοινωνική βάση του ολοήμε-

ρου σχολείου, δημοσίευση στο http://www.paremvasis.gr/ek5r.htm.

Μάρκου, Γ., 1998, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαιδευτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,* Αθήνα, ΥΠΕΠΘ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Μουσούρου, Λ., 1991, *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη,* Σειρά: Κοινωνιολογική και Ανθρωπολογική βιβλιοθήκη, Αθήνα, Gutenberg.

Μουσούρου, Λ., 1993, *Από τους Γκασταρμπάιτερ στο πνεύμα του Σέγκεν. Προβλήματα σύγχρονης μετανάστευσης στην Ευρώπη,* Αθήνα, Gutenberg,

Μπαράλος Γ., 2002, «Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή», στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής,* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ, 2005, Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ., 2000, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Απ' την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ντόκος, Θάνος, 2000, Οι συνέπειες της μετανάστευσης για την περιφερειακή σταθερότητα και την ελληνική εθνική ασφάλεια, στο Ναξάκης Χ., Χλέτσος Μ. (επιμ.), *Μετανάστες και μετανάστευση οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές,* Αθήνα, Πατάκη.

Παμουκτσόγλου, Αν., 2002-2003, Ολοήμερο σχολείο: Ιστορική Πραγματικότητα και προοπτική, στο περ. *Τα εκπαιδευτικά*, 65-66, 166-174.

Παπακώστας, Σπύρος, 2004, Ολοήμερο σχολείο: η εξέλιξη του θεσμού, στο περ. *Ρωγμές εν τάξει*, 15, 50-55.

Πετρινιώτη, Ξ., 1993, *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα,* Αθήνα, Οδυσσέας και Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών σχέσεων.

Πηγιάκη Π., 1988, *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα,* Αθήνα, Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι., Ε., 2002, Ολοήμερο σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση, στο Πυργιωτάκης Ι. Ε., (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές,* Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Πυργιωτάκης, Ι., Ε., 2002, Προλογικό σημείωμα του επιμελητή της έκδοσης, στο Πυργιωτάκης Ι. Ε., (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές,* Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Σιμένη, Π., Μπάκας, Ν., 2001, Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997, στο περ. *Τα εκπαιδευτικά*, 61-62, 179-192.

Σωτήρχου, Ι., 2005, Νάνσι Γκριν, ειδική στην ιστορία της μετανάστευσης «Δομικό στοιχείο για τις μοντέρνες καπιταλιστικές οικονομίες οι μετανάστες», εφημερίδα *Ελευθεροτυπία*, 16-03-2005.

Ταίηλορ, Τσαρλς, 1997, Πολυπολιτισμικότητα, Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, μεταφρ. Φιλ. Παιονίδης, προλ. Παπαγεωργίου Κων., Αθήνα, Πόλις.

Τζήκας, Γ., Ολοήμερο σχολείο. Ιδεολογικές προεκτάσεις, παιδαγωγικές αντιφάσεις και «ολοήμερη» πραγματικότητα, δημοσίευση στο http://thess.pde.sch.gr/-webmaster/showartic.php?topic_id=9.

Τσεκούρας, Ι., 2003, Το ολοήμερο σχολείο στη θεωρία και την Πράξη. Μια Μελέτη Περίπτωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης, Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Τσιάκαλος, Γ., 2000, Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997, Νόμος υπ.Αριθμ.2525, άρθρο 4, παραγρ. 1, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1997, αρ. φύλου 188, 6673.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1998, Αρχική εφαρμογή της εκπαιδευτική καινοτομίας «ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» για το σχολικό έτος 1998-1999, υπ.Αριθμ. Φ13.1/770/Γ1/888/7-9-1998, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1999, Αποσπάσεις κατά προτεραιότητα, υπ. Αριθμ. Φ32/702/Γ1/735/17--09-1999, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002, Λειτουργία ολοήμερου σχολείου, υπ. Αριθμ. Φ50/64/117105/Γ1/6-11-2002, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002, Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, υπ. Αριθμ. Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2002, Πρόγραμμα σπουδών ολοήμερου δημοτικού σχολείου , υπ. Αριθμ. Φ13.1/812/77250/Γ1/23-07-2002, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003, Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου δημοτικού σχολείου, υπ. Αριθμ. Φ.50/57/26650/Γ1/17-03-2003, Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2005, Πληροφορίες για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, Αθήνα, διαθέσιμο: http://www.ypepth.gr/el_ec_page50.htm.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Περιφερειακή Δ/νση Α/Θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης Κρήτης, 2002, Λειτουργία ολοήμερων σχολείων, αριθμ. Πρωτ. 318/29-11-2002, Ηράκλειο.

Φίλιας, Β., 2000, *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα,* Gutenberg.

Χανιωτάκης, Ν., 2001, Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου, στο περ. *Τα εκπαιδευτικά*, 61-62, 160-178.

Χλέτσος, Μιχάλης, 2000, Η πολιτική οικονομία της μετανάστευσης, στο Ναξάκης Χ., Χλέτσος Μ. (επιμ.), *Μετανάστες και μετανάστευση οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές,* Αθήνα, Πατάκη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους δάσκαλους ολοήμερου.

I. Αντιλήψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

- Ποια η άποψή σας για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε σαν δάσκαλος ολοήμερου τμήματος με αλλοδαπούς μαθητές;
- Έχετε παρατηρήσει ρατσιστικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές;
- Θα θέλατε να σχολιάσετε τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής;
- Με ποιόν τρόπο η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενδεχόμενη αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και στην εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων;

II. Αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη γλώσσα.

- Ως δάσκαλος σε τμήμα ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές έχετε οργανώσει και πραγματοποιήσει κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία σας, επειδή φοιτούν στο τμήμα σας αλλοδαποί μαθητές;
    - Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι διαφορετικές πρακτικές που ακολουθείτε;
    - Αν όχι, γιατί;
- Το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο άντλησης στοιχείων για τη διδασκαλία σας;
    - Αν ναι, με ποιο τρόπο;
    - Αν όχι, γιατί;
- Πώς κρίνετε τη χρήση των δύο πρώτων ωρών διδασκαλίας του ολοημέρου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα;
- Πώς κρίνετε την διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοημέρου;

III. Επιμόρφωση.

- Έχετε επιμορφωθεί σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίγλωσσης εκπαίδευσης;

- Είστε ικανοποιημένος από την επιμόρφωση αυτή;
- Τι θα θέλατε να περιλαμβάνει η επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας;

Ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους διευθυντές.

I. Αντιλήψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

- Ποια η άποψή σας για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;
- Έχετε παρατηρήσει ρατσιστικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές;
- Θα θέλατε να σχολιάσετε τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής;
- Με ποιόν τρόπο η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενδεχόμενη αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και στην εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων;

II. Αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη γλώσσα.

- Πώς κρίνετε την διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στα πλαίσια του ολοημέρου;

III. Κατάρτιση πρωινού προγράμματος και προγράμματος ολοήμερου τμήματος.

- Τροποποιήσατε το πρωινό πρόγραμμα και το πρόγραμμα του ολοήμερου τμήματος εξ' αιτίας της φοίτησης μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;
- Τροποποιήσατε το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου εξ' αιτίας της φοίτησης μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

I. Αντιλήψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

- Ποια η άποψή σας για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε σαν εκπαιδευτικός ειδικότητας ολοήμερου τμήματος με αλλοδαπούς μαθητές;
- Έχετε παρατηρήσει ρατσιστικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές;
- Θα θέλατε να σχολιάσετε τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής;
- Με ποιόν τρόπο η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενδεχόμενη αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και στην εξάλειψη ρατσιστικών φαινομένων;

II. Αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη γλώσσα.

- Έχετε ενημερωθεί για το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς σας;
- Σχολιασμός των σημείων του προγράμματος σπουδών των ειδικοτήτων που αναφέρονται στην επαφή των μαθητών με πολιτισμικά επιτεύγματα άλλων λαών και πολιτισμών.
- Ως δάσκαλος σε τμήμα ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές έχετε οργανώσει και πραγματοποιήσει κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία σας, επειδή φοιτούν στο τμήμα σας αλλοδαποί μαθητές;
    - Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι διαφορετικές πρακτικές που ακολουθείτε;
    - Αν όχι, γιατί;
- Το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο άντλησης στοιχείων για τη διδασκαλία σας;
    - Αν ναι, με ποιο τρόπο;
    - Αν όχι, γιατί;

III. Επιμόρφωση.

- Έχετε επιμορφωθεί σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίγλωσσης εκπαίδευσης;

- Είστε ικανοποιημένος από την επιμόρφωση αυτή;
- Τι θα θέλατε να περιλαμβάνει η επιμόρφωση σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διγλωσσίας;

IV. Εργασιακό καθεστώς.

- Σε πόσα σχολεία κάνετε μάθημα και πόσες ώρες;
- Πως επηρεάζει το εργασιακό καθεστώς τη διδακτική σας συμπεριφορά;

Ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στο σχολικό σύμβουλο.

I. Αντιλήψεις για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

- Ποια η άποψή σας για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;
- Έχετε παρατηρήσει ρατσιστικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές;
- Θα θέλατε να σχολιάσετε τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής;

II. Αντιλήψεις για τη διδασκαλία.

- Ποιες είναι οι κυριότερες συμβουλές-κατευθύνσεις που παρέχεται στους δασκάλους των ολοήμερων τμημάτων με υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών όσον αφορά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη;
- Το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να αποτελέσει πλαίσιο άντλησης στοιχείων για τη διδασκαλία;
  - Αν ναι, με ποιο τρόπο;
  - Αν όχι, γιατί;
- Ποιες είναι που κυριότερες προτεραιότητες που πρέπει να έχει ο δάσκαλος του ολοημέρου;
- Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ολοήμερο σχολείο;

III. Αντιλήψεις για τη γλώσσα.

- Θεωρείται ότι υπάρχει ανάγκη ενισχυτικής διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα;

- Ποια μορφή πρέπει να πάρει αυτή η ενισχυτική παρέμβαση;
- Πώς κρίνετε τη χρήση των δύο πρώτων ωρών διδασκαλίας του ολοημέρου για ενισχυτική διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα;
- Ποιος θα πρέπει να αναλάβει την ενισχυτική διδασκαλία;
- Πώς κρίνετε την διδασκαλία της γλώσσας προέλευσής τους στα πλαίσια του ολοημέρου;

IV. Επιμόρφωση.

- Έχετε επιμορφωθεί σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δίγλωσσης εκπαίδευσης;
- Έχετε πραγματοποιήσει κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς ή της προηγούμενης κάποια μορφή επιμόρφωσης στους δασκάλους ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές;
- Τα επιμορφωτικά σεμινάρια στους δασκάλους των τμημάτων ολοημέρων με αλλοδαπούς μαθητές συμβάλλουν στην πληρέστερη και πιο αποδοτική άσκηση των καθηκόντων τους;
- Τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει η επιμόρφωση δασκάλων ολοημέρου με αλλοδαπούς μαθητές;
- Πότε θεωρείτε ότι πρέπει να πραγματοποιούνται τα σεμινάρια;

<u>Ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε ολοήμερα τμήματα.</u>

- Για ποιους λόγους επιλέξατε τη φοίτηση των παιδιών σας στο ολοήμερο τμήμα του σχολείου
- Θεωρείται ότι θα αποκομίσουν τα παιδιά κέρδος από την παρακολούθηση του ολοήμερου τμήματος;
    - Αν ναι, με ποιο;
    - Αν όχι, γιατί;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΕΡ.: *Αρχίζοντας, να μου μιλήσεις για το εργασιακό καθεστώς με το οποίο δουλεύεις. Σε πόσα σχολεία κάνεις μάθημα;*

ΑΠ.: Σε πέντε σχολεία.

ΕΡ.: *Πώς τα καταφέρνεις; Πως οργανώνονται όλα αυτά;*

ΑΠ.: Αν δεν ήταν δικό μου το αμάξι, για να μπορώ να το χρησιμοποιώ μόνο εγώ, θα είχα σοβαρό πρόβλημα, δε θα μπορούσα να δεχτώ τη θέση με λίγα λόγια. Γιατί πολύ απλά, εάν κάποιος κινείται με τις συγκοινωνίες, κάτι που δε βολεύει καθόλου, σε κάποια χωριά η συγκοινωνία δε βολεύει καθόλου, ένα αυτό και δεύτερον αν χρησιμοποιούσα ταξί για παράδειγμα, για να πηγαίνω πολύ πιο γρήγορα, τα πράγματα θα ήταν καταστροφικά, δηλαδή από τα δέκα ευρώ, τόσα είναι που παίρνουμε την ώρα, θα πήγαιναν όλα στο ένα ταξί που θα πήγαινα έτσι; Τη διαδρομή του γυρισμού θα την πλήρωνα εγώ από την τσέπη μου, οπότε καταλαβαίνεις ότι δε θα μπορούσε να γίνει η θέση δεκτή.

ΕΡ.: *Πώς έχει οργανωθεί το πρόγραμμα της εβδομάδας;*

ΑΠ.: Τα έχουμε φτιάξει έτσι, ώστε τη μία μέρα που πηγαίνω σε δύο σχολεία, να είναι μέσα στην πόλη, και να πηγαινοέρχομαι στο διάλειμμα στα δέκα λεπτά του διαλείμματος. Και πάλι καθυστερώ πέντε λεπτά από το ένα σχολείο, αναγκαστικά, γιατί είναι το ένα στη μια άκρη και το άλλο στην άλλη. Στα υπόλοιπα το έχουμε κανονίσει έτσι, ώστε να είναι μία μέρα και ένα σχολείο.

ΕΡ.: *Επηρεάζει αυτή η οργάνωση τη διδακτική σου συμπεριφορά; Τι επιπτώσεις έχει;*

ΑΠ.: Μα δε το συζητάμε, οπωσδήποτε!!! Κατ΄ αρχήν, πιστεύω, ότι δεν μπορείς να δεθείς με κάποια παιδιά, τα οποία τα βλέπεις μονάχα μια φορά τη βδομάδα για μία ώρα. Πάρα πολύ σημαντικό. Δεν μπορούν και τα παιδιά να σ' αντιμετωπίσουν σαν «η δασκάλα μας», δηλαδή μπορεί να σε δούνε και να τους πεις κάτι και (να πουν) «μα η κυρία Μαρία που μας κάνει…» καταλαβαίνεις τι εννοώ, «που μας κάνει το πρωί, δε μας το έχει πει έτσι». Πολύ απλά δεν έχεις αξιοπιστία απέναντί τους, δεν μπορούνε να σε δεχτούνε σα δάσκαλο τους, είσαι ένας ωρομίσθιος, που το καταλαβαίνουν πολύ καλά και αυτά, ότι είσαι ωρομίσθιος. Τα παιδιά είναι πάρα πολύ έξυπνα σήμερα. Ένα αυτό και δεύτερο, δε μπορείς και εσύ να δεθείς μαζί τους και να δώσεις ίσως και τον καλύτερό σου εαυτό. Κατάλαβες; Πως είναι μια μάνα ίσως, που τα παιδιά της τα

πονάει; Ε, εμείς αυτό «το μάνα» ίσως δε μπορούμε να το αποκτήσουμε με τα παιδιά του ολοήμερου, έτσι όπως έχει η κατάσταση.

ΕΡ.: *Θα ήθελα τώρα να κουβεντιάσουμε την άποψή σου για την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.*

ΑΠ.: Σαφώς και το βλέπω θετικό μέσα στα πλαίσια του σχολείου, και με ό,τι πρεσβεύει το σχολείο, και αυτό δεν είναι μόνο μόρφωση, είναι κοινωνικοποίηση, είναι τριβή με τη γλώσσα, ίσως αν θέλουν να ενταχθούν καλύτερα, με τις συνήθειες των παιδιών. Δε σου κρύβω όμως ότι έχω παρατηρήσει αρκετά προβλήματα.

ΕΡ.: *Όπως;*

ΑΠ.: Για παράδειγμα αναπτύσσουν, και αυτό το είδα και εχθές συγκεκριμένα και μου έχει μείνει, μια περίεργη επιθετική συμπεριφορά. Χωρίς να έχω γνώσεις ψυχολογίας, από το λίγο που μπορώ να ψυχολογήσω, και μέσα από την εμπειρία μου ως τώρα, προσπαθούν ίσως με αυτήν την επιθετικότητα να αντιμετωπίσουν, ας το πούμε έτσι, την απόρριψη από τους άλλους. Δηλαδή είναι η άμυνά τους, το αν είμαι επιθετικός και δείχνω «δυνατός» και μπορώ να σε χτυπήσω και στο λέω κιόλας, ότι μπορώ να σε χτυπήσω, σημαίνει ότι «μη με πειράζεις, μη μου λες, ότι είμαι αλβανός», ας πούμε. Και αυτό έγινε συγκεκριμένα και χτες. Δηλαδή κοροϊδία, και βρισιές από παιδάκια τα οποία είναι ελληνάκια και αντίθετα όμως και αντίστοιχα και επιθετική συμπεριφορά, και πολύ μεγάλη επιθετική συμπεριφορά (από τα αλβανάκια).

ΕΡ.: *Έχεις παρατηρήσει ελληνάκι να υποστηρίξει ότι είναι έλληνας σε σχέση με το αλβανάκι που θα πάει, ίσως, να το κοροϊδέψει;*

ΑΠ.: Όχι. Κατά τη γνώμη μου δε χρειάζεται, είναι μέσα στο χώρο του. Δεν αισθάνεται ότι εισβάλλει κάπου, ότι εισβάλει σε ένα χώρο, σε μια άγνωστη χώρα και όλα τα άλλα ίσως να το δεχτούν. Είναι στο χώρο του, αισθάνεται ασφαλής και από κει και πέρα έχει τη συμπαράσταση και των άλλων, δηλαδή λειτουργούν όλα σαν ομάδα απέναντι σε ένα αλβανάκι. Ή στο (όνομα σχολείου), ας πούμε, για παράδειγμα, απέναντι σε ένα αθιγγανάκι, που εκεί πλέον και αν έχουμε δει. Η έννοια της φυλής στους αθίγγανους, εγώ την είδα σε όλο της το μεγαλείο εκεί. Τι να σου πω τώρα, όταν «απειλείται» κάποιος από τη φυλή τους ή όταν βρίζουν τη φυλή τους ή οτιδήποτε, είναι ικανοί να σπάσουν το σχολείο, δηλαδή το έχω δει με τα μάτια μου αυτό το πράγμα. Απίστευτη ένωση μεταξύ τους σαν ομάδα λειτουργούν πάρα πολύ. «Μα το ξάδερφό μου θα πειράξεις; Την αδελφή μου», ξέρεις λειτουργούν πολύ ομαδικά πάνω σε αυτό.

ΕΡ.: *Κάποιο άλλο πρόβλημα έχεις αντιμετωπίσει σαν δάσκαλος ειδικότητας στο ολοήμερο σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές;*

ΑΠ.: Θα σου μιλήσω με συγκεκριμένα παραδείγματα. Παιδάκια που έχω από Μεξικό, δε θυμάμαι, ή από Βενεζουέλα ένα κοριτσάκι και παιδάκια τα οποία έχω από Ρωσία ή από Βουλγαρία μπορούν να ενταχθούν πολύ πιο εύκολα και να θέλουν να μάθουν δικούς μας χορούς και ενθουσιάζονται κιόλας με αυτό που κάνουν τους αρέσει, θέλουν να το μάθουν. Παιδάκια από την Αλβανία ή αθιγγανάκια αυτό το πράγμα δε το έχω δει. Και δυσκολεύονται πολύ στο ρυθμό τους, αλλά ίσως…αυτό δεν είναι απόλυτο, γιατί τα κορίτσια από την Αλβανία έχουν διαφορετική συμπεριφορά. Σου μιλάω και το μυαλό μου έχω συγκεκριμένα παραδείγματα από αγόρια αυτή τη στιγμή. Δεν τους αρέσει αυτό που κάνουν και δε θέλουν να το κάνουν κιόλας και το δείχνουν και παράλληλα παρασύρουν και άλλα πέντε άτομα. Εκεί γίνονται ομάδα. Εκεί που θέλουμε κάτι όλοι μαζί και γινόμαστε ομάδα, εκεί που δε θέλουμε κάτι όλοι μαζί ε, εκεί τα πράγματα είναι λίγο διαφορετικά.

ΕΡ.: *Έχεις παρατηρήσει κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς, εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς;*

ΑΠ.: Ναι. Δεν είναι έντονες, δεν είναι πάρα πολύ έντονες αλλά υπάρχουν. Για παράδειγμα σε αρχικά στάδια ενός χορού μαθαίνουμε τη λαβή του χορού, πως πιανόμαστε. Άρνηση να πιάσει ο ένας το χέρι του άλλου: «μα θα πιάσω αυτόν; μα δε θέλω». Και κυρίως με παιδάκια από Αλβανία μου συμβαίνει αυτό πάρα πολύ. Δε ξέρω, αν ακούνε πολύ τηλεόραση και Μ.Μ.Ε. και ενημερώνονται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από αυτούς έχουν διαπράξει εγκλήματα ή κλέβουν ή δεν είναι καλοί άνθρωποι και τα λοιπά και το εκλαμβάνουν έτσι. Δεν το ξέρω αυτό. Ή φταίει η επιθετική συμπεριφορά, που σ' όλη τη διάρκεια στης μέρας έχουνε, γιατί κάποια από αυτά πραγματικά…

ΕΡ.: *Ποιοι έχουν επιθετική συμπεριφορά;*

ΑΠ.: Τα παιδάκια από Αλβανία που σου λέω συγκεκριμένα. Δε μπορώ να σου πω το ίδιο για παιδάκια από Ινδία, ας πούμε, τα οποία δεν έχουν επιθετική συμπεριφορά και το δείχνουν, τους δέχονται δηλαδή. Παράδειγμα στο (όνομα σχολείου), προσπαθούν (τα ελληνάκια) να με βοηθήσουν, επειδή δε ξέρουμε, ούτε εγώ ξέρω ινδικά, ξέρω μόνο αγγλικά και αυτά δεν ξέρουν ούτε καν αγγλικά, ξέρουν μόνο ινδικά και ελάχιστα αγγλικά. Ελληνικά, καθόλου ελάχιστα και προσπαθούμε με σήματα Μορς, έτσι ακριβώς στην κυριολεξία, να συνεννοηθούμε και να πούμε πέντε πράγματα. Προσπαθούν να με βοηθήσουν κιόλας τα παιδάκια από το (όνομα σχολείου) να

καταλάβω, γιατί τους ξέρουν περισσότερο και ξέρουν ίσως κάποιες λέξεις ινδικές και προσπαθούν να με βοηθήσουν να τους καταλάβω, «ξέρετε κυρία εννοούν αυτό» ή «νομίζω, ότι προχθές τη ξαναείπαν αυτή τη λέξη και εννοούσαν αυτό». Ίσα-ίσα τους βοηθάνε, δεν είναι επιθετικά τα παιδάκια αυτά από Ινδία καθόλου. Περισσότερο τα παιδάκια από (όνομα σχολείου), τα ελληνάκια.

ΕΡ.: *Και τι γίνεται, πως εξομαλύνεται αυτή η κατάσταση;*

ΑΠ.: Πάντα με συζήτηση, γιατί προσπαθώ να τους δώσω να καταλάβουν ότι είναι οι συμμαθητές σας, είναι αυτοί που θα σας υποστηρίξουν πάντα σε σχέση με κάποια άλλη τάξη. Τους το φέρνω έτσι, ότι είμαστε σύνολο σε σχέση με την Δ΄ τάξη, ας πούμε, γιατί δε τους έκανα αυτό το χορό, γιατί σας θεωρώ πάντα ότι είσαστε καλύτεροι κ.τ.λ., κ.τ.λ. και ότι σας αγαπάω όλους το ίδιο και για να συνεχίσω να σας αγαπάω, πρέπει να είσαστε αγαπημένοι και εσείς. Πάντα με συζήτηση προσπαθούμε να τα εξομαλύνουμε αυτά τα πράγματα και πάντα πιάνω πρώτη εγώ ενδιάμεσα. Καταλαβαίνεις, όλοι θέλουν να πιάσουν εμένα, πιάνω εγώ ενδιάμεσα και κάποια στιγμή τους αφήνω και πιάνονται μαζί.

ΕΡ.: *Η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει τρεις βασικές αρχές πάνω στην οποία στηρίζεται. Η πρώτη είναι η συνάντηση των πολιτισμών, η δεύτερη είναι άρση των εμποδίων που μπορούν να υπάρχουν σε αυτήν τη συνάντηση και η τρίτη είναι η πολιτισμική αλληλεπίδραση, η πολιτισμική ανταλλαγή, ο πολιτισμικός εμπλουτισμός.*

ΑΠ.: Θετικό, Ονειρικό. (γέλια). Συγνώμη κιόλας.

ΕΡ.: *Δηλαδή;*

ΑΠ.: Δεν ξέρω, γιατί σου λέω, η εμπειρία μου είναι μέσα από τα πλαίσια πολύ λίγων ωρών μέσα στο ολοήμερο, που εκλαμβάνεται, όπως σου είπα, από τα παιδιά σαν απασχόληση, ότι με απασχολεί η κυρία αυτή, την οποία δεν τη ξέρω και πολύ καλά, κάτι σαν baby sitting αλλά με πληρωμή, μόνο και μόνο για να περάσει η ώρα, για να έρθει να με πάρει η μαμά μου, επειδή δουλεύει και επειδή το εκλαμβάνω αυτό το πράγμα, δε ξέρω, αν θα μπορέσω να σου μιλήσω σχετικά με το ολοήμερο, πάνω στο πως μπορεί να γεφυρωθεί όλο αυτό το πράγμα. Στο σχολείο ίσως, το κανονικό, το πρωινό που τα παιδιά έχουν και περισσότερες ώρες, και με το δάσκαλο και μεταξύ τους, γιατί μη νομίζεις, χωρίζονται μετά, κάποιοι φεύγουν κάποιοι, καταλαβαίνεις, μπαίνουν σε άλλες τάξεις και δεν έχουν την ίδια επίδραση μεταξύ τους. Δε ξέρω, σου λέω σε αυτά τα πλαίσια, τι θα μπορούσε να γίνει. Στα πλαίσια του πρωινού, δεν έχω σκεφτεί ποτέ πραγματικά, την πιθανότητα κάποιες διαφορές να εξομαλυνθούν ή πως θα μπορούσε να γίνει αυτό το πράγμα.

ΕΡ.: *Σε ένα ολοήμερο τμήμα, πώς θα σου φαινόταν;*

ΑΠ.: Ακριβώς, αυτό που σου είπα, ότι κάποια από αυτά θα φύγουν, δε θα μείνουν στο ολοήμερο και αυτά που θα μείνουν, θα μπούνε με άλλη τάξη, ίσως για να υπάρχει ένας δυνατός αριθμός, να συμπληρωθεί ο αριθμός αυτός και να γίνει η τάξη, δηλαδή η Δ΄, η Ε΄ και η ΣΤ΄ μαζί, καταλαβαίνεις τι θέλω να σου πω. Οπότε εκεί τα πράγματα να είναι λίγο ακόμη πιο δύσκολα, γιατί μπορεί να μπαίνουν με παιδάκια τα οποία τα βλέπουν στο ολοήμερο για μία ώρα ή δύο ώρες, δε τα βλέπουν όλη μέρα, οπότε είναι ακόμα πιο άγνωστα σ' αυτούς, οπότε και η δυνατότητα να τους μιλήσουν και να έρθουν και λίγο πιο κοντά αρχίζει και γίνεται ακόμα πιο μικρή. Αυτό.

ΕΡ.: *Θα μπορούσαν οι τρεις αρχές να συμβάλλουν στην αποπεριθωριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών; Θα μπορούσαν να εξομαλυνθούν τα περιθώρια κάτω από το πρίσμα της συνάντησης, της άρσης των εμποδίων, της αλληλεπίδρασης;*

ΑΠ.: Σαφώς και οπωσδήποτε σε κάθε πρόβλημα υπάρχει η καλύτερη δυνατή λύση, αν όχι η λύση που θα εξομαλύνει όλα τα προβλήματα, αλλά αυτή που θα εξομαλύνει τα περισσότερα ίσως. Δε ξέρω, αν μέσα στα πλαίσια του σχολείου, έχει γίνει ποτέ κάποια προσπάθεια με αρμόδιους φορείς, για να γίνει κάτι τέτοιο. Φαντάζομαι, όσον αφορά το έμψυχο δυναμικό ενός σχολείου, δηλαδή τους δασκάλους, ότι γίνεται το καλύτερο δυνατόν, από εμάς τουλάχιστον, να μην υπάρχουν αυτές οι διαφορές, ούτε και αν θέλεις και οι ρατσιστικές τάσεις από τα παιδιά προς παιδάκια τα οποία αποτελούν μειονότητα μέσα στην τάξη ενός σχολείου. Δηλαδή, εγώ τα κατακρίνω και δε το συζητώ αυτό το πράγμα, οπωσδήποτε. Δηλαδή σε περίπτωση που ακουστεί κάτι για παιδάκι που δεν είναι ελληνάκι, πίστεψε με, πάντα τιμωρώ άτομα με τον τρόπο μου ή λεκτικά ή πρακτικά, τους τιμωρώ. Δηλαδή «πήγαινε στην τάξη, δε θέλω να συμμετέχεις στο χορό γι' αυτό που είπες», τους δίνω να καταλάβουν, ότι δε θα πρέπει να το λέμε αυτό το πράγμα και τους δίνω την αίσθηση, ότι είναι μια ομάδα πάντα. Και πιστεύω, ότι όλοι οι συνάδελφοι κάτι ανάλογο προσπαθούν να κάνουν, ότι δεν έχουν φορτιστεί ποτέ με αίσθημα ρατσιστικό σε σχέση με ό,τι ακούν για αλλοδαπούς, ότι γίνονται διάφορα εγκλήματα κ.τ.λ. ούτε τους βλέπουν σαν εισβολείς σε μια χώρα, που εντείνουν το πρόβλημα της ανεργίας, σε καμία περίπτωση δεν πιστεύω. Δηλαδή, σε ένα παιδάκι δέκα χρονών προσπαθείς να του δώσεις ό,τι καλύτερο έχεις, όχι να το κάνεις να αισθανθεί άσχημα, προς θεού! Αλίμονο! Δεν ξέρω όμως, αν πρακτικά μπορεί να γίνει ακόμα πιο οργανωμένα όλο αυτό το πράγμα και να βρεθούν τρόποι να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία για όλους μέσα σε μια τάξη.

ΕΡ.: *Γιατί νομίζεις ότι είναι δύσκολο να υπάρξει οργάνωση προς αυτή την κατεύθυνση;*

ΑΠ.: Καταρχήν να σου πω την αλήθεια πιστεύω, ότι η γλώσσα και το γεγονός, ότι δε τη ξέρουν καλά ή την αγνοούν κάποια από αυτά, είναι τεράστιο εμπόδιο. Δηλαδή, πως μπορώ να μιλήσω με ένα παιδάκι, που είναι από Ινδία, από τη στιγμή που δε ξέρει τίποτε, μα καθόλου ελληνικά, ξέρει ελάχιστα αγγλικά και μπορούμε, μόνο και μόνο επειδή κάνω χορό και είναι οπτικό, το ερέθισμα να με καταλάβει και να ακολουθήσει. Σε περίπτωση που ήθελα να το διδάξω αριθμητική, δε θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε και πιστεύω, ότι δε γίνεται αυτό το πράγμα με τίποτε.

ΕΡ.: *Θα ήθελα να μου πεις τώρα εσύ σαν εκπαιδευτικός με ειδικότητα χορού σε ένα τμήμα ολοημέρου έχει τύχει ποτέ κατά τη διάρκεια της χρονιάς να οργανώσεις κάτι και να πραγματοποιήσεις κάτι διαφορετικό στη διδασκαλία σου, επειδή έχεις αλλοδαπούς μαθητές;*

ΑΠ.: Ναι, έχει συμβεί αρκετές φορές. Να σου δώσω ένα παράδειγμα, λίγο πριν κλείσουμε για Πάσχα, επειδή το πρωινό το σχολείο, εκείνο το πρωί δε λειτούργησε δηλαδή έκαναν κάποιες ώρες, νομίζω, και έκαναν γιορτή. Και επειδή μου είπαν «μα εμείς θα κάνουμε χορό, δε κάναμε το πρωί μάθημα» είπα «εντάξει, θα φέρουμε κασέτες ο καθένας» τους είχα προετοιμάσει και από την προηγούμενη, εν πάση περιπτώσει, και κάναμε κάτι σα γιορτούλα εμείς, πάλι με χορό και μουσική αλλά θα μαζέψουμε όλες τις τάξεις μαζί και θα φέρει ο καθένας, ζήτησα ένα CD από τη χώρα τους και μου έφεραν πραγματικά ένα CD από Ινδία, ένα CD από Βουλγαρία, Ρουμανία ήταν ένα παιδάκι και ένα CD από Αλβανία. Πίστεψέ με έκατσαν και χόρεψαν όλοι και συγκεκριμένα φαντάσου, ότι οι χοροί στην Ινδία έχουν πάρα πολλά ακούσματα και επιρροές από Αγγλία και από ηλεκτρονική μουσική μαζί με παραδοσιακά κρουστά και όλο αυτό έχει γίνει μαζί. Για παράδειγμα πολλά χορευτικά κομμάτια που ακούγονται και είναι και hit και πολύ γνωστά τώρα στα κλαμπ είναι ινδικά, δεν είναι τυχαίο αυτό. Έχουν πάρα πολλά ερεθίσματα με ηλεκτρονική μουσική, με ινδικό στίχο ενδιάμεσα, που παρεμβάλλεται, και χόρεψαν πάρα πολύ και το χάρηκα και εγώ.

ΕΡ.: *Χόρεψαν τα ινδάκια;*

ΑΠ.: Και αυτοί και τους είδα μετά, πως χορεύουν κιόλας και συγκεκριμένα χάρηκαν και τα ίδια τα ινδάκια που τα παρακολουθούσαν με πολύ ευχαρίστηση. Εμείς είχαμε σταματήσει και τους χαζεύαμε στην κυριολεξία. Ήταν πάρα πολύ ωραίος ο τρόπος…

ΕΡ.: *Οι υπόλοιποι παρασύρθηκαν;*

ΑΠ.: Ναι, κάποιοι ναι, παρασύρθηκαν και κυρίως παιδάκια που δεν ήταν ελληνάκια, παιδάκια τα οποία ήταν από Βουλγαρία, τα οποία ξεκίνησαν και αυτοί με την δική

μας την παρότρυνση, επειδή χορεύαμε και εμείς μαζί με την άλλη τη δασκάλα ξεκίνησαν και αυτά σιγά- σιγά να χορεύουν, προσπαθούσαν να αντιγράψουν κάποιες κινήσεις. Στην αρχή, περιττό να σου πω, ότι άρχισαν και γελούσαν λιγάκι με αυτό που έβλεπαν, δεν το είχαν ξαναδεί και γελούσαν, δεν το κορόιδευαν ακριβώς αλλά, δεν τους ήταν και πάρα πολύ οικείο φαντάζομαι γι' αυτό και γελούσαν, αλλά στη συνέχεια τα πράγματα ήταν τελείως διαφορετικά. Δηλαδή, ξεκίνησαν σιγά- σιγά να μπαίνουν και αυτοί και να χορεύουν, προσπαθούσαν να τους μιμηθούν σε αυτό που κάνανε. Και αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι, ότι χάρηκαν τρομερά, ήταν η μέρα που είδα ινδάκι να χαμογελάει πραγματικά. Επειδή άκουσαν ακούσματα από τη χώρα τους και επειδή άλλα δέκα άτομα ξεκίνησαν να χορεύουν μαζί τους. Είναι πολύ σημαντικό. Ή σε συζητήσεις που έχουμε κάνει σχετικά με το φαγητό, γιατί πρέπει να ξέρεις ότι φέρνουν φαγητό μαζί τους ή επειδή το σπίτι τους είναι δίπλα, στο διάλειμμα φεύγουν, πηγαίνουν στο σπίτι τους, τρώνε και ξαναγυρνάνε. Είναι μια συμφωνία που έχει γίνει με τους δασκάλους, δε θέλουν να τρώνε πράγματα από έξω οι Ινδοί. Είναι πολύ συγκεκριμένα στο φαγητό τους. Σαφώς δεν τρώνε ποτέ σουβλάκι ή οτιδήποτε τέτοιο και τρώνε παρά πολύ λίγο κρέας. Δεν τους αφήνουν να τρώνε πατατάκια ή κάτι που μπορούν να το πάρουν μαζί τους, οπότε πηγαίνουνε στο σπίτι τους. Προσπαθήσαμε μέσα από αγγλικά, μια μείξη και λίγα ελληνικά, κάποιες λέξεις που ξέρουν αυτοί, να τους ρωτήσω, τι έφαγαν λοιπόν και έτσι, άκουγαν και οι υπόλοιποι, τι έτρωγαν και κάποια στιγμή που είπαν ότι ήπιαν τσάι μαζί με γάλα, κάνανε τα υπόλοιπα «μα τσάι μαζί με γάλα, κυρία;!», «και όμως παιδιά είναι πάρα πολύ υγιεινό, γιατί παίρνεις τις πρωτεΐνες από το γάλα και την αποτοξίνωση από το τσάι», «σοβαρά κυρία, θα το κάνω και εγώ, θα πω στη μαμά μου» κατάλαβες; Επηρεάζονται πάρα πολύ εύκολα από άτομα που μπορεί να είναι από αλλοδαπή χώρα αλλά που τους σέβονται. Δηλαδή δε θα το έκαναν αυτό, για παράδειγμα πιστεύω σε καμία περίπτωση, αν ήταν κάποιο παιδάκι από την Αλβανία.

ΕΡ.: *Που το αποδίδεις εσύ αυτό;*

ΑΠ.: Δεν ξέρω, πιστεύω ότι είναι και από το σπίτι τους, «προσέχετε τα αλβανάκια είναι πονηρά, μη σας κλέψουν κάτι, μην ακούτε κακές λέξεις από αλβανάκια», δε ξέρω κάπως έτσι το έχουν ίσως συνδέσει ή ακούνε από την τηλεόραση για κάποια εγκλήματα, δεν ξέρω, αν τυχαίνει, να είναι όλοι αλβανοί ή πραγματικά στην Ελλάδα είναι πολύ περισσότεροι οι αλβανοί σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη μειονότητα και αυτό είναι λίγο πιο έντονο, δεν μπορώ να ξέρω με σιγουριά. Υπάρχουν πάντως αλληλεπιδράσεις πολιτισμικές, σου είπα, σχετικά με το φαγητό, με τη μουσική,

κάποιες φορές μου χορεύουν κάποιους χορούς από την πατρίδα τους, παιδάκια ας πούμε από Ρωσία, χορούς από τη χώρα τους, χωρίς μουσική βέβαια, έτσι μόνο με τα βήματα και προσπάθησαν να μου το μετρήσουν, έτσι όπως μετράμε εμείς ένα, δύο, τρία κ.λ.π. Αλλά σταματάει αυτό, σταματάει εκεί, γιατί δεν υπάρχει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον ίσως, από τα παιδάκια από Ελλάδα, δηλαδή θα ενδιαφερθούν πάρα πολύ στο τσιφτετέλι, ας πούμε, να τους χορέψει ένα παιδάκι από τη χώρα τους ελληνάκι, που πήγε και τα χόρεψε χτες σε ένα γάμο, παρά ένα παιδάκι από Αλβανία που θα τους δείξει ένα δικό τους χορό.

ΕΡ.: *Και σου είπαν και το όνομα του χορού; Ή πότε χρησιμοποιείται παράδειγμα σε ποια εκδήλωση;*

ΑΠ.: Ναι, σαφώς. Έχουν ανάλογες εκδηλώσεις με τις δικές μας και αυτοί. Αν δεν ήμουν στο (όνομα σχολείου) πίστεψέ με δε θα τις είχα τις εμπειρίες. Προσπαθούμε να γίνουμε εφευρετικοί γιατί, ας πούμε στην Α΄ τάξη έχω μόνο δύο παιδάκια από (όνομα σχολείου) και όλα τα υπόλοιπα είναι από αλλοδαπές χώρες είτε αυτά είναι τσιγγανάκια, τα οποία φύγανε, ξέρεις αυτά έρχονται και φεύγουν είτε είναι από Αλβανία είτε από Ινδία.

ΕΡ.: *Πως προσπαθείς να γίνεις εφευρετικός;*

ΑΠ.: Καταλαβαίνεις, ότι δεν καταλαβαίνουν ελληνικά καθόλου κάποια από αυτά. Προσπαθούμε, όχι μόνο να κάνουμε ενδιαφέρον ένα μάθημα, αλλά να συνεννοηθούμε κιόλας, το βασικό, η αρχή ξεκινάμε από μηδενική βάση. Από τη στιγμή που δεν μπορούμε να πούμε πέντε πράγματα ή θέλω να τους μαλώσω και δεν ξέρω τον τρόπο, πώς να το κάνω. Πρέπει να βρούμε ένα τρόπο και πρέπει να βρίσκω στάνταρ λέξεις που ξέρουν κάθε φορά για να μπορούμε να συνεννοηθούμε. Ή τα παιδάκια από Ινδία, δεν έχουν μάθει, ούτε να απαιτούν, αλλά ούτε πολλές φορές και να ακούν το δάσκαλο. Έχουν μια νηφαλιότητα, έτσι ακριβώς. Είναι σε μία συνεχόμενη νιρβάνα, συνεχώς όμως και θα πρέπει εγώ και όλοι οι υπόλοιποι δάσκαλοι που κάνουμε, δε θέλω ούτε να τους μαλώνω, γιατί το παίρνουν πολύ κατάκαρδα, ξέρεις κάθονται σε μια γωνία και είναι πάρα πολύ μουτρωμένοι όλη την ώρα κ.τ.λ., αλλά ούτε να τους δίνω και πολύ θάρρος, γιατί σε αυτήν την περίπτωση, αναιρώ πράγματα που έχω πει «όχι» και στους υπόλοιπους. Δε θέλω να κάνω διακρίσεις τέτοιου τύπου, επειδή δεν καταλαβαίνουν και λοιπά, «άστον, ας το κάνει ή ας φύγει ή ας πάρει μια μπάλα και ας μη κάνει χορό», γιατί οι άλλοι θα αντιδράσουν, «γιατί εγώ που είμαι από Αλβανία ή από (όνομα σχολείου); Κάθε φορά που μου το λες, το απαιτείς να το κάνω, γιατί στους υπόλοιπους τέτοια αντιμετώπιση ή ευχέρεια».

ΕΡ.: *Το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών σου, που προέρχονται από τη Ρωσία ή την Αλβανία ή την Ινδία, όπως είπες, οι πολιτισμικές εμπειρίες που κουβαλούν από τη χώρα προέλευσης ή αυτές που αντλούν από το οικογενειακό περιβάλλον, εάν έχουν γεννηθεί εδώ, πως μπορείς εσύ σα δάσκαλος χορού να το αξιοποιήσεις σε μια διδασκαλία; Να αποτελέσουν το πλαίσιο άντλησης στοιχείων που θα μπορούσαν να ενταχθούν στη διδασκαλία ενός τμήματος ολοημέρου;*

ΑΠ.: Να σου κάνω λίγο ένα διαχωρισμό. Όσο περισσότερο παιδάκια από αλλοδαπή χώρα ξέρουν, αρχίζουν μάλλον, να καταλαβαίνουν περισσότερο την Ελλάδα και να μιλούν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, κατά ένα περίεργο τρόπο θέλουν να ξεχάσουν τα έθιμα, έτσι όπως το βλέπω εγώ και το έχω ζήσει, τη γλώσσα και τη χώρα τους. Δηλαδή, έχω ζήσει περιπτώσεις από παιδάκια από Αλβανία, που δε θέλουν να λένε, ότι είναι από Αλβανία. Και όχι μόνο δε θέλουν να λένε, πόσο μάλλον και να δείξουν, ότι εμείς χορεύουμε αυτό το χορό ή εμείς έχουμε αυτά τα πολιτισμικά έθιμα ή στη χώρα μας κάνουμε αυτό, θέλουν να ξεχάσουν, ότι είναι από εκεί. Ερχόμενοι εδώ και εντασσόμενοι σε μία κοινωνία η οποία δεν τους δέχεται ως αλβανούς, το εκλαμβάνουν αυτό το πράγμα αρνητικά και προσπαθούν να αλλάξουν, να γίνουν όσο το δυνατό περισσότερο έλληνες. Το έχω εκλάβει αυτό, κυρίως από κοριτσάκια, τα οποία δε θέλουν να λένε, ότι είναι από Αλβανία. Αυτή είναι η μία πλευρά, σου δίνω ακραίες περιπτώσεις, γιατί τα μεν αλβανάκια μπορεί πολλές φορές να μη τα καταλάβεις λόγω γλώσσας, ότι είναι από Αλβανία, τα δε ινδάκια θα τα καταλάβεις σίγουρα ότι είναι ινδοί, γιατί δε μιλάνε καθόλου ελληνικά και η εμφάνισή τους είναι τελείως διαφορετική, οπότε μπορείς να καταλάβεις, ότι δεν είναι ελληνάκια. Τα παιδάκια από Ινδία, ακριβώς γιατί δε ξέρουν τη γλώσσα και γιατί ακόμα είναι στο περιβάλλον το δικό τους, το οικογενειακό και γιατί ίσως, ζουν με τα δικά τους τα έθιμα ακόμη, με τη δική τους τη διατροφή, με τη δική τους την εκκλησία, με την ενδυμασία. Γιατί πρέπει να ξέρεις, ότι είναι τελείως διαφορετικοί. Ντύνονται τελείως διαφορετικά από τα υπόλοιπα, ντύνονται με κουστουμάκια, γιατί έτσι ντύνονται στα σχολεία τους προφανώς, παντελόνι και σακάκι το ίδιο και ταυτόχρονα, όπως πηγαίνουν τα δικά μας στην εκκλησία ή σε κάποιους γάμους ντυμένα πολύ επίσημα, έτσι έρχονται αυτά στο σχολείο και αυτά συνεχίζουν να τα κρατάνε. Πολύ απλά μάλλον, γιατί δε θέλουν οι ινδοί, να έχουν καμία ανάμειξη με το δικά μας τα έθιμα, δεν τους ενδιαφέρει. Αισθάνονται πολύ καλά με τη δική τους την ιστορία και ταυτόχρονα την εκφράζουν και συνέχεια. Δηλαδή με ό,τι μπορούμε να συνεννοηθούμε, έχουν κάτσει σε διαλείμματα και μου έχουν πει, μου έχουν δείξει

φωτογραφίες και προσπαθούμε να συνεννοηθούμε, με το τι είναι το καθένα. Και από δικές μου έτσι γνώσεις σχετικά με τις εκκλησίες τους, για τη θρησκεία τους, με το τι πρεσβεύουν. Το διαχωρισμό τους σε σιν και ινδουιστές και προσπαθούμε να το δούμε αυτό το πράγμα και να μιλάω μαζί τους και να ακούν και τα υπόλοιπα, αλλά και για να καταλάβω και εγώ πράγματα.

ΕΡ.: *Υπάρχει ενδιαφέρον από τους υπόλοιπους;*

ΑΠ.: Μόνο όταν δείξω εγώ ενδιαφέρον, υπάρχει και ενδιαφέρον από τους υπόλοιπους και κάθονται γύρω και ακούν και αυτοί. Αν δε δείξω εγώ ενδιαφέρον και αλλάξω το θέμα και πω κάτι άλλο για την Ελλάδα, μετά σαφώς το θέμα κλείνει εκεί και τέλος.

ΕΡ.: *Πώς θα γινόταν να χρησιμεύσουν σε μια διδασκαλία;*

ΑΠ.: Θα μπορούσαμε ίσως αν υπάρχει ενδιαφέρον, φαντάσου στο χορό παράδειγμα να μου δείξουν κάποια βήματα χορού και γιατί όχι να έχουν μια κασέτα και να το μάθουμε το χορό αυτό. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον. Να δω παιδιά από διαφορετικές εθνότητες, να χορεύουν ένα χορό από Ινδία, που δε θα είχαν τη δυνατότητα ποτέ να το χορέψουν ή από Βουλγαρία. Σου λέω όμως ότι και πάλι αυτό συμβαίνει σε συγκεκριμένες εθνότητες. Οι υπόλοιπες προσπαθούν με νύχια και με δόντια να ενταχθούν στο περιβάλλον που είναι και να μην αναφέρουν καθόλου ούτε για χορούς ούτε για έθιμα ούτε για τίποτα από αυτά. Τα περισσότερα, μη ξεχνάς, ότι έχουν μεγαλώσει και στην Ελλάδα. Αν και μια ερώτηση που τους είχα κάνει κάποια στιγμή, «που θα θέλατε κάποια στιγμή να ζήσετε στο μέλλον; στην Ελλάδα ή στην Αλβανία», για παράδειγμα οι εννιά στους δέκα μου είπαν στην Αλβανία. «Κυρία, είναι πολύ ωραία εκεί. Πρέπει να έρθετε εκεί, είναι πολύ διαφορετικά σε σχέση με δω, έχω τους φίλους μου, περνάω καλά, παίζω». Παιδάκια τα οποία κάποιους μήνες της ζωής τους, ζουν και στην Αλβανία. Πάνε το καλοκαίρι, για παράδειγμα.

ΕΡ.: *Έχει τύχει να ενημερωθείς για το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικότητά σου;*

ΑΠ.: Ναι, στην αρχή, στην πολλή αρχή. Μας είχε δοθεί, φαντάσου φωτοτυπημένο στην αρχή που είχα ξεκινήσει, σε κάποιο από τα σχολεία που είχα πάει, μου είχε δοθεί.

ΕΡ.: *Θα ήθελα να μου σχολιάσεις τα εξής, λέει: «ειδικότερα ο παραδοσιακός χορός στοχεύει στο να αναπτύσσει το παιδί στοιχειώδεις γνώσεις της μουσικοχορευτικής μας παράδοσης και να γνωρίσει τα ήθη και τα έθιμα του ελληνικού λαού καθώς και τις*

ηθικές, αισθητικές και παιδαγωγικές αξίες που απορρέουν από αυτά (καλλιέργεια ελληνικής πολιτισμικής συνείδησης)» [11].

ΑΠ.: Καταρχήν αφού έχουν…να σου μιλήσω όσο αφορά το θέμα που μας ενδιαφέρει και που μιλάμε, έτσι; Ο χορός…αυτή η παράγραφος που διαβάσαμε σχετικά με το πώς μπορεί να ενταχθεί μέσα σε ένα σχολείο το οποίο έχει 70% είναι παιδάκια από αλλοδαπή χώρα και το 30% είναι από την Ελλάδα. Δε νομίζω ότι μπορεί να γίνει με ευκολία αυτό το πράγμα. Ούτε καν στα παιδάκια από Ελλάδα μπορεί να γίνει αυτό το πράγμα. Πολιτισμική συνείδηση θα αποκτήσει ένα παιδάκι, κατά τη γνώμη μου, πολύ σιγά – σιγά και όχι από την Α΄ του Δημοτικού και δε νομίζω ότι στοχεύει πάντα ο χορός σε αυτήν την τάξη, σε αυτό το πράγμα συγκεκριμένα.

ΕΡ.: *Μου είπες ότι και για τα ελληνάκια είναι δύσκολα η καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης. Τι εννοείς;*

ΑΠ.: Είναι πάρα πολύ κουρασμένα, στα πλαίσια μιλάμε πάντα του ολοήμερου, είναι πάρα πολύ κουρασμένα. Ενδιαφέρονται να διασκεδάσουν μέσα από το χορό και όχι να μάθουν πως χόρευαν οι παλιοί, είναι ίσως λίγο σκληρό αυτό που λέω, αλλά είναι αλήθεια, πως χόρευαν οι παππούδες μας ή τι φορεσιές φορούσαν οι παππούδες μας, ή για ποιο λόγο, για παράδειγμα οι γυναίκες χόρευαν διαφορετικά σε σχέση με τους άντρες σε κάποια βήματα. Πιστεύω ότι πλέον δεν τους ενδιαφέρει τόσο αυτό. Στόχος δικός μου θα ήταν πολύ περισσότερο, να μάθουν να χορεύουν τους χορούς αυτούς, σαφώς να μάθουν και κάποια πράγματα για τον κάθε ένα χορό και το τι διαφοροποιήσεις υπάρχουν, αλλά στην παρούσα φάση και συγκεκριμένα στις ώρες που γίνεται αυτό, θα ήταν πάρα πολύ δύσκολο και δε θα ήθελα να μπω στη διαδικασία να βάλλω παιδάκια εφτά και οχτώ χρονών να μαθαίνουν με το ζόρι κάποια πράγματα, θα ήταν τυραννία, δε ξέρω έτσι το βλέπω. Είναι αδύνατο σε ένα παιδάκι Α΄ Δημοτικού να έχει ενδιαφέρον για τις φορεσιές του τόπου μας, τις παραδοσιακές και το γιατί ας πούμε γινόταν αυτό.

ΕΡ.: *Πώς θα τους φαινότανε να μάθουν μοντέρνο χορό;*

ΑΠ.: Πάρα πολύ ενδιαφέρον και πίστεψέ με γίνεται χαμός, όταν προσπαθούμε να κάνουμε μια χορογραφία, την οποία τους τη βγάζω εγώ εκείνη τη στιγμή, με ένα κομμάτι το οποίο το ακούν συνεχώς στα αυτιά τους ή από ραδιόφωνο, είναι ένα μοντέρνο κομμάτι, ας το πούμε έτσι pop ή rock ή οτιδήποτε άλλο. Πάρα πολύ έντονα και σε όλους. Σε όλους είτε αφορά παιδάκια από Ελλάδα είτε αφορά από άλλες χώρες.

---

[11] Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ. Δ΄, παραγρ.1, 10

ΕΡ.: *Στην παράγραφο γ΄ λέει για λαϊκούς χορούς από όλο τον κόσμο. «Προσπαθούμε να αναπτύξουμε το σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε λαού, έτσι όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τη λαϊκή μουσική, τα τραγούδια και τους λαϊκούς χορούς. Έτσι ώστε να μάθει το παιδί να συνεργάζεται, να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά και να νιώσει καλύτερα με τον εαυτό του και με τους άλλους»* [12].

ΑΠ.: Αυτό προϋποθέτει βέβαια ότι ο δάσκαλος χορού ξέρει κάποιους χορούς από ξένες χώρες. Στη δική μου την περίπτωση και ειδικά με το πρόγραμμα το οποίο υπάρχει στα ΤΕΦΦΑ, δε νομίζω ότι αναπτύσσεται κάτι τέτοιο ποτέ. Δηλαδή, οι χοροί που μαθαίνουμε είναι οι παραδοσιακοί χοροί του τόπου μας. Μονάχα αν κάποιος έχει δικό του ενδιαφέρον, «ψώνιο», να μάθει κάποιους χορούς από άλλες χώρες, τότε μόνο θα το κάνει. Και πάντα αυτό το αποφασίζει εκείνος για τον εαυτό του και κάνει κάποια πράγματα. Στη δικιά μου την περίπτωση, δεν ξέρω κάποιους χορούς από άλλες χώρες, οπότε αυτό είναι δύσκολο να συμβεί. Μόνο στην περίπτωση που σου είπα και πριν, να μας δείξουν κάποιους χορούς από την πατρίδα τους, μας φέρουν μουσική, το μελετήσουμε, δούμε ενδιαφέρον και από τα υπόλοιπα και το κάνουμε πράξη. Μόνο σε αυτή την περίπτωση.

ΕΡ.: *Μιλάει, επίσης η εγκύκλιος για οργάνωση παραστάσεων, εκθέσεων «η παρουσίαση της δουλειάς των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο κοινό έχει στόχο την επικοινωνία με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», μπορείς να το σχολιάσεις*[13]*;*

ΑΠ.: Μάλιστα. Λοιπόν, «επικοινωνία με τους πολιτισμούς των άλλων χωρών» αυτό δε θα μπορούσα να το καταλάβω και πάλι μέσα από το χορό, από τη στιγμή που είναι μονόπλευρη, αφού η παρουσίαση χορών είναι μονόπλευρη, έτσι δεν είναι; Σου εξήγησα μονάχα στην περίπτωση που κάποιος κ.τ.λ. Αυτό θα μπορούσε να γίνει σου λέω και πάλι, μέσω συζήτησης, αν θέλεις. Μονάχα έτσι θα μπορούσε να γίνει η επικοινωνία. Μέσα από το χορό, δε νομίζω να μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο, μονάχα δηλαδή αν παρεμβάλλεται ο δάσκαλος ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς. Στο χορό σου λέω δεν έχω τη δυνατότητα εγώ να το κάνω. Πιστεύω όμως, ότι μπορεί να γίνει μέσα και στα πλαίσια ακόμα και συζήτησης, μπορεί να γίνει ανταλλαγή κάποιων εθίμων, παραδόσεων, «εγώ κάνω αυτό στη χώρα μου, εσύ τι κάνεις σε ανάλογη περίπτωση;», για το Πάσχα που συζητήσαμε κάποιες φορές «εμείς κάναμε αυτό εσείς

---

[12] Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, κεφ. Δ΄, παραγρ.3γ, 12
[13] Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002,κεφ. Δ΄, παραγρ.3δ, 12

τι κάνετε;», «α, κάνετε αυτό», «εμείς ψήνουμε αρνί, εσείς τι κάνετε;», «αυτό», «και πότε χορεύετε αυτούς τους χορούς;», «τότε», «α, εμείς τους χορεύουμε και όταν κάποιος παντρεύεται», μόνο έτσι θα μπορούσε να γίνει ανταλλαγή.

ΕΡ.: *Λέει εδώ ότι θα 'πρεπε να οργανωθούν κάποιες παραστάσεις. Υποτίθεται ότι κάποιοι θα τις παρακολουθήσουν ως θεατές, τι πιστεύεις εσύ πως θα τα αντιμετώπιζαν όλα αυτά οι θεατές;*

ΑΠ.: Δε νομίζω, τουλάχιστον από γονείς οι οποίοι είναι σκεπτόμενοι και έχουν κάποια παιδεία, δε πιστεύω να υπήρχε κάποια αντίδραση αρνητική πάνω σ' αυτό. Όμως καταλαβαίνεις, ότι για να συμβεί αυτό, η παρουσίαση δουλείας μαθητών ή τέλος πάντων κάποιες παραστάσεις μέσα από το χώρο του ολοημέρου, ότι απαιτεί πολύ παραπανίσιες ώρες και δουλειά από εκπαιδευτικούς, η οποία, μεταξύ μας, δε θα πληρωθεί ποτέ, πρώτο αυτό και δεύτερο, δε ξέρω κατά πόσο θα δοθεί χρόνος από άλλες ώρες που απασχολούν τους μαθητές για άλλα μαθήματα, γι' αυτό το σκοπό. Για να σου δώσω να καταλάβεις…Νομίζω είναι ανέφικτο. Εκτός αν υπάρχει συνεργασία των δασκάλων από το πρωινό σχολείο για να δοθούν κάποιες ώρες. Και προσωπικός χρόνος δικός μας. Και από τη στιγμή που το κράτος μας αντιμετωπίζει σαν ωρομίσθιους, δηλαδή αν εγώ αρρωστήσω, κάποια στιγμή δε θα πληρωθώ πολύ απλά. Ο καθένας μάλλον μπορεί να σκεφτεί κάπως έτσι «γιατί να αφιερώσω παραπανίσιες ώρες αφού δε πληρώνομαι ούτε αυτές, τις ώρες που τυχόν μπορεί να λείψω για θέμα αρρώστιας». Αφού το κράτος με αντιμετωπίζει σαν ωρομίσθιο γιατί να το κάνω αυτό το πράγμα, δεν έχω και κίνητρο να το κάνω αφού με αντιμετωπίζει σαν κάποιον άνθρωπο που απλά απασχολεί κάποιες ώρες τα παιδιά τίποτε παραπάνω, όχι σα δάσκαλο του.

ΕΡ.: *Ένα γενικό σχόλιο για το πρόγραμμα σπουδών της ειδικότητας του χορού.*

ΑΠ.: Ανέφικτα τελείως. Μία έκθεση ιδεών για μένα, ένα πολύ ωραιοποιημένο πρόγραμμα αισθητικά και ακουστικά στα αυτιά μας. Πάρα πολύ ωραία ακούγονται όλα αυτά αλλά δυστυχώς στην πράξη τα πράγματα και η καθημερινότητα δείχνει άλλα. Στα οποία πρέπει να 'μαστε και πολύ εφευρετικοί και να δίνουμε και την ψυχή μας, εκεί που θα χρειαστεί, πολύ παραπάνω από ότι χρειάζεται και πάρα πολλά τα οποία δεν αναφέρονται εδώ αλλά νομίζω ότι είναι πολύ πιο ουσιαστικά και πολύ πιο βασικά. Θα μπορούσαν, σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, να δημιουργηθούν ξεχωριστά τμήματα για τα παιδάκια αυτά ίσως και να ξεκινήσει μια προσπάθεια να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα ή να τους κάνουν να αισθανθούν και αυτοί καλύτερα ότι «είμαστε με παιδάκια που είμαστε από την ίδια χώρα» και αργότερα να γίνει η ένταξή

τους μαζί με τους υπόλοιπους ή να αφιερωθούν περισσότερες ώρες. Βασικό για μένα είναι να μάθουν τη γλώσσα, δηλαδή να υπάρχει συνεννόηση, αν δεν υπάρχει συνεννόηση τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα.

ΕΡ.: *Λοιπόν, τώρα θέλω να μιλήσουμε για την επιμόρφωση. Έχει τύχει ποτέ να επιμορφωθείς ή να έχεις παρακολουθήσει επιμόρφωση ή σεμινάρια με θέματα που αφορούν διαπολιτισμική παιδαγωγική ή διγλωσσία;*

ΑΠ.: Όχι, όχι ποτέ.

ΕΡ.: *Για ποιο λόγο; Θεωρείς ότι δεν έτυχε, δεν σε ενδιέφερε;*

ΑΠ.: Κοίταξε, αν δεν έκανα σε σχολείο με παιδιά από αλλοδαπή χώρα, ίσως να μη με ενδιέφερε, να το έβλεπα και να μη με ενδιέφερε και ποτέ. Όταν δεν έχεις ερεθίσματα στη δουλειά σου πάνω, δε θα ψάξεις ανάλογα σεμινάρια. Αλλά πιστεύω ότι δεν το 'χω ακούσει ποτέ αυτό σα σεμινάριο να έχει συμβεί τουλάχιστον εδώ πέρα στα πλαίσια του νομού Ρεθύμνου, έχει γίνει ποτέ; Δεν έχω ενημερωθεί ποτέ. Προηγούμενα χρόνια εγώ δε δούλευα γι' αυτό και δεν έτυχε προφανώς.

ΕΡ.: *Ένα σεμινάριο που να αφορά το ολοήμερο έτυχε ποτέ να παρακολουθήσεις;*

ΑΠ.: Ναι, στην αρχή της χρονιάς, κάποια θέματα που αφορούν την καλύτερη, ας το πούμε, διδακτική λειτουργία του ολοήμερου.

ΕΡ.: *Πώς σου φάνηκε αυτό το σεμινάριο;*

ΑΠ.: Αν θυμηθώ έτσι γνώμες και συναδέλφων στο τέλος του, ήταν κάποιες ώρες συγκεκριμένες, ήταν μόνο για μας για την ειδικότητά μου γύρω στις δύο με τρεις ώρες, δεν είχε να δώσει πράγματα παραπάνω σε κανέναν μας, δηλαδή πιστεύουμε ότι έγινε μόνο απλά για να ακουστεί ότι έγινε ένα σεμινάριο μέσα στα πλαίσια του ολοημέρου. Δεν ξέρω ποιοι φορείς το διοργανώνουν, αν ήταν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή κάποιος άλλος, μονάχα για να ακουστεί ότι έγινε κάποιο σεμινάριο. Δε μας έδωσε, πίστεψέ με, τίποτα παραπάνω. Είναι κάτι ανάλογο αυτού εδώ του αναλυτικού προγράμματος. Όλα τα πολύ θετικά και τα πράγματα που ακούγονται πολύ καλά στα αυτιά μας, ναι εντάξει ειπώθηκαν, αλλά στην πράξη, πρακτικά θέματα και λύσεις σε πρακτικά θέματα δε δόθηκε καμία. Πολλές γενικότητες για πάρα πολλά θέματα, σχετικά με το πώς θα πρέπει να είναι η συμπεριφορά μας, γενικότητες σε θέματα διδακτικής στα σχολεία, πάρα πολλές γενικότητες και κανένα ειδικό θέμα ή συγκεκριμένα παραδείγματα και συζήτηση και διάλογος. Το σεμινάριο για μένα θα είχε άποψη…

ΕΡ.: *Τι θα ήθελες εσύ να περιλαμβάνει;*

ΑΠ.: Κατ΄ αρχήν ξεχωριστές ειδικότητες, όχι όλοι μαζί σε ένα αμφιθέατρο. Ειδικότητες οι οποίες θα αφορούσαν ίσως μόνο τους γυμναστές και ειδικότερα τα θέματα του χορού, μονάχα αυτό και τίποτα παραπάνω. Λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, άρνηση στη διδασκαλία του χορού και πως μπορεί να αντιμετωπιστεί, εναλλακτικές λύσεις σε περιπτώσεις που τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα, όπως στο (όνομα σχολείου) ας πούμε, εναλλακτικές λύσεις στο τι αρέσει και τι δεν αρέσει, δηλαδή, για παράδειγμα, σε παιδάκια που δεν τους αρέσει να κάνουν παραδοσιακούς χορούς ή κάποιους μοντέρνους, εκεί τι μπορούμε να κάνουμε. Τέτοια πράγματα, που θα μπορούσαν να έχουν ενδιαφέρον πρακτικά όχι θεωρητικά. Θεωρητικά ξέρουμε και εμείς, ανοίγουμε κάποιο βιβλίο της σχολής για παιδαγωγικά θέματα και διδακτική και μεθοδολογία και μπορούμε να τα μάθουμε άνετα, δηλαδή δεν είναι αυτό που μας απασχολεί αυτήν τη στιγμή. Η λύση και αντιμετώπιση προβλημάτων άμεση, αυτό είναι που μας καίει, αυτό που μας απασχολεί.

ΕΡ.: *Τι άλλο θα ήθελες να έχει η επιμόρφωση;*

ΑΠ.: Ξεκινάμε πάντα από την ίδια βάση τη γλώσσα μας, που μας βοηθάει να δουλέψουμε. Είναι ένα βασικό. Όταν η γλώσσα η ίδια δε σε βοηθάει, το λέω συνεχώς γιατί αυτό είναι το πρόβλημά μας ουσιαστικά στα περισσότερα από αυτά, όταν η γλώσσα δε σε βοηθάει είναι πράγματα που μπορείς να κάνεις όποια εποπτικά μέσα και αν έχεις, όσα κασετόφωνα, κασέτες, χώρους ή οτιδήποτε άλλο έχεις. Ίσως κάποια επιμόρφωση στα πλαίσια του ολοήμερου μεγαλύτερη και να αφορά αποκλειστικά τη γλώσσα και τίποτα παραπάνω. Γιατί πιστεύω, το λιγότερο που τους ενδιαφέρει αυτήν τη στιγμή στα παιδάκια του ολοήμερου είναι το ολοήμερο με θέμα τη μουσική ή το χορό, τον παραδοσιακό ή οτιδήποτε άλλο. Αυτό που τους ενδιαφέρει είναι να μάθουν τη γλώσσα, για να μπορούν και να δουλέψουν αργότερα αλλά και να ενταχθούν καλύτερα μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Βασικό για ‘μένα είναι να ξέρω πράγματα που αφορούν την ψυχολογία του καθενός παιδιού. Με τι ψυχολογία έρχεται και με τι ψυχολογία μπαίνει στο σχολείο. Ίσως να με βοηθούσε να αντιμετωπίσω πρακτικά θέματα έτσι. Δηλαδή να ξέρω πέντε πράγματα παραπάνω για το πώς είναι στη χώρα τους οι ινδοί ας πούμε, που μέχρι τώρα δεν ήξερα, το πώς φέρονται στο σπίτι τους, στην οικογένειά τους, τι ακριβώς πράγματα παίρνουν τα ινδάκια από τους γονείς τους, τι ακριβώς θέλουν από το σχολείο και πως το παίρνουν στα εκεί σχολεία, για να μπορούσα και εγώ να δω κάποια πράγματα διαφορετικά. Κάπως έτσι. Βασικό θα ήταν να υπάρχουν και οι χώροι, γιατί καταλαβαίνεις, στα περισσότερα σχολεία κάνουμε

στην άκρη τις καρέκλες και τα θρανία, τις οποίες επαναφέρουμε ξανά και χορεύουμε στους χώρους της τάξης και όλα αυτά μέσα σε 35 λεπτά. Τον περισσότερο χρόνο τον διαθέτεις στο να τα μαζέψεις, να τα οργανώσεις έξω ή αν βρέχει όπως λες, να κάνεις όλη αυτήν τη διαδικασία να πας στην άκρη τα θρανία, καρέκλες κ.λ.π., να κάνεις χώρο, δεν αρκεί ο χώρος. Δεν είναι όλες οι τάξεις σαν αυτήν εδώ[14], για παράδειγμα στο (όνομα σχολείου) οι τάξεις είναι πολύ μικρές. Πολλές φορές δουλεύουμε με δική μας μουσική, με δικά μας έξοδα, πάντα αγοράζουμε τα CD μας, τη μουσική μας δεν υπάρχει τίποτα που να μας ενισχύσει, να το κάνουμε αυτό το πράγμα. Ούτε καν…αν θες, θα μπορούσαν να υπάρχουν βιβλία, να μας δίνουν, αν θέλουν πραγματικά όπως λένε στις εγκυκλίούς τους να υπάρχει ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων, να υπάρχει ένα βιβλίο το οποίο να μας εξηγεί κάποια πράγματα για χορούς, για παράδειγμα, από το Βέλγιο ή από την Αγγλία ή από τη Ρωσία ή δε ξέρω και εγώ από πού, να υπάρχουν τα βήματα εκεί και να υπάρχει αντίστοιχα και μία κασέτα δίπλα. Για να συμβεί αυτό το πράγμα. ξεκινάμε με μηδενική βάση. Γιατί εγώ φαντάσου, ότι ξεκίνησα έχοντας ειδικότητα αερόμπικ, ούτε καν παραδοσιακό χορό. Έχω τη δυνατότητα να δουλέψω σε ένα σχολείο δημοτικό με βάση την εγκύκλιο, αλλά από κει και πέρα όλα αυτά έπρεπε να τα ψάξω και να τα βρω μόνος μου, ακόμα και χορούς μόνος μου, που δεν τους είχα διδαχθεί στη σχολή.

[14] Η τάξη στην οποία διεξήχθη η συνέντευξη ήταν μια ευρύχωρη τάξη.