

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ Σ.Σ.Ο.Ε



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ,
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»**

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΙΔΟΥ ΕΛΕΝΑ Α.Μ.:9818

**Υπεύθυνη Καθηγήτρια
Κα. ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ ΜΑΡΙΑ**

ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 2010

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες.....	6
Πρόλογος.....	7
Εισαγωγή.....	8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

1.1 Η πολυπολιτισμική κοινωνία της Ελλάδας/ Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο.....	10
1.2 Μετανάστες και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο : Ποσοτικά στοιχεία.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ;.....	19
2.2 Αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης.....	20
2.3 Μέθοδοι της διαπολιτισμική εκπαίδευσης.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΝΟΜΟΙ ,ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών. Θεσμοί και φορείς.....	24
--	----

3.2 Η αφομοιωτική πολιτική της Ελληνικής εκπαίδευσης.....	27
3.3 Το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση αλλοδαπών / μεταναστών , παλιννοστούντων μαθητών.....	29
3.4 Ο νόμος 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	31
3.5 Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1 Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα.....	35
4.2 Η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία.....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Η ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

5.1 Διγλωσσία , δίγλωσση εκπαίδευση και οι << άλλες >> γλώσσες των μεταναστών μαθητών.....	43
5.2 Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως παράγοντας προσαρμογής.....	46
5.3 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών.....	47
5.4 Η αναγκαιότητα μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.....	48

5.5 Ρόλος και σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας.....	49
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6.1 Δυσκολίες αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	53
6.2 Κατανόηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών του ελληνικού προφορικού λόγου.....	54
6.3 Η συμμετοχή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη διδακτική διαδικασία.....	55
6.4 Το πρόβλημα της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.....	56
6.5 Άγχος και δυσκολίες προσαρμογής.....	57
6.6 Η περιθωριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών μέσα στη τάξη : το φαινόμενο του ρατσισμού.....	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1 Προβλήματα εκπαιδευτικών.....	61
7.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

8.1 Πότε ένας εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά επαρκής ;.....	64
8.2 Πότε ένας εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά έτοιμος ;.....	66
8.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών , ικανών να διδάξουν διαπολιτισμικά.....	70
8.4 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών : επιτακτική ανάγκη...73	
Συμπέρασμα.....	75
Παράρτημα.....	77
Πηγές.....	82
Βιβλιογραφία.....	83

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ε. Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Εκπαιδευτικής Κατάρτισης
Ε.Σ.Σ.Δ.	Ένωση Σοσιαλιστικών Σοβιετικών Δημοκρατιών
Ε.ΣΥ.Ε.	Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
Ι.Π.Ο.Δ.Ε.	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Κ.Π.Σ	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Ν.	Νόμος
Ο.Η.Ε.	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
Σ.Π.	Σχολεία Παλιννοστούντων
Τ.Ε.Ε.	Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια
Τ.Υ.	Τάξεις Υποδοχής
Υ.Π.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Φ.	Φύλλο
Φ.Ε.Κ.	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως
Φ.Τ.	Φροντιστηριακά Τμήματα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η σύγχρονη κοινωνία έχει να αντιμετωπίσει πολυσύνθετα φαινόμενα που ταλαιπωρούν τους πολίτες της και τα οποία χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης και αποτελεσματικής διευθέτησης για την ομαλή λειτουργία της. Ένα τέτοιο φαινόμενο αποτελεί η εισροή μεγάλων αριθμών αλλοδαπών και παλιννοστούντων ατόμων στην Ελλάδα και η ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ελληνική εκπαίδευση βρίσκεται σε μια νέα πραγματικότητα. Τα εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης δεν αποτελούν φαινόμενο και έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Το σχολείο καλείται να μορφώσει εκτός από τους γηγενείς μαθητές, παιδιά αλλοδαπών και παλιννοστούντων γονέων.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με βοήθησαν στη συλλογή όλου του απαραίτητου υλικού για την διεκπεραίωση της εργασίας μου. Πάνω απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα στην εργασία καθηγήτρια κα. Παπαχρήστου Μαρία για τη συνεργασία που είχαμε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα δέχεται έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών. Αυτό το φαινόμενο, της προσέλευσης και μόνιμης ή μακροχρόνιας εγκατάστασης οικονομικών, κυρίως, μεταναστών έχει ξεκινήσει πριν από πολλές δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες και στα βιομηχανικά κράτη της Δυτικής Ευρώπης και τώρα γίνεται γνωστό και στην Ελλάδα. Η μετανάστευση άρχισε το 1970 με την είσοδο μεταναστών από το Ιράν και το Ιράκ, Ακολούθησαν μετανάστες από την Ινδία, την Τουρκία, την Παλαιστίνη και τις Φιλιππίνες. Ταυτόχρονα την ίδια δεκαετία η Ελλάδα δέχθηκε το κύμα της παλιννόστησης των εργαζόμενων Ελλήνων από τη Γερμανία. Τη δεκαετία του '80 προστέθηκε η παλιννόστηση των πολιτικών προσφύγων από την Ανατολική Ευρώπη και των επαναπατριζόμενων Ελλήνων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Τη δεκαετία του '90 ακολούθησε η «μεγάλη έκρηξη» με το άνοιγμα των συνόρων με την Αλβανία. Έχουμε το ρεύμα μετακίνησης Ελλήνων ομογενών από την Αλβανία και μεγάλο όγκο μεταναστών και λαθρομεταναστών από την ίδια χώρα.

Η μεταναστευτική αυτή υπερχειλίση είχε σαν αποτέλεσμα η Ελλάδα να βρεθεί "ξαφνικά" με ένα δυσανάλογο για τον πληθυσμό της αριθμό οικονομικών μεταναστών και προσφύγων και να γίνει σήμερα μια χώρα με τα υψηλότερα ποσοστά στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αν και κανείς δεν μπορεί ή δεν θέλει να εκφράσει με ακρίβεια τον αριθμό των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα, ανεπίσημα εκφράζεται η βεβαιότητα ότι ο αριθμός τους ξεπερνά το 1 εκατομμύριο, ποσοστό δηλ. 10% του πληθυσμού της και αντίστοιχο ή υψηλότερο της Γερμανίας ή της Γαλλίας, οι οποίες μάλιστα έφτασαν σ' αυτό μετά από δεκαετίες.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η ελληνική κοινωνία είναι μία πολυπολιτισμική κοινωνία, εφ' όσον στους κόλπους της υπάρχουν περισσότερο από μία πολιτισμικές κοινότητες, οι οποίες επιδιώκουν να διαφυλάξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Συνέπεια της εισροής οικονομικών μεταναστών και παλιννοστούντων είναι και η αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Η παρουσία λοιπόν και η διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ένα οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή τη περιφέρεια φιλοξενεί έναν αριθμό μεταναστών μαθητών και τις γλώσσες τους. Όλο και περισσότεροι μετανάστες αντιλαμβάνονται ότι πρέπει και οφείλουν τα παιδιά τους να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα αν θέλουν να επιβιώσουν στην ελληνική κοινωνία.

Η ιστορία του εκπαιδευτικού μας συστήματος δείχνει ότι η περίπτωση πολιτισμικής ομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού μιας σχολικής τάξης αποτελεί πλέον την εξαίρεση. Η Ελλάδα λοιπόν

ως χώρα υποδοχής παλιννοστούντων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζει την ιδιαίτερη πρόκληση να διαμορφώσει ένα σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις όλων των πολιτισμικών μειονοτήτων που έχουν βρει καταφύγιο στη χώρα μας. Η ελληνική εκπαίδευση λοιπόν βρίσκεται μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα και καλείται να μορφώσει παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Πρωτίστως, όμως καλείται να διαμορφώσει συνειδήσεις που θα επιτρέψουν τη συνύπαρξη και την αποδοχή των διαφορετικών μορφών ζωής που εκπροσωπούν οι μετανάστες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

1.1 Η πολυπολιτισμική κοινωνία της Ελλάδας/ Πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο.

Η Ελλάδα ενώ παλαιότερα και δια μακρού τροφοδοτούσε με εργατικό δυναμικό τις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες, τα τελευταία χρόνια μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όπως και όλες οι χώρες της Νότιας Ευρώπης η Ελλάδα δέχεται έναν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων ατόμων.

Η εισροή μεταναστών στην Ελλάδα άρχισε να υπερκαλύπτει την εκροή τους προς άλλες χώρες από το 1974 μετά την πτώση της επτάχρονης δικτατορίας και τον επαναπατρισμό των εκτοπισμένων ή αυτοεξόριστων Ελλήνων. Ουσιαστικά το κύμα των ομογενών παλιννοστούντων άρχισε να γίνεται αισθητό στη δομή της ελληνικής κοινωνίας μετά το 1983, όταν επετράπη ο ελεύθερος επαναπατρισμός των Ελλήνων που ζούσαν σε ανατολικές χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ιδιαίτερα από το τέλος της ίδιας δεκαετίας και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 πολιτικοί και οικονομικοί πρόσφυγες, παλιννοστούντες και αλλοδαποί, άρχισαν να εισέρχονται με νόμιμο ή μη τρόπο στη χώρα μας. Σε αυτό συνέβαλε η γενικότερη πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων οι οποίες προσέβλεπαν στην διοχέτευση φτηνού εργατικού δυναμικού για τη στήριξη της οικονομίας και την πτώση του πληθωρισμού και στη σύναψη σχέσεων καλής γειτονίας με όμορους και μη βαλκανικούς λαούς (Αλβανούς, Βούλγαρους, Ρουμάνους κ.α.). Συνέβαλε επίσης η αδυναμία της πολιτείας να συγκρατήσει τη λαθρομετανάστευση και βέβαια τη γεωπολιτική θέση της χώρας μας. Έτσι μέσα στις διεθνείς ανακατατάξεις του τελευταίου τέταρτου του 20ού αιώνα ευνοήθηκε η μετακίνηση μεταναστών προς την Ελλάδα, αλλοιώνοντας, σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα, την πληθυσμιακή σύνθεσή της και δημιουργώντας ένα νέο πεδίο αλληλεπίδρασης στην κοινωνική, πολιτιστική, εργασιακή, οικονομική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο βαθμός της πολιτισμικής ομοιογένειας της ελληνικής κοινωνίας μειώνεται και αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η πολυπολιτισμική της σύνθεση με όρους φυλετικούς, εθνοτικούς και θρησκευτικούς.

Ο ακριβής αριθμός μεταναστών στην Ελλάδα είναι άγνωστος, μπορεί να κυμαίνονται από μερικές δεκάδες χιλιάδες (νόμιμοι) μέχρι μερικές εκατοντάδες χιλιάδες (παράνομοι). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού του 2001, ο πληθυσμός της χώρας ανερχόταν σε 10.964,080 κατοίκους από τους οποίους οι

797,093 ήταν αλλοδαποί. Στην πραγματικότητα όμως οι αλλοδαποί είναι αρκετά περισσότεροι εφόσον υπάρχουν και οι παράνομοι.

Η Ελλάδα και η Πορτογαλία είναι οι χώρες με το μεγαλύτερο αναλογικά με το πληθυσμό, ποσοστό ξένων υπηκόων στην Ευρώπη. Από το 1.000.000, κοντά στους 100.00 είναι υπήκοοι χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Αμερικάνοι, Αυστραλοί. Οι υπόλοιποι είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οικονομικοί μετανάστες. Δεν έχουμε ακριβή εικόνα της προέλευσης των μεταναστών. Με βάση έμμεσες εκτιμήσεις, τρεις στους τέσσερις προέρχονται από αλβανικές χώρες. Απ' αυτούς τέσσερις στους πέντε (περίπου 60% του συνόλου) είναι Αλβανοί. Οι υπόλοιποι προέρχονται από τέσσερις γεωγραφικές περιοχές την Πολωνία και χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης κατά πρώτο λόγο, την Ασία(Πακιστάν, Ινδία και Φιλιππίνες) κατά δεύτερο και λιγότερο από τη Μέση Ανατολή(Κούρδοι και Αιγύπτιοι κυρίως)και τη Μαύρη Αφρική (Κυπριανός Π. 2004).

Εκτός από τους μετανάστες αξίζει να αναφέρουμε και δύο άλλες ομάδες οι οποίες δημιουργούν και αυτές συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα. Είναι αυτή των ατόμων που ζητούν πολιτικό άσυλο και αυτή των Ποντίων. Στη δεκαετία του 1980 η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλη ζήτηση πολιτικού ασύλου. Από 500 το 1980 οι αιτούντες ανήλθαν το 1988 σε 9.300. σύμφωνα με τις ελληνικές αρχές , από το 1980 - 1991 υπέβαλαν αίτηση ασύλου 11.634 άτομα από τα οποία: 4.056 ήταν Τούρκοι, 1.759 Ιρακινοί, 1.162 Πολωνοί, 813 Ιρανοί ,781 Ρουμάνοι, 589 Αλβανοί και 2.444 άτομα από άλλες χώρες. Από τις 11.634 αιτήσεις έγιναν δεκτές 2.802, δηλαδή το 24,08%. Δεκτές έγιναν κυρίως οι αιτήσεις των Τούρκων (1.705 ατόμων) και των Πολωνών (681 ατόμων) και πολύ λιγότερο των άλλων.

Η πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ευρώπη, η βελτίωση των διμερών σχέσεων με την Τουρκία και η λήψη, όπως και σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέτρων που καθιστούν δυσκολότερη τη χορήγηση του πολιτικού ασύλου είχαν σαν αποτέλεσμα την δραστική μείωση τόσο των αιτούντων όσο και εκείνων που το έλαβαν. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Eurostat (2001) από 7.000 το 1989 ο αριθμός των αιτούντων για πολιτικό άσυλο πέφτει στους 1.000 το 1993, ανεβαίνει στους 4.000 το 1997 και σταθεροποιείται στους 2.000 τα δύο επόμενα χρόνια. Πρωτικός είναι και ο αριθμός των αιτήσεων που έγιναν δεκτές. Τα τελευταία χρόνια είναι λιγότερες από χίλιες.

Η δεύτερη ομάδα είναι αυτή των Ποντίων, Ελλήνων που ζούσαν για πολλές γενιές σε περιοχές της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, οι οποίοι εγκαθίστανται στην Ελλάδα μετά το 1989. Σύμφωνα με την απογραφή των παλιννοστούντων ομογενών, που πραγματοποίησε η Γενική Γραμματεία παλιννοστούντων ομογενών, το 2000 υπήρχαν στην Ελλάδα 155.319 ομογενείς από τη πρώην Σοβιετική Ένωση. Οι περισσότεροι από αυτούς ήρθαν την τριετία

1991-1993 (Δαμανάκης Μ. 2004).

Μετά από αυτή την αναδιάταξη των κοινωνικών δεδομένων από την αύξηση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, ανάμεσα στους οποίους βέβαια υπήρχε και μεγάλος αριθμός παιδιών, το ελληνικό σχολείο βρέθηκε αντιμέτωπο με την πρόκληση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες και να μεριμνήσει για την κοινωνική προσαρμογή και την ομαλή ένταξή τους (των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών) στην ελληνική εκπαίδευση και κουλτούρα.

Κατ' αυτόν τον τρόπο προέκυψε ως ανάγκη η εκπαίδευση ν' αποκτήσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, από το 1996 τουλάχιστον, αφορά το σύνολο των θεσμοθετημένων δράσεων (εκπαιδευτικό προσωπικό, υλικό, υποδομή και προγράμματα) που στοχεύουν στην ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον ταυτόχρονα με την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

1.2 Μετανάστες και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: ποσοτικά στοιχεία.

Η εικόνα της ελληνικής κοινωνίας άρχισε να αλλάζει από τότε που έγινε χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών. Οι αλλαγές που υπέστη η ελληνική κοινωνία επέδρασαν καταλυτικά και στο ελληνικό σχολείο με αποτέλεσμα ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός να χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα. Η εποχή της σχετικής ομοιογένειας μιας σχολικής τάξης, ανήκει πια στο παρελθόν, η διαφορετικότητα στην αυγή του 21^{ου} αιώνα είναι πραγματικότητα. Εκτός από τη διαφορετικότητα, η αύξηση της οικογενειακής μετανάστευσης, είχε ως αποτέλεσμα και την αύξηση του πληθυσμού των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Ο αριθμός των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ υψηλός και αυξάνεται συνεχώς. Ο πραγματικός αριθμός των μαθητών αυτών δεν είναι γνωστός γιατί στις στατιστικές δεν περιλαμβάνονται οι μαθητές που φοιτούν σε ξένα σχολεία όπως στο Αμερικανικό Κολέγιο, στη Γερμανική Σχολή κ.τ.λ. Επιπλέον κάποιοι μαθητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις των υπαλλήλων της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου, δεν καταγράφονται στις στατιστικές λόγω του ότι οι διευθυντές των σχολείων δε στέλνουν έγκαιρα τα στατιστικά στοιχεία και εκτός αυτού υπάρχουν μαθητές οι οποίοι εγγράφονται στα σχολεία καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τέλος ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών δε φοιτά στο σχολείο (Δαμανάκης Μ. 2004).

Όσο αναφορά το μαθητικό πληθυσμό αλλοδαπών μαθητών/τριών στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να υπογραμμιστεί το γεγονός της έλλειψης επαρκών στατιστικών

στοιχείων, που θα μας έδιναν μια πλήρη εικόνα τόσο για τις ποσοτικές διακυμάνσεις του παραπάνω πληθυσμού από χρόνο σε χρόνο όσο και για τη σύνθεση αυτού αναφορικά με την προέλευσή τους.

Αναλυτικά στοιχεία για την εκπαίδευση των μεταναστών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα έχουμε μετά το 1995. Στις αναφορές και αναλύσεις που ακολουθούν λαμβάνουμε υπόψη μας στοιχεία εκθέσεων του ΠΙΟΔΕ (Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2003-2004). Συμπληρωματικά ως προς αυτά χρησιμοποιούμε και στοιχεία που προέρχονται από τη Στατιστική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία. Τα στοιχεία διαφέρουν αρκετά ανάμεσα στις υπηρεσίες της ΕΣΥΕ και του ΥΠΕΠΘ, γεγονός που εγείρει την αίσθηση κάποιας προχειρότητας στη συλλογή των στοιχείων .

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα στοιχεία της ΕΣΥΕ από το 1995 ως το 2000 και τα λίγα διαθέσιμα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για το 2000-2001.(Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2003-2004)

Αναλυτικά στοιχεία για την εκπαίδευση των μεταναστών και παλιννοστούντων στην Ελλάδα έχουμε μετά το 1995. Στις αναφορές και αναλύσεις που ακολουθούν λαμβάνουμε υπόψη μας στοιχεία εκθέσεων του ΠΙΟΔΕ (Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2003-2004). Συμπληρωματικά ως προς αυτά χρησιμοποιούμε και στοιχεία που προέρχονται από τη Στατιστική Υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ και την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία. Τα στοιχεία διαφέρουν αρκετά ανάμεσα στις υπηρεσίες της ΕΣΥΕ και του ΥΠΕΠΘ, γεγονός που εγείρει την αίσθηση κάποιας προχειρότητας στη συλλογή των στοιχείων .

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα στοιχεία της ΕΣΥΕ από το 1995 ως το 2000 και τα λίγα διαθέσιμα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για το 2000-2001.(Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2003-2004)

Πίνακας 1: Γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση(1995-2001)*

Σχολικό έτος	Γηγενείς	%	Αλλοδαποί	%	Παλιννοστούντες	%
Δημοτικό						
1995/96	638.409	94,8	7.039	1,0	28.010	4,2
1996/97	623.565	93,9	10.513	1,6	29.779	4,5
1997/98	598.183	92,5	17.361	2,7	30.984	4,8
1998/99	590.446	91,3	28.426	4,4	27.687	4,3
2000/00	583.574	90,7	37.123	5,8	22.728	3,5
Γυμνάσιο						
1995/96	412.364	97,8	1.120	0,3	8.161	1,9
1996/97	396.194	97,3	1.521	0,35	9.177	2,35
1997/98	379.639	96,5	3.014	0,8	10.793	2,7
1998/99	362.372	95,3	5.761	1,5	11.976	3,2
1999/00	346.432	94,0	9.219	2,5	12.909	3,5
2000/01	335.933	93,5				
ΤΕΕ						
1995/96	156.420	99,2	115	0,1	1.151	0,7
1996/97	157.984	98,9	211	0,15	1.488	0,95
1997/98	158.311	98,6	337	0,2	1.984	1,2
1998/99	136.933	98,2	609	0,4	1.880	1,4
1999/00	141.645	97,3	1.169	0,8	2.715	1,9
2000/01	129.289	96,7				
Ενιαίο Λύκειο						
1995/96	277.133	99,2	181	0,1	1.889	0,7
1996/97	272.638	99,2	327	0,1	1.927	0,7
1997/98	268.007	99,0	527	0,2	2.210	0,8
1998/99	262.393	98,7	55	0,4	2.443	0,9
1999/00	247.263	98,4	1.452	0,6	2.521	1,0
2000/01	243.026	98,1				

Πηγή:Κυπριανός ,2004 .σελ. 319

Πίνακας 2: Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές κατά χώρα προέλευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1995/1996.

Χώρα προέλευσης	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
	Παλινοστ. α	Αλλοδαποί β	Σύνολο Υ	Παλινοστ. δ	Αλλοδαποί ε	Σύνολο στ
1. Αλβανία	5.658	7.083	12.741	1.455	1.842	3.297
2. Πρώην ΕΣΣΔ	11.691	1.828	13.519	4.179	912	5.091
3. Γερμανία	673	192	865	561	107	668
4. Ευρ. Ένωση	178	222	400	199	99	298
5. Ανατ. Ευρώπη	221	281	502	180	79	259
6. Λουτή Ευρώπη	136	140	276	66	45	111
7. ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ν.Αμερική	824	193	1.017	838	126	964
8. Βορ. Αφρική	45	91	136	41	27	68
9. Λουτή Αφρική	34	107	141	36	26	62
10. Ασία	62	451	513	36	98	134
11. Λατινική Αμερική	37	46	83	11	20	31
ΣΥΝΟΛΟ	19.559	10634	30.193	7.602	3.381	10.983

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Π

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΠΟΔΕ, τη σχολική χρονιά 2002/2003 ήταν εγγεγραμμένοι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά 98.241 αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες. Ο αριθμός αυτός αντιστοιχεί στο 6.7% του συνολικού αριθμού των μαθητών /τριών κατά την ίδια σχολική περίοδο.

Πίνακας 3: Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002 /2003).

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο	%
		Αλλοδαπών Μαθητών	Αλλοδαπών μαθητών
Νηπιαγωγεία	138.304	9.503	6,9
Δημοτικά	633.235	54.570	8,6
Γυμνάσια	328.309	22.693	6,9
Λύκεια & ΤΕΕ	360.616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

Πηγή : Γκότοβος & Μάρκου 2004

Από την ανάλυση των στοιχείων της κατανομής του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών/ τριών σε όλες τις βαθμίδες σχολικής επίδοσης όπως βλέπουμε και στο παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο μέρος αυτού του μαθητικού πληθυσμού, και συγκεκριμένα το 55,5 %, επισκέπτεται το δημοτικό σχολείο. Ακολουθούν το γυμνάσιο με 23,1%, το λύκειο με 11,7 5 και τέλος το νηπιαγωγείο με 9,75 (Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2003-2004).

Πίνακας 4: Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/ 2003).

Κατηγορία μαθητών	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια	Λύκεια % ΤΕΕ
Αλλοδαποί	9,7%	55,5%	23,1%	11,7%
Σύνολο μαθητών	9,5	43,3	22,5	24,7
Πηγή : (Γκότοβος/Μάρκου, 2004)				

Από τη σύγκριση της κατανομής των αλλοδαπών μαθητών/τριών στις σχολικές βαθμίδες με την κατανομή του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στον πιο πάνω πίνακα προκύπτουν τα εξής:

- Στις βαθμίδες του νηπιαγωγείου, του δημοτικού και του γυμνασίου τα ποσοστά των κατανομών είναι σχεδόν ισόποσα.
- Στη βαθμίδα του Λυκείου/ ΤΕΕ υπάρχει μια απόκλιση της τάξης του 13% εις «βάρος» των αλλοδαπών μαθητών.

Είναι άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι οι μαθητές που επισκέπτονται το Λύκειο είναι κατά το ήμισυ λιγότεροι από αυτούς που επισκέπτονται το γυμνάσιο. Η διαφορά αυτή μπορεί να ερμηνευτεί και ως ένδειξη σχολικής διαρροής.

Παρατηρώντας τα παραπάνω στοιχεία μπορούμε να κάνουμε τις εξής διαπιστώσεις:

Η αύξηση των μειονοτικών ομάδων στα Ελληνικά σχολεία θα είναι αλματώδης τα επόμενα χρόνια, αν λάβουμε υπόψη μας και τα στοιχεία της έκθεσης του ΟΗΕ, σύμφωνα με τα οποία μέχρι το 2015 ο μεταναστευτικός πληθυσμός στην Ελλάδα θα κυμανθεί μεταξύ 3-3.5 εκατομμυρίων. Δηλαδή ένας στους τέσσερις κατοίκους στην Ελλάδα θα είναι μετανάστης.

Το ποσοστό των αλλοδαπών δεν είναι ακριβώς αυτό που βλέπουμε στο πίνακα. Στη πραγματικότητα είναι μία μονάδα υψηλότερο γιατί υπολογίζονται μόνο οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν σε δημόσια σχολεία, ενώ για τους Έλληνες υπολογίζεται ο συνολικός αριθμός σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Πολλές χώρες, ωστόσο, διαθέτουν δικά τους σχολεία, σε ορισμένα από τα οποία φοιτούν και Έλληνες. Επίσημα, το 2002 υπήρχαν 15 τέτοια σχολεία με 15.240 μαθητές. Σε αυτά δεν λογαριάζονται ούτε τα ρωσικά σχολεία ούτε το ουκρανικό που δημιουργήθηκε το 1999 και αριθμεί περίπου 140 μαθητές (Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2004).

Αν και ο αριθμός τους αυξάνεται, τα παιδιά των παλινοστούντων και πολύ περισσότερο των μεταναστών αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στο σχολείο. Αυτές οι δυσκολίες είναι :

1. Ενώ η φοίτηση στο δημοτικό και στο γυμνάσιο τείνει να γενικευτεί, αναλογικά λίγα παιδιά συνεχίζουν στο λύκειο και τα ΤΕΕ.
2. Συχνά τα παιδιά των συγκεκριμένων ομάδων αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική τάξη και παίρνουν μικρότερους βαθμούς από τους γηγενείς. Ενδεικτικά τη σχολική χρονιά 1998-1999 3,8% από τα παιδιά αυτά έχασαν χρονιά από το δημοτικό, 9,0% στο γυμνάσιο και 15% στο λύκειο και τα ΤΕΕ. Για τους γηγενείς τα αντίστοιχα ποσοστά ήταν 0,1%, 1,5% και 8,4%.
3. Δύο στους τρεις γηγενείς φοιτούν στο ενιαίο λύκειο και ένας στους τρεις στο συγκριτικά απαξιωμένο ΤΕΕ. Τα λίγα παιδιά των παλινοστούντων και των μεταναστών που συνεχίζουν μετά το γυμνάσιο κατανέμονται ισόποσα στους δύο αυτούς θεσμούς.
4. Από τα διαθέσιμα στοιχεία τεκμαίρεται ότι λίγα παιδιά παλινοστούντων και αλλοδαπών συνεχίζουν στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αντίθετα πολλοί από αυτούς που τελειώνουν το λύκειο γυρίζουν για σπουδές στη χώρα προέλευσης, την πρώην Σοβιετική Ένωση κατά κύριο λόγο.
5. Αν και η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών των οικονομικών μεταναστών και των παλινοστούντων αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στο σχολείο, το μικρό τμήμα που συνεχίζει φαίνεται να υπερεπενδύει στο σχολείο και να διακρίνεται (Κυπριανός Π. 2004, σελ. 321).

Στις σχετικές έρευνες, κυρίως σε παλινοστούντες, οι ενδιαφερόμενοι, μαθητές και γονείς αποδίδουν τις δυσκολίες στο σχολείο σε τρεις παράγοντες : το μικρό ενδιαφέρον των αρχών, την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και τέλος την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Συμπερασματικά, παρά τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα παιδιά των παλινοστούντων και των οικονομικών μεταναστών, σε σύγκριση με άλλους μετανάστες (όπως Τούρκοι στη Γερμανία ή Άραβες στη Γαλλία) δεν τα πηγαίνουν και πολύ άσχημα. Αυτό γιατί οι περισσότεροι προέρχονται από πρώην σοσιαλιστικές χώρες όπου η υποχρεωτική εκπαίδευση ήταν 12ετής και το σχολείο ήταν έντονα κοινωνικά αξιοδοτημένο. Έτσι, αρκετοί από τους γονείς τους έχουν αξιόλογο μορφωτικό επίπεδο, κάτι που αποτυπώνεται και στη σχολική διαδρομή των παιδιών τους (Κυπριανός Π. 2004 , σελ. 321).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ο όρος "διαπολιτισμική εκπαίδευση" πρωτοεμφανίστηκε στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1970 την εποχή που εμφανίζονται στην εκπαίδευση παιδιά παλιννοστούντων και μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική, την Ασία, τη πρώην Σοβιετική Ένωση, και λίγο αργότερα την Αλβανία. Η ένταξη των παιδιών αυτών στα Ελληνικά σχολεία είχε ως αποτέλεσμα την καταγραφή μιας μεγάλης σχολικής αποτυχίας μαθητών από μειονοτικούς πολιτισμούς. Έρευνες έδειξαν, ότι αυτή η αποτυχία σχετίζεται όχι μόνο με την περιορισμένη γνώση της γλώσσας διδασκαλίας, αλλά και με το γεγονός, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονταν μόνο σε έναν πολιτισμό και δε λάμβαναν υπόψη τους άλλες πολιτισμικές ταυτότητες, πράγμα που όχι μόνο μείωνε το κίνητρο των μαθητών για μάθηση, καθώς και την εμπιστοσύνη τους στον εκπαιδευτικό, αλλά εμπόδιζε και την αλληλοκατανόηση λόγω διαφορετικών τρόπων συνεργασίας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στη πολιτισμική ετερότητα, είτε πρόκειται για ετερότητα διακρατική, είτε για πολιτισμική πολλαπλότητα εντός ενός πολιτισμικά ομοιογενούς έθνους-κράτους. Ασχολείται κυρίως με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνάντηση δύο ή περισσότερων πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στόχος της είναι να ληφθεί με θετικό τρόπο υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων. Αποτελεί μια απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση και τη πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όλες σχεδόν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Μάρκου Γ. 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα. Εκλαμβάνεται από τους περισσότερους ως ανοιχτό σχέδιο δράσης που σχετίζεται με τις κοινωνικές αλλαγές και εισάγει διαδικασίες ανανέωσης. Συνεισφέρει στην ειρηνική αγωγή βοηθώντας στην επίλυση συγκρούσεων. Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους του σχολείου, προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής και αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής

κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Επιπρόσθετα βασίζεται στην παιδοκεντρική διδασκαλία και δίνει έμφαση στα βιώματα και σε πραγματικές εμπειρίες, στην αυτονομία, στην αυθορμητικότητα και στις ατομικές διαφορές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδυάζει διδασκαλία στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα, σχετίζεται με την κοινότητα της περιοχής, προσανατολίζεται στη πράξη και επηρεάζεται από εμπειρίες.

Ορίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αναφερόμαστε μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ' ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, είτε αυτή είναι κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική ή θρησκευτική. Σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού (www.ergastirio.ppp.uoa.gr).

Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα παρακάτω :

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα.
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπονται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου Γ. 1997, σελ. 239).

2.2 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνεισφέρει στην κοινωνική μάθηση, η οποία συνεχίζεται σε όλη τη ζωή και αποτελεί μια γενική στάση προς τους άλλους. Η επιτυχία της εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη στάση και τη διδακτική μεθοδολογία του εκπαιδευτικού.

Οι παρακάτω τέσσερις βασικές αρχές (www.geocities.com) της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και ηθική στάση:

1. **Ο σεβασμός** προς κάθε άλλον άνθρωπο, ανεξάρτητα αν αυτός είναι αλλοδαπός, γυναίκα ή μικρό παιδί. Τα δικαιώματα που ζητάει ο καθένας για τον εαυτό του πρέπει να ισχύουν και για τους άλλους. Αυτός ο σεβασμός ισχύει και ασκείται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής μας ζωής, από τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς μέχρι το αθλητικό ευ αγωνίζεσθε.
2. **Η διαφορετικότητα** του κάθε ανθρώπου είναι ένα μήνυμα που βοηθάει στην αντιμετώπιση στερεότυπων σκέψεων και άρα την καταπολέμηση προκαταλήψεων. Η διαφορετικότητα του καθενός αποτελείται από διάφορα στοιχεία, εκ των οποίων ένα είναι η πολιτισμική ταυτότητα.
3. **Η αλλαγή οπτικών**, δηλαδή το να προσπαθεί κανείς να υιοθετήσει την οπτική που έχει ο άλλος για τον κόσμο, προκαλεί το ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους και επιδρά ενισχυτικά στην απόκτηση ευελιξίας, στοιχείο σημαντικό στην συνύπαρξη των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις και ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο.
4. **Συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων** θεωρούνται ως σημαντική συνεισφορά στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Σε όλους τους κλάδους της ζωής μας είναι απαραίτητη μια συνεργασία χωρίς να προϋποθέτει αυτόματα φιλικές σχέσεις. Πιο σημαντικό σημείο αυτής της συνεργασίας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων.

Ο Heimute Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τη παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές :

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μία ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μία έκκληση για τη καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φίλων και των κρατών καθώς επίσης και μία έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μία κοινωνία που στερείται σεβασμού στη πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή

θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται τον πολιτισμικό. Ο σύγχρονος τρόπος εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και το πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μία έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Μάρκου Γ. 1996, σελ. 26-27).

Κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εφαρμόζονται με την επιδίωξη των παρακάτω επιμέρους στόχων :

Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει :

- Να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή.
- Να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών.
- Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.
- Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία.
- Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη, και τη συνεργασία.
- Να αντισταθμίζουν τη πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Ελένη Κανακίδου - Βούλα Παπαγιάννη, 1998, σελ.46-47).

Η σχολική τάξη πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της κατά τρόπο ώστε :

- Να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων.

- Να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.
- Να προσφέρεται πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους.
- Να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Επιπλέον, το σχολείο ως κοινωνική ομάδα και ως θεσμός θα πρέπει να στηρίζει τον διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς, τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας-κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας (Ελένη Παπαγιάννη, 1998,σελ.47).

2.3 Μέθοδοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας, για να είναι εναρμονισμένες με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτούν σεβασμό στον κάθε μαθητή, κατανόηση της δικής του οπτικής θεώρησης του κόσμου και συνεργασία μαζί του.

Τέτοιες μέθοδοι είναι :

- Παιδοκεντρική διδασκαλία ώστε τα συγκεκριμένα θέματα και οι απορίες να αντιστοιχούν στις ανάγκες των παιδιών ("Τι προτείνετε εσείς;")
- Συμμετοχική διδασκαλία για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τους άλλους ("Τι λένε οι διπλανοί σας;")
- Καλύτερο δέσιμο της τάξης και έλεγχο του βαθμού κατανόησης ("Μπορείς να αναλάβεις αυτό το θέμα;")
- Διδασκαλία με δραστηριότητες που ενεργοποιούν όλα τα είδη νοημοσύνης (κατά Gardener), ώστε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη μάθηση, ιδιαίτερα σε περίπτωση μειωμένης γλωσσομάθειας.
- Διάλογος με έμφαση στους κανόνες συζήτησης όπως την προσοχή και την απάντηση στο λόγο του άλλου ("Τι νομίζεις εσύ;")
- Υιοθέτηση μιας διαφορετικής οπτικής με παιχνίδια ρόλων και ανάθεση δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στον προβληματισμό με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του άλλου ("Αν ήσουν στη θέση μου τι θα έκανες;").
- Ομαδική εργασία, βασιζόμενη στην ισοτιμία των ομάδων και στην τακτική αλλαγή των ομάδων (www.ergastirio.ppp.uoa.gr).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΝΟΜΟΙ, ΘΕΣΜΟΙ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών. Θεσμοί και Φορείς.

Από το 1991 υπάρχουν στις εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ (www.yperpth.gr) οι πρώτες αναφορές για αλλοδαπούς γονείς και μαθητές που προέρχονται από την Αλβανία, τη Βουλγαρία κ.τ.λ. Ειδικότερα με την Γ1/116/342/19.4.1991 εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ γίνεται λόγος για εγγραφή και φοίτηση μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών:

« Εξαιτίας της εισόδου στη χώρα μας πολλών αλλοδαπών προερχομένων από την Αλβανία (κυρίως Βορειοηπειρωτών), από τη Βουλγαρία και από τη Ε.Σ.Σ.Δ. παρακαλούνται οι Διευθυντές των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να κάνουν δεκτή την αίτηση για εγγραφή και φοίτηση των παιδιών τους, αφού πρώτα γίνει η απαραίτητη διαδικασία περί ισοτιμίας των προσκομιζόμενων τίτλων σπουδών». (Γ1/116/342/19.4.1991 εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ).

Με το Ν. 2413/96 ορίζεται η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ομάδα- στόχο τους μαθητές με εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία αυτά παρέχεται η δυνατότητα:

- Να προσαρμόζονται τα προγράμματά τους στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών και
- Να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων.

Επίσης, προβλέπεται με απόφαση του Υπουργού να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να παρέχεται η δυνατότητα ίδρυσης τέτοιων σχολείων.

Με απόφαση του Υπουργού παιδείας κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2000-2001 τίθενται τα ζητήματα της Ενισχυτικής Διδασκαλίας, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και των καινοτόμων προαιρετικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σχολεία. Ως κυρίαρχος στόχος του σχολείου τίθεται : η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας ενός στοιχείου-κλειδιού για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής προσφοράς. Η παρουσία των παλιννοστούντων και των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί πλέον

αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Η ομαλή και έγκυρη ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Φ 12/896/Γ1/693/6-9- 2000).

Η ίδια απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας επανακοινοποιείται με την έναρξη του σχολικού έτους 2001-2002 (παράγραφοι 6,7,8,9 και 10) με αφορμή σειρά προβλημάτων που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς για την αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας και την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του κοινωνικού αποκλεισμού."(Φ 4/115/Γ1/791/18-9-2001 ΥΠΕΠΘ-Δ/ναι Σπουδών Π.Ε" Αναβάθμιση ΤΟΥ ρόλου του σχολείου και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για τη καταπολέμηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού). Στο τέλος της εγκυκλίου επισημαίνεται ότι "είναι αυτονόητο ότι για την εφαρμογή των παραπάνω απαιτείται η συνεργασία όλων των φορέων της εκπαίδευσης και απαιτεί συνεχή προσπάθεια, λεπτομερή, έγκαιρο και έγκυρο προγραμματισμό, προσδιορισμό και επαναπροσδιορισμό στόχων, θέσεων, ακόμη και στάσεων"."(Φ 4/115/Γ1/791/18-9-2001 ΥΠΕΠΘ-Δ/ναι Σπουδών Π.Ε". Αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για τη καταπολέμηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού).

Με εγκυκλίους του το ΥΠΕΠΘ καλεί τα σχολεία να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς έκθεσης, ζωγραφικής και μαθητικής τέχνης για την Ημέρα των προσφύγων " και το "Διεθνές έτος κατά του ρατσισμού, των Φυλετικών Διακρίσεων, της Ξενοφοβίας και τις Σχετιζόμενης Μισαλλοδοξίας." (Γ2/989/6-3-2001, ΥΠΕΠΘ Διοργάνωση έκθεσης μαθητικής τέχνης κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας, ΟΗΕ και Φ6/22/Γ1/304/6-4-2001 ΥΠΕΠΘ "Πανελλήνιος διαγωνισμός έκθεσης και ζωγραφικής για την «Ημέρα των Προσφύγων», Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ).Ο Πρώην Υφυπουργός ΥΠΕΠΘ προσδιορίζει ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τους μετανάστες:

"Στο εσωτερικό της χώρας η ανάπτυξη «επιθετικής πολιτικής» που περνά μέσα από την ένταξη και ενσωμάτωση των μεταναστών και των κάθε είδους μειονοτήτων στη δημόσια και στην οικονομική ζωή είναι η απάντηση, αν θέλουμε να διασφαλίσουμε λύσεις στην απειλούμενη περιθωριοποίηση, αλλά και τη κοινωνική ανεκτικότητα στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα της εποχής μας."([http://www.petsalnikos .gr. / metanotes.htm](http://www.petsalnikos.gr/)) Ομιλία του τότε Υφυπουργού Παιδείας Φίλιππου Πετσάλνικου στην έναρξη του ελληνοσκανδικού σεμιναρίου για την ενσωμάτωση των μεταναστών, 22 Οκτωβρίου 2001).

Με συγχρηματοδότηση εθνικών και κοινωνικών πόρων (πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Β' Κ.Π.Σ., 1997-2000) κινήθηκαν μεταξύ άλλων προγραμμάτων από το ΥΠΕΠΘ και προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από αυτά υλοποιούνται 3 προγράμματα για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Σε αυτά σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ :

- Προωθήθηκε η δημιουργία νέου διδακτικού υλικού με βοηθήματα στη μητρική γλώσσα των παιδιών (Αλβανικά, Ρωσικά κ.τ.λ)
- Πραγματοποιούνται σεμινάρια επιμόρφωσης, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιμορφώθηκαν εξαιτίας αυτών των προγραμμάτων.
- Διαμορφώνονται νέα εκπαιδευτικά προγράμματα.
- Πραγματοποιούνται μαθητικά συμπόσια κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- Λειτουργούν ήδη 20 σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και συνεχώς θα αυξάνονται.

Το ΠΙΟΔΕ, ένας φορέας που συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το ΥΠΕΠΘ, έχει αναλάβει την εκπαιδευτική αποτύπωση των αλλοδαπών κα παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σε όλες τις σχολικές μονάδες, τόσο δημόσιες όσο και ιδιωτικές, της χώρας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με αποστολή εγκυκλίων σε όλα τα σχολεία γίνεται η αποτύπωση αυτή μέσω πινάκων. Σκοπός του είναι η προώθηση της Ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το ΠΙΟΔΕ κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες του επιτρέπουν:

- Να καταρτίζει προγράμματα Σπουδών.
- Να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά βοηθήματα.
- Να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να τα ενισχύει στην πράξη.
- Να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παραβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του.
- Να συμβουλεύει τη πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

(www.ypepth.gr).

Επίσης, έχουν δημιουργηθεί σχολεία στα οποία τα παιδιά μπορούν να παρακολουθούν ξένο ή ξένο και Ελληνικό ή Ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα σχολεία αυτά περιλαμβάνουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο. Τα παιδιά που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να μάθουν την Ελληνική γλώσσα, που θα τους βοηθήσει στην ομαλή ένταξη τους στη κοινωνία και στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους και ταυτόχρονα να παρακολουθούν μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα, χωρίς να υπάρχει πιθανότητα να χάνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το ΥΠΕΠΘ δείχνει ενδιαφέρον για τη πορεία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών κυρίως από το δημοτικό και μετά, αυτό φαίνεται άλλωστε από τη δημιουργία των φροντιστηριακών τμημάτων και των τάξεων υποδοχής, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω (www.ypepth.gr).

3.2 Η αφομοιωτική πολιτική της Ελληνικής εκπαίδευσης.

Η πολιτική που ακολουθεί η πολιτεία για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και μαθητών μη ελληνικής καταγωγής που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία είναι αυτή της αφομοίωσης. Αυτή η μονοδιάστατη αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική λειτουργεί αρνητικά στην ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού συστήματος.

Η ιδέα της αφομοίωσης δεν ισοδυναμεί μόνο με "κήρυξη πολέμου" ενάντια στο "ξένο" αλλά αποτελεί και μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής ιεραρχίας. Οι σημαντικότεροι θεωρητικοί υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, οι Park και Burgess, ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία "συγχώνευσης των πολιτισμών" κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων, προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σε ένα κοινό πολιτισμό, ο οποίος δεν είναι άλλος από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Γενικός στόχος, λοιπόν, της πολιτικής αυτής είναι η "συγχώνευση" των "ξένων" πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες καθολικής κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και στις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής.

Ο θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής για τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων γονέων αποτελεί η αντιστάθμιση του "πολιτισμικού ελλείμματος" έτσι ώστε αυτά τα παιδιά να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι αναγκαίες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής. Στο πλαίσιο της

πολιτικής αυτής η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο της διαδικασίας πλήρους κοινωνικής ένταξης. Κατά, συνέπεια, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των ξένων μαθητών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα . Θεωρείται ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, της χώρας υποδοχής δηλαδή, μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων. Με τον τρόπο αυτό μετατοπίζονται οι ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης στις ίδιες τις μειονότητες και στις προσωπικές τους ικανότητες.

Συμπερασματικά, η πολιτική της αφομοίωσης αποτέλεσε και αποτελεί ένα εμπόδιο στην εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, αφού οδήγησε ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτή η εξέλιξη δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί αφού η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους αλλά και η βίαιη αποκοπή από τα πολιτισμικά αγαθά, που αποτελούν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους, ασκεί αρνητική επιρροή στην αυτοεικόνα των μαθητών (Γκόβαρης Χ. 2001, σελ. 47-50).

Έτσι λοιπόν η πολιτική της αφομοίωσης όχι απλά "παγώνει" την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά αφανίζει ταυτόχρονα το μορφωτικό και γλωσσικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές. Όπως τονίζει και ο Δαμανάκης στο βιβλίο του "Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα" είναι αντιφατικό και παράλληλα παράδοξο από τη μία να ξοδεύουμε δισεκατομμύρια δραχμές κάθε χρόνο για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και από την άλλη να αφανίζουμε ξένες γλώσσες που είναι ζωντανές και αποτελούν τον κώδικα επικοινωνίας για οικογένειες οι οποίες σέβονται και υιοθετούν το ελληνικό πνεύμα.

Είναι παράλογο, άτομα με μία πρωτογενή διαπολιτισμική - διγλωσσική κοινωνικοποίηση, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως κρίκοι μεταξύ της Ελλάδας και της χώρας προέλευσης, να οδηγούνται στη μονογλωσσία.

Είναι αντί-παιδαγωγικό και κοινωνικά άδικο να μην παρέχεται σε ένα διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιημένα άτομο η ευκαιρία να χρησιμοποιήσει και τα δύο σκέλη του διπολιτισμικού-διγλωσσικού μορφωτικού κεφαλαίου του για την απρόσκοπτη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και για την επαγγελματική του και κοινωνική του ανέλιξη.

Τέλος δεν θα έπρεπε να επικροτούμε τη μονόγλωσση εκπαίδευση και να περιθωριοποιούμε τη πολυγλωσσία ειδικά τώρα που η πολυγλωσσία στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενοποίησης τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο θεωρείται πλεονέκτημα (Δαμανάκης Μ. 2004).

3.3 Το Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση αλλοδαπών /μεταναστών, παλιννοστούντων μαθητών.

Το 1980 εγκαινιάστηκε με υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ 818-2/Z/4139/20.10.80) ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής. Η ίδρυση των τάξεων αυτών σηματοδοτεί την απαρχή μιας σειράς προσπαθειών θεσμικής διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση. Η ίδρυση των πρώτων Τάξεων Υποδοχής συνδέεται κυρίως με την ανάγκη της ομαλής σχολικής προσαρμογής και ένταξης ενός διαρκώς αυξανόμενου μαθητικού πληθυσμού από οικογένειες Ελλήνων παλιννοστούντων, κυρίως από χώρες της Δυτικής Ευρώπης.

Οι Τάξεις Υποδοχής αποσκοπούν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι παλιννοστούντες μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον και στην απόκτηση εφοδίων εκείνων που είναι απαραίτητα για την μελλοντική μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Το 1983 νομοθετούνται (Ν.1404/83 Φ.Ε.Κ 173/24-11-83) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) όσο και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ). Στο νέο νόμο δεν γίνεται πλέον λόγος για την περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι παλιννοστούντων μαθητές στο προηγούμενο σχολικό περιβάλλον. Μοναδικός σκοπός τους είναι η ένταξη των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να τους βοηθήσουν στις μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας στα πλαίσια των Τ.Υ και Φ.Τ. Οι Τάξεις Υποδοχής αναλαμβάνουν στην ουσία το έργο της αντιστάθμισης του "ελλειμματικού" πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών, έτσι ώστε να επιτευχθεί απρόσκοπτα η πολιτισμική και γλωσσική τους αφομοίωση στην ελληνική πραγματικότητα. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούσαν αυτόνομα και προετοίμαζαν το μαθητή για την ένταξη του στην τάξη ανάλογα με την ηλικία του ενώ τα Φροντιστηριακά Τμήματα είχαν τον ενισχυτικό χαρακτήρα και λειτουργούσαν συμπληρωματικά της κανονικής φοίτησης του μαθητή στο σχολείο.

Την ίδια χρονιά (1983) ιδρύονται με προεδρικό διάταγμα (ΠΔ494/1983) Τάξεις Υποδοχής για μαθητές που προέρχονται από κράτη -μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή από κράτη εκτός αυτής. Το διάταγμα ορίζει τους παρακάτω στόχους εκπαίδευσης:

1. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αποσκοπεί στη προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα.
2. Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης αποσκοπεί στη διατήρηση και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών.

Βέβαια τέτοιες τάξεις υποδοχής δεν λειτούργησαν στην

Ελλάδα. Οι μαθητές από κράτη -μέλη της ΕΕ φοιτούν συνήθως στα ξένα σχολεία (π.χ στη Γερμανική Σχολή) και οι αλλοδαποί μαθητές από κράτη μη μέλη, στη πλειονότητα μαθητές από οικογένειες αλλοδαπών εργαζομένων, φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής που ιδρύθηκαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990. Με τον παραπάνω νόμο επαναπροσδιορίζεται το πλαίσιο λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής, λαμβάνοντας υπόψη το μεταναστευτικό ρεύμα από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και ιδιαίτερα από την Αλβανία.

Σύμφωνα με υπουργική απόφαση που εκδόθηκε το 1994 (ΥΑΦ2/378/Γ1/1124,3^ε) δίνεται η δυνατότητα πρόσληψης ωρομίσθιων διδασκόντων για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών.

Παρά αυτή τη πρόβλεψη ,δεν διδάσκονται στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης (Δαμανάκης Μ. 1998, σελ 60). Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία στις τάξεις αυτές παραμένει ουσιαστικά προσανατολισμένη στην λογική της αντιστάθμισης του γλωσσικού ελλείμματος και της πολιτισμικής αφομοίωσης των αλλοδαπών μαθητών.

Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Η υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9/1999) προβλέπει την διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ομαλή και ισόρροπη ένταξη των παλινοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο βασικός προσανατολισμός παραμένει ο ίδιος: "η εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας". Ωστόσο υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση από τις προηγούμενες αποφάσεις, αφού η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως **δεύτερη γλώσσα** των αλλοδαπών μαθητών.

Για το λόγο αυτό η υπουργική απόφαση θεωρεί ως προσόν επιλογής των διδασκόντων για την ανάθεση του διδακτικού έργου σε αυτές τις τάξεις, την εξειδίκευση τους στην διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Στην ίδια απόφαση αναφέρεται πάλι η ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. Δεν προβλέπεται όμως η πρόσληψη διδασκόντων από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά μετά από απόφαση του οικείου νομάρχη.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε τα εξής:

Αναλύοντας κανείς διαχρονικά τους στόχους των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτοί εξαντλούνται σχεδόν αποκλειστικά στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών.

Η αναφορά στην ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας και του

πολιτισμού των χωρών προέλευσης αποτελεί σαφώς θετικό στοιχείο. Τίθεται όμως το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτή η υλοποίηση των παραπάνω, όταν δεν υφίστανται οι ανάλογες δομές. Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης προϋποθέτει τη χάραξη μιας πολιτικής σε κεντρικό επίπεδο (π.χ η πρόσληψη των διδασκόντων δεν μπορεί να επαφίεται στις πολιτικές αρμοδιότητες του εκάστοτε Νομάρχη), την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων καθώς και την επεξεργασία αρχών ένταξης τους στο σχολικό πρόγραμμα και στο πνεύμα της διδασκαλίας γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς.

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι αυτό της πρόσληψης διδακτικού προσωπικού. Στις τάξεις αυτές διδάσκουν κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια συνεχής εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού και να μην υπάρχει συνέχεια.

Το βασικότερο συμπέρασμα όμως είναι ότι οι υφιστάμενες δομές και ο αφομοιωτικός τους προσανατολισμός οδηγούν στη σταδιακή απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών γεγονός που αποβαίνει εις βάρος της ομαλής σχολικής και κοινωνικής ένταξης τους (Πετράκου Η. - Ξανθάκου Γ. 2006, σελ 11).

3.4 Ο νόμος 2413/ 96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό σχολείο στη διάρκεια της δεκαετίας του 1996 και κατά συνέπεια, η πρόκληση της σχολικής ένταξης ενός διαρκώς αυξανόμενου πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών αποτέλεσαν το έναυσμα για τη νομοθέτηση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από 1996 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έλαβε μέτρα που αποσκοπούσαν σε μια πιο ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με πολιτισμικές, κοινωνικές, θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Η κυβέρνηση με τον Ν.2413/1996 θεσπίζει το «διαπολιτισμικό σχολείο» (σχολεία για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, αθίγγανοι, μουσουλμάνοι της Ελλάδας) (Δαμανάκης Μ. 2004 ,σελ. 79). Σύμφωνα με το άρθρο 34 αυτού του νόμου σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη παροχή εκπαίδευσης σε νέους με κάθε είδους κοινωνικές, πολιτιστικές, γλωσσικές, οικονομικές, μορφωτικές κ.τ.λ ιδιαιτερότητες. Επιπλέον σύμφωνα με το ίδιο άρθρο στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το ίδιο με των δημοσίων σχολείων με τη διαφορά ότι προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των "διαφορετικών" μαθητών. Σε ότι αφορά την ίδρυση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο νόμος ορίζει τη μετατροπή

δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχολεία διαπολιτισμικής μπορούν επίσης να ιδρύονται έπ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα.

Τα σημεία που χρίζουν κριτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι τα εξής:

Σύμφωνα με το νόμο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην πραγματικότητα όμως, και αυτό αποτελεί σήμερα κοινό παρανομαστή όλων των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών ομάδων (Unicef 2001). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένα και μόνο σχολεία δεν προωθεί ούτε την ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως διάστασης της ενιαίας παιδείας αλλά ούτε και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού συμβάλλει στην στερεοτυπική αναπαραγωγή «των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων τους».

Αν λάβουμε υπόψη ότι το 6,7% του μαθητικού πληθυσμού δε κατέχει ελληνικό διαβατήριο, τότε οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να τύχουν εφαρμογής στο σύνολο των σχολείων της ελληνικής εκπαίδευσης και όχι μόνο στα 27 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που λειτουργούν.

Αυτή η οπτική γωνία εκφράζεται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με μεγάλο αριθμό μεταναστών. Για παράδειγμα στη Γερμανία, στη βάση ενός ανάλογου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών επί του γενικού μαθητικού πληθυσμού, προτείνεται ως γενικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση, η "διαχείριση της ετερότητας" αντί της προσπάθειας δημιουργίας μιας ανέφικτης ομοιογένειας (Σκούρτου Ε.- Βρατσάλης Κ. - Γκόβαρης Χ. 2004, σελ. 25).

Η πρόταση του νόμου, να εφαρμοσθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης θα οδηγήσει στον αποκλεισμό ενός σημαντικού γνωρίσματος της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή της πολυπολιτισμικότητας από το χώρο του σχολείου, στερώντας έτσι τους μαθητές από σημαντικές ευκαιρίες μάθησης.

Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι ούτως ή άλλως τα σχολεία στην Ελλάδα (εκτός των μειονοτικών σχολείων της Θράκης) που προσφέρουν δίγλωσσα προγράμματα ανήκουν στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. Σχολείο Αρμενοπαίδων «Κυανούς Σταυρός», Νικολάου 2003α)

3.5 Τα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ.

Τα τελευταία χρόνια, η ελληνική πολιτεία και κοινωνία φαίνεται να ευαισθητοποιούνται σε θέματα εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Η πολιτεία αντιδρά θεσμικά στην παρατηρούμενη πολυμορφία της ελληνικής κοινωνίας και του μαθητικού πληθυσμού με τη θεσμοθέτηση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νόμος 2413/ 1996), με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) (αρχή λειτουργίας το 2001) και με την ανάθεση στην πανεπιστημιακή κοινότητα της εντολής για τη διερεύνηση των συνθηκών διαβίωσης, εκπαίδευσης και γλωσσικής ανάπτυξης μαθητών με συγκεκριμένη πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού, την υποστηρικτική διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα), την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στήριξη των αλλοδαπών γονέων, την παρέμβαση στις τοπικές κοινότητες και τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Έτσι, στην περίοδο 1997-2004 λειτούργησαν στην Ελλάδα, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), που σχετίζονταν άμεσα με το ζήτημα που μας ενδιαφέρει, το ζήτημα δηλαδή της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφερόμαστε στα προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» (Πανεπιστήμιο Αθηνών) και στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Πανεπιστήμιο Αθηνών). Το τελευταίο αφορά μαθητές που είναι Έλληνες υπήκοοι.

Τα δύο από τα πιο πάνω προγράμματα («Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο», «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών») έχουν εθνικό επιχειρησιακό ορίζοντα, το πρόγραμμα «Παιδεία Μουσουλμανοπαίδων» έχει επιχειρησιακό ορίζοντα τη Θράκη, τη Ροδόπη και τον Έβρο. Υπάρχει επίσης και το πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών» (Πανεπιστήμιο Κρήτης), που απευθύνεται στους μαθητές ελληνικής καταγωγής σε διάφορες χώρες και έχει διεθνή επιχειρησιακό χαρακτήρα, εκτός Ελλάδας.

Όπως προκύπτει από τη περιγραφή των δράσεων και των στόχων, από το επιμορφωτικό υλικό και από τα θεωρητικά κείμενα που παραθέτουν στην παρουσίαση τους στο διαδίκτυο, τόσο το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» όσο και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών

Μαθητών», στα προγράμματα αυτά προτάσσονται ζητήματα διαμόρφωσης κριτηρίων για τη διαπίστωση των επιπέδων ελληνομάθειας (βλ. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2000-2001 και Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003). Στα κεντρικά κείμενα των προγραμμάτων, γίνονται μεν αναφορές στην άλλη γλώσσα (πρώτη γλώσσα των μεταναστών μαθητών) αλλά δε φαίνεται να θεωρείται ότι αυτή διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία των δίγλωσσων μαθητών. Η κυρίαρχη επιδίωξη των πιο πάνω προγραμμάτων είναι η, κατά το δυνατόν, γρηγορότερη, καλύτερη και μαζικότερη συμμετοχή αυτών των μαθητών στις διαδικασίες του σχολείου. Αυτό θεωρείται ότι επιτυγχάνεται (παρακολουθώντας τους επιμέρους στόχους αυτών των προγραμμάτων) με την εκμάθηση κυρίως της ελληνικής γλώσσας. Η διδασκαλία της ενισχύεται με ιδιαίτερα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα φροντιστηριακά τμήματα και με τη παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού (δηλαδή υλικού που να αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των κατηγοριών). Η προσπάθεια αυτή ολοκληρώνεται με την πλήρη ένταξη των μαθητών στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» γίνονται αναφορές σε γενικότερα ζητήματα γλώσσας και διγλωσσίας, και επίσης δίδονται τα περιθώρια για βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας. Δεν υπάρχει όμως μια σαφώς διατυπωμένη στρατηγική, για το τι κάνουμε με τις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

Στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» που δεν απευθύνεται σε αλλοδαπά παιδιά αλλά στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που έχει τη Τουρκική ως μητρική γλώσσα, αναδεικνύεται η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της καλής εκμάθησης της πρότυπης Ελληνικής και της γενικότερης βελτίωσης της επίδοσης τους στα μειονοτικά σχολεία, όπου τα παιδιά από τη μειονότητα παρακολουθούν μαθήματα και στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, βλέπουμε στις δράσεις του προγράμματος να επιδιώκονται τα εξής ανά σχολική βαθμίδα: α)στη προσχολική αγωγή, η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με την αποδοχή της μητρικής γλώσσας των νηπίων, β)στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, γ)στη δευτεροβάθμια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και σε θέματα διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές (Σκούρτου Ε. - Βρατσάλης Κ. – Γκόβαρης Χ. 2004, σελ. 25).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.1 Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα.

Για την πληθώρα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η ελληνική εκπαίδευση καλείται να μεριμνήσει ώστε να ενταχθούν με ομαλότητα στην ελληνική κοινωνία. Έτσι λοιπόν, με αρκετή καθυστέρηση το 1996, σχεδόν όταν πια ο μεγάλος αριθμός των παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων και οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους απειλούσαν την ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης και την κοινωνική ομαλότητα εξαιτίας της αναταραχής που δημιουργήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης από Έλληνες γονείς, κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς, συλλόγους κ.τ.λ., το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έθεσε τις βάσεις για την ουσιαστική αντιμετώπιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζοντας διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, για τα παιδιά που προέρχονται από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα προγράμματα αυτά, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης άρχισαν να εφαρμόζονται στη χώρα μας στις αρχές της δεκαετίας του '80, μέσα από το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής ('80-'81) αρχικά και των Φροντιστηριακών Τμημάτων ('82-'83) στη συνέχεια που στόχο είχαν την ομαλή προσαρμογή και ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Παρόμοια προγράμματα εφαρμόζονται σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα στην Ελλάδα έχουν αναπτυχθεί πάρα πολύ με αποτέλεσμα να αγκαλιάζουν ένα μεγάλο αριθμό μαθητών. Από το 1996 μέχρι σήμερα λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Συγκεκριμένα υπάρχουν 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό θα πρέπει ο αριθμός των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού των μαθητών (Δαμανάκης Μ. 2004). Σύμφωνα με το άρθρο 35 του Ν.2413/1996, Φ.Ε.Κ 124/17.6/96 και μετά από απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στα σχολεία αυτά μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό ανά τάξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά επιμορφώνονται κι όσοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που

δημιουργούνται, επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εγγυώνται την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και εμπλουτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Οι Τάξεις Υποδοχής αλλάζουν(Ν.1894/90, Φ.Ε.Κ110) και παρέχουν ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού, παράλληλα με τη φοίτηση των μαθητών στη κανονική τάξη. Σύμφωνα με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 1999-2000, ο αριθμός των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στις Τ.Υ και στα Φ.Τ ήταν 8.537 και 4.957 αντίστοιχα.

Το θεσμικό πλαίσιο(Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 (Φ.Ε.Κ 1789B/28- 9-99)) αλλάζει το 1999 και ιδρύονται η Τάξη Υποδοχής I, η Τάξη Υποδοχής II, το Φροντιστηριακό Τμήμα και το Διευρυμένο Ωράριο επιτρέποντας στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολική μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να επιλέξει το πιο λειτουργικό και αποδοτικό σχήμα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στόχος της αλλαγής του θεσμικού πλαισίου είναι η εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής, ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, στις Τάξεις Υποδοχής I και στις Τάξεις Υποδοχής II.

Στις Τάξεις Υποδοχής I, εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο. Η φοίτηση σε Τ.Υ I διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Αν στο τέλος του τριμήνου ο/ η μαθητής/ μαθήτρια έχει δείξει βελτίωση έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ I και της κανονικής τάξης μπορεί να ενταχθεί στη κανονική τάξη.

Στις Τάξεις Υποδοχής II, εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σε αυτές. Το πρόγραμμα υλοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Η φοίτηση εδώ διαρκεί δύο διδακτικά έτη και σε κάποιες ιδιαίτερες περιπτώσεις μπορεί να φτάσει και τα τρία έτη. Η φοίτηση επιδιώκεται να είναι συνεχής ώστε να

επιτευχθεί η υποστηρικτική διδασκαλία.

Πρόγραμμα σπουδών Τ.Υ. II : Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές /μαθήτριες παρακολουθούν στις "κανονικές" τάξεις του σχολείου ,ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Η υποστήριξη προβλέπει:

- Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους ενώ συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές της δραστηριότητες της "κανονικής" τάξης με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).
- Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.
- Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και εφόσον υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος στην περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα. Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση .

Φροντιστηριακά Τμήματα : Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που είτε δεν φοίτησαν σε Τ.Υ. I ή Τ.Υ. II και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξη τους στην κανονική τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου.

Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φροντιστηριακό Τμήμα είναι 3 και ο μεγαλύτερος 8. Στο Φ.Τ. παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι 2 διατίθεται για μελέτη. Προβλέπεται η πρόσληψη δίγλωσσου δασκάλου ενώ δεν παρέχεται καμιά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πριν τη πρόσληψη τους στα διαπολιτισμικά σχολεία.

Με το Νόμο 2413 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996) ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) με μια σειρά αρμοδιοτήτων που στοχεύουν στην εισαγωγή και ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την παραγωγή διδακτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με αυτό το νόμο παρέχεται η δυνατότητα λειτουργίας ιδιωτικών διαπολιτισμικών σχολείων.

Σχολεία Παλιννοστούντων: Μια άλλη μορφή εκπαίδευσης για

τους παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν τα Σχολεία Παλιννοστούντων στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη, τα οποία έχουν ιδρυθεί σύμφωνα με τα Π.Δ, 435/84 και 369/85 αντίστοιχα. Η έκδοση των παραπάνω Π.Δ. βασίστηκε στο Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 (ΦΕΚ 61/11.3.1974, με το οποίο ιδρύθηκε για πρώτη φορά ένα "Γυμνάσιο Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας".

Στα Σ. Π φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές, παλιότερα από αγγλόφωνες(Σ.Π Αττικής) και γερμανόφωνες χώρες (Σ.Π Θεσσαλονίκης) πρόσφατα, όμως, και από ρωσόφωνες (περίπτωση Σ.Π Θεσσαλονίκης) (Δαμανάκης Μ. 2004).

Τα «Σχολεία Παλιννοστούντων» απέβλεπαν στην «επανένταξη» των συγκεκριμένων ομάδων στον εθνικό κορμό. Θεμελιωτική αρχή του θεσμού είναι η εθνική ένταξη. Θεωρείται ότι τα παιδιά των ομάδων αυτών είναι Έλληνες αλλά για διάφορους λόγους στερούνται τα εφόδια που έχουν οι ημεδαποί και τους συγκροτούν ως Έλληνες. Σκοπός είναι να καλυφθεί το υποτιθέμενο έλλειμμα ώστε τα παιδιά αυτά να γίνουν Έλληνες όπως τα άλλα. Αυτά τα σχολεία λοιπόν καλούνται να λειτουργήσουν ως "αναμορφωτήρια". Και ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να προσελκύσουν ένα μεγάλο ποσοστό αριθμό μαθητών, τόσο παλιννοστούντων όσο και ντόπιων, και να εμπλουτίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση και περιθωριοποίηση. Επιπλέον αυτή η εθνοκεντρική και τερατώδης από παιδαγωγική σκοπιά αντίληψη παραγνωρίζει τα βιώματα και τις εμπειρίες των συγκεκριμένων παιδιών και τα οδηγεί στη γκετοποίηση και την αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα Σχολεία Παλιννοστούντων μετά την μαζική έλευση των αλλοδαπών αντικαθίσταται από ένα νέο θεσμό, το Διαπολιτισμικό Σχολείο(για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω), αφού το κριτήριο εθνικής ένταξης δε μπορεί να ισχύσει γι' αυτούς καθότι αλλοεθνείς (Κυπριανός Π. 2004 ,σελ. 317).

Πίνακας 5: Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), Σχολεία Παλινοστούτων (Ε.Π.) και αριθμός μαθητών σε αυτά το σχολικό έτος 1995/96 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Μορφή Εκπαίδευσης			
	Τ.Υ.	Φ.Τ.	Σ.Π.	Σύνολο
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				
1. Αριθμός Τ.Υ.,Φ.Τ. ΚΑΙ Σ.Π	301	1.070	3	
2. Αριθμό μαθητών				
2.1 Παλινοστούτες	4.299	5.130	387	9.4.29
2.2 Αλλοδαποί	714	2.443		3.157
2.3 Σύνολο	5.013	7.578	387	12.978
3. Διδάσκοντες	298	1.038		
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (γυμνάσια και λύκεια)				
1. Αριθμός Τ.Υ.,Φ.Τ. ΚΑΙ Σ.Π	15	37	6	
2. Αριθμό μαθητών			(3γ+ελ)*	
2.1 Παλινοστούτες	189	268	1.026	1.483
2.2 Αλλοδαποί	30	18		48
2.3 Σύνολο	219	286	1.026	1.531
3. Διδάσκοντες	28	40	:	:
Γενικό Σύνολο				
1.Σύνολο Τ.Υ.,Φ.Τ. ΚΑΙ Σ.Π	316	1.107	9	
2. Σύνολο μαθητών	5.232	7.864	1.413	14,509
3. Σύνολο διδασκόντων	326	1.078	:	:

*γ= γυμνάσιο και λ= λύκειο

Πηγή : Δαμανάκης, 2004 , σελ. 54

Η φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο ήταν ανεπίσημη κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 αρχίζει η καταγραφή των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία ενώ δύο περίπου χρόνια μετά υιοθετείται και το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των μεταναστών στην Ελλάδα. Ενώ ο δημόσιος λόγος όριζε τη μετανάστευση παράνομη, και επικίνδυνη για τη δημόσια τάξη και ασφάλεια και εφαρμόζονται κατασταλτικές πολιτικές, τα παιδιά των παρανόμων εγγράφονται ανεπίσημα στα σχολεία της χώρας, χωρίς την κινητοποίηση των κατασταλτικών μηχανισμών.

Τα επόμενα χρόνια έγιναν αλλαγές και βελτιώσεις τόσο στην εκπαίδευση όσο και στο καθεστώς των μεταναστών. Όμως παρά τις βελτιώσεις τα μέτρα ένταξης των μεταναστών δεν αποτελούν προτεραιότητα στην ελληνική μεταναστευτική πολιτική. Η άμεση προτεραιότητα δίνεται στον διπλό εσωτερικό έλεγχο των μεταναστών με βάση τις άδειες παραμονής και εργασίας, προωθείται η προσωρινή παραμονή των μεταναστών και το θέμα της μετανάστευσης στην Ελλάδα συνδέεται με την καταπολέμηση της λαθρομετανάστευσης.

Η εκπαίδευση παρά την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνδέεται με την ισότητα, το σεβασμό της ετερότητας, την αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση και την εξάλειψη των εθνικιστικών συμπεριφορών, δεν έχει καταφέρει να απεγκλωβιστεί από την προτεραιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για όλους τους μετανάστες και την περιθωριοποίηση των μητρικών γλωσσών των μεταναστών μαθητών. Δεν αναγνωρίζονται οι ανάγκες των μεταναστών μαθητών για εξειδικευμένα προγράμματα, η προηγούμενη εμπειρία των μεταναστών μαθητών και των γονέων τους με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο για λόγους γλωσσικούς, ρατσιστικούς, οικονομικούς κ.τ.λ. Για να γίνουν οι αλλαγές στην εκπαίδευση ουσιαστικές θα πρέπει να αλλάξει η εθνοκεντρική πολιτική στις διοικητικές, κοινωνικές, πολιτισμικές διαστάσεις της.

Τέλος, είναι αδύνατον να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με περικοπές στην χρηματοδότηση και συρρίκνωση των κοινωνικών πολιτικών (Γκότοβος Α. / Μάρκου Γ. 2003-2004).

4.2 Η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία.

Η Ελλάδα ερχόμενη αντιμέτωπη με το νέο για αυτήν φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας, έρχεται αντιμέτωπη και με τις διαφοροποιήσεις που προκάλεσε αυτό το φαινόμενο στη σχολική της πραγματικότητα. Το ζητούμενο σήμερα είναι η ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που να λαμβάνει υπόψη της τη νέα πλέον ελληνική σχολική πραγματικότητα και η οποία θα πρέπει να έχει ως στόχο την ομαλή ένταξη των διαφορετικών μαθητικών πληθυσμών στο σχολείο αλλά και γενικά στην κοινωνία στην οποία θα ζήσουν και θα δημιουργήσουν.

Η πολιτισμική αλλά και η γλωσσική ποικιλία στα ελληνικά σχολεία είναι τεράστια, σε κάθε σχολείο υπάρχουν είτε λίγοι είτε πολλοί μαθητές οι οποίοι όχι μόνο μιλούν διαφορετική γλώσσα από εμάς αλλά έχουν και διαφορετική κουλτούρα, διαφορετικές αντιλήψεις για τον κόσμο και αξίες. Για αυτό το λόγο λοιπόν αποτελεί άμεση ανάγκη κάθε σχολείο να προσαρμόζει τις μεθόδους και τις πρακτικές του στις απαιτήσεις του μαθητικού πληθυσμού του.

Πρωταρχικός σκοπός των σχολείων θα πρέπει να είναι η ένταξη όλων των μαθητών, Ελλήνων και μη, σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που θα μπορεί να εξασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιτυχία για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. Αν ο σκοπός αυτός δεν επιτευχθεί τότε θα οδηγηθούμε χωρίς καμία αμφιβολία στην επιδείνωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στη διακύβευση της κοινωνικής γαλήνης και στον κοινωνικοπολιτισμικό διαχωρισμό. Επιπλέον θα έχει ως συνέπεια την εξάπλωση των φαινομένων του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, της εχθρότητας, των προκαταλήψεων και τέλος της βίας.

Αν η ελληνική κοινωνία δεν θέλει να αντιμετωπίσει οξύτατα και πολύπλοκα προβλήματα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής υφής θα πρέπει να εφαρμόσει μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα στηρίζει τις σχολικές μονάδες και θα τις βοηθήσει να προσαρμόσουν τη διδακτική-μαθησιακή διδασκαλία στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία του κοινού της μέσα από κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματικά θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά εκτός από εκπαιδευτική, ψυχολογική αλλά και κοινωνική στήριξη. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωμένη πρώτον να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα την Νεοελληνική Γλώσσα και να αποκομίσουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες και δεύτερον να παρέχει σε όλα τα παιδιά ευκαιρίες για την ανάπτυξη στο μέγιστο δυνατό βαθμό, κάθε ψυχοσωματικής και πνευματικής

πτυχής της προσωπικότητάς τους.

Η ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής θα βοηθήσει στο να μην "ηττηθεί" κανένας μαθητής στο μέλλον λόγω του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Γεωργογιάννης Π. 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ Η' ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

5.1 Διγλωσσία, δίγλωσση εκπαίδευση και οι «άλλες» γλώσσες των μεταναστών μαθητών.

Το ελληνικό σχολείο, οπουδήποτε στην ελληνική επικράτεια (εκτός Θράκης, όπου υπάρχει αναγνωρισμένη μειονότητα) φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μαθητών, οι οποίοι διαφέρουν πολιτισμικά και είναι τουλάχιστον εν δυνάμει δίγλωσσοι, με πρώτη (μητρική) γλώσσα άλλη από την Ελληνική. Στην πολυμορφία αυτή η Ελληνική βρίσκεται σε διγλωσσική σχέση με σειρά άλλων γλωσσών. Η Ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα του σχολείου και οι άλλες γλώσσες είναι οι «ιδιωτικές» γλώσσες των μαθητών, που μπορεί (μπορεί και όχι) να χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της οικογένειας. Στο ελληνικό σχολείο η Ελληνική διδάσκεται ως να ήταν η πρώτη (μητρική) γλώσσα για όλους τους μαθητές. Η πραγματικότητα όμως είναι ότι ο / η εκπαιδευτικός έχει απέναντι του μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές καταβολές και διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας, ενώ και οι σχέσεις ισχύος ανάμεσα σε κάθε μια από τις «άλλες» γλώσσες των μαθητών και την Ελληνική ποικίλουν. Περαιτέρω, οι αλλοδαποί μαθητές είναι φορείς ενός πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο έχει συγκεκριμένο υποκειμενικό νόημα και διαδραματίζει συγκεκριμένο ρόλο στη δόμηση της ταυτότητάς τους (βλ. προηγούμενο Κεφ.2. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης). Το παιδί αλβανικής καταγωγής που γεννήθηκε και μεγαλώνει στην Ελλάδα δεν ταυτίζεται με το παιδί που γεννήθηκε και ζει στην Αλβανία (Σκούρτου Ε. - Βρατσάλης Κ. - Γκόβαρης Χ. 2004, σελ. 65).

Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί από την ελληνική πολιτεία είναι: Τι κάνουμε με αυτές τις «άλλες» γλώσσες και τους πολιτισμούς των μεταναστών και των μειονοτήτων στο σχολείο; Τις /τους καταπολεμούμε, τις /τους αγνοούμε ή τις/ τους προωθούμε και γιατί; Ποια είναι τα οφέλη και ποιοι οι κίνδυνοι αποφασίζοντας προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνσή ;

Ο Ruiz διακρίνει τρεις βασικές θεωρήσεις της "άλλης" γλώσσας σε καταστάσεις γλωσσικής πολυμορφίας: η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ως πρόβλημα, ως ατομικό δικαίωμα ή ως πηγή εμπλουτισμού (Ruiz, 1984, σελ. 15-34).

Στο πλαίσιο της πρώτης θεώρησης, το πρόβλημα χρήζει επίλυσης ή **θεραπείας**. Αυτό αντικατοπτρίζεται παραδειγματικά στις συστηματικές, θεσμικά κατοχυρωμένες προσπάθειες βαθμιαίας

αντικατάστασης μιας μειονοτικής γλώσσας από την κυρίαρχη γλώσσα.

Αν κοιτάξουμε τώρα τη σχολική πρακτική, παρατηρούμε ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αντίληψη ότι η διγλωσσία (άρα και οι άλλες γλώσσες) αντιπροσωπεύει ένα πρόβλημα, όχι τόσο στο επίπεδο της μάθησης όσο γενικότερα, στο επίπεδο της κοινωνικής συνοχής. Ο φόβος που εκφράζεται μέσα από ρητές ή υπολανθάνουσες απόψεις είναι ότι η μη γλωσσική αφομοίωση είναι πιθανόν μακροχρόνια να συμβάλει στη δημιουργία «μειονοτικών ζητημάτων». Κάποιες φορές εκφράζεται η άποψη ότι η διγλωσσία ευθύνεται για μαθησιακά προβλήματα. Σπανιότερα εκφράζεται η άποψη ότι η διγλωσσία μπορεί να συμβάλλει θετικά στη μάθηση.

Η θεώρηση της άλλης γλώσσας ως ατομικό δικαίωμα, αποδεσμεύει την πολιτεία από τη φροντίδα της όποιας, άλλης από την κυρίαρχη, γλώσσας. Από τα ερευνητικά δεδομένα που έχουμε, παρατηρούμε ότι αυτή η οπτική γωνία είναι αρκετά διαδεδομένη τόσο ως θεωρητική αρχή όσο και ως ατομική έκφραση / τοποθέτηση εκπαιδευτικών. Η θεωρητική αρχή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ένα κράτος δεν υποχρεούται να διδάσκει όλες τις γλώσσες των ανθρώπων που διαβιούν στην επικράτειά του παρά μόνο την επίσημη γλώσσα. Αλλιώς υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθούν «παράλληλα» σχολικά συστήματα και τίτλοι σπουδών πολλών ταχυτήτων, ενώ διακυβεύεται η κοινωνική συνοχή λόγω των εν δυνάμει γλωσσικών απαιτήσεων που μπορεί να αναπτυχθούν (Γκότοβος 2002, σελ. 191).

Στην τρίτη περίπτωση, η γλώσσα θεωρείται προστιθέμενη αξία στο συλλογικό πολιτισμικό κεφαλαίο της κοινωνίας. Σ' αυτή την περίπτωση, η πολιτεία καλείται να μεγιστοποιήσει αυτό το κεφάλαιο μέσω της εκπαίδευσης (Baker, 2001, Cummins 2000-2003).

Αν έχουμε ως αφετηρία τη θέση αυτή, δηλαδή ότι οι πρώτες γλώσσες των μαθητών μας αποτελούν πολιτισμικό κεφάλαιο προς όφελος ολόκληρης της κοινωνίας, τότε πρέπει να αποφασίσουμε, πώς αυτό μεταφράζεται σε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και κατ' επέκταση σε σχολική πρακτική.

Με βάση τα διεθνή δεδομένα για την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών και μειονοτήτων, η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο κυρίαρχο σχολικό σύστημα μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

1. με την παρουσία της πρώτης γλώσσας στο σχολικό πρόγραμμα είτε ως **δίγλωσση εκπαίδευση** (δηλαδή χρήση πρώτης γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων) είτε ως αυτόνομο διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο (π.χ. ξένη γλώσσα).

2. με την απουσία της πρώτης γλώσσας από τη διδασκαλία αλλά με τον συνυπολογισμό της στη μάθηση.

Ως προς το 1.

Το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης απαιτεί ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που επιτρέπει και αξιοποιεί τη χρήση περισσότερων της μίας γλώσσας ως εργαλείων διδασκαλίας ή υποστηρίζει μέσω της χρήσης μια γλώσσα που κοινωνικά είναι ασθενής. Στα δίγλωσσα σχολεία που απευθύνονται σε ομάδες με υψηλό κοινωνικό κύρος (π.χ. το Ευρωπαϊκό Σχολείο στις Βρυξέλλες) είναι μια συνηθισμένη πρακτική να διδάσκονται κάποια μαθήματα σε μια γλώσσα και κάποια άλλα σε μια άλλη γλώσσα (Reich 1997), ενώ στα σχολεία εμβάπτισης (immersion) στον Καναδά είναι συνηθισμένο να διδάσκονται τα μαθήματα στο σύνολο τους ή εν μέρει σε γλώσσα που κοινωνικά χρειάζεται στήριξη και είναι άλλη από αυτή που είναι η πρώτη γλώσσα των μαθητών (Baker, 2001, σελ. 285). Σε συνθήκες μετανάστευσης, το ανάλογο θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω της χρήσης κάποιας από τις πρώτες γλώσσες των μεταναστών ως εργαλείου διδασκαλίας για ένα ή περισσότερα μαθήματα. Αυτό όμως σπανίως γίνεται.

Το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν είναι μονολιθικό ούτε στατικό. Έχει υποστεί αρκετές διαφοροποιήσεις και υλοποιείται μέσα από πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διαφέρουν ως προς τη σχέση γλωσσών και διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, μαθητών στους οποίους απευθύνονται, προσδοκώμενη γλωσσική εξέλιξη, ακαδημαϊκούς τίτλους. Αν θέλουμε όμως να επισημάνουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά, θα λέγαμε ότι μία βασική διαφοροποίηση αφορά το μέλλον των γλωσσών.

Από τη μία πλευρά, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να σχεδιαστεί με τρόπο που να λειτουργεί ως γέφυρα μετάβασης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα, με απώτερο σκοπό τη μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα. Από την άλλη πλευρά, η δίγλωσση εκπαίδευση μπορεί να σχεδιασθεί με τρόπο που να προωθεί τη διατήρηση και διεύρυνση του γλωσσικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών, να αποσκοπεί δηλαδή μακροχρόνια στη διγλωσσία.

Ως προς το 2.

Στην Ελλάδα, αν εξαιρέσουμε τα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, δεν έχουμε δίγλωσση εκπαίδευση που να σχεδιάζεται, να υλοποιείται και να εποπτεύεται από την ελληνική πολιτεία. Έχουμε δίγλωσσους μαθητές σε ένα μονόγλωσσα προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα δημόσια σχολεία φιλοξενούν τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών με τυχαίο αριθμό γλωσσών. Το ζήτημα που τίθεται, εάν δεν προσανατολιζόμαστε σε εντελώς νέες μορφές οργάνωσης, αλλά θέλουμε να καταστήσουμε το ίδιο το σύστημα πιο αποτελεσματικό, είναι πώς **συνυπολογίζουμε την πρώτη γλώσσα των μαθητών μας στην εκμάθηση της**

Ελληνικής, ώστε αυτή (η Ελληνική) να κατακτηθεί γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα και οι μαθητές να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Πώς δηλαδή, ενώ απουσιάζει η πρώτη γλώσσα από το σχολείο, τη συνυπολογίζουμε σε προγράμματα ταχύρυθμης εκμάθησης της ακαδημαϊκής γλώσσας και στη μάθηση γενικότερα. Για να επανέλθουμε στον αρχικό προσανατολισμό του Ruiz, πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι ο συνυπολογισμός της πρώτης γλώσσας στη μάθηση αλλά ακόμα και το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης δεν καταλήγουν μακροχρόνια σε διγλωσσία και διατήρηση γλωσσών (Baker 2001, Σκούρτου Ε. 1997). Το ίδιο θέμα διατυπωμένο διαφορετικά : η παρουσία άλλων γλωσσών σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν παρέχει εγγύηση διγλωσσίας, η απουσία άλλων γλωσσών από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δε σημαίνει ακύρωση της γλώσσας αυτής στην πορεία μάθησης μίας δεύτερης γλώσσας. Έτσι, πρέπει να υπάρξει σαφής πολιτική βούληση για το συγκεκριμένο προσανατολισμό σε σχέση με τις γλώσσες (πρόβλημα / ατομικό δικαίωμα / πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού) αλλά και συνειδητοποίηση ότι, **όποιος και να είναι ο προσανατολισμός αυτός, η άλλη γλώσσα είναι παρούσα στη μάθηση.** Θεωρούμε ότι είναι απόλυτα προς το συμφέρον της ελληνικής πολιτείας που ορίζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και της ελληνικής κοινωνίας που εισπράττει τα αποτελέσματα αυτού του σχεδιασμού, να καταστεί ξεκάθαρο ότι είτε θέλουμε διατήρηση γλωσσών, επειδή τις θεωρούμε εμπλουτισμό είτε θέλουμε σταδιακή μετάβαση σε μια μονογλωσσία στην Ελληνική, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την πρώτη γλώσσα / τις πρώτες γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών μας. Το ότι οι γλώσσες είναι ατομικό δικαίωμα δε στερεί την ελληνική πολιτεία από το δικαίωμα ούτε την απαλλάσσει από την ευθύνη της να αναζητήσει τους καλύτερους δυνατούς τρόπους επίτευξης των στόχων που η ίδια θέτει (Baker 2001, Σκούρτου Ε. 1997).

5.2 Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως παράγοντας προσαρμογής.

Η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερης μη μητρικής, από τους μετανάστες αποτέλεσε βασική μέριμνα για την ελληνική Πολιτεία. Ιδιαίτερη όμως βαρύτητα δόθηκε και δίνεται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αντιμέτωπα ήδη με ιδιάζουσες βιοτικές συνθήκες και μη γνωρίζοντας καθόλου ή γνωρίζοντας ελάχιστα την ελληνική γλώσσα, τα παιδιά αυτά έπρεπε να καλύψουν μεγάλη απόσταση μέχρι να φτάσουν ή έστω να πλησιάσουν το επίπεδο των Ελλήνων μαθητών. Οφείλε συνεπώς το σχολείο να συμβάλει στην εξομάλυνση των ανισοτήτων που μοιραία εμφανίζονταν στο χώρο του. Ταχύτερη μύηση των αλλοδαπών παιδιών στις βασικές δομές της ελληνικής γλώσσας, σήμαινε γι'

αυτά αμεσότερη πρόσβαση σε όλες τις μορφωτικές ευκαιρίες.

Η βούληση της Πολιτείας για κοινωνική ένταξη των μεταναστών, συνδέθηκε όπως ήταν φυσικό και με τη σχολική διαδικασία, η μορφή της οποίας έπρεπε να τροποποιηθεί με κάποιον τρόπο, ώστε να καλύπτει τις μορφωτικές ανάγκες των παιδιών τους. Το ζητούμενο ήταν ένα νέο εκπαιδευτικό σχήμα, το οποίο θα παρείχε την απαιτούμενη πρόσθετη εκπαίδευση, χωρίς όμως να δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα παιδιά των μεταναστών και στα υπόλοιπα Ελληνόπουλα. Η μέχρι τότε ισχύουσα νομοθεσία δεν επαρκούσε για να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα. Οι αρχικές κατευθύνσεις ήταν στην πραγματικότητα αυτοσχδιασμοί, λύσεις όχι πάντα πρόχειρες, αλλά σίγουρα κατασκευασμένες σε συνθήκες γραφείου και δεν είχαν μεγάλη σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εκπονήθηκαν και στάλθηκαν στα σχολεία εγκύκλιες διαταγές, βελτιωμένες πάντα σε σχέση με προηγούμενες, οι οποίες έλυναν προβλήματα σε θεωρητικό μόνο επίπεδο. Τα αποτελέσματα υπήρξαν αντιστρόφως ανάλογα με τα ποσά που δαπανήθηκαν για την υλοποίηση των στόχων. Ωστόσο, η ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών τελικά επιτεύχθηκε. Αυτό οφείλεται όμως στο χρόνο και όχι στην αποτελεσματικότητα των περισπούδαστων εκπαιδευτικών νομοθετημάτων. Επίσης, επιτεύχθηκε εκεί όπου τα αγκάλιασε η εκπαιδευτική κοινότητα, με όλο το πλέγμα των προσώπων και των σχέσεων που εμπεριέχονται σ' αυτήν. Και βέβαια, αποφασιστικό ρόλο στην ένταξη έπαιξε το αντικείμενο όλων αυτών των προσπαθειών, το ίδιο το παιδί, η δυνατότητά του να προσαρμοστεί, η θέλησή του να μάθει, η προσπάθειά του να κατακτήσει τη γλώσσα της νέας του πατρίδας(Γκότοβος Α./ Μάρκου Γ. 2003-2004).

5.3 Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών.

Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα μεγάλης σημασίας. Η πληθώρα των δίγλωσσων μαθησιακών καταστάσεων και ο συνδυασμός των παραγόντων που τις επηρεάζουν καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την υιοθέτηση ενός και μόνου προγράμματος για όλα τα παιδιά.

Η Axelson, υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητο να συνεχίζεται στη μητρική τους γλώσσα όταν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής με παράλληλη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, σε δίγλωσσες τάξεις αντίστοιχες της ηλικίας τους. Επιπρόσθετα επισημαίνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά πρέπει να αξιολογούνται εξατομικευμένα, με βάση

τις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσουν στην τάξη και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους γνώσεις ,και όχι ανταγωνιστικά (Axelson M. 2002).Ο Cummins επισημαίνει ότι τα δίγλωσσα προγράμματα που προωθούν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των μειονοτικών μαθητών στη μητρική γλώσσα δε δημιουργούν κανένα πρόβλημα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αντίθετα ωφελούν τη νοητική εξέλιξη των παιδιών, γιατί σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών. Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μία γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην άλλη γλώσσα (Cummins, 2003 σελ. 174).

Ένα άλλο αξιοσημείωτο θέμα είναι η στάση των εκπαιδευτικών και των γηγενών μαθητών απέναντι στις γλώσσες των αλλοδαπών. Η ύπαρξη πιθανών αρνητικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα ενδέχεται να προκαλέσει στα αλλοδαπά παιδιά συναισθήματα μοναξιάς, φόβου, απομόνωσης ή εγκατάλειψης και να τα ωθήσει σε μια άρνηση για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας ή απόρριψη της ευρύτερης πολιτισμικής τους κοινότητας. Οι παιδαγωγοί θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα παραπάνω φαινόμενα. Είναι χρήσιμο να ενθαρρύνεται μέσα από προγράμματα η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας, γιατί, εκτός από κοινωνικούς και συναισθηματικούς λόγους, φαίνεται ότι υπάρχουν καλά τεκμηριωμένα στοιχεία που εντοπίζονται στα γνωστικά πλεονεκτήματα τα οποία προκύπτουν από την υιοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Baker C, 2001).

5.4 Η αναγκαιότητα μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Σε όλες τις κοινωνίες που δέχονται αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, κυριαρχεί το φαινόμενο της διγλωσσίας και συγκεκριμένα το φαινόμενο της ατομικής και όχι της κοινωνικής διγλωσσίας αφού δίγλωσσοι είναι μόνο οι μειονοτικές ομάδες. Το φαινόμενο της διγλωσσίας γίνεται πιο έντονο μέσα στις σχολικές τάξεις όπου το δίγλωσσο άτομο έχει να αντιμετωπίσει την περιθωριοποίηση της γλώσσας του, αφού στη γλώσσα της μειονότητας δεν αντιστοιχεί καμία λειτουργία ή ρόλος. Μόνο η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας αποτελεί την προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη τόσο των κυρίαρχων ομάδων όσο και των μειονοτήτων. Οι λειτουργίες της "μειονοτικής" ομάδας περιορίζονται κατά κανόνα στην οικογένεια αλλά σιγά, σιγά διεισδύει και εκεί η κυρίαρχη ομάδα και εκτοπίζει τη μειονοτική.

Όλη αυτή η εξέλιξη μπορεί να οδηγήσει τις μειονοτικές ομάδες στη μονόγλωσση επικοινωνία με κώδικα επικοινωνίας τη γλώσσα

της κυρίαρχης γλώσσας. Στη μονόγλωσση επικοινωνία οδηγεί και η μέχρι τώρα εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων, η οποία δεν παραχωρεί στις γλώσσες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ούτε μία λειτουργία.

Αν λοιπόν η πολιτεία θέλει να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική ετερότητα και δε θέλει να οδηγήσει τους πολιτισμικά διαφορετικούς στην αφομοίωση ή στο διαχωρισμό και στη περιθωριοποίηση, θα πρέπει να σεβαστεί τις γλώσσες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και να τις εντάξει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι αναγκαία μια δίγλωσση εκπαίδευση γι' αυτά τα παιδιά γιατί όπως γνωρίζουμε η απρόσκοπτη εξέλιξη του ατόμου αλλά και η διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας εξαρτώνται από τις ευκαιρίες που του δίδονται να επεξεργαστεί τα διαπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του και να τα συνθέσει σε ένα ενιαίο σύνολο (Δαμανάκης Μ. 2004 , σελ.94).

Τέλος ένας πολύ σημαντικός λόγος για μια δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί η διατήρηση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου που κατέχουν αυτά τα παιδιά. Όταν μιλάμε για μορφωτικό κεφάλαιο εννοούμε τη γλώσσα που ήδη μιλούν τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων. Η διατήρηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου οδηγεί στην αύξηση των μορφωτικών τους ευκαιριών, των ευκαιριών στον επαγγελματικό τους τομέα και γενικότερα των ευκαιριών που θα έχουν στη ζωή.

5.5 Ρόλος και σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας.

Ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα των ατόμων που μεταναστεύουν σε μία χώρα, όπου ομιλείται μια διαφορετική γλώσσα από αυτή που μιλούν οι ίδιοι, είναι να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της πλειονότητας στο ευρύτερο περιβάλλον και να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στη προσωπική τους ζωή. Συγκεκριμένα τα παιδιά των μεταναστών χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο πλαίσιο της κοινότητάς τους, δηλαδή στο στενό τους οικογενειακό περιβάλλον, και τη κυρίαρχη γλώσσα τη χρησιμοποιούν στο σχολείο ή όταν επικοινωνούν με τους συνομήλικούς τους.

Στα παιδιά αυτά είναι απαραίτητες και οι δύο γλώσσες για να μπορούν να επικοινωνούν, να συνεννοούνται και γενικά για να ενταχθούν ομαλά τόσο στη κοινωνία όσο και στο καινούριο γι' αυτά εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει λοιπόν από τη μία να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα και από την άλλη να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν την κυρίαρχη, δηλαδή την Ελληνική.

Η μητρική όμως γλώσσα των αλλοδαπών, συγκεκριμένα στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δε διδάσκεται μέσα στις αίθουσες.

Το Ελληνικό κράτος, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα κράτη της Δυτικής Ευρώπης που διαμένουν αλλοδαποί, δεν συμβάλλει στην εκμάθηση και της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών. Οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας δεν δίνουν καμία δυνατότητα σε αυτά τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν τη γλώσσα της χώρας από την οποία προέρχονται.

Και εδώ μπορούμε να θέσουμε το εξής ερώτημα: Με ποιο δικαίωμα και ποια λογική στερούμε από τα παιδιά των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων το δικαίωμα να διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα και να διατηρήσουν τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας τους ;

Η πολιτεία θα πρέπει λοιπόν να σεβαστεί τις γλώσσες των αλλοδαπών αλλά και των παλιννοστούντων και να τις εντάξει στο εκπαιδευτικό της σύστημα διδάσκοντας τις γλώσσες αυτές ταυτόχρονα με την κυρίαρχη χρησιμοποιώντας βιβλία, τα περιεχόμενα των οποίων θα είναι προσαρμοσμένα στα βιώματα των μαθητών στο χώρο διαβίωσης τους (Ζωγράφου Α. 1997 , σελ.213).

Η μητρική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά που έχουν απομακρυνθεί από τη πατρίδα τους, όχι επειδή θα επιστρέψουν κάποτε σε αυτήν, αλλά επειδή με αυτόν τον τρόπο θα διατηρήσουν την επαφή. Η επαφή αυτή αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, της κοινωνικοποίησής τους, αλλά και για την εποικοδομητική επίλυση των κρίσεων ταυτότητας που απορρέουν από τις απαιτήσεις των δύο αντιφατικών πολιτισμικών συστημάτων.

Είναι αναγκαίο να αντιληφθούμε ότι τα πολιτισμικά στοιχεία, των οποίων φορέας είναι το άτομο, συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα. Η απρόσκοπτη εξέλιξη του ατόμου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις ευκαιρίες που του παρέχονται να επεξεργαστεί τα διαπολιτισμικά βιώματά του, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις του και να τα συνθέσει σε ένα ενιαίο σύνολο. Η προώθηση της μίας μόνο γλώσσας και η παραμέληση της άλλης ισοδυναμούν με παραμέληση ενός μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου και κατά συνέπεια, με σημαντική μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών (Ζωγράφου Α. 1997 , σελ.213).

Έρευνα που αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τονίζει ότι η οργάνωση και εξέλιξη της γλωσσικής μάθησης δεν επηρεάζεται αρνητικά από την ταυτόχρονη εκμάθηση των γλωσσών σε πρώιμη ηλικία και ότι το γεγονός της πρώιμης διγλωσσίας καθ' αυτό δεν δημιουργεί προβλήματα στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού (Γκότοβος, 2002, σελ. 186).Ο αλλοδαπός ή παλιννοστούντος μαθητής καθώς εισάγεται στο σχολείο, στο οποίο χρησιμοποιείται μία άλλη γλώσσα, έρχεται σε επαφή με μία άλλη πραγματικότητα η οποία του προκαλεί συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια αφού συνειδητοποιεί ότι η μητρική του γλώσσα δεν έχει αξία. Η ανασφάλεια αυτή μπορεί να προκαλέσει στον μαθητή μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό

του από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επιπλέον είναι γνωστό ότι τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου μπαίνουν στη πρώιμη ηλικία και ότι σε αυτό το διάστημα η μητρική γλώσσα έχει ένα πάρα πολύ σημαντικό ρόλο. Η σημασία της έγκειται στη γενική εξέλιξη του παιδιού, στην πνευματική, κοινωνική ανάπτυξη και στη συναισθηματική του ισορροπία. Η συναισθηματική του εξέλιξη επηρεάζει τη πνευματική και κοινωνική του εξέλιξη και η συναισθηματική του ισορροπία εξαρτάται από την πνευματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Κανακίδου Ε. - Παπαγιάννη Β. 1998, σελ.59).

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας εκτός από τις θετικές συνέπειες που έχει στον αλλοδαπό η παλιννοστούντα μαθητή, λειτουργεί και προς το συμφέρον της πολιτείας που δέχεται αυτούς τους μαθητές και στη προκείμενη περίπτωση λειτουργεί υπέρ της ελληνικής πολιτείας για τους εξής λόγους :

- Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από τη μητρική γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη. Η διαδικασία εκμάθησης οποιασδήποτε δεύτερης ή ξένης γλώσσας στηρίζεται πάντοτε στις αρχές και τις προϋποθέσεις της πρώτης. Η πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας για ένα παιδί που είναι κοινωνικά, πνευματικά, γλωσσικά κανονικά και συνεκτικά ανεπτυγμένο, δεν εμφανίζει ιδιαίτερες δυσκολίες, εάν και εφόσον γίνει συνεπής και σωστή χρήση της μητρικής γλώσσας (Κανακίδου Ε. - Παπαγιάννη Β. 1998, σελ.60).
- Διατηρώντας τα άτομα αυτά τη μητρική τους γλώσσα, διατηρούν ταυτόχρονα και δεσμούς με τις χώρες τους, πράγμα το οποίο από τη μία είναι υγιές και από την άλλη είναι μια οικονομική εκπαιδευτική επένδυση, αφού θα είναι χρήσιμοι για την ενίσχυση μεικτών επιχειρήσεων της Ελλάδας με τις χώρες προέλευσης.
- Σε περίπτωση που τα άτομα αυτά επιστρέψουν στις χώρες από τις οποίες προήλθαν, θα ενισχύεται από τη χώρα υποδοχής η επανένταξή τους, πράγμα που θα δείχνει παράλληλα και το σεβασμό προς τη γλώσσα τους και προς τους ίδιους. Ταυτόχρονα, όμως, οι ίδιοι θα λειτουργούν ως πρεσβευτές της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού τον οποίο θα γνωρίζουν σε πάρα πολύ καλό επίπεδο.

Τέλος η ελληνική πολιτεία έχει συμφέρον από το μέτρο αυτό για το λόγο ότι οι αλλοδαποί που κατοικούν στην Ελλάδα αποκτούν την εντύπωση ότι η χώρα υποδοχής δεν παραβλέπει τον δικό τους πολιτισμό και τη δική τους γλώσσα την οποία τοποθετεί δίπλα στην ελληνική ως ισότιμη και το δικό τους πολιτισμό ως ισότιμο με τον ελληνικό. Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία δεν επιτυγχάνεται με τη προσπάθεια αφομοίωσης τους, αλλά με δείγματα σεβασμού στην ιδιαιτερότητα τους σε βασικά

πολιτισμικά χαρακτηριστικά των ατόμων εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας, όπως είναι η πολιτισμική και γλωσσική ιδιαιτερότητα τους (Γεωργογιάννης, 2004).

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, ο χρόνος που αφιερώνεται για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών δεν επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, η αποτελεσματική ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα φαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει την εννοιολογική βάση για την μακροπρόθεσμη ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα.

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι καλύτερα να εισάγεται το νωρίτερο δυνατόν, προκειμένου να ενισχύεται η γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών. Στη χώρα μας η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δε φαίνεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη αν και είναι πολύ σημαντικό να προσφέρονται στα παιδιά ευκαιρίες για στήριξη της πολιτισμικής τους ταυτότητας και τη διατήρηση της γλώσσας τους μέσα από ποικίλες μορφές έκφρασης (μουσική, τέχνη). Παράλληλα είναι απαραίτητο να παροτρύνονται παιδιά στο άκουσμα της μητρικής τους γλώσσας, ζητώντας τη στήριξη των γονέων, των μεγαλύτερων παιδιών ή άλλων μελών της κοινότητας που γνωρίζουν τη συγκεκριμένα γλώσσα (Οδυσσέας Ευαγγέλου). Εν κατακλείδι, κατά τη διαπολιτισμική αντίληψη, το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να προσφέρεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα και να σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπλουτίζει τα Αναλυτικά Προγράμματα και να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα πολυπολιτισμικά στοιχεία και τη σημασία της ιδιαιτερότητας (Κανακίδου Ε. - Παπαγιάννη Β. 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

6.1 Δυσκολίες αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού ενός σχολείου χαρακτηρίζεται πλέον από ανομοιογένεια. Από την δεκαετία του 1980 η ανομοιογένεια αυτή στα ελληνικά σχολεία της γενικής εκπαίδευσης άρχισε να αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς και οφείλεται σε ποικίλους λόγους, όπως στη κοινωνική προέλευση των μαθητών και στο μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο μεταφέρουν από τις οικογένειές τους, στη γλωσσική και στη γνωστική τους ανάπτυξη, στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα που έχουν για το σχολείο αλλά και γενικότερα στις απόψεις και αντιλήψεις των μαθητών για τη μάθηση. Ο αλλοδαπός μαθητής που ζει στην Ελλάδα έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, εκτός και αν είναι παλιννοστούντος που έχει ακούσει ίσως κάποια ελληνική λέξη ή μιλάει σε κάποιο βαθμό την ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να έχει να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην αλληλεπίδραση του με τον Έλληνα εκπαιδευτικό.

Τέτοιες δυσκολίες είναι : η κατανόηση των εννοιών στην ελληνική γλώσσα από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές καθώς επίσης και οι ελλείψεις που παρουσιάζουν στον προφορικό λόγο κατά την ένταξη τους στο σχολείο. Επιπλέον οι συγκεκριμένες ομάδες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη κατανόηση κειμένων στην ελληνική γλώσσα αλλά και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκτός από αυτές τις δυσκολίες που έχουν να κάνουν με τη διδακτική διαδικασία οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές έχουν να αντιμετωπίσουν και άλλη μία εξίσου μεγάλη δυσκολία, αυτή της περιθωριοποίησης τους και της απόρριψής τους μέσα στη σχολική τάξη. Όλες αυτές οι δυσκολίες θα αναφερθούν αναλυτικότερα παρακάτω (Γκότοβος Α. 2002).

6.2 Κατανόηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών του ελληνικού προφορικού λόγου.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα αποτελεί η αδυναμία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών να κατακτήσουν αλλά και να κατανοήσουν τον προφορικό λόγο. Ο Έλληνας μαθητής βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον από την ώρα που γεννιέται και αναπτύσσει μέσα σε αυτό τη γλώσσα του και τις κοινωνικές σχέσεις του ώστε όταν έρθει η ώρα να ενταχθεί στο σχολείο να έχει ανεπτυγμένη, σε έναν ικανοποιητικό βαθμό, την επικοινωνιακή γλώσσα δηλαδή τον προφορικό λόγο. Ο αλλοδαπός μαθητής όμως με την εγκατάστασή του στην Ελλάδα αναγκάζεται να ξεχάσει ότι είχε δημιουργήσει ως προσωπική εξέλιξη και καλείται να την ξαναδημιουργήσει με άλλα δεδομένα αφού βρίσκεται πλέον σε ένα νέο περιβάλλον τελείως διαφορετικό από αυτό που αναπτύχθηκε.

Η κοινωνικοποίηση του λοιπόν που άρχισε στη γλώσσα της πατρίδας του, στον πολιτισμό και στη κοινωνία του φυσικού του περιβάλλοντος διακόπτεται για να αρχίσει κάτι εντελώς νέο γι' αυτόν και άγνωστο. Νέο γιατί το βλέπει για πρώτη φορά και άγνωστο γιατί δεν γνωρίζει τίποτα από αυτό αφού δεν το έχει βιώσει.

Είναι λοιπόν αναμενόμενο ο μαθητής που έχει μεταναστεύσει στην Ελλάδα να υστερεί σε σχέση με τους υπόλοιπους Έλληνες μαθητές τόσο στον προφορικό όσο και στον επικοινωνιακό λόγο, που είναι όμως απαραίτητος για την απόκτηση του γραπτού λόγου.

Αυτό αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που θα έχει να αντιμετωπίσει ο μετανάστης με τη σχολειοποίησή του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί με τη μετανάστευση του σταμάτησε η απόκτηση εννοιών, αφού στην νέα πατρίδα του έχει μια νέα γλώσσα και μέσα από αυτή τη γλώσσα θα πρέπει να συνεχιστεί η κοινωνικοποίηση του.

Θα χρειαστεί αρκετός χρόνος και συστηματική δουλειά για να μπορέσει ο αλλοδαπός μαθητής να ανταποκριθεί ισάξια και να μην υστερεί σε σχέση με τις επιδόσεις των υπολοίπων παιδιών στο ελληνικό σχολείο.

Σε περίπτωση που ο μαθητής γεννηθεί στην Ελλάδα κοινωνικοποιείται σε δύο γλώσσες και αυτό γιατί οι γονείς του δεν γνωρίζουν παρά μόνο τα απαραίτητα για επικοινωνία και επιβίωση ελληνικά. Άρα οι γονείς αυτοί δε μπορούν να αποτελέσουν γλωσσικά πρότυπα της ελληνικής γλώσσας. Έτσι ο

μαθητής χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στο οικογενειακό του περιβάλλον και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τη χρησιμοποιεί στο ευρύτερο περιβάλλον του. Και σε αυτή τη περίπτωση ο μετανάστης θα υστερεί σε σχέση με το ελληνόπουλο για τους ίδιους λόγους που προαναφέραμε.

Αν ο μαθητής έχει μεταναστεύσει στην Ελλάδα μετά τη σχολειοποίηση του στην πατρίδα του, τότε η γλώσσα της πατρίδας του, μπορεί εάν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα και σωστά να λειτουργήσει ως βάση για γρηγορότερη και αποδοτικότερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται γνωστό ότι οι αλλοδαποί μαθητές, ανεξάρτητα από τον τόπο γέννησης τους, τη χρονική περίοδο μετανάστευσης και ένταξης στο ελληνικό σχολείο, υστερούν στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση εννοιών και στην επικοινωνία τους με τον Έλληνα μαθητή και γενικότερα με τους ανθρώπους που συναναστρέφεται στο νέο του περιβάλλον (Γεωργογιάννης Π. 2004).

6.3 Η συμμετοχή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

Η συμμετοχή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία εννοούμε την επικοινωνία που έχει ο αλλοδαπός μαθητής με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό επάρκειας του προφορικού τους λόγου.

Όσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός επάρκειας του προφορικού λόγου, τόσο χαμηλότερος θα είναι ο βαθμός αντίληψης των γεγονότων που συμβαίνουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως τόσο πιο ανεπαρκής και αναποτελεσματική η συμμετοχή του μαθητή σε αυτή.

Ο βαθμός κατοχής του ελληνικού προφορικού λόγου που έχουν οι μαθητές που μεταναστεύουν στην Ελλάδα και εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α)σε απόλυτη άγνοια του προφορικού λόγου, β)σε σχετική άγνοια του προφορικού λόγου, γ)σε μέτρια γνώση του προφορικού λόγου και δ) σε καλή γνώση του προφορικού λόγου.

Σε όποια κατηγορία και αν ανήκουν οι αλλοδαποί μαθητές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση όσον αφορά τον προφορικό τους λόγο σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους γιατί δεν βιώνουν την ελληνική γλώσσα στον ίδιο βαθμό που τη βιώνουν οι Έλληνες. Για το λόγο αυτό λοιπόν αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται να συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό που συμμετέχουν και οι Έλληνες μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο βαθμός επάρκειας του προφορικού λόγου παίζει σημαντικό ρόλο και στην επικοινωνία του αλλοδαπού μαθητή με τον εκπαιδευτικό γιατί οι μαθητές αυτοί υστερούν στο προφορικό λόγο σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές, όπως προαναφέραμε, και γιατί ο δάσκαλος δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένος στο θέμα της διδακτικής της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Η ανυπαρξία ενός κοινού γλωσσικού κώδικα καθιστά την επικοινωνία και ταυτόχρονα την διδασκαλία αδύνατη.

Ο αλλοδαπός λοιπόν μαθητής βρίσκεται στην ελληνική τάξη και δεν μπορεί να εκφράσει αυτά που ίσως θα εξέφραζε αν γνώριζε τη γλώσσα. Αυτή η μερική γνώση του προφορικού λόγου οδηγεί τους συγκεκριμένους μαθητές σε περιθωριοποίηση, απομόνωση και εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών. Φυσικό επακόλουθο είναι να αισθάνονται μειονεξία απέναντι στους υπόλοιπους μαθητές αλλά και απόρριψη όχι μόνο από τους συμμαθητές τους αλλά και από την ελληνική εκπαίδευση (Γεωργογιάννης Π. 2004).

6.4 Το πρόβλημα της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων από τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Είναι γνωστές σε όλους μας οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές για να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν κατά την ένταξή τους στη πρώτη σχολική τάξη, παρά τη γέννησή τους στο ίδιο γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Γνωρίζοντας αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο αλλοδαπός μαθητής στην ανάγνωση και τη γραφή της ελληνικής γλώσσας έχοντας γεννηθεί σε ένα άλλο γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Για να αποκτήσει ένας μαθητής την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης θα πρέπει να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια και να περάσει ένας πολύ σημαντικός χρόνος που πολλές φορές ισοδυναμεί με τη πρώτη ή και τη δεύτερη τάξη του δημοτικού.

Το πρόβλημα της ανάγνωσης και της κατανόησης κειμένων στην ελληνική γλώσσα γίνεται δυσκολότερο όταν τα κείμενα και τα βιβλία που προσφέρονται στη γλώσσα αυτή δεν ανταποκρίνονται στο επίπεδο και στη διαδικασία απόκτησης της πρώτης κύριας γλώσσας του.

Το γεγονός ότι προσφέρουμε στους αλλοδαπούς μαθητές για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της κατανόησης των κειμένων τα ίδια βιβλία που προσφέρουμε και στους Έλληνες μαθητές αντιβαίνει στις αρχές εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και αντί να βοηθάει τους μαθητές στη συντομότερη ένταξη τους στο σχολείο, τους καθυστερεί περισσότερο. Επιπλέον αυτό το γεγονός κατεβάζει το επίπεδο και τη συναγωνιστικότητα της τάξης και οδηγεί τους μετανάστες σε περιθωριοποίηση και σε απομόνωση αφού δε μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου

(Δαμανάκης Μ. 2004).

6.5 Άγχος και δυσκολίες προσαρμογής.

Σε όλη τη διαδικασία της μετανάστευσης ιδιαίτερη σημασία έχει η προσαρμογή των μετακινούμενων ατόμων στο καινούριο περιβάλλον όπου καλούνται να εγκατασταθούν. Ο όρος «προσαρμογή» υποδηλώνει τις τροποποιήσεις που σημειώνονται στη συμπεριφορά και τη σκέψη για να είναι σε θέση το άτομο να αντιμετωπίσει επαρκώς τις αλλαγές που συμβαίνουν στο περιβάλλον του. Για να μπορέσει λοιπόν ο μαθητής να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να δεχτεί κάποια ψυχολογική στήριξη.

Η εγκατάσταση σε μία ξένη χώρα αποτελεί κυρίως για τα παιδιά δύσκολη και επίπονη εμπειρία, η οποία προκαλεί ψυχολογική αναστάτωση, καθώς υπάρχει φόβος και ανησυχία για το άγνωστο, αλλά και νοσταλγία για ότι έχουν αφήσει πίσω (π.χ συγγενείς, φίλους.). Η προσαρμογή στις νέες συνθήκες ζωής αποτελεί μια σημαντική διαδικασία για τη ψυχική υγεία των παιδιών, καθ' όσον πρέπει να αντιμετωπίσουν το άγχος και τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών.

Η μετανάστευση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά και μπορεί να τους δημιουργήσει προβλήματα. Τα κυριότερα προβλήματα που αφορούν τις δυσκολίες προσαρμογής των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών πηγάζουν από το γεγονός ότι οι ίδιοι βιώνουν μια μακρά περίοδο έντονου και πολλές φορές μη ελεγχόμενου άγχους. Τα υψηλά ποσοστά διαταραχής άγχους μεταξύ αυτών των πληθυσμών αφορούν περισσότερο τη μειονεκτική τους θέση και σχετίζονται τόσο με τη παρούσα όσο και τη μελλοντική τους κατάσταση.

Όλο αυτό το άγχος που καταβάλλει τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές έχει ως αποτέλεσμα, τις περισσότερες φορές, τη σχολική τους αποτυχία. Ο τρόπος εκπαίδευσης αυτών των μαθητών, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την ένταξη τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και για τη καλή τους σχολική επίδοση. Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες δεν θα πρέπει να εστιάζονται μόνο σε θέματα διδασκαλίας αλλά και στη στήριξη των μαθητών αυτών, ώστε να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους. Η έλλειψη ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά δημόσια σχολεία αποτελεί σημαντικό μειονέκτημα για τη παροχή βοήθειας και στήριξης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Κάποια παιδιά μπορεί να έχουν πρόβλημα στο προσαρμογής σχολείο (π.χ παιδιά που «απορρίπτονται» ή «αγνοούνται» από τους συμμαθητές τους, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κτλ.), ή να περνούν κάποια μεταβατικά στάδια στην

οικογένεια και τη ζωή τους(π.χ παιδιά χωρισμένων γονιών κτλ). Αν αυτοί οι μαθητές δε δεχτούν κάποια ψυχολογική στήριξη, υπάρχει μεγάλη περίπτωση να οδηγηθούν στη σχολική αποτυχία και να εκδηλώσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Κατ' επέκταση η χαμηλή σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί σημαντική πηγή άγχους. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι γηγενείς μαθητές έχουν θετικότερη αυτοεκτίμηση λόγω της καλύτερης σχολικής τους επίδοσης σε σύγκριση με τους αλλοδαπούς συνομηλίκους τους, άρα έχουν και λιγότερο άγχος (Χατζηχρήστου Χ. - Γιαβρίμης Π. - Λαμπροπούλου Α. Σελ. 222,223).

6.6 Η περιθωριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών μέσα στη τάξη: το φαινόμενο του ρατσισμού.

Έρευνες δείχνουν ότι οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός, καταστάσεις απόρριψης, ταμπού και διακρίσεις εξακολουθούν να αποτελούν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνίες μας γενικότερα και στα σχολεία μας ειδικότερα. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με αρνητικές στάσεις για συμμαθητές τους από άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες με αποτέλεσμα να φοβίζονται τον αλλοδαπό ή παλιννοστούντα μαθητή να εκδηλωθεί ελεύθερα στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον του.

Είναι λοιπόν απόλυτα φυσιολογικό αυτοί οι μαθητές, που στην πλειοψηφία τους δεν μπορούν να ανταποκριθούν στον ρυθμό της ελληνικής τάξης, να οδηγούνται σε περιθωριοποίηση και κάποιες φορές σε εκδηλώσεις επιθετικότητας, πλήρους απομόνωσης από το κοινωνικό γίνεσθαι και την εκπαιδευτική διαδικασία στη μικροκοινωνία της τάξης και του σχολείου (Γεωργογιάννης Π. 2004, σελ. 156-157).

Επιπρόσθετα η ανομοιογένεια των μαθητών σ' ένα σχολείο αλλά και σε μια τάξη δημιουργεί αναγκαστικά συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και καλλιεργεί άλλοτε με έντονες και άλλοτε με ηπιότερες μορφές ρατσιστικές τάσεις, εχθρότητες κτλ. και από την πλευρά των γηγενών μαθητών προς τους αλλοδαπούς αλλά και αντίστροφα. Οι συγκρούσεις αυτές αποκτούν μεγαλύτερες διαστάσεις, όταν αναμειγνύονται και οι γονείς των μαθητών, ιδιαίτερα όταν μερικοί γονείς μπορούν να επηρεάζουν κέντρα ή άτομα αρμόδια για εκπαιδευτικές αποφάσεις, διότι τότε απαιτούν από τα σχολεία, στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους αλλαγές στη σύνθεση των τάξεων ή στη στάση του σχολείου απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές.

Είναι επιτακτική ανάγκη λοιπόν να γίνουν κάποιες προσπάθειες παρέμβασης οι οποίες θα οδηγήσουν στη μείωση των αρνητικών αυτών φαινομένων που παρουσιάζονται μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Θα πρέπει να γίνουν κάποιες προσπάθειες οι οποίες θα παρέχουν

σε όλους τους νέους ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο η εκπαιδευτική διαδικασία δεν θα εμποδίζεται από ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές. Το δικαίωμα όλων των παιδιών για ποιότητα στην εκπαίδευση είναι βασικό δικαίωμα που κάθε εννοούμενη πολιτεία θα πρέπει να διασφαλίζει.

Το σχολείο θα πρέπει να αποδυναμώσει τις ηθικές ρίζες του ρατσισμού και να αποβάλλει όλα εκείνα τα στοιχεία που ενισχύουν τις ρατσιστικές τάσεις, να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά των εθνικών /μεταναστευτικών ομάδων θα μπορούν να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους, να ενισχύουν το αυτοσυναίσθημά τους, να είναι υπερήφανα για τη καταγωγή τους και να αναπτύσσουν εύκολα σχέσεις με τα άλλα παιδιά.

Οι περισσότερες προσεγγίσεις για τη μείωση των προκαταλήψεων στο σχολείο δίνουν έμφαση σε ορισμένους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος όπως διδακτικό υλικό, προγράμματα επιμόρφωσης κ.τ.λ. αυτό όμως δεν είναι αρκετό, αφού το σχολείο αποτελεί θεσμό του κοινωνικού συστήματος κάθε τμήμα του οποίου διαμορφώνει και επηρεάζει τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές των μαθητών. Η κοινωνική δομή των θεσμών έχει αδιαμφισβήτητη επίδραση στις ρατσιστικές τάσεις, αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των ατόμων. Έτσι παρέμβαση με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων στους μαθητές θα πρέπει να είναι θεσμοθετημένη και ευρείας μορφής. Η μείωση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού αποτελεί μια σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία με στόχο, μέσα από συστηματικές και διαρκείς εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές στρατηγικές και πρακτικές, να καταστήσει άτομα και ομάδες ικανά να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες και τις στάσεις τους, τη δράση και τη συμπεριφορά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι προδιαθέσεις τους για προκατάληψη να μειωθεί ή και να εξαλειφθεί.

Η χρησιμοποίηση διαπολιτισμικού υλικού, δεν είναι το μόνο που μπορεί να μειώσει σημαντικά τη προκατάληψη, τη διάκριση και το ρατσισμό. Η μείωση των προκαταλήψεων προϋποθέτει παρέμβαση στο επίπεδο των θεσμών ή μεταρρύθμιση όλων των σημαντικών πλευρών του σχολείου συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, τον πολιτισμό του σχολείου, τη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, το σχολικό πρόγραμμα, τις στάσεις έναντι των γλωσσών των μαθητών, τα προγράμματα συμβουλευτικής και αξιολόγησης κ.τ.λ.

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς μέσα από την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων να παρεμβαίνουν και να βοηθούν του μαθητές τους να μειώσουν τις προκαταλήψεις τους, θα πρέπει να περιλαμβάνει τη μελέτη της θεωρίας και της έρευνας αναφορικά με τη διαμόρφωση και τη μείωση των προκαταλήψεων, καθώς και σχετικές εμπειρίες στο σχολικό χώρο. Στο σχολικό χώρο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να παρατηρούν και να

συμμετέχουν στις προσπάθειες που αποσκοπούν στην υποβοήθηση των μαθητών να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές έναντι των άλλων εθνοπολιτιστικών ομάδων (Γεωργογιάννης Π. 2004, σελ. 156-157).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

7.1 Προβλήματα εκπαιδευτικών.

Εκτός από τους μαθητές προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι εκπαιδευτικοί. Το πρόβλημά τους εστιάζεται στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα αφού καλούνται να διδάξουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα μέσα σε μία τάξη που αποτελείται από μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες. Επιπλέον πολλοί εκπαιδευτικοί μετά από έρευνες δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα τόσο στην επικοινωνία τους με τους μαθητές και τους γονείς όσο και στη διδασκαλία τους, κυρίως λόγω έλλειψης διδακτικού υλικού, άλλα και λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσής τους.

Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών κυρίως εστιάζονται:

- Σε άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών, φτωχό, λεξιλόγιο).
- Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/ εποπτικού υλικού.
- Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, ανομοιογένεια ηλικίας / επιπέδο μαθητών στην τάξη, διαφορά κοινωνικής προέλευσης μαθητών στην τάξη, ωράριο λειτουργίας/ οργάνωση των φροντιστηριακών τμημάτων).
- Στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές -μη συστηματική φοίτηση.
- Σε προβλήματα προσαρμογής των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.
- Στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς).

Ο ερχομός λοιπόν χιλιάδων παλινοστούντων ελλήνων μεταναστών-ομογενών καθώς και αλλοδαπών μεταναστών βρήκε τους εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που δημιουργούνται στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Μόνο το γλωσσικό πρόβλημα των μαθητών αυτών έφερε τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερη δύσκολη θέση. Παράλληλα οι πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες

επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές απαιτούσαν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν κάποιες απαραίτητες γνώσεις, να αποκτήσουν ικανότητες και κατάρτιση για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν και να ανταποκριθούν με επιτυχία στα προβλήματα που προαναφέρθηκαν. Η επιμόρφωσή τους λοιπόν χρήζει επιτακτική ανάγκη ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Κανακίδου Ε. - Παπαγιάννη Β. 1998) .

7.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Όλα τα σχολεία έχουν υποχρέωση να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη προέλευση τους, μια εκπαίδευση που θα ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα και θα λαμβάνει υπόψη της την πολιτισμική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφοδιαστούν με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί έχουν να παίξουν ένα κεντρικό ρόλο όσο αναφορά τη διδασκαλία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και πρέπει να τους δοθούν οι ευκαιρίες να τον παίξουν με επιτυχία. Αν δεν προετοιμασθούν κατάλληλα γι' αυτό τον ρόλο, διάφορες κοινωνικές ομάδες θα απογοητευθούν από ένα εκπαιδευτικό σύστημα πού αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και θα διευρυνθεί το χάσμα ανάμεσα στις ανάγκες της κοινωνίας και σε αυτό που συμβαίνει στο σχολείο.

Κανένας εκπαιδευτικός δε πρέπει να αγνοεί τους στόχους του σχολικού προγράμματος και τη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό- πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και να προετοιμάζουν όλους τους μαθητές γι' αυτή τη κοινωνία.

Στην πλειονότητά τους οι θεσμοί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εξακολουθούν να αγνοούν τις νέες ανάγκες και απαιτήσεις που δημιουργεί για τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς η πολυπολιτισμική πραγματικότητα πολλών σχολείων είτε γιατί ελάχιστα ενδιαφέρονται για τη συνάφεια των προγραμμάτων σπουδών με τα σχολικά προγράμματα είτε γιατί θεωρούν ότι τα προβλήματα των "διαφορετικών" μαθητών είναι βραχείας διάρκειας, όσο δηλαδή διαρκεί η αφομοίωση τους- είτε πάλι γιατί πιστεύουν ότι μια τέτοια εκπαίδευση αφορά μόνο λίγους εκπαιδευτικούς, αυτούς δηλαδή που έχουν στις τάξεις τους τέτοιους μαθητές.

Σε ορισμένους ωστόσο, θεσμούς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έχουν καθιερωθεί ειδικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος. Οι υπεύθυνοι αυτών των σεμιναρίων θεωρούν ότι ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας μας αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια όλους τους θεσμούς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι σε ορισμένες περιοχές /σχολεία παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονο το φαινόμενο της πολυπολιτισμικής ετερότητας δε σημαίνει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά τα σχολεία / περιοχές πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού όλοι οι μαθητές πρέπει να προετοιμαστούν για τη ζωή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα η έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς στις ευθύνες των εκπαιδευτικών και των θεσμών εκπαίδευσης τους απέναντι στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας από τη πλευρά της επίσημης πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, θεωρούμε ότι αυτό που συμβαίνει με τα παιδιά των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στα σχολεία μας έχει ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής και δίκαιης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να εργασθούν για μια τέτοια κοινωνία. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν πρέπει να μπορούν διερευνούν και να κατανοούν τις ενυπάρχουσες αντιλήψεις και στάσεις στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν και τον τρόπο που αυτές παρουσιάζονται. Ιδιαίτερα εθνοκεντρικές και προκατειλημμένες απόψεις μπορούν να μεταδίδονται στα παιδιά, είτε άμεσα, όπως για παράδειγμα στα μαθήματα της ιστορίας και της γεωγραφίας των χωρών καταγωγής των "διαφορετικών" μαθητών, είτε έμμεσα μέσα από τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Τέτοιου είδους διδασκαλίες συνήθως επιβεβαιώνουν και ενισχύουν προκατειλημμένες στάσεις με σοβαρές συνέπειες για τη ταυτότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών. Από την άλλη πλευρά το πρόγραμμα μπορεί να παρέχει πολύ καλές ευκαιρίες για τη παρουσίαση των άλλων πολιτισμών και την έμφαση στα επιτεύγματα όλων των ομάδων. Για αυτό είναι σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιηθούν σε μια τέτοια λειτουργία του προγράμματος (Μάρκου Γ. 1996).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

8.1 Πότε ένας εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά επαρκής ;

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τον διαπολιτισμικά επαρκή εκπαιδευτικό. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να παρουσιάσουμε κατ' αρχήν τις δυνατότητες που έχει ο εκπαιδευτικός μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι και διαπολιτισμικά επαρκής.

Για να παρουσιάσουμε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και από εκεί να διαπιστώσουμε την επάρκειά τους στο χώρο αυτό πρέπει να χωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με την κατάρτισή τους σε δύο κατηγορίες:

α) Στους εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν πριν τις αρχές της δεκαετίας του '90 από τα Παιδαγωγικά Τμήματα και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι οποίοι τώρα βρίσκονται στην υπηρεσία, ασκούν δηλαδή τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα .

β) Στους εκπαιδευτικούς που αποφοίτησαν μετά τις αρχές της δεκαετίας του '90 και εν μέρει ασκούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα αφού ένα μέρος αυτών πιθανώς δεν έχει ακόμη διοριστεί.

Όπως είναι γνωστό, ο Έλληνας εκπαιδευτικός που προορίζεται για το ελληνικό δημοτικό σχολείο και για Έλληνες μαθητές αποκτά την επάρκειά του μέσα από τις σπουδές του στα παιδαγωγικά τμήματα. Πώς, όμως, ο ίδιος εκπαιδευτικός θα αποκτήσει και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επάρκειά του για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε καταστάσεις διαπολιτισμικής πρακτικής και διδασκαλίας ;

Αν επιδιώξουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό τότε θα χωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς σε δύο **μεγάλες κατηγορίες :**

A) Στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να ασκήσουν διαπολιτισμική εκπαίδευση και να διδάξουν την ελληνική γλώσσα στον ελλαδικό χώρο και

B) στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να ασκήσουν διαπολιτισμική εκπαίδευση και να διδάξουν την ελληνική γλώσσα στους ομογενείς αλλά και στους ελληνόφωνους αλλοδαπούς του εξωτερικού.

Τι πρέπει να γνωρίζει ο διαπολιτισμικά επαρκής εκπαιδευτικός;

Οι δύο παραπάνω ομάδες πρέπει να έχουν κοινές αλλά και διαφορετικές γνώσεις κατά την άποψή μας που θα τους προσδώσουν καταρχήν τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική επάρκεια που απαιτείται. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε στην πρότασή μας τόσο τους κοινούς γνωστικούς χώρους όσο και τις διαφορετικές γνώσεις που πρέπει να έχουν σε διαφορετικούς γνωστικούς χώρους.

Σύμφωνα με την πρόταση μας, οι εκπαιδευτικοί τόσο εκείνοι που θα αναλάβουν έργο στην ημεδαπή όσο και εκείνοι που θα προσφέρουν διαπολιτισμικά και διδακτικό έργο στην αλλοδαπή θα πρέπει να παρακολουθήσουν και να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένους γνωστικούς χώρους, κοινούς για τις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών, ενώ θα υπάρχουν και ειδικά μαθήματα για την κάθε κατηγορία.

Απ' όσα μέχρι τώρα λέχθηκαν σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την άσκηση διαπολιτισμικού έργου στα ελληνικά σχολεία, στις τάξεις υποδοχής, σε φροντιστηριακά μαθήματα, στην ενισχυτική διδασκαλία και σε μαθητές στην κανονική τάξη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα για να ασκήσουν αυτό το έργο.

Ό,τι σήμερα γίνεται στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τους αλλοδαπούς, τους Έλληνες παλιννοστούντες, τους οικονομικούς πρόσφυγες, τους μειονοτικούς πληθυσμούς γίνεται εμπειρικά και μόνο. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δυστυχώς, δεν είναι σε θέση σύμφωνα με τα ισχύοντα προγράμματα να ανταποκριθεί στη μεγάλη αυτή απαίτηση για ανώδυνη ένταξη όλων αυτών των πληθυσμών στο ελληνικό σχολείο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία ευρύτερα.

Αν, λοιπόν, τοποθετήσουμε όλους αυτούς τους πληθυσμούς στο περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας τότε μπορεί κανείς να αντιληφθεί το μέγεθος αυτής της πολιτικής, ταυτόχρονα, όμως και το μέγεθος του προβλήματος για το ελληνικό σχολείο, για την ένταξη των ίδιων και τη συμβίωσή τους με τους γηγενείς πληθυσμούς.

Η κοινωνική συνοχή σε μια πολιτεία δεν επιτυγχάνεται με τη δημιουργία περιθωρίων αλλά με τις δυνατότητες συμμετοχικής δράσης που προσφέρει αυτή σε όλα τα μέλη της ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, γλώσσας, προέλευσης ή πολιτισμικής διαφοράς και προέλευσης. Συμμετέχω, συναινώ σε μια κοινωνία σημαίνει πρακτικά μπορώ να λειτουργώ ανταγωνιστικά ως άτομο, έχω στη διάθεση μου βασικές προϋποθέσεις που μου δίνουν τη δυνατότητα να λειτουργώ συμμετοχικά και να μη περιθωριοποιούμαι .

Έτσι ταυτίζομαι με προσωπικά δεδομένα και προσωπικές προσπάθειες συμμετοχικής διαδικασίες στα πλαίσια της κοινωνίας και όχι περιθωριακών διαδικασιών στα πλαίσια του περιθωρίου.

Αυτό, όμως, δεν μπορεί να επιτευχθεί με πρόχειρα, ελλιπή, προσανατολισμένα στο παρελθόν και αναποτελεσματικά προγράμματα για τους πληθυσμούς αυτούς στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Είναι προς το συμφέρον της ελληνικής πολιτείας και της ελληνικής κοινωνίας να ελέγξει τον αριθμό των εισερχομένων αλλοδαπών από τη μια πλευρά και από την άλλη να καταβάλει κάθε προσπάθεια έτσι ώστε τα άτομα αυτά να είναι χρήσιμα για τον εαυτό τους και για την ελληνική κοινωνία.

Είναι προς το συμφέρον της ελληνικής πολιτείας τα παιδιά της πρώτης και δεύτερης γενιάς αλλοδαπών και μειονοτικών πληθυσμών να μάθουν πολύ καλά την ελληνική γλώσσα έτσι ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν συναγωνιστικά με τους Έλληνες συμμαθητές τους στην ελληνόγλωσση τάξη και να μπορούν να ανταποκριθούν και να εξελιχθούν στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μάρκου Γ. 1996).

8.2 Ποτέ ένας εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά έτοιμος;

Αφού σκιαγραφήσαμε τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός για να είναι διαπολιτισμικά επαρκής το ερώτημα που τίθεται είναι ποτέ ένας εκπαιδευτικός είναι διαπολιτισμικά έτοιμος;

Στο ερώτημα αυτό μπορούμε να απαντήσουμε αν καταγράψουμε τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός θεωρητικά για το σκοπό αυτό και ποιες δεξιότητες θα έπρεπε να έχει αποκτήσει για να είναι διαπολιτισμικά έτοιμος και να μπορεί απρόσκοπτα να ασκήσει το έργο του σε αντίστοιχες ομάδες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Αφού οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν την ανάλογη γνώση στα κοινά μαθήματα αλλά και στα αντίστοιχα μαθήματα για την Ελλάδα και το εξωτερικό όπως αναφέρθηκαν θα διαθέτουν το ανάλογο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ότι διαθέτουν την απαιτούμενη Διαπολιτισμική επάρκεια στους διάφορους χώρους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Απομένει, λοιπόν, να ασκηθούν στο πρακτικό μέρος της θεωρητικής τους εκπαίδευσης που είναι η πρακτική άσκηση στη διδασκαλία της γλώσσας και του Πολιτισμού, ειδική διδακτική, δηλαδή, της γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα

και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού. Παράλληλα είναι αναγκαίο να αποκτήσουν γνώσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση των χωρών διαβίωσης των ομογενών ανά την υφήλιο, αφού οι διάφορες χώρες ασκούν διαφορετικές πολιτικές σχετικά με το θέμα των ξένων γλωσσών στη χώρα τους αλλά και διαφορετικές πολιτικές σχετικά με τις γλώσσες μεταναστών σε αυτές.

Η γνώση του σχολικού περιβάλλοντος τόσο για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και κατ' επέκταση στο ελληνικό σχολείο και στις διάφορες μορφές του, τους τρόπους ή τα οργανωτικά σχήματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για ένταξή τους στις κανονικές τάξεις όσο και στο εξωτερικό, στην ομογένεια στις διάφορες χώρες αλλά και σε διάφορες κατηγορίες και προγράμματα που εφαρμόζονται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού είναι μερικά μόνο παραδείγματα.

Πέρα από αυτό, αν θέλουμε να ασκήσουμε και πολιτική για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού θα πρέπει να γνωρίζουν τους φορείς εκείνους του εξωτερικού, πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση, που ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού, όπως για παράδειγμα πανεπιστημιακά τμήματα, λαϊκά πανεπιστήμια, άλλους φορείς καθώς και τις μεθόδους διδασκαλίας κ.λ.π.

Με δεδομένο, όμως, το γεγονός της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για το λόγο ότι στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δεν προσφέρεται το σύνολο της απαιτούμενης για την επάρκεια τους εκπαιδευτικής κατάρτισης παρά μόνο μεμονωμένο μέρος της που σε καμιά περίπτωση δεν καλύπτει όλο το φάσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, απαιτείται η αλλαγή των προγραμμάτων των αντίστοιχων τμημάτων και η διαμόρφωσή τους, έτσι ώστε να μπορούν ανταποκριθούν στον τομέα αυτό.

Μία άλλη πρόταση είναι η ίδρυση νέων φορέων στα πλαίσια των Παιδαγωγικών Τμημάτων ή άλλων συναφών με τη γλώσσα και τον πολιτισμό τμημάτων που θα έχουν ως στόχο εκτός από τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης του διαπολιτισμικού χώρου θα αποκτούν τα απαραίτητα προσόντα ώστε να είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι να ανταποκριθούν στο έργο τους τόσο στην Ελλάδα, για την ένταξη των αλλοδαπών και των μειονοτικών πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία, όσο και στο εξωτερικό, στους ομογενείς για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού από τη μια και τη διάδοσή της στους αλλοδαπούς του εξωτερικού από την άλλη.

Η αρμοδιότητα αυτή για την απόκτηση διαπολιτισμικής επάρκειας αλλά και διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των στελεχών της θα μπορούσε να ενταχθεί στα ανά την χώρα Διδασκαλεία, τα οποία διαθέτουν τις απαραίτητες διοικητικές δομές και μπορούν να καταρτίσουν και να υλοποιήσουν για το σκοπό αυτό ειδικά προγράμματα.

Ανεξάρτητα από το ποιος φορέας θα αναλάβει την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, θα πρέπει να τα προσαρμόσει κυρίως στο πρακτικό μέρος των θεματικών που αναφέραμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Παράλληλα, θα πρέπει να μεριμνήσει ώστε να παρέχουν ειδική εκπαίδευση, εκτός από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία της Ελλάδος την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό σε αλλοδαπούς και στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό στους ομογενείς του εξωτερικού, και σε όλα τα στελέχη που ασχολούνται με το χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή διευθυντές, ειδικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συντονιστές εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων του εξωτερικού, σχολικούς συμβούλους του εσωτερικού σύμφωνα με το παρακάτω Διάγραμμα 6.

Το ίδιο πρέπει να συμβεί και για εκείνους που αποσπώνται και καλούνται να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο σε σχολεία του εξωτερικού και σε εκείνους που αποσπώνται σε διάφορες μορφές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού σε αλλοδαπούς, στις διάφορες μορφές σχολικής εκπαίδευσης σε ελληνικά σχολεία και σε άλλους φορείς .

Πέρα απ' αυτό η ελληνική πολιτεία πρέπει να καταρτίζει ειδικό πρόγραμμα το οποίο θα κοινοποιείται σε όλους τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να αποσπαστούν στο εξωτερικό και θα είναι ξεχωριστό για την κάθε μια χώρα στην οποία πρόκειται η πολιτεία να αποσπάσει εκπαιδευτικούς. Αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επιλέγουν και να προετοιμάζονται ανάλογα για τις χώρες στις οποίες επιθυμούν να αποσπαστούν.

Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης τους στην Ελλάδα και μετά το πέρας της θεωρητικής κατάρτισης θα πρέπει να γίνεται δυνατή η επίσκεψη των ομάδων αυτών στις αντίστοιχες χώρες του εξωτερικού για ενημέρωση, έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα απόκτησης προσωπικών εμπειριών από αυτό που τους περιμένει.

Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης που προορίζονται γι' αυτούς τους στόχους θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε ένα πολύ προχωρημένο επίπεδο από την αρχή (ενώ μέχρι τώρα μόνο όταν περνά η πενταετία και πρέπει να επιστρέψουν είναι σχετικά έτοιμοι να προσφέρουν).

Το επίπεδο στο οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να είναι αποδοτικοί στο έργο τους στην Ελλάδα και στο εξωτερικό μπορεί να γίνει κατανοητό αν σκιαγραφήσουμε την προετοιμασία που

δέχονται για να προσφέρουν έργο σε αυτά τα σχολεία.

Προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό σε αλλοδαπούς στην Ελλάδα . Μετά την ελάχιστη ενημέρωσή τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή σε σχετικά σεμινάρια διορίζονται στα σχολεία και έχουν να αντιμετωπίσουν τις παρακάτω δυσκολίες: Καλούνται να διδάξουν σε μια ελληνική τάξη στην οποία οι μαθητές σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό είναι αλλοδαποί, σε διαπολιτισμικά σχολεία, σε τάξεις υποδοχής ή σε τμήματα ενισχυτικής. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς, με μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και την ελληνική νοοτροπία.

Παράλληλα, δεν διαθέτουν το κατάλληλο διδακτικό υλικό με τα αντίστοιχα βοηθητικά εργαλεία για να ασκήσουν το εκπαιδευτικό τους έργο ώστε και οι ίδιοι να είναι αποδοτικοί και οι μαθητές να μπορούν να ενταχθούν το συντομότερο δυνατό στο ελληνικό σχολείο.

Εκτός από αυτό, όλες οι παραπάνω μορφές διδασκαλίας αποτελούν κάθε φορά εναλλακτική λύση του συνολικότερου εκπαιδευτικού συστήματος αφού σε περίπτωση απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού από ελληνική τάξη αφαιρείται ο δάσκαλος από μια από τις παραπάνω μορφές διδασκαλίας. Προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των στελεχών για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό στους ομογενείς αλλά και στους αλλοδαπούς του εξωτερικού . Όπως για τους εκπαιδευτικούς του εσωτερικού που διδάσκουν αλλοδαπούς μαθητές έτσι και για τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται στο εξωτερικό η προετοιμασία παραμένει σχεδόν η ίδια με όλες τις ελλείψεις που αναφέρθηκαν παραπάνω. Στην καλύτερη περίπτωση προσφέρεται ένα πενήντημερο σεμινάριο ενημέρωσης πριν από την αναχώρηση τους για το εξωτερικό.

Όλα τα υπόλοιπα αφήνονται στην τύχη και τον ηρωισμό των εκπαιδευτικών που αποσπώνται στο εξωτερικό για να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο και να διατηρήσουν την ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό στους ομογενείς. Εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που μπορεί να μην έχουν βρεθεί ποτέ στη ζωή τους στο εξωτερικό, να μην γνωρίζουν καμία ξένη γλώσσα, να μην έχουν καμία ιδέα από διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καμία ιδέα από διδακτικές μεθόδους κ.λ.π. και καλούνται να προσφέρουν έργο σε μαθητές που εκτός από τη θέλησή τους για μάθηση και διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού δεν μπορούν να προσφέρουν τίποτα άλλο.

Η ελληνική πολιτεία έδειξε πως έχει την πολιτική βούληση και διαθέτει ως ένα βαθμό και τα κονδύλια, τα οποία όμως διαθέτει χωρίς σχεδιασμό, χωρίς στρατηγική, χωρίς οργάνωση, τόσο κοντόφθαλμα, τόσο ανορθολογικά, τόσο αντιπαραγωγικά και

αναποτελεσματικά που δεν προσφέρουν στο βαθμό που θα μπορούσαν αλλά και που θα όφειλαν να προσφέρουν στην ελληνική γλώσσα και τον ελληνικό πολιτισμό, στην εικόνα της Ελλάδας και τη διάδοσή τους στο εξωτερικό (Γεωργογιάννης Π. 2004, σελ.49-73).

8.3 Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών, ικανών να διδάξουν διαπολιτισμικά.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διδάξει σωστά σε μία διαπολιτισμική τάξη εκτός από μία άριστη εκπαίδευση που πρέπει να έχει σε σχέση με το λειτούργημά του ως εκπαιδευτικού, θα πρέπει να αποκτήσει και κάποιες γνώσεις και εμπειρίες στον τομέα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο στον εσωσχολικό χώρο όσο και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών. Μεγάλη σημασία έχει και η διαμονή του δασκάλου σε μια χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών του, καθότι η εκπαίδευση στο διαπολιτισμικά περιβάλλον, δίνει στο δάσκαλο εμπειρίες και βιώματα που δεν είναι δυνατόν να αποκτηθούν σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον. Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός που έχει μεγαλώσει και μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και τη πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, αδυνατεί να έχει μια θετική στάση απέναντι στο "διαφορετικό". Γι' αυτό το λόγο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και το άτομο που έχει επιλέξει να ακολουθήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες και να αναπτύξει ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες θα αφορούν τη συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και τη σύμπραξή τους σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Απαιτείται λοιπόν από τον εκπαιδευτικό να επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί, να τους ανέχεται και να συμπάσχει (με την έννοια ότι τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου) (Ζωφράφου Α. 1997, σελ.248-249).

Ένας εκπαιδευτικός για να είναι ικανός να διδάξει σε μια διαπολιτισμική" τάξη και για να μπορέσει με επιτυχία να εντάξει τους αλλοεθνείς μαθητές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα θα πρέπει να γνωρίζει όλα τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες που αφορούν τους συγκεκριμένους μαθητές. Πολύ περισσότερο υποχρεούται να γνωρίζει τις διάφορες μορφές διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσας για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στις κανονικές τάξεις και να μπορεί να τις εφαρμόζει.

Οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί άνθρωποι που φέρνουν στη τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες και τα οράματά τους καθώς επίσης και τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις. Οι αξίες και οι οπτικές των εκπαιδευτικών παρεμβάλλουν και επηρεάζουν το περιεχόμενο της

διδασκαλίας και το τόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μεταδίδει τα μηνύματα και τα σύμβολα στους μαθητές του μέσα από το πρόγραμμα. Γι' αυτό είναι σημαντικό να κατανοήσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες και τη ταυτότητά του για να είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές του από διαφορετικές διαπολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και να καλλιεργήσουν θετικές μεταξύ τους σχέσεις.

Η ανάπτυξη ξεκάθαρης πολιτισμικής ταυτότητας δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να διαλευκάνουν το τοπίο της πολιτισμικής τους ταυτότητας για να είναι σε θέση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις και να βοηθήσουν τους μαθητές τους από διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους πολιτισμικές ταυτότητες (διαλεύκανση της πολιτισμικής ταυτότητας σημαίνει ότι το άτομο είναι ικανό να φωτίσει τις στάσεις του, να μειώσει τις εσωτερικές συγκρούσεις και να αναπτύξει θετικές στάσεις έναντι της δικής του εθνοπολιτισμικής ομάδας). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός ο οποίος βρίσκεται σε σύγχυση αναφορικά με τη δική του πολιτισμική ταυτότητα συναντά δυσκολίες στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Το άτομο που κατανοεί και αποδέχεται τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της δικής του εθνοπολιτισμικής ομάδας δε λειτουργεί με φόβο και μίσος για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε μια διαδικασία που τους επιτρέπει να διερευνούν, να στοχάζονται και να κατανοούν τις δικές τους ατομικές και πολιτισμικές εμπειρίες αν επιθυμούν να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικότερες στάσεις έναντι των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τον άλλο, να μπαίνουν στη θέση του και να αντιλαμβάνονται τη κατάσταση της ομάδας του.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, να κατανοήσουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί/ φοιτητές τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες, να αποκτήσουν μια βαθιά αντίληψη των άλλων πολιτισμών και να αναπτύξουν καλές σχέσεις με αυτούς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία στρατηγικών και τεχνικών όπως η μελέτη αυτοβιογραφιών και άλλων κειμένων που αναφέρονται σε Έλληνες μετανάστες - ομογενείς. Στόχος από τη μια πλευρά είναι να κατανοήσουν ότι η μετακίνηση πληθυσμών υπήρξε ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας και από την άλλη πλευρά να διερευνήσουν την ατομική και εθνοπολιτισμική τους ρίζα.

Η βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς/ φοιτητές να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τη δική τους πολιτισμική εμπειρία και να αναπτύξουν πιο ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες αποτελεί το πρώτο βήμα για να κατανοήσουν τους άλλους πολιτισμούς και να

σχετιστούν θετικά μαζί τους. Το δεύτερο βήμα συνίσταται σε εμπειρίες που θα τους καταστήσουν ικανούς να μαθαίνουν για τις αξίες και τις στάσεις που έχουν για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, να αποσαφηνίσουν και να αναλύσουν τις αξίες τους, να στοχαστούν τις συνέπειες των στάσεων και των αξιών τους, να σκεφθούν εναλλακτικές στάσεις και αξίες και να αντιμετωπίσουν μερικές από τις λανθάνουσες αξίες και στάσεις έναντι άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται το σχολείο ως δημοκρατικό, δηλαδή μια πολιτισμική πολυφωνία, όπου ο μετανάστης μαθητής δε θα πιέζεται να συμμορφωθεί πολιτισμικά, αλλά θα μπορεί να χρησιμοποιεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, όχι μόνο για τη διαμόρφωση μιας θετικής αντίληψης αλλά και να δώσει στους συμμαθητές του τη δυνατότητα να δουν τις πολιτισμικές παραδοχές στην πραγματική τους διάσταση (Ζωγράφου Α. 1997, σελ.249).

Τέλος ο έτοιμος εκπαιδευτικός να διδάξει σε μια διαπολιτισμική τάξη, είναι αυτός που έχει τις γνώσεις αλλά και την ικανότητα να αντεπεξέλθει στις ανάγκες αυτών των μαθητών, γιατί όπως γνωρίζουμε είναι πολύ περισσότερες από των Ελλήνων μαθητών, και να έχει την ικανότητα αν χρειαστεί να έρθει σε επαφή με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες γονείς για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος που τυχόν να δημιουργηθεί μέσα στη τάξη.

Η επιτροπή του συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984 αποφάσισε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ικανών να διδάξουν διαπολιτισμικά μεταξύ άλλων θα πρέπει να τους παρέχει και τα εξής:

- Η εκπαίδευση τους να τους καθιστά γνώστες των διάφορων μορφών πολιτισμικής έκφρασης που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.

- Να τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι οι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα.

- Να τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης. (Ζωγράφου Α. 1997, σελ. 216).

Πιλοτικό μοντέλο : προτεινόμενο μοντέλο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Το πιλοτικό μοντέλο επισημαίνει κάποια χαρακτηριστικά ως βασικά στοιχεία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το μοντέλο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις ο εκπαιδευτικός σήμερα χρειάζεται :

- Γνώση για τη κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο(για τη φύση της κοινωνίας και για τις ομάδες που

συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα της)

-Γνώση στοιχείων της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας, που όλο και περισσότερο επηρεάζουν την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας.

- Παιδαγωγική γνώση, γνώση δηλαδή που θα του επιτρέψει να διαμορφώνει και να εφαρμόζει με επιτυχία διδακτικές προσεγγίσεις και γενικά να είναι αποτελεσματικός στη τάξη (Ζωγράφου Α. 1997, σελ. 216).

8.4 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών : επιτακτική ανάγκη.

Επιτακτική ανάγκη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αποτελεί και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν και αυτοί να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις που δημιουργούνται μέσα σε μία ανομοιογενή τάξη. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είναι μονόγλωσσα και μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι για αυτό το λόγο χρειάζονται βοήθεια σε πολλούς τομείς η οποία βοήθεια θα πρέπει να ξεκινάει από την βασική τους εκπαίδευση και να συνεχίζει με επιμορφωτικά σεμινάρια σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συστηματική ενημέρωση ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους από διδακτική, εκπαιδευτική, διοικητική αλλά και ψυχολογική σκοπιά γιατί είναι πολλές φορές που οι εκπαιδευτικοί έχουν έρθει αντιμέτωποι με καταστάσεις, όπως συγκρούσεις μαθητών, τις οποίες δε γνωρίζουν να αντιμετωπίσουν.

Στα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλλά και στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά κυρίως προαιρετικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς παιδιών παλιννοστούντων ελλήνων ομογενών και αλλοδαπών μεταναστών, οι οποίοι συνήθως αντιμετωπίζονται ως προβληματικές ομάδες (στα σεμινάρια αυτά διαπραγματεύονται συνήθως θέματα σχετικά με τη μετανάστευση και τη παλιννόστηση, τις συνθήκες διαμονής και εργασίας των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μεταναστών, τα σχολικά προβλήματα των παιδιών τους και θέματα με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση), σε ελάχιστες περιπτώσεις συζητούνται και αναλύονται θεωρητικές αντιλήψεις και πρακτική εφαρμογή τους στο σχολείο.

Είναι απαραίτητο όλοι οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τέτοιου είδους σεμινάρια γιατί ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας μας αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι βρίσκονται σε σχολεία με έντονο το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας, αφού όλοι οι μαθητές πρέπει να προετοιμαστούν για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Δε θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αυτά τα

σεμινάρια θα παρακολουθούνται μόνο από εκπαιδευτικούς ή φοιτητές οι οποίοι θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών από εθνοπολιτισμικές ομάδες αφού είναι αδύνατο να προσδιορίσει κανείς τα μικτά σχολεία λόγω της συνεχούς μετακίνησης πληθυσμού και επιπλέον είναι αδύνατο να προβλέψει κανείς αν κάποιος εκπαιδευτικός θα διδάξει σε μικτή τάξη ή όχι.

Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα από το συγκεκριμένο σύστημα διορισμού και την ανεργία να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θα διδάξουν. Όσο αναφορά τους νεοδιοριστούς, οι περισσότεροι από αυτούς θα συναντήσουν στη τάξη τους παιδιά από άλλες εθνότητες αφού τα σχολεία μας κατακλύζονται από τέτοιους μαθητές.

Φοιτητές, εκπαιδευτικοί και ειδικοί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να συνεργάζονται σε κοινά σεμινάρια όπου θα συνδέεται διαλεκτικά η θεωρία με τη πράξη. Φοιτητές και εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες και να αναλαμβάνουν εργασίες που απαιτούν κριτική ανάλυση θεμάτων που σχετίζονται με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. Όλοι οι φοιτητές που συμμετέχουν σε σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αποκτούν πρακτική εμπειρία σε πολιτισμικά σχολεία και κοινότητες εθνοπολιτισμικών ομάδων κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.

Δεν ισχυριζόμαστε ότι ένα σεμινάριο, όσο καλά οργανωμένο και αν είναι, μπορεί να προετοιμάσει τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις χωρίς επιπλέον επιμορφωτικά σεμινάρια. Υποστηρίζουμε απλά ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίσουν τα βασικά θέματα που παρουσιάζονται αναφορικά με την εκπαίδευση παιδιών εθνοπολιτισμικών ομάδων και τρόπους αντιμετώπισής τους, καθώς και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετούνται και εφαρμόζονται ώστε, όταν κληθούν να διδάξουν σε πολιτισμικά μικτές τάξεις, να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται θετικά και με ευαισθησία στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών διαθέτοντας ταυτόχρονα μια "βάση" γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στην οποία θα στηριχθούν οποιαδήποτε στη συνέχεια διαπολιτισμικά προγράμματα επιμόρφωσης ακολουθήσουν (Μάρκου Γ. 1996).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η παιδεία αποτελεί βασική υποδομή που συμβάλλει στην ηθικοπνευματική διάπλαση των ανθρώπων και την επίτευξη εθνικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και αναπτυξιακών στόχων. Η παιδεία αποτελεί μια μοναδική αξία, αναντικατάστατο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα για κάθε άνθρωπο προσωπικά και για τη κοινωνία στο σύνολο της. Κατέχει κεντρική ως προς το ρόλο της στην προσωπική πληρότητα, την απελευθέρωση από αναχρονισμούς και προκαταλήψεις, την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας ανάμεσα στα φύλα, την καταπολέμηση των ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων και στερεοτύπων, την αντιμετώπιση των κάθε είδους διακρίσεων.

Για το Piaget η εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του ατόμου. Η εκπαίδευση του παιδιού για να είναι αποτελεσματική όμως, θα πρέπει να γίνεται μόνο σε συνθήκες καλλιεργημένου ενδιαφέροντος και ελεύθερης διερεύνησης από μέρος του παιδιού και πάνω απ' όλα σε συνθήκες ισοτιμίας και ελευθερίας (Piaget, 2000).

Όλοι οι άνθρωποι θα πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ισάξια, ισότιμα και με τα ίδια δικαιώματα μέλη. Στο σχολείο ως κοινωνία μάθησης πρέπει ανήκουν όλα τα παιδιά. Το σχολείο αποτελεί μια ανοικτή κοινωνία, τα μέλη της οποίας είναι όλοι οι μαθητές, όλα τα παιδιά κάθε οικογένειας και στρώματος, με περισσότερες ή λιγότερες ικανότητες, με οποιαδήποτε πολιτισμική γλώσσα.

Όπως εύστοχα αναφέρει και ο Hutchins: « Η εκπαίδευση προϋποθέτει τη διδασκαλία. Η διδασκαλία προϋποθέτει τη γνώση. Η γνώση είναι η αλήθεια . η αλήθεια είναι παντού η ίδια. Επομένως η εκπαίδευση πρέπει να είναι παντού η ίδια.»

Η κοινωνία μας λοιπόν οφείλει να σεβαστεί τα δικαιώματα των διαφορετικών πολιτισμικών εθνών που άρχισε να δέχεται μετά το 1970. Οφείλει να μας παρέχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουμε την αξία των διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων και να μας διδάσκει να εκτιμούμε τη διαφοροποίηση ως συμβολή για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής και της μάθησης.

Η Ελληνική κοινωνία προσπάθησε να πάρει κάποια μέτρα για την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών ατόμων στη χώρα μας και ιδιαίτερα για την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση, θεσπίζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση όμως παρά την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνδέεται με την ισότητα, το σεβασμό της

ετερότητας, την αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση και την εξάλειψη των εθνικιστικών συμπεριφορών, δεν έχει καταφέρει να απεγκλωβιστεί από την προτεραιότητα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για όλους τους μετανάστες και την περιθωριοποίηση των μητρικών γλωσσών των μεταναστών μαθητών. Δεν υπάρχει αμοιβαιότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών για τους πολιτισμούς των μεταναστών μαθητών. Δεν αναγνωρίζονται οι ανάγκες των μεταναστών μαθητών για εξειδικευμένα προγράμματα, η προηγούμενα εμπειρία των μεταναστών μαθητών και των γονέων τους με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν το σχολείο για μια σειρά λόγων όπως, π.χ γλωσσικών, ρατσιστικών, οικονομικών, κλπ. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση δε γίνεται να είναι ουσιαστικές αν δεν αλλάξει η εθνοκεντρική πολιτική στις διοικητικές, κοινωνικές, πολιτισμικές διαστάσεις της. Ταυτόχρονα πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ίση συμμετοχή μεταναστών σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής δεν είναι δυνατόν να αποκοπεί από τις ταξικές διαστάσεις της ούτε να απουσιάζουν πολιτικές ένταξης των μεταναστών. Τέλος, δεν γίνεται να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με περικοπές στη χρηματοδότηση και συρρίκνωση των κοινωνικών πολιτικών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1 : Γηγενείς, αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση(1995-2001)*

Σχολικό έτος	Γηγενείς	α/β	Αλλοδαποί	%	Παλινοστούντες	%
Δημοτικό						
1995/96	638.409	94,8	7.039	1,0	28.010	4,2
1996/97	623.565	93,9	10.513	1,6	29.779	4,5
1997/98	598.183	92,5	17.361	2,7	30.984	4,8
1998/99	590.446	91,3	28.426	4,4	27.687	4,3
2000/00	583.574	90,7	37.123	5,8	22.728	3,5
Γυμνάσιο						
1995/96	412.364	97,8	1.120	0,3	8.161	1,9
1996/97	396.194	97,3	1.521	0,35	9.177	2,35
1997/98	379.639	96,5	3.014	0,8	10.793	2,7
1998/99	362.372	95,3	5.761	1,5	11.976	3,2
1999/00	346.432	94,0	9.219	2,5	12.909	3,5
2000/01	335.933	93,5				
ΤΕΕ (Τεχνικά)			Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια)			
1995/96	156.420	99,2	115	0,1	1.151	0,7
1996/97	157.984	98,9	211	0,15	1.488	0,95
1997/98	158.311	98,6	337	0,2	1.984	1,2
1998/99	136.933	98,2	609	0,4	1.880	1,4
1999/00	141.645	97,3	1.169	0,8	2.715	1,9
2000/01	129.289	96,7				
Ενιαίο Λύκειο						
1995/96	277.133	99,2	181	0,1	1.889	0,7
1996/97	272.638	99,2	327	0,1	1.927	0,7
1997/98	268.007	99,0	527	0,2	2.210	0,8
1998/99	262.393	98,7	55	0,4	2.443	0,9
1999/00	247.263	98,4	1.452	0,6	2.521	1,0
2000/01	243.026	98,1				

Πηγή:Κυπριανός,2004

*Τα στοιχεία για το 1999-2000 και το 2000-2001 είναι προσωρινά.

Πίνακας 2: Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές κατά χώρα προέλευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 1995/1996.

Χώρα προέλευσης	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση			Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
	Παλινοστ. α	Αλλοδαποί β	Σύνολο Υ	Παλινοστ. δ	Αλλοδαποί ε	Σύνολο στ
1. Αλβανία	5.658	7.083	12.741	1.455	1.842	3.297
2. Πρώην ΕΣΣΔ	11.691	1.828	13.519	4.179	912	5.091
3. Γερμανία	673	192	865	561	107	668
4. Ευρ. Ένωση	178	222	400	199	99	298
5. Ανατ. Ευρώπη	221	281	502	180	79	259
6. Λοιπή Ευρώπη	136	140	276	66	45	111
7. ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ν.Αμερική	824	193	1.017	838	126	964
8. Βορ. Αφρική	45	91	136	41	27	68
9. Λοιπή Αφρική	34	107	141	36	26	62
10. Ασία	62	451	513	36	98	134
11. Λατινική Αμερική	37	46	83	11	20	31
ΣΥΝΟΛΟ	19.559	10634	30.193	7.602	3.381	10.983

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών ΙΙ.

Πίνακας 3: Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002 /2003).

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο	%
		Αλλοδαπών Μαθητών	Αλλοδαπών μαθητών
Νηπιαγωγεία	138.304	9.503	6,9
Δημοτικά	633.235	54.570	8,6
Γυμνάσια	328.309	22.693	6,9
Λύκεια & ΤΕΕ	360.616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

Πηγή : Γκότοβος & Μάρκου 2004

Πίνακας 4: Κατανομή αλλοδαπών και του συνόλου των μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/ 2003).

Κατηγορία μαθητών	Νηπιαγωγεία	Δημοτικά	Γυμνάσια	Λύκεια % ΤΕΕ
Αλλοδαποί	9,7%	55,5%	23,1%	11,7%
Σύνολο μαθητών	9,5	43,3	22,5	24,7

Πηγή : (Γκότοβος/ Μάρκου, 2004)

Πίνακας 5: Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), Σχολεία Παλινοστούντων (Ε.Π.) και αριθμός μαθητών σε αυτά το σχολικό έτος 1995/96 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Μορφή Εκπαίδευσης			
	Τ.Υ.	Φ.Τ.	Σ.Π.	Σύνολο
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ				
1. Αριθμός Τ.Υ., Φ.Τ. ΚΑΙ Σ.Π	301	1.070	3	
2. Αριθμό μαθητών				
2.1 Παλινοστούντες	4.299	5.130	387	9.4.29
2.2 Αλλοδαποί	714	2.443		3.157
2.3 Σύνολο	5.013	7.578	387	12.978
3. Διδάσκοντες	298	1.038		
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (γυμνάσια και λύκεια)				
1. Αριθμός Τ.Υ., Φ.Τ. ΚΑΙ Σ.Π	15	37	6	
2. Αριθμό μαθητών			(3γ+ελ)*	
2.1 Παλινοστούντες	189	268	1.026	1.483
2.2 Αλλοδαποί	30	18		48
2.3 Σύνολο	219	286	1.026	1.531
3. Διδάσκοντες	28	40	:	:
Γενικό Σύνολο				
1. Σύνολο Τ.Υ., Φ.Τ. ΚΑΙ Σ.Π	316	1.107	9	
2. Σύνολο μαθητών	5.232	7.864	1.413	14,509
3. Σύνολο διδασκόντων	326	1.078	:	:

*γ= γυμνάσιο και λ= λύκειο

Πηγή : Δαμανάκης, 2004 , σελ. 54

ΠΗΓΕΣ

1.Νόμοι

N. 2413/96
N. 1404/83 Φ.Ε.Κ. 173/24-11-83
N. 2413/96
N. 1894/90 Φ.Ε.Κ. 110
N. 2413 Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α/17.6.1996
N.339/74 Φ.Ε.Κ. 61/11.3.19740

2.Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. 494/1983
Π.Δ. 435/84
Π.Δ. 369/85

3.Εγκύκλιοι

Γ1/116/342/19-4-1991 εγκύκλιος του Υ.Π.Ε.Π.Θ.
Γ2/989/6-3-2001 εγκύκλιος του Υ.Π.Ε.Π.Θ.
Φ 12/896/Γ1/693/6-9-2000
Φ 4/115/Γ1/791/18-9-2001 Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Δ./ναι
Σπουδών Π.Ε.
Φ 6/22/Γ1/304/6-4-2001 Υ.Π.Ε.Π.Θ.
Φ.Ε.Κ. 818-2/Ζ/4139/20.10.80
Φ.Ε.Κ. 124/176/96
Φ 10/20/Γ1/708/7-9-1999
Φ 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (Φ.Ε.Κ. 1789B/28-9-1999)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΚΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- **Αυγητίδου Σ.** (1997) “Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία” , Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε. , ΑΘΗΝΑ.
- **AXELSON M.** Η διγλωσσία της γλώσσας και των μαθητικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων , ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, Α' έκδοση.
- **BAKER C.** (2001) “Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση” (Μ.Δαμανάκης), Gutenberg, ΑΘΗΝΑ.
- **Γεωργογιάννης Π.** (2004) “ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση” Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Άρτα 10-11-2004),Πάτρα
- **Γκόβαρης Χ.** , (2001) “Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση”, Ατραπός , ΑΘΗΝΑ.
- **Γκότοβος Α.** (2002) “ Ετερότητα και Εκπαίδευση, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής”, Μεταίχμιο, ΑΘΗΝΑ
- **Γκότοβος Α., Μάρκου Γ.** , (2003-2004) “Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση” , ΑΘΗΝΑ, ΠΙΟΔΕ.
- **Cummins, J.** (2003). Ταυτότητα υπό Διαπραγμάτευση- Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας, (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη), ΑΘΗΝΑ, Gutenberg
- **Δαμανάκης Μ.** (1997). “Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα” , Gutenberg , ΑΘΗΝΑ.
- **Ευαγγέλου Οδυσσέας**, “ Η αντιμετώπιση της γλωσσικής διαφορετικότητας στο Νηπιαγωγείο.”
- **Ζωγράφου Α.** (1997) “ Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα ” , Τ.Ε.Ι. Πάτρας, ΠΑΤΡΑ.
- **Κανακίδου Ε. , Παπαγιάννη Β.** (1998) “ Διαπολιτισμική Αγωγή” Ελληνικά γράμματα (β' βελτιωμένα έκδοση), ΑΘΗΝΑ.
- **Κυπριάνος Π.** (2004) “Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης”, Βιβλιόραμα, ΑΘΗΝΑ.

- **Κυπριωτάκης Α.** (2001) “Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά”, Ελληνικά γράμματα, ΑΘΗΝΑ.
- **Μάρκου Γ.** (1997) “Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση”, Ηλεκτρονικές τέχνες, ΑΘΗΝΑ.
- **Μάρκου Γ.** (1996) “Προσεγγίσεις τις πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.”, Γενική γραμματεία λαϊκής επιμόρφωσης, ΑΘΗΝΑ.
- **Piaget J.** (2000) “Περί Παιδαγωγικής”(επιμ. Σαμαρτζή Σταυρούλα, μτφρ Αβαριτσιώτη Μαρία) Ελληνικά γράμματα. ΑΘΗΝΑ.
- **Reich, H.** (1997) Διγλωσσία και Σχολείο, στο : Σκούρτου Ε. (επιμέλεια)Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, Νήσος, ΑΘΗΝΑ.
- **Σκούρτου, Ε.** (1997) Οδηγεί η Δίγλωσση Εκπαίδευση πάντα στη Διγλωσσία ; στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμέλεια): «Θέματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Αγωγής», Gutenberg, ΑΘΗΝΑ.
- **Σκούρτου Ε. , Βρατσάλης Κ. , Γκόβαρης Χ.** (2004) “Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση : Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης.”, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΙΜΕΠΙΟ.
- **Χατζηχρήστου Χ. , Γιαβρίμης Π. , Λαμπροπούλου Α.** “Διαπολιτισμικές διαδρομές” (κεφ. Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων).

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- **Cummins J.** (2000) Power , Language and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire , Clevedon : Multilingual matters.
- **Ruiz R.** (1984) Orientations in Language Planning , NABE , Journal 8.

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

- www.google.gr
- www.ypepth.gr
- www.ergastirio.ppp.uoa.gr
- www.geocities.com