



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ:
ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ»**

ΟΝ/ΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ: ΒΕΛΙΑΔΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ: Α.Μ:4680

ΚΟΝΤΟΘΕΟΔΩΡΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ: Α.Μ:4556

ΚΟΥΛΟΥΡΗ ΛΥΔΙΑ: Α.Μ:4473

ΛΙΑΝΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ-ΕΛΒΙΡΑ: Α.Μ:4764

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΑΚΑΜΠΕΝΗ ΑΡΓΥΡΩ

ΠΑΤΡΑ- ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

**THE CHILD IN MODERN
MULTICULTURAL SOCIETIES:
CHALLENGES AND PROBLEMS**

Copyright © Βελιάδη Αικατερίνη, Κοντοθεοδώρου Καλλιόπη, Κουλούρη Λυδία και Λιανού Ευγενία- Ελβίρα, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ευχαριστίες

Αισθανόμαστε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε, όλα τα άτομα που συνέβαλαν στην διεκπεραίωση της προσπάθειάς μας αυτό τον καιρό.

Συγκεκριμένα, με την περάτωση της πτυχιακής μας εργασίας, θα θέλαμε πρώτα από όλα, να εκφράσουμε τις ειλικρινείς μας ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κυρία Σιακαμπένη Αργυρώ για την ενθάρρυνση και τις ουσιώδεις συμβουλές που μας παρείχε, καθώς και για την εμπιστοσύνη που μας έδειξε αυτό το χρονικό διάστημα.

Επίσης, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για τον πολύτιμο χρόνο που μας διέθεσαν, με σκοπό την υλοποίηση των συνεντεύξεων και τη συλλογή δεδομένων, που ήταν απαραίτητα για την έρευνά μας.

Επιθυμούμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε, τόσο τα κοντινά μας πρόσωπα του ευρύτερου ακαδημαϊκού πλαισίου, όσο και τους φίλους μας, που όντας βασικοί πόλοι της ζωής μας, μας παρείχαν την ηθική υποστήριξη που χρειαζόμασταν. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μας, που ήταν δίπλα μας, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας.

*Επειδή άλλη μάνα με γέννησε
και σ' άλλη γλώσσα άκουσες εσύ
τα όμορφα παιδικά σου παραμύθια...
με μη φωνάζεις «ζένο»...*

~Άγνωστος Μετανάστης~

ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ

Α.Α: Αύξοντας Αριθμός

κ. λ. π.: και τα λοιπά

κ.α.: και άλλα

π. χ: για παράδειγμα

Π.Ε.: Πανεπιστημιακή Ειδικότητα

Ο.Τ.Α.: Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης

χ.χ.: χωρίς χρονολογία

χ. ε.: χωρίς έκδοση

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	x
SUMMARY	xii
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	xiv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	xv
ΜΕΡΟΣ Ι: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ	16
1.1 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών	16
1.1.1 Πολυπολιτισμικότητα.....	16
1.1.2 Μοντέλα πολυπολιτισμικότητας.....	20
1.1.3 Διαπολιτισμικότητα	24
1.1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	25
1.1.5 Διαπολιτισμικό Σχολείο	27
1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μετανάστευση- Ιστορική αναδρομή	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ.....	33
2.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	33
2.2 Ελληνική Νομοθεσία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	34
2.2.1 Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)	35
2.2.2 Πρόσθετοι Οργανισμοί.....	36
2.2.3 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	38
2.2.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	39
2.2.5 Εκπαιδευτικό Προσωπικό	39
2.2.6 Διοίκηση Σχολείων.....	40
2.3 Το Νομικό Πλαίσιο για τα Μειονοτικά Σχολεία	40
2.4 Το Διεθνές Νομικό Πλαίσιο για το Παιδί	42
2.5 Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση των παιδιών των Μεταναστών και των παράνομων Αλλοδαπών	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ	49
3.1 Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ως παράγοντες διαμόρφωσης ταυτότητας	49
3.2 Η κοινωνική και η συμβολική αλληλεπίδραση στον παιδαγωγικό τομέα ως παράγοντας διαμόρφωσης ταυτότητας	51
3.3 Η ταυτότητα ως μέσο διαμόρφωσης αυτοεικόνας και αλληλεπίδρασης... ..	55

3.4 Η ετερότητα ως μέσο διαμόρφωσης αυτοεικόνας	61
3.5 Η είσοδος του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον	63
3.6 Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.....	63
3.7 Σχέσεις Ελλήνων και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών	65
3.7.1 Η εκπαίδευση στη μειονότητα της Δυτικής Θράκης	69
3.7.2 Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων	72
3.8 Η σχέση της οικογένειας του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή με το σχολικό περιβάλλον	78
3.9 Η θέση του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	84
4.1 Ρατσισμός	84
4.2 Κοινωνικός αποκλεισμός.....	85
4.2.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και δημόσιος/κοινωνικός πλούτος	87
4.2.2 Προσεγγίσεις.....	88
4.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις που δημιουργούνται από την παιδική ηλικία.....	89
4.4 Σχολικός εκφοβισμός	91
4.4.1 Μορφές εκδήλωσης σχολικής βίας.....	92
4.4.2 Έκταση του φαινομένου	94
4.4.3 Επιπτώσεις σχολικής βίας.....	94
4.4.4 Αιτίες του σχολικού εκφοβισμού	95
4.4.5 Τρόποι πρόληψης.....	97
4.5 Διγλωσσία	100
4.5.1 Ελλάδα και διγλωσσία.....	101
4.5.2 Διγλωσσία και εκπαίδευση	102
4.5.3 Η σχολική τάξη με γλωσσική ετερότητα.....	104
4.6 Θρησκεία	105
4.6.1 Θρησκεία και πολυπολιτισμικότητα.....	106
4.6.2 Εκπαίδευση και θρησκευτική ετερότητα	107
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	109
5.1 Τάξεις υποδοχής	109
5.2 Υποδοχή και προσανατολισμός του αλλοδαπού μαθητή στην τάξη	115
5.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών	117
5.4 Επιμόρφωση Ελλήνων εκπαιδευτικών	119

5.5 Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	120
5.6 Προτεινόμενες βιωματικές ασκήσεις για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που συνεργάζονται με μια διαπολιτισμική τάξη.....	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	129
6.1 Σχολική κοινωνική εργασία και πολυπολιτισμικότητα.....	129
6.2 Σχολική κοινωνική εργασία και σε άλλες χώρες.....	133
6.3 Αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών από μειονότητες στο σχολείο, μέσω της κοινωνικής εργασίας.....	134
6.4 Πολυπολιτισμική συμβουλευτική προσέγγιση και κοινωνική εργασία ενάντια στη διάκριση	136
ΜΕΡΟΣ II: ΕΡΕΥΝΑ	137
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	137
7.1 Γενικός σκοπός της έρευνας	137
7.2 Ερευνητικά ερωτήματα	137
7.3 Είδος-μεθοδολογία έρευνας.....	138
7.4 Πληθυσμός-δείγμα	138
7.4.1 Μέθοδος δειγματοληψίας	139
7.5 Τόπος και χρόνος.....	140
7.6 Εργαλείο έρευνας	140
7.7 Φάσεις έρευνας	140
7.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	141
7.9 Περιορισμοί έρευνας.....	141
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	142
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	161
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	178

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε προκειμένου να μελετηθεί το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας που βιώνει το παιδί στις σύγχρονες κοινωνίες. Πιο συγκεκριμένα, έγινε εστίαση στα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, τόσο οι ημεδαποί όσο και οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο, μέσα από την άποψη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό επιτεύχθηκε, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ποιοτικής έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους όρους της πολυπολιτισμικότητας, και της διαπολιτισμικότητας, στα μοντέλα της πρώτης, καθώς επίσης και στην ιστορική αναδρομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται βασικά άρθρα της νομοθεσίας που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο παιδί και τα δικαιώματά του, καθώς και στη λειτουργία των μειονοτικών σχολείων. Ταυτόχρονα, γίνεται λόγος για συγκεκριμένους Οργανισμούς που έχουν σχέση με τα μειονοτικά και τα διαπολιτισμικά σχολεία, όπως επίσης και το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό που τα στελεχώνει.

Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθούν θέματα ταυτότητας και ετερότητας, ως παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης του παιδιού, καθώς και οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση Ελλήνων και πολιτισμικά διαφορετικών, συνομήλικων μαθητών. Επιπρόσθετα, αναλύονται οι σχέσεις της οικογένειας του αλλοδαπού μαθητή με το σχολικό περιβάλλον, όπως επίσης και η θέση του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύονται τα προβλήματα και οι προκλήσεις στο χώρο του σχολείου, όπως ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις στην παιδική ηλικία. Ειδικότερα, δίνεται έμφαση σε θέματα διγλωσσίας, σχολικού εκφοβισμού αλλά και σε ζητήματα διαφοράς στη κουλτούρα, όπως αυτή της θρησκείας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, θίγεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και ενημέρωσης τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και της οικογένειας των μαθητών του ελληνικού σχολείου και προτείνονται προγράμματα και σεμινάρια μέσα από τα οποία, αυτό μπορεί να επιτευχθεί.

Στο έκτο κεφάλαιο, επεξηγείται ο ρόλος της σχολικής κοινωνικής εργασίας σε συνδυασμό με την ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε μια τάξη. Επισημαίνεται η αναγκαιότητα ύπαρξης του κοινωνικού λειτουργού στο χώρο του σχολείου, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα που έχουν σχέση με κάθε είδος κοινωνικού αποκλεισμού και διακρίσεων. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής και κοινωνικής εργασίας ενάντια στη διάκριση.

Στο έβδομο κεφάλαιο, παρατίθεται η ποιοτική έρευνα της παρούσας εργασίας, η οποία πρόεκυψε από την οπτική των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε μέσω του εργαλείου των συνεντεύξεων. Βασικός σκοπός της εργασίας, είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που το παιδί που προέρχεται τόσο από την ξένη χώρα, όσο και από τη χώρα υποδοχής, βιώνει την πολυπολιτισμικότητα στο χώρο του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ημεδαποί, αλλοδαποί, προβλήματα, προκλήσεις, σχέσεις συνομηλίκων, ρόλος εκπαιδευτικού, ρόλος οικογένειας, ρόλος κοινωνικού λειτουργού

SUMMARY

The present paper was prepared, in order to study the multiculturalism phenomenon, a child experiences in modern society. Quality research and book study was used, focusing at the challenges and problems faced both from local and foreign students in Greek school, through the primary school faculty point of view.

In the first chapter, the terms of multiculturalism and interculturalism are elaborated, models regarding multiculturalism, as well as the historical background of multicultural education.

In Chapter two, basic articles are presented, related to intercultural education, the child and its rights as well as how minority schools function. In the same chapter references are done, with regards Organizations related to minority and intercultural schools, as well as their faculty and staff.

Chapter three depicts the issues of identity and differentiation, as parameters of child's self-perception and self-image, as well as interaction of Greek pupils and their culturally different school mates.

Chapter three depicts the issues of identity and differentiation, as parameters of child's self-perception and self-image, as well as interaction of Greek pupils and their culturally different school mates.

In chapter five, the need to educate and update, the Greek school faculty as well as the students' families, is mentioned. Seminars and educational programs which the above can be achieved are deployed in the same chapter.

Chapter six analyzes the role of school and social work, in combination with the existence of multicultural students' background in one class. The necessity of the social workers presence in school grounds is pointed in order to avoid social isolation and discrimination. In addition to the above, precise approach methods are described for advisory and social work against multicultural discrimination.

The last chapter -seven, describes the quality research of the present paper, through the primary education faculty point of view and was realized through interviews. The basic goal of this paper is to research the way, that a child which is coming from a foreign country as well as the local child, experiences multiculturalism in school environment.

Key words: multiculturalism, intercultural education, nationals, problems, foreigners, challenges, peer group relationships, role of the teacher, role of the family, role of the social worker

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί ο τρόπος που το παιδί από την ημεδαπή αλλά και το παιδί από μειονοτική ομάδα βιώνει την πολυπολιτισμικότητα στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου. Ακόμα, στόχο της εργασίας αποτελεί και η διερεύνηση, των προβλημάτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο, επίσης, η σχέση μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και γηγενών και η στάση του ενός απέναντι στον άλλον, η σχολική επίδοση και των δύο, καθώς εξετάζεται και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γηγενείς αλλά και στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Συγκεκριμένα στο ερευνητικό μέρος εξετάζονται τα παραπάνω από την άποψη των εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας απασχολεί έντονα τη χώρα μας, λόγω των πολλών μεταναστευτικών ρευμάτων που εισέρχονται σε αυτή ανά βάθος χρόνου. Παράλληλα, αυξάνεται και η συχνότητα εμφάνισης των παιδιών των αλλοδαπών στον ελλαδικό χώρο.

Γενικά, ο ρόλος του παιδιού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι ιδιαίτερα σύνθετος και θα ήταν αδύνατο να γίνουν αναφορές σε όλες τις διαθέσιμες εθνικές και διεθνείς έρευνες, καθώς και βιβλιογραφία. Έτσι, λοιπόν κρίθηκε αναγκαίο, να γίνει συγκεκριμενοποίηση του θέματος της διπλωματικής μας εργασίας, θεωρώντας το σχολείο το βασικότερο πομπό έκφρασης της πνευματικής λειτουργίας της ανθρωπότητας. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική σύνθεση επηρεάζει άμεσα το εκπαιδευτικό σύστημα και έτσι, επιλέξαμε να εστιάσουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ολοένα και περισσότερα παιδιά, από πολιτισμούς που διαφέρουν από τον ελληνικό, καλούνται να ενταχθούν και να αφομοιωθούν στον κοινωνικό περίγυρο. Η ένταξη αυτή, περιλαμβάνει δυσκολίες που επηρεάζουν την ψυχосύνθεσή τους, όπως και των Ελλήνων συμμαθητών τους. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στην ενσωμάτωσή τους, καθώς αρχικά ενδέχεται να μη γνωρίζουν, καν τη γλώσσα της χώρα υποδοχής. Επιπρόσθετα, οι γονείς των παιδιών αυτών φαίνεται να εργάζονται πολλές ώρες ή και ακόμα να μη γνωρίζουν τη γλώσσα, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα σχολικά μαθήματα και επίσης, να μην μπορούν να επικοινωνήσουν με το σχολείο. Από το γεγονός αυτό, ξεκινούν πολλές δυσχέρειες που επηρεάζουν ευρύτερα την κοινωνική ταυτότητα του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή.

Στο σημερινό πολυσύνθετο πολιτισμό, τα περισσότερα έθνη θεωρούν τη μόρφωση των πολιτών τους ανάγκη, μιας ολοκληρωμένης αγωγής. Φαίνεται όμως, λόγω των παραπάνω συντελεστών πως η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών εμπεριέχει δυσκολίες, οι οποίες κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθούν σε βάθος.

Συνοψίζοντας, κύριος σκοπός της βιβλιογραφικής και ερευνητικής μελέτης μας, ήταν να εξεταστούν οι προκλήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί στην εκπαίδευση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής Ελλάδας και να αναδειχθούν, εν συνεχεία, προτάσεις βελτίωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Το παρόν κεφάλαιο, περιλαμβάνει την εννοιολόγηση των κύριων εννοιών της εργασίας και συγκεκριμένα, μελετάται αρχικά, το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και τα μοντέλα της. Επιπρόσθετα, αποσαφηνίζεται ο όρος της διαπολιτισμικότητας, καθώς και η σχέση του με τα διαπολιτισμικά σχολεία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

1.1 Αποσαφήνιση βασικών εννοιών

1.1.1 Πολυπολιτισμικότητα

Στη συνέχεια, μελετώντας, το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας σε συνάρτηση με την εθνική ομοιογένεια διαπιστώνεται, ότι παρά τον κύριο στόχο κάθε κράτους να επιχειρεί να εξασφαλίσει μέσω κοινών ηθών, εθίμων και θεσμών την εθνική ομοιογένεια σε καμία περίπτωση δε γίνεται να αμφισβητηθεί η ύπαρξη πολυπολιτισμικών στοιχείων στα σύγχρονα εθνικά κράτη. Τα πολυπολιτισμικά στοιχεία υπάρχουν και εξελίσσονται μέσα στον πυρήνα ενός κράτους σε βαθμό βέβαιο που δεν παρακωλύουν την εξέλιξη του πολιτισμού του κράτους αυτού. Πάνω σε αυτό, αξίζει να επισημανθεί, ότι το να αναγνωρίζει ένα κράτος εθνικοπολιτισμικά στοιχεία από άλλους πολιτισμούς απαιτεί, χωρίς αμφιβολία, σιγουριά και τόλμη (Δαμανάκης, 2007).

Συμπληρωματικά, η πολυπολιτισμικότητα σίγουρα δεν πρέπει να φαίνεται σαν απειλή, ούτε σαν στοιχείο που προκαλεί τρόμο για την ιστορική και πολιτική ανάπτυξη του κάθε κράτους. Αντίθετα, μια από τις ιδιότητές της είναι να τονίζει όσο το δυνατό περισσότερο τα εθνικά χαρακτηριστικά του κράτους στο οποίο υπάρχει. Ενδέχεται η κατηγορία των ατόμων που ανησυχεί για την εισβολή πολυπολιτισμικών στοιχείων στην κοινότητά της, με κίνητρο το φόβο αλλοίωσης της εθνοπολιτιστικής ταυτότητάς της, να μην πιστεύει πραγματικά στη δύναμη του έθνους της. Η πολυπολιτισμικότητα άλλωστε, δεν πρέπει να παραλείπεται, ότι στοχεύει στη

φανέρωση συγκεκριμένων εθνικών στοιχείων του χώρου στον οποίο αυτή υπάρχει (Ταϊήλορ, 2013).

Σύμφωνα με τους Βέρνικος και Δασκαλόπουλος (2002), ως πολυπολιτισμικότητα ορίζεται η συμβίωση καθώς και η συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικό πολιτισμό, συνεπώς και διαφορετικές παραδόσεις. Η συμβίωση αυτών των πολιτισμών αναφέρεται τόσο σε μικρές γεωγραφικές περιοχές, όπως είναι τα γκέτο και οι μαχαλάδες, όσο και στα πλαίσια μεγάλων κρατών. Ένας εξίσου σημαντικός ορισμός είναι αυτός του Καραμάνου (2011), κατά τον οποίο πολυπολιτισμικότητα ή πολιτισμική ποικιλότητα εννοείται, όταν μια πολλαπλή πολιτισμική ετερότητα συνυπάρχει στο ίδιο γεωγραφικό χώρο και οι διαφορές τους είναι εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές. Οι πληθυσμιακές ομάδες που ζουν στο ίδιο μέρος και έχουν διαφορετικές παραδόσεις αξίες και τρόπους ζωής έχουν, ως αποτέλεσμα ουσιαστικές αλλαγές που συντελούν στη δομή της κοινωνίας.

Υποστηρίζεται επίσης, σύμφωνα με την Έμκε-Πουλοπούλου (2007) πως δεν υπάρχει μονοπολιτισμική κοινωνία. Όλες οι κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές. Παρατηρείται λοιπόν, σύμφωνα και με τους Κάτσικα και Πολίτου (2005) πως η ελληνική κοινωνία, σταδιακά περνά από τα όρια της μονοπολιτισμικότητας και γίνεται πολυπολιτισμική. Παρ' όλα αυτά, ωφέλιμο θα ήταν να διευκρινιστεί πως η ελληνική κοινωνία δεν γίνεται τη σημερινή εποχή μέλος της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, απλώς τώρα το φαινόμενο αυτό έχει ξεκινήσει να γίνεται αντιληπτό.

Συνεχίζοντας, με βάση την προαναφερθείσα Έμκε-Πουλοπούλου (2007), πολυπολιτισμική, θεωρείται μια κοινωνία, η οποία περιλαμβάνει στο εσωτερικό της περισσότερες από μία πολιτισμικές κοινότητες, οι οποίες επιθυμούν εξίσου την ευημερία τους μέσα σε αυτήν. Επίσης, σημαίνει πως ενώ παρατηρούνται διαφορετικές κουλτούρες, γλώσσες και πολιτισμοί, συμβιώνουν χωρίς να δημιουργεί πρόβλημα ο ένας στον άλλον, προσπαθώντας να επιδείξουν σεβασμό και κατανόηση, έτσι ώστε να επιτευχθεί κοινωνική ασφάλεια και πρόοδος. Για να επιτευχθεί λοιπόν, κοινωνική συνοχή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, χρειάζεται να αναγνωριστούν οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων, με σκοπό να μπορέσουν να συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να κινδυνεύει η συνοχή τους.

Επομένως, γίνεται σταδιακά κατανοητό, πως η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας εμπεριέχει κάποιους φόβους, από τους οποίους ένας από τους πιο συνηθισμένους είναι η αναγνώριση του διαφορετικού. Εύκολα θα μπορούσε ο συγκεκριμένος φόβος

να αναλυθεί, αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι ο άνθρωπος για να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα και τις αξίες του βασίζεται στα στοιχεία που τον κάνουν να είναι μοναδικός. Επιπρόσθετα, ένας ακόμη λόγος μη αποδοχής του διαφορετικού πολιτισμού κρύβεται πίσω από την ανικανότητά μας, ως μεμονωμένα άτομα να παρατηρήσουμε τους εαυτούς μας, ως διαφορετικούς στα πλαίσια ενός γενικότερου συνόλου (Ταίηλορ, 2013).

Εν συνεχεία, σύμφωνα με την Κανδυλάκη (2004) πολυπολιτισμικότητα θεωρείται οποιαδήποτε κοινωνική αλλαγή που συνδέεται με θέματα που αφορούν διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και τον ρατσισμό. Παρότι, ως έννοια είναι πολυσυζητημένη υπάρχει μια σύγχυση και μια ασάφεια γύρω απ' αυτήν, καθώς θα πρέπει να τονιστεί, πως προέρχεται ύστερα από συγκρούσεις εντάσεις και κοινωνικές αλλαγές. Μετά τη δεκαετία του '90 η πολυπολιτισμικότητα, όσο και η παγκοσμιοποίηση ήταν δυο έννοιες που κυριάρχησαν στις κοινωνικές επιστήμες. Ο Bochner (1998 στο Κανδυλάκη, 2004) διατύπωσε πως η πολυπολιτισμικότητα, παρά το γεγονός ότι είναι γνωστή ως θεωρία, είναι αρκετά ασαφής και ρευστή σαν όρος. Από την άλλη πλευρά, ο Παπαρηγόπουλος (1999 στο Κανδυλάκη, 2004:43) αναφέρεται «στο πλέγμα των πρακτικών προβλημάτων και των δικαιοπολιτικών διλημμάτων που τίθενται ενώπιόν μας όταν το πραγματικό δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας εκδηλώνεται στα πλαίσια του κράτους».

Μάλιστα, η συγκεκριμένη ιδέα εμπεριέχει όλες τις αξίες της ισότητας και ισονομίας και για το λόγο αυτό αποτελεί και στην πράξη, εφαρμογή της δημοκρατίας. Δύο λοιπόν, βασικές προσεγγίσεις, προσπαθώντας να πλησιάσουμε εννοιολογικά την πολυπολιτισμικότητα είναι, από τη μία η συσχέτισή της με τη δημοκρατία και από την άλλη με βάση την ιδέα του διαφορετικού. Πάραυτα, δεν είναι συνετό, να θέτουμε αυστηρά όρια στην ιδέα της πολυπολιτισμικότητας, εννοώντας πως από τη μία πλευρά, με τον όρο αυτό, απλά εννοείται η ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων¹ με ποικίλα χρώματα. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη ιδέα συσχετιζόμενη με την έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στις αρχές της αναγνώρισης, στην αρχή του

¹ Με τον όρο πολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι, εννοούμε όλους τους ανθρώπους που ζουν μέσα ή έξω από τα σύνορα μιας χώρας. Σχετικά με τα άτομα που ζουν μέσα στα σύνορα της χώρας, εννοούμε εκείνους που μιλούν μια συγκεκριμένη διάλεκτο, όπως οι τσιγγάνοι στον ελλαδικό χώρο, αλλά και εκείνους που αποτελούν γηγενείς μειονότητες, όπως οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Γενικότερα, εννοούμε τους ανθρώπους με διαφορετικά ήθη και έθιμα από τα αυτά που κυριαρχούν στην χώρα. Επιπλέον, σχετικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους που είναι εκτός συνόρων, εννοούνται οι παλιννοστούντες, οι οικονομικοί πρόσφυγες και οι μετανάστες από άλλες χώρες προέλευσης (Κυπριανού, 2011).

σεβασμού και στην πολιτική της ισότητας, οι οποίες συνδέονται με τις απόψεις των Rousseau και Kant, καθώς οι δύο φιλόσοφοι σε πολλά σημεία στα έργα τους κάνουν λόγο για τις αρχές της ελευθερίας, της ισότητας και του σεβασμού (Ταϊήλορ, 2013).

Σκόπιμη θα ήταν και μια σύντομη διερεύνηση του όρου της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια του ελληνικού χώρου. Αν αναλογιστεί κανείς την ύπαρξη Ηπειρωτών, Ποντίων και Σαρακατσάνων στην ελληνική κοινωνία, εύκολα κατανοεί, ότι έχουμε να κάνουμε με μια κοινωνία πολιτισμικά πολύμορφη. Σε μια προσπάθεια τώρα, να γίνει αντιληπτό, εάν η ελληνική κοινωνία εκτός από πολύμορφη είναι και πολυπολιτισμική αρκεί μια ματιά στην ύπαρξη πληθυσμών με διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και πολιτισμούς που κατοικούν στον ελλαδικό χώρο. Έτσι, διαμορφώνεται η σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Ακόμα, η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, όσο υπάρχουν πληθυσμοί που επιμένουν στη διαφορετικότητά τους. Άλλωστε, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να παραληφθεί το γεγονός, ότι στην Ελλάδα κατοικούν παραπάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι από πολιτισμικά διαφορετικούς χώρους (Δαμανάκης, 2007).

Επιπροσθέτως, βασική αιτία γένεσης του φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας, θεωρείται το φαινόμενο της μετανάστευσης και με τον τρόπο αυτό διευκρινίζεται το πλαίσιο, μέσα στο οποίο ορίζεται ο πληθυσμός των μεταναστών. Αυτό το πλαίσιο προϋπάρχει του μετανάστη², εγκλωβίζοντας τον ίδιο, τη χώρα προέλευσης, καθώς και τη χώρα υποδοχής, σε διαδικασίες, που οριοθετούν την εργασία και το φαινόμενο πολιτισμικής ετερότητας των μεταναστών. Έτσι, για να αναλυθεί και να διευκρινιστεί το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, αξίζει να τεθεί ως πυρήνας γύρω από το μεταναστευτικό ζήτημα και το ζήτημα ύπαρξης εθνικών μειονοτήτων (Κάτσικας και Πολίτου, 2005).

Σύμφωνα με τους Κάτσικας και Πολίτου (2005), τρεις βασικοί παράγοντες δημιουργίας του φαινομένου είναι οι παρακάτω :

- Μετακίνηση παραδοσιακών γεωπολιτικών σχηματισμών,

² Ετυμολογικά η λέξη «μετανάστης» προέρχεται από το ρήμα μεταναίω, που σημαίνει αλλάζω κατοικία, μετακινούμαι (Μπαμπινιώτης, 2008). Ακόμα, οι μετανάστες συνήθως, είναι άνθρωποι, οι οποίοι ή έχουν διωχθεί από τη χώρα τους λόγω διδακτορίας ή πολέμων ή ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας και για τον λόγο αυτόν μετακινούνται, για να βρουν μια νέα πατρίδα με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Επίσης, μετακινούνται σε ομάδες ή και μόνοι τους και έχουν ως κύριο στόχο, την εργασία στην νέα χώρα (Τσιάκαλος, 2000).

Επιπλέον, οι λόγοι της μετανάστευσης μπορεί να είναι οικονομικοί, κοινωνικοί ή πολιτικοί. Αν το άτομο στη χώρα που διαμένει δεν έχει ευκαιρίες για εξέλιξη και έχει χαμηλό επίπεδο διαβίωσης, αναγκάζεται να μεταναστεύσει. Εγκαταλείπει έτσι, με τη θέλησή του την πατρίδα, για να εγκατασταθεί για μεγάλο διάστημα σε μία άλλη χώρα (Γεωργογιάννης, 2008).

•Διεθνοποίηση παραγωγικών σχέσεων που υπερβαίνουν τα όρια των εθνικών κρατών και

•Η δυναμική που διαμορφώθηκε από τα κινήματα των μειονοτήτων και από την απάντηση της πλειοψηφίας σε αυτά.

1.1.2 Μοντέλα πολυπολιτισμικότητας

Όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα έχουν γίνει αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα:1)το αφομοιωτικό μοντέλο 2)το μοντέλο της ενσωμάτωσης 3)το πολυπολιτισμικό μοντέλο 4) το αντιρατσιστικό και τέλος 5)το διαπολιτισμικό.

1) Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Ως «αφομοίωση» ορίζεται «η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση» (Νικολάου, 2011:120).

Κατά καιρούς έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να καταγραφούν οι παράγοντες που κάνουν την αφομοίωση μιας κοινωνίας σε πετυχημένη. Σύμφωνα με Αμερικανούς κοινωνιολόγους οι παράγοντες είναι οι εξής:

- Το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία υποδοχής
- Η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της
- Η συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής (λέσχες, οργανώσεις κτλ)
- Οι μεικτοί γάμοι
- Η απουσία στερεότυπων και διακρίσεων
- Η απουσία συγκρούσεων από συστήματα αξιών.

Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση το έθνος αποτελεί ένα πολιτικό και εθνικό σύνολο. Αυτό για να συμβεί θα πρέπει κάθε διαφορετική ομάδα να απορροφηθεί από τον ντόπιο πληθυσμό, έτσι ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στα ζητήματα της κοινωνίας. Όσον αφορά το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό κι αυτό γιατί το κράτος επιθυμεί όλα τα παιδιά να χρησιμοποιούν με επάρκεια την εθνική γλώσσα και το πολιτισμό της χώρας στην οποία κατοικούν. Το

συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς.

Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα σε μια τάξη αντιμετωπίζεται τις περισσότερες φορές, ως «παιδαγωγικό πρόβλημα». Τα παιδιά θα πρέπει να ξεπεράσουν την αδυναμία που αντιμετωπίζουν με την νέα γλώσσα, ώστε να ενσωματωθούν γρήγορα και να εξελιχτούν μέσα στην τάξη. Από την μεριά του το ίδιο το κράτος μέλημα του έχει να βοηθήσει το κάθε άτομο είτε προέρχεται από άλλη χώρα είτε την ίδια να εξελιχτεί στην γλώσσα και τον πολιτισμό.

2) Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (στο Νικολάου, 2011:122-123) «Κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της». Κατά την αφομοίωση οι ρίζες του ατόμου ανακόβονται κατά την προσπάθεια ένταξής του στην κοινότητα, ενώ κατά την ενσωμάτωση η υπάρχουσα εθνική παράδοση αποτελεί κομμάτι της νέας. Στόχος και του συγκεκριμένου μοντέλου είναι τα παιδιά να ενσωματωθούν μέσα στον χώρο του σχολείου ακόμα κι αν έχουν διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Κάτι τέτοιο θα γίνει, εάν τα παιδιά είναι ικανά να ανταποκριθούν στους στόχους και τις ανάγκες του σχολείου.

3) Το Πολιτισμικό Μοντέλο

Κατά τη δεκαετία του '70 έγινε κατανοητό σε πολλές χώρες (ΗΠΑ, Αυστραλία, Ευρώπη) πως η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν αντιμετώπιζαν τα προβλήματα του εθνικού διαχωρισμού που επικρατούσε. Γι αυτό το λόγο έκανε την εμφάνιση του ο πολιτισμικός πλουραλισμός, καθώς τα εθνοκεντρικά μοντέλα δεν κάλυπταν πλέον τις ανάγκες της κοινωνίας.

Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο η κοινωνική συνοχή θα δημιουργηθεί μόνο, εάν όλες οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών αναγνωριστούν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο που θα συνυπάρχουν όλες αρμονικά. Στον τομέα της εκπαίδευσης το παιδί πρέπει να γνωρίζει τον εθνικό του πολιτισμό και τις παραδόσεις του απ' όπου κατάγεται. Μόνο έτσι θα μπορέσει να εξελιχτεί και να έχει ίσες ευκαιρίες η σχολική του επίδοση. Έτσι έχουν δημιουργηθεί εκπαιδευτικά

προγράμματα που υπολογίζουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών.

Συνοψίζοντας για το πολυπολιτισμικό μοντέλο θα λέγαμε:

- Στέκεται μόνο στην εθνολογική διάσταση του πολιτισμού παραμερίζοντας την ανθρωπιστική και ορθολογιστική του διάσταση. Αρνείται να δει ότι ο «πολιτισμός» και οι «πολιτισμοί» δεν είναι της ίδιας φύσης.
- Αναδεικνύει μια μόνο πλευρά ενός πολιτικού συστήματος. Κυρίως αυτό της «παράδοσης», των «ριζών» και της «καταγωγής».
- Υπερβάλλει πάνω στην καθολική ενότητα των διάφορων πολιτισμών καταλήγοντας στην ιδέα ότι σύμφωνα με τον Νικολάου (2011:127) «η ένταξη σ' έναν πολιτισμό είναι "όλα ή τίποτα"» ή εντάσσεται κάποιος ολοκληρωτικά ή δεν εντάσσεται καθόλου. Αυτόν τον θεωρούν «προδότη» του πολιτισμού.
- Δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες παρά στους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς.

4) Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε στο τέλος και στα μέσα της δεκαετίας του '80, κυρίως στη Αμερική και στην Αγγλία. Δημιουργήθηκε, ως αντίδραση απέναντι στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, καθώς θεωρήθηκε πως προωθεί και τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές, πρέπει δηλαδή να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης πέρα από το προσωπικό επίπεδο.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους:

- Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής/φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
- Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους δίνοντας όσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζομένων και των καταπιεστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο ήταν το πρώτο που έθεσε την αναγκαιότητα είτε αναθεώρηση είτε θέσπισης δομών προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές

ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξαιρέτως των τόπο προέλευσης τους. Συνήθως όμως, δεν υπάρχει πολιτική και κοινωνική συναίνεση με αποτέλεσμα να υπάρχει σοβαρός κίνδυνος πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης κι αυτό γιατί το σχολείο γίνεται πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ πολιτικών και κοινωνικών δόμων.

5) Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Αυτή η νέα προσέγγιση πέρασε από διάφορα στάδια προκειμένου να κατασταλάξει στο τελικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο ακόμα παραμένει αρκετά ρευστό.

Συμφωνά με τον Helmut Essinger υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει να κατανοούμε την θέση των άλλων και να καλλιεργούμε τη συμπάθεια μας γι' αυτούς.

2) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει για την καλλιέργεια της συλλογικότητας.

3) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Ο εκσυγχρονισμός, ο οποίος δεν σέβεται την ισότιμη μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό, και ο σεβασμός μπορεί να επιτευχτεί με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς.

4) Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις πρέπει να εξαλειφθούν προκειμένου διαφορετικοί λαοί να συνυπάρξουν σε μια κοινωνία.

Ο Δαμανάκης (στο Νικολάου, 2011:131) με την σειρά του καταγράφει τρία αξιώματα προκειμένου να γίνει εύκολα αντιληπτή η διαπολιτισμική προσέγγιση. Κι αυτά είναι: «1) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, 2) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και 3) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2011).

1.1.3 Διαπολιτισμικότητα

Έπειτα, από το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας σε μια κοινωνία παρατηρείται και το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (2005), η διαπολιτισμικότητα θεωρείται ένας τρόπος έκφρασης, γύρω από το πλαίσιο της ταξινόμησης και του τρόπου χειρισμού εθνικών και πολιτισμικών διαφορών. Με βάση τον Δαμανάκη (2007) θα παρουσιαστεί παρακάτω μία σύγκριση των όρων πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Υπάρχει λοιπόν, μια μερίδα ατόμων που κατακρίνουν τον όρο της πολυπολιτισμικότητας προτιμώντας από την άλλη, τον όρο «πολυμορφία». Αυτό συμβαίνει, επειδή το περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας αποστασιοποιήθηκε με το πέρασμα των χρόνων από την ανάγκη για αναγνώριση, ισοτιμία και ισότητα ευκαιριών. Εν ολίγοις, η πολυπολιτισμικότητα με βάση αυτή τη θεωρία συσχετίζεται πλέον με καταστάσεις με δυσμενές περιεχόμενο. Έτσι, στις ευρωπαϊκές μάλιστα χώρες, ο όρος πολυπολιτισμικότητα αντικαταστάθηκε από τον όρο «διαπολιτισμικότητα» που σχετίζεται με την συνύπαρξη και αλληλεξάρτηση πολλών μεταξύ τους πολιτισμών. Μια βασική διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους είναι ότι η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μια δεδομένη κατάσταση, ενώ η διαπολιτισμικότητα σε ένα στόχο, μια επιδίωξη.

Ο όρος της «διαπολιτισμικότητας» και ο όρος της «πολυπολιτισμικότητας» δεν έχουν διακριτές εννοιολογικές διαφορές. Ωστόσο θα λέγαμε, πως ο όρος της διαπολιτισμικότητας έχει συνδεθεί με την διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την Μπερερή (2001) στην Μπεζάτη και Θεοδωροπούλου (χ.χ) και αφορά τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα που τα χαρακτηρίζει η πολιτισμική ετερότητα. Ο Γεωργογιάννης (2011 στο Νικολάου, 2011) αναφέρει: «Η διαπολιτισμικότητα είναι η διαδικασία με την οποία, τα άτομα, οι ομάδες ή τα έθνη διαφορετικών πολιτισμών κατανοούν την πολιτισμική ετερότητα, δημιουργούν σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους και υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των πολιτισμών. Η θεωρία αυτή στέκεται σε τέσσερις βασικούς άξονες: «την αναγνώριση της ετερότητας», «την κοινωνική συνοχή», «την ισότητα», και τη «δικαιοσύνη».

1.1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» κάνει την πρώτη εμφάνισή του στην ελληνική βιβλιογραφία το 1980 και σχετίζεται με την (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων³ μαθητών στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό τους περιβάλλον (Μάρκου, 1996 στο Ζαϊμάκης και Κανδυλάκη, 2005). Οι βάσεις, για να τεθεί σε ισχύ η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ξεκίνησαν με τον νόμο 2413/96, καθώς άρχισαν να λειτουργούν στην Ελλάδα και διαπολιτισμικά σχολεία (Ζαϊμάκης και Κανδυλάκη, 2005).

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1995, στο Μπεζάτη και Θεοδωροπούλου, χ.χ), ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δημιουργήθηκε για να χαρακτηρίσει την έννοια της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα με τον H. Essinger, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στην ανταλλαγή πληροφορήσης και επικοινωνίας, στην διευκόλυνση της δεύτερης και στην καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, στην καλλιέργεια ευαισθησίας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, ενσυναίσθησης, στην εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και διαπολιτισμική ειρήνη.

Ακόμα, με βάση τον Γκότοβο (2003), ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται εκείνη η παιδαγωγική συνάντηση που είναι φορτισμένη με ετερότητα. Η ετερότητα αυτή δεν αναφέρεται μόνο στην εκπαιδευτική τύπου ετερότητα αλλά και σε διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές εντάξεις. Επομένως είναι εύκολα αντιληπτό πως δεν αναφέρεται σ' ένα υποσύνολο μαθητών τάξης.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Κυρίδη και Ανδρέου (2005) μέσα σε μια σχολική τάξη με πολλά παιδιά, συνηθισμένο είναι το φαινόμενο της ετερογένειας. Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που προκαλούν ετερογένεια σε ένα σύνολο όπως είναι αυτό της σχολικής τάξης. Αρχικά υπάρχει διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και κίνητρα. Από τη μεριά του και ο κάθε μαθητής έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και στάσεις απέναντι σε κάποια γεγονότα, όπως επίσης και ο ρυθμός γλωσσικής ανάπτυξης διαφέρει όπως και σε κάθε άνθρωπο.

³ Παλιννόστηση, είναι η εκούσια επιστροφή των μεταναστών στη χώρα προέλευσής τους (Νικολάου, 2000).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 στην Αμερική και στο Καναδά πρωτοεμφανίστηκε ο όρος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», ως απάντηση στα υψηλά ποσοστά των σχολικών αποτυχιών των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες. Μετά από αυτό η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι, ως πρόταση αλληλεγγύης και αναγνώρισης των διαφορετικών κοινωνιών που υπάρχουν στην εποχή μας. Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ρεαλιστική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες τον καιρό της παγκοσμιοποίησης και των έντονων αλλαγών (Κυρίδης και Ανδρέου, 2005).

Συνεχίζοντας, οι Grand, Sleeter και Anderson (1993 στο Κ.ΑΝ.ΕΠ/ Γ.Σ.Ε.Ε, 2012) δίνουν πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις/ εκδοχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- Η πρώτη αφορά την υποδοχή των μαθητών από τάξεις υποδοχής, έτσι ώστε να μπορέσουν να εγκλιματιστούν ευκολότερα και να ανταποκριθούν νωρίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.
- Η δεύτερη αφορά την γνωριμία των πολιτισμών, δηλαδή την αποδοχή των μαθητών μεταξύ τους και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων παρ' ότι μπορεί να έχουν διαφορετικές κουλτούρες, ήθη, έθιμα.
- Η τρίτη αφορά τις εργασίες που πρέπει να γίνονται από το σχολείο, ώστε τα παιδιά από ίδιες χώρες, πολιτισμούς, θρησκείες, να γνωρίζονται, να επικοινωνούν, να αναγνωρίζουν κοινά στοιχεία και να συνεχίσουν να ενημερώνονται και να συζητούν γι' αυτά τα θέματα, διατηρώντας το κοινωνικό τους status.
- Η τέταρτη αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς και στον τρόπο διδασκαλίας, αφού και οι ίδιοι είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών⁴ μαθητών και να προσαρμόζουν σε αυτές την εκπαιδευτική διδασκαλία. Έτσι, από τη μια πλευρά, οι αλλοδαποί μαθητές θα συνεχίσουν να είναι σε επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους, ενώ από την άλλη πλευρά οι γηγενείς μαθητές⁵ θα αρχίσουν να

⁴ Αλλοδαπός χαρακτηρίζεται όποιος κατάγεται από ξένο έθνος ή τόπο και κατοικεί σε ξένη χώρα, χωρίς να έχει αποκτήσει την ιθαγένειά της (Κριαράς, 1995). Είναι επίσης, το άτομο, το οποίο κατάγεται από άλλη χώρα και όχι από τη χώρα στην οποία διαμένει (Μπαμπινιώτης, 2008).

⁵ Γηγενείς μαθητές: είναι οι μαθητές που δεν είναι ξένης ιθαγένειας, η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική και δεν προέρχονται από κάποια άλλη χώρα (Κριαράς, 1995).

εξοικειώνονται με άλλους πολιτισμούς και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους.

- Η τελευταία και πέμπτη προσέγγιση αφορά την κατανόηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης μέσω της διδασκαλίας. Έτσι, οι μαθητές θα εκπαιδευτούν ως μετέπειτα ενήλικοι πολίτες, να αναλύουν θέματα κοινωνικής διαστρωμάτωσης και να ασκούν κοινωνική δράση.

Κλείνοντας, οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση και κατανόηση της διαφοράς των πολιτισμών, η θετική στάση και αντίληψη στις διαφορές των πολιτισμών, η ετερότητα και η διαφορετικότητα. Επιπρόσθετα, σημαντικούς στόχους αποτελούν επίσης, και η έμφαση στα κοινά σημεία διαφορετικών τρόπων ζωής, η αλληλεγγύη, η ειρήνη και η κοινωνική δικαιοσύνη.

1.1.5 Διαπολιτισμικό Σχολείο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται σε διαπολιτισμικά σχολεία. Το 1996 πραγματοποιήθηκε η νομοθετική κατοχύρωση του θεσμού των διαπολιτισμικών σχολείων. Σύμφωνα λοιπόν, με το Νόμο 2413/1996 διαπολιτισμικά σχολεία ονομάζονται τα σχολεία εκείνα, τα οποία αν και παραλληλίζεται το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα με αυτό των δημόσιων σχολείων, είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (NOHMA Social Welfare Magazine, 2009). Ακόμα, σύμφωνα με τους Ζαϊμάκη και Κανδυλάκη (2005) «διαπολιτισμικά σχολεία», ονομάζονται τα σχολεία, τα οποία έχουν τάξεις υποδοχής για τα παιδιά των παλιννοστούντων. Ωστόσο, το πρόγραμμα σπουδών που διδάσκονται στις τάξεις υποδοχής, δε διαφέρει από της γενικής εκπαίδευσης των μαθητών. Στόχος αυτών των τάξεων υποδοχής δεν είναι τόσο η ενίσχυση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων μαθητών, αλλά η ομογενοποίησή τους με τους υπόλοιπους μαθητές.

Στην πορεία, ιδρύθηκε το ειδικό Ινστιτούτο (ΙΠΟΔΕ)⁶ στο Υπουργείο Παιδείας, στην επίσημη ιστοσελίδα του οποίου, καταγράφονται δώδεκα δημοτικά διαπολιτισμικά σχολεία, οχτώ γυμνάσια και τέσσερα λύκεια, γεγονός που φανερώνει τον απίστευτα μικρό αριθμό διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα.

⁶ Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα επίσης, με το ΠΠΟΔΕ ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, για να θεωρηθεί ένα σχολείο ως διαπολιτισμικό είναι ο αριθμός των παλιννοστούντων ή/και αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Έτσι, σήμερα στα διαπολιτισμικά σχολεία υπάρχουν σχεδόν αποκλειστικά παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, σύμφωνα και με τα παραπάνω στοιχεία του ΠΠΟΔΕ. (NOHMA Social Welfare Magazine, 2009).

Ωστόσο, παράλληλα με το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. λειτουργεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο ιδρύθηκε το 1996 και είναι ένα πανεπιστημιακό κέντρο για τη μελέτη θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εθνικό και Διεθνές επίπεδο. Οι βασικοί του στόχοι είναι η προώθηση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και έρευνας σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, η εφαρμογή ερευνητικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής φύσεως, η συνεργασία και με άλλα ερευνητικά και πανεπιστημιακά Κέντρα κλπ. (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

Επιπλέον, παρατηρείται το φαινόμενο οι Έλληνες γονείς να προτιμούν τα ιδιωτικά από τα δημόσια σχολεία για τη φοίτηση των παιδιών τους, καθώς θεωρούν τη συναναστροφή των παιδιών τους με παιδιά από άλλες χώρες επικίνδυνη για τη σχολική τους πρόοδο. Για την ύπαρξη αυτού του φαινομένου, οφείλονται και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης,⁷ καθώς δεν ακολουθούν πιστά το Ν. 3448/2006, ο οποίος ορίζει ότι «ανήλικοι υπήκοοι τρίτων χωρών που διαμένουν στην Ελληνική Επικράτεια, υπάγονται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, όπως και οι ημεδαποί», ακόμη κι αν προσκομίζουν ελλιπή δικαιολογητικά κατά την εγγραφή τους.

Συγκεκριμένα, συχνά οι ίδιοι οι διευθυντές των σχολείων παρουσιάζουν γραφειοκρατικά εμπόδια στους μετανάστες γονείς, έτσι ώστε να μην πραγματοποιηθεί εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο, με σκοπό να ωθούνται τα παιδιά των μεταναστών προς συγκεκριμένα σχολεία (διαπολιτισμικά), έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ένα είδος «ομοιογένειας» στα υπόλοιπα. Ως αποτέλεσμα, τείνουν να δημιουργηθούν σχολεία δύο κατευθύνσεων, τα «καλά, τα δικά μας» και τα «κακά, των αλλοδαπών».

Επιπροσθέτως, χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι, ότι βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή. Φαίνεται λοιπόν, ότι αν στα

⁷ Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 1/2003 ΦΕΚ 1/3-1-03 για τη «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών» (Ιστότοπος Φυσικής Αγωγής).

διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας φοιτούν μόνο αλλοδαποί μαθητές, τότε η εκπαίδευση που παρέχεται δεν είναι διαπολιτισμική. Εν συνεχεία, στα διαπολιτισμικά σχολεία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Ωστόσο δεν είναι και η μοναδική προϋπόθεση που χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί η ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, καθώς θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη έμφαση στο γενικότερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όχι μόνο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Έτσι, καθίσταται απαραίτητο τα σχολεία να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα «πλατειάς» εφαρμογής –γεγονός που ακόμα δεν πραγματοποιείται στη χώρα μας-, και να εστιάζουν στα ειδικά επιστημονικά προσόντα των εκπαιδευτικών, τα οποία σύμφωνα με το νόμο είναι για παράδειγμα, οι μεταπτυχιακές σπουδές και η γνώση της γλώσσας αλλά και της κουλτούρας της χώρας από την οποία προέρχονται τα παιδιά των αλλοδαπών (NOHMA Social Welfare Magazine, 2009).

Τέλος, τα διαπολιτισμικά σχολεία έχουν ως στόχο:

- Να προσφέρουν σε όλους ίσες ευκαιρίες
- Να λαμβάνονται μέτρα διορθωτικού χαρακτήρα για τη δημιουργία θετικού κλίματος και αλληλοκατανόησης
- Να καλλιεργείται θετική στάση απέναντι στο μαθητή
- Να υπάρχει αλληλοκατανόηση μεταξύ μαθητών και τέλος,
- Να αξιοποιείται με σωστό και εποικοδομητικό τρόπο το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (6^ο Γυμνάσιο Κορδελιού, 2010).

1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μετανάστευση- Ιστορική αναδρομή

Η Ελλάδα, ως χώρα αποστολής αλλά και υποδοχής μεταναστών δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο δημιουργήθηκε μεγάλη ροή μεταναστών από την Ελλάδα προς την Αυστραλία, τις ΗΠΑ Καναδά και τη Δυτική Ευρώπη (Μουσούρου, 2006 και Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Διάφορες μελέτες επισημαίνουν τα αίτια και τις επιπτώσεις της μετανάστευσης από την Ελλάδα. Επίσης, η κρατική πολιτική είχε, ως στόχο την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που δημιούργησε η μετανάστευση, όπως είναι τα κοινωνικά, τα

πολιτισμικά προβλήματα κλπ. Επιπρόσθετα, η μεταναστευτική πολιτική της Ελλάδας, ως χώρα αποστολής σκοπεύει στη διαφύλαξη των συμφερόντων των Ελλήνων της διασποράς και στην προστασία της ελληνικής ταυτότητας, εκείνων που έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό. Έτσι, για να μπορέσει να εφαρμοστεί η διαφύλαξη των συμφερόντων αυτών, τέθηκαν σε λειτουργία ελληνικά σχολεία για τα παιδιά των ομογενών, καθώς δημιουργήθηκαν και τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Πρωτοβουλία για τη δημιουργία των τάξεων αυτών, εκμάθησης της ελληνικής πήραν η κοινότητα ή/και η εκκλησία.

Στις τάξεις αυτές, παρακολουθούσε μειονότητα παιδιών ελληνικής καταγωγής μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα. Επιπλέον, το 1970, παρατηρείται σημαντικός αριθμός Ελλήνων μεταναστών, οι οποίοι άρχισαν να παλιννοστούν. Ως συνέπεια, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μετανάστες και οι οικογένειές τους, έγιναν και προβλήματα των ίδιων των Ελλήνων. Ένα από αυτά ήταν, η ενσωμάτωση των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο, καθώς μέσω αυτής θα μπορούσε να επέλθει και η επανενσωμάτωση των γονιών τους στην ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, επειδή τελικά φάνηκε αρκετά δύσκολη η ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολείο, το 1980 θεσπίστηκαν οι «τάξεις υποδοχής» και τα φροντιστηριακά μαθήματα, με σκοπό την ταχύτερη ενσωμάτωσή τους σε τάξη αντίστοιχη με την ηλικία τους (Μουσούρου, 2006).

Επίσης, το 1984 και το 1985 ιδρύθηκαν, στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη σχολεία για παλιννοστούντες, τα οποία όμως, κατακρίθηκαν από την ελληνική κοινωνία, καθώς θεωρήθηκε πως και τα ίδια αλλά και οι τάξεις υποδοχής συνέβαλαν στην εδραίωση της αντίληψης για τα παιδιά αυτά ως «ξένοι». Εν συνεχεία, το 1980 και το 1990 εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα πολλές οικογένειες ελληνικής καταγωγής, από την Πρώην Σοβιετική Ένωση, την Ανατολική Ευρώπη και τα Βαλκάνια (Μουσούρου, 2006 και Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Επειδή όμως, υπήρξε πάλι δυσκολία προσαρμογής των παιδιών τους στο ελληνικό σχολείο, θεσπίστηκαν το 1996 επιπρόσθετα μέτρα. Συγκεκριμένα, ψηφίζεται και ο Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124,τ.Α'), ο οποίος αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στον σκοπό της⁸

⁸ Πρόκειται για τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124,τ.Α'), ο οποίος στο άρθρο 34 και τις παραγράφους 1 και 2 αναφέρει ότι «1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. 2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (Μουσούρου, 2006).

(Μουσούρου, 2006). Το διαπολιτισμικό μοντέλο λοιπόν, προτάθηκε ως αναγκαίο, εξαιτίας της σημαντικής εισροής μεταναστών αλλά και λόγω της αμφισβήτησης της ηθικής και της δημοκρατικής νομιμοποίησης των προσεγγίσεων των μεταναστών. Επίσης, η διαπολιτισμικότητα βοηθάει στην αμοιβαία προσέγγιση και στην επικοινωνία διαφόρων πολιτισμών, με βάση την ισοτιμία όλων. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρατηρείται ως ένα πολύ σημαντικό μέσο, για την καλλιέργεια της αλληλεγγύης και της διαπολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού μεταξύ δύο ή και περισσότερων πολιτισμών. Ακόμα, μπορεί να αποτρέψει την ανάπτυξη εθνικιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Εν συνεχεία, από τις αρχές του 1970, παρατηρείται είσοδος «(λαθρο) μεταναστών» από την Ασία και την Αφρική, οι οποίοι άρχισαν να εργάζονται σε επαγγέλματα που οι Έλληνες δεν επιθυμούσαν να δουλέψουν πλέον. Ο αριθμός των παιδιών ήταν ακόμα λίγος κι έτσι δεν λαμβάνονταν υπόψη οι ανάγκες τους. Το 1990 όμως, πραγματοποιείται μια σημαντική εισροή αλλογενών στην Ελλάδα, οι οποίοι ήταν κάτι ανάμεσα σε πρόσφυγες⁹ και οικονομικούς μετανάστες, από την Ανατολική Ευρώπη, τα Βαλκάνια και την Ασία (Μουσούρου, 2006 και Έμκε-Πουλοπούλου, 2007).

Είναι άξιο αναφοράς, πως ενώ υπήρχαν αλλοδαποί στην ελληνική κοινωνία για περισσότερο από είκοσι πέντε χρόνια, η ανάγκη μιας ανάλογης μεταναστευτικής πολιτικής, άρχισε να αναγνωρίζεται από τα τέλη του 1990 και έπειτα. Στο επίκεντρο ήταν επίσης, «τα παιδιά των φαναριών», τα οποία ήταν εκτεθειμένα σε πολλούς κινδύνους. Όμως, παρ' όλο που τα παιδιά των αλλοδαπών ήταν πολυπληθή μετά την νομιμοποίησή τους και παρά το γεγονός ότι εγγράφονταν και σε δημόσια σχολεία, υπήρχε αδιαφορία για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, ενώ μόνο οι δάσκαλοι, οι γονείς και τα ίδια τα παιδιά τα είχαν συνειδητοποιήσει (Κάτσικας και Καββαδίας, 1996 στο Μουσούρου, 2006).

Παρ' όλα αυτά, το γεγονός της νομιμοποίησης των λαθρομεταναστών και ο αυξανόμενος αριθμός των αλλοδαπών παιδιών, δημιούργησε την ανάγκη για τη θέσπιση νέων ρυθμίσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις Τάξεις

⁹ Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης 1951, η οποία τέθηκε σε ισχύ στις 22 Απριλίου 1954, στο άρθρο 1, παρ.2 αναφέρεται ότι: «πρόσφυγας είναι κάθε άτομο που έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης, λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, πολιτικών πεποιθήσεων, βρίσκεται εκτός χώρας καταγωγής του και δεν μπορεί ή δεν θέλει να υπαχθεί στην προστασία της χώρας αυτής ή να επιστρέψει σε αυτή λόγω φόβου δίωξης».

Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα¹⁰, ενώ οι ανήλικοι αλλοδαποί φαίνεται να είναι ισότιμοι με τους Έλληνες μαθητές σε σχέση με τα δικαιώματα και τις προϋποθέσεις φοίτησής τους στο σχολείο (Μουσούρου, 2006). Εν κατακλείδι, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (άρθρο 2) ορίζεται, ότι «ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος να εκπαιδευθεί (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007:76)». Ακόμα, τα παιδιά των μεταναστών έχουν δικαίωμα να σπουδάζουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής, ανεξάρτητα από το καθεστώς παραμονής των γονέων τους στη χώρα (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007).

¹⁰ Οι ρυθμίσεις εμπεριέχονται στην Υπουργική Απόφαση Γ1/708/7.9.99 (ΦΕΚ 1789, τ. Β'), όπου αναφέρεται ότι: 1. «Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική-ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή: Τάξη Υποδοχής Ι, Τάξη Υποδοχής ΙΙ, Φροντιστηριακό Τμήμα, Διευρυμένο Ωράριο» (Μουσούρου, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΕΣ

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στις νομοθεσίες που σχετίζονται με το διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Και για αυτόν τον λόγο, σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζονται αναλυτικά, τα δικαιώματα του παιδιού γενικά, αλλά και τα δικαιώματα στην εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών.

2.1 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, σχετίζεται με τις μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού και χρησιμοποιείται, για να ταξινομήσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντλούνται από μεταναστευτικούς λόγους. Μάλιστα συμβαδίζει με την πολιτική και τα συμφέροντα των εκάστοτε εθνικών κυβερνήσεων της πολιτικής του κάθε κράτους.

Όσον αφορά λοιπόν, την εκπαίδευση στο χώρο των μειονοτήτων, σκόπιμο θα ήταν να επισημανθεί, πως στον ελλαδικό χώρο, αλλά και γενικότερα στην Ευρώπη, το σχολείο δεν διατηρεί μια ουδέτερη θέση. Αυτό σημαίνει, ότι θέτει το μειονοτικό πληθυσμό σε απόσταση από τον πληθυσμό που έχει την πλειοψηφία κατατάσσοντας έτσι, τους μειονοτικούς μαθητές ή τους μετανάστες σε «ειδικά σχολεία» και σε «ειδικές τάξεις».

Η κατάσταση βέβαια αυτή, δεν αντιμετωπίζεται μόνο με «τυπικές» διαδικασίες, αλλά και με «άτυπες». Χαρακτηριστικά, όταν γίνεται αναφορά σε άτυπες διαδικασίες εννοείται εν μέρει, η αντίδραση που υιοθετούν οι γονείς των παιδιών της χώρας υποδοχής, όπως για παράδειγμα, παίρνουν τα παιδιά από το σχολείο, στο οποίο φοιτούν και αλλοδαποί μαθητές. Επιπλέον, δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι η διεξαγωγή μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γίνεται με κριτήριο την επιλογή ή όχι των μαθημάτων αυτών από τους ίδιους τους μαθητές και μάλιστα αυτά τα μαθήματα διεξάγονται σε σχολεία, στα οποία δεν φοιτά μειονοτικός ή μεταναστευτικός πληθυσμός. Επομένως, το μάθημα δεν εκφράζει τα παιδιά των γηγενών, που πηγαίνουν στα συγκεκριμένα σχολεία και έτσι, δεν επιλέγεται.

Την κατάσταση αυτή, έρχονται να εξισορροπήσουν ορισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το Socrates και το ΕΠΕΑΕΚ. Ως συνέπεια, μέσα από την

εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων έρχονται αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Συνοπτικά, οι αξίες που έχουν αυτά τα προγράμματα ταξινομούνται με τον εξής τρόπο: Πρώτα από όλα, τονίζεται η συνεχιζόμενη εκπαίδευση που απαντάται στις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες της. Δεύτερον, προωθούνται προγράμματα σπουδών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να εντάξει τους μετανάστες στις καινούριες απαιτήσεις που προβάλλει η αγορά, επισημαίνοντας τις διακρίσεις που υφίστανται οι πολιτισμικές μειονότητες, θεωρώντας την πολιτισμική ιδιαιτερότητα αιτία για απορρόφηση μεταναστών και τέλος, στοχεύει στη νομιμοποίηση πολιτικών που εξασφαλίζουν τα δικαιώματα των μεταναστών.

Επιπλέον, το δίκτυο γύρω από το οποίο διαμορφώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση διατηρεί μια σχετική αυτονομία για την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων. Αυτή η αυτονομία καθορίζει τις ιδιότητες των διαπολιτισμικών πρακτικών, αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται από διαφορετικούς φορείς κάθε φορά. Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να επισημανθεί, το γεγονός ότι μέσα από το δίκτυο της διαπολιτισμικότητας δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά, θέματα που αναιρούσαν την έννοια της «μονοπολιτισμικότητας» και έκαναν αναφορές για το συσχετισμό του ρατσισμού με την ανισότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Δε γίνεται βέβαια να παραληφθεί το γεγονός, ότι πολλές φορές το ελληνικό κράτος χρησιμοποιεί τη διαπολιτισμικότητα για την προώθηση διαφορετικών συμφερόντων, από αυτά που η διαπολιτισμικότητα στην ουσία της αναφέρεται (Κάτσικας και Πολίτου, 2005).

2.2 Ελληνική Νομοθεσία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Ελληνική Πολιτεία φαίνεται αρκετά ευαισθητοποιημένη στο θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και των μειονοτικών πληθυσμών της χώρας. Παρατηρούμε μάλιστα πως χάρη σ' αυτούς τους πληθυσμούς η Ελληνική Κυβέρνηση ταχτοποίησε και τους τσιγγάνους καθώς και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, οι όποιοι ήταν σε δεύτερη μοίρα. Επιπλέον, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια έχει λάβει σπουδαία μέτρα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές τάξεις.

Στα διοικητικά μέτρα συμπεριλαμβάνονται η ψήφιση του νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και η « Ίδρυση του

Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αναδιαμόρφωση-εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά.

Μέσα στους οργανισμούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ που αφορούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών είναι και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, το οποίο προωθεί την ελληνική παιδεία τους και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2011).

2.2.1 Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

Σύμφωνα με το Νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) σχετικά με την Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο άρθρο 5 αναφέρεται η ίδρυση του νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα θεμάτων εκπαίδευσης, σε σχέση με την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό προσπαθειών για έγκυρη και έγκαιρη εφαρμογή προγραμμάτων.

Έργο του είναι:

α) Η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η έγκριση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων, καθώς και η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

β) Η κατάρτιση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα σχολεία του εξωτερικού.

γ) Η επιμόρφωση των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού.

δ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, καθώς και των ξένων εκπαιδευτικών που εργάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες αυτές.

ε) Η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να γίνεται όσο τα δυνατόν ευκολότερη η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

στ) Η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος που αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.

ζ) Η φροντίδα για την υλοποίηση των μέσων στήριξης της ελληνικής παιδείας σε άλλες χώρες.

η) Η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών.

θ) Η γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, άλλους φορείς και ομάδες ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών, στην Ελλάδα ή στις άλλες χώρες καθώς, συνεργάζεται και με το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού.

Σύμφωνα επίσης, με το άρθρο 6 του ίδιου Νόμου το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, διοικείται από επταμελές διοικητικό συμβούλιο και εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατά τα οριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Επιπρόσθετα, επιχορηγείται από πιστώσεις που εγγράφονται για το σκοπό αυτόν στον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το ύψος της ετήσιας επιχορήγησης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που εκδίδεται στο τελευταίο δίμηνο κάθε έτους και αναφέρεται στο επόμενο έτος. Άλλοι πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι οι χρηματοδοτήσεις από διεθνείς οργανισμούς και φορείς και οι δωρεές και εισφορές δημόσιων, ομογενειακών και ιδιωτικών φορέων και φυσικών προσώπων της ημεδαπής και αλλοδαπής. Τέλος, στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. λειτουργεί συμβούλιο για την επεξεργασία προτάσεων σε θέματα αρμοδιότητάς του (Εκπαιδευτική Κλίμακα).

2.2.2 Πρόσθετοι Οργανισμοί

Έκτος όμως από τους δυο παραπάνω φορείς δραστηριοποιούνται κι άλλοι με μικρότερη βέβαια επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα:

- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Το Κ.Ε.Ε. είναι ένας νέος θεσμός. Ιδρύθηκε το 1995 και εποπτεύεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αποστολή του είναι η εκπόνηση ερευνών σε εκπαιδευτικά θέματα και η

εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων που, είτε του ανατίθενται, είτε σχεδιάζονται με δική του πρωτοβουλία. Παράλληλα, πραγματοποιεί εκδόσεις και οργανώνει συνέδρια για διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, κυρίως ερευνητικού ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο λειτουργίας του έχει διεξάγει έρευνες, σχετικές με θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, συνεργάζεται στενά με την UNESCO σε θέματα ειδικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

- *Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν)*

Το Ε.Ι.Ν δραστηριοποιήθηκε κυρίως, σε θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μαθητικών ομάδων των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Το πρόγραμμα που εκπονήθηκε και εκτελέστηκε με ευθύνη του Ε.Ι.Ν σημείωσε πολύ μεγάλη επιτυχία.

- *Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ)*

Το Κ.Ε.Γ., που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και το εξωτερικό, και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Το Κ.Ε.Γ. έχει αναλάβει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας με ειδική χρηματοδότηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. οι πρώτες εξετάσεις –με 600 περίπου υποψηφίους, ομογενείς και αλλογενείς- πραγματοποιήθηκαν το Μάιο του 1999 σε δεκατρία εξεταστικά κέντρα στην Ελλάδα και την Ευρώπη.

Σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας έχει ολοκληρώσει με χρηματοδότηση του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Κ.Ε.Γ τη συγγραφή τριών ακόμη προγραμμάτων, τα οποία αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι τα εξής:

- 1) Κατώφλι για τα Νέα Ελληνικά (Threshold level)
- 2) Αρχικό επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Way stage)
- 3) Προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς για τα Νέα Ελληνικά (Vantage level)

- *Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)*

Η Γ.Γ.Λ.Ε. δραστηριοποιείται κυρίως, σε θέματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενήλικων. Οργανώνει επίσης, μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά το ακαδημαϊκό έτος 1998-1999 εκτέλεσε το πρόγραμμα «Νέμεσις- Λειτουργία της αγοράς εργασίας» με τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- 1) Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως ξένης.
- 2) Συμπληρωματικές γνώσεις για την ένταξη στην αγορά εργασίας
- 3) Τεχνικές εύρεσης εργασίας.

- Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε)

Παρόμοιο προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας πραγματοποιούνται από αρκετές Ν.Ε.Λ.Ε. σε όλη τη χώρα, με μεγάλη συμμετοχή αλλοδαπών και πολυ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Νικολάου, 2011:157-159 και Νικολάου, 2011:116-117).

2.2.3 Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στα προγράμματα που προαναφέρθηκαν, συμπεριλαμβάνονται και τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο νόμος 2413/96 έδωσε σχολικές μονάδες, στις οποίες φοιτά μεγάλος αριθμός μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τη δυνατότητα να μετεξελιχτούν σε Σχολεία Παλιννοστούντων, τα οποία επίσης μετονομάστηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011).

Συγκεκριμένα, με το άρθρο 35 του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) σχετικά με την Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ονομάζονται τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α) νηπιαγωγεία, δημοτικό σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές - επαγγελματικές σχολές. Επιπλέον, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

Επίσης, τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του

Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

Ακόμα, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης (Εκπαιδευτική Κλίμακα).

2.2.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 34 του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) σχετικά με την Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Επιπρόσθετα, στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Εκπαιδευτική Κλίμακα).

2.2.5 Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Σύμφωνα με το άρθρο 36 του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) σχετικά με την Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επίσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου (Εκπαιδευτική Κλίμακα).

2.2.6 Διοίκηση Σχολείων

Σύμφωνα με το άρθρο 37 του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ.Α/17.6.1996) σχετικά με την Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ακόμα, οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί, που, πέρα από τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.

Τέλος, η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας (Εκπαιδευτική Κλίμακα).

2.3 Το Νομικό Πλαίσιο για τα Μειονοτικά Σχολεία

Το ελληνικό κράτος εκτός από τη θέσπιση των διαπολιτισμικών σχολείων έχει εστιάσει και στη δημιουργία νόμων για τα μειονοτικά σχολεία.

Η νομοθεσία για τη λειτουργία μειονοτικών σχολείων θέτεται εξ' αρχής με τη Συνθήκη της Λοζάνης, το 1923, αν και λίγα χρόνια νωρίτερα έχει ήδη ξεκινήσει να υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο που να αφορά την μειονοτική εκπαίδευση με τον Ν.

2345/1920 (Τσιτσελίκης, 2007, στο Βαρέλη, 2014). Με βάση αυτόν τον νόμο, στα 86 εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας ιδιωτικού χαρακτήρα της Θράκης, οι μουσουλμάνοι μαθητές διδάσκονταν ό, τι είχε σχέση με τη θρησκεία τους (Παναγιωτίδης, 1995 στο Βαρέλη, 2014). Όμως, από τη Συνθήκη της Λοζάνης και μετά, το ελληνικό κράτος επέτρεψε στις μουσουλμανικές μειονότητες να διαχειριστούν μόνοι τους τον τρόπο εκπαίδευσής τους, με προϋπόθεση να μην δημιουργούνται προβλήματα στις ελληνοτουρκικές σχέσεις (Μαυρομάτης, 2007 στο Βαρέλη, 2014). Έτσι, με τον Ν. 1242/1919, άρθρο 22, παρ.4, έδωσε την επιλογή στις μειονότητες να διδάσκονται τη θρησκεία τους και τη μητρική τους γλώσσα, καθώς τους έδωσε και τη δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι τους δασκάλους και τους επιθεωρητές στα σχολεία τους. Ως συμπέρασμα, λοιπόν, με τη Συνθήκη της Λοζάνης, οι δύο μειονότητες είχαν την υποχρέωση να σέβονται η μία τον πολιτισμό της άλλης (Βαρέλη, 2014).

Η δεκαετία του '40 βρήκε τις μειονότητες σε δυσμενή θέση, καθώς το γεγονός ότι από τη μία, εισέβαλλαν οι Βουλγάρικες δυνάμεις στη Θράκη και από την άλλη, τα ποικίλα προβλήματα που αντιμετώπιζε το ελληνικό κράτος, λόγω του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, δημιούργησε ένταση στη σχέση των Τούρκων με τις ελληνικές μειονότητες (Huseynoglu, 2012 στο Βαρέλη, 2014). Και στην περίοδο του Εμφυλίου Πολέμου (1946-1949) ήταν εξίσου δύσκολη η κατάσταση (Κωστόπουλος, 2009 στο Βαρέλη, 2014).

Επιπρόσθετα, το 1951 και το 1968 υπογράφονται συμφωνίες μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, χωρίς όμως να εστιάζουν στο ζήτημα των μειονοτήτων. Ωστόσο, με τον Ν. 2073/1952, επιδιώκεται η ανταλλαγή επιστημονικού και εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ διευκολύνεται και η φοίτηση από τη μία χώρα στην άλλη μέσω υποτροφιών (Μπαλτσιώτης- Τσιτσελίκης, 2001 στο Βαρέλη, 2014). Η παραπάνω συμφωνία του 1951 αντικαταστάθηκε με τη Συμφωνία για πολιτισμική συνεργασία, το 2000, κατά την οποία οι μειονότητες πρέπει να συνεργαστούν για την εξέλιξη του πολιτισμού και της εκπαίδευσης. Από το 1950 μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1970, μειώνονται κατά πολύ οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις.

Εν συνεχεία, στα τέλη του 1980 και στις αρχές του 1990, με τον Ν. 2101/92, αναγνωρίζεται και επίσημα πλέον, το δικαίωμα των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες, να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη μητρική τους γλώσσα. Το δικαίωμα αυτό προστατεύεται αργότερα και το 1998 από τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης, όταν τα κράτη πλέον,

υποχρεώνονται να λαμβάνουν μέτρα για την προστασία της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων (Βαρέλη, 2014).

Σήμερα, στα Μειονοτικά Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας, μπορούν να εγγραφούν όλοι οι μαθητές των οποίων: οι γονείς είναι μουσουλμάνοι, είναι μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής στην οποία ανήκει χωροταξικά το σχολείο και επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στα σχολεία αυτά (Εκπαιδευτική Κλίμακα).

Ωστόσο, στις μέρες μας, θεωρείται πως η νομοθεσία που αφορά την μειονοτική εκπαίδευση είναι αναχρονιστική, καθώς διαφαίνεται μέσω αυτής η τάση για διαχωρισμό των μαθητών ανάλογα με τη θρησκεία τους και την ελλιπή εκμάθηση της ελληνικής, όπως γίνεται κατανοητό και από το ωρολόγιο πρόγραμμα για την τουρκική γλώσσα, η οποία δεν έχει καμία πρόβλεψη για την εκμάθηση ούτε ενός ελληνικού μαθήματος (Υ.Α. Γ2/933, 03/03/2000). Η Ελλάδα επίσης, φαίνεται λιγότερο ευέλικτη από την Τουρκία σε σχέση με την επιλογή εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπαλτσιώτης – Τσιτσελίκης, 2001, Αλεξανδρής, 1991 στο Βαρέλη, 2014).

2.4 Το Διεθνές Νομικό Πλαίσιο για το Παιδί

Στη σύγχρονη εποχή, έχει δοθεί από την παγκόσμια κοινότητα ιδιαίτερη βαρύτητα στο παιδί, ως οντότητα, απ' ότι στο παρελθόν.

Σύμφωνα με τον Μπάλια (2011), η αναγνώριση των δικαιωμάτων του παιδιού συνεπάγεται την όλο και περισσότερη ενασχόληση της κοινωνίας με το παιδί και τις ανάγκες του και κυρίως, με την άποψη ότι το παιδί -όπως και οι ενήλικες- διαθέτει ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία είναι άξια σεβασμού και αποτελούν προϋπόθεση για την εξέλιξη μιας δημοκρατικής κοινωνίας που θα βασίζεται στις ανθρώπινες αξίες. Συνεπώς, η δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι συνυφασμένες έννοιες.

Διεθνείς συμβάσεις κατοχυρώνουν τα δικαιώματα του παιδιού στη ζωή, στην προστασία από κάθε κίνδυνο και στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού, που υπογράφηκε στη Νέα Υόρκη, στις 26 Ιανουαρίου 1990 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με το ν.2101/92, ΦΕΚ 192 τ.Α', καθορίζεται ως παιδί κάθε ανθρώπινο ον κάτω των δεκαοχτώ ετών. Επίσης, στο άρθρο 2 της Σύμβασης ορίζεται ότι: «Τα Συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμιά διάκριση

φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης» (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008:24).

Ακόμα, στα 54 άρθρα της Σύμβασης, τα οποία εγκρίθηκαν ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου 1989, ορίζονται όλα τα δικαιώματα των παιδιών και σε πολλά από αυτά δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, στα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες εντός των ορίων του κράτους που προσυπόγραψε τη Σύμβαση, κατοχυρώνοντας τα πολιτιστικά και μειονοτικά τους δικαιώματα. Επιπλέον, σε σχέση με την εκπαίδευση ορίζεται ότι κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, καθώς έχει πρωτεύοντα ρόλο στην σωστή ανάπτυξη των παιδιών¹¹.

Ειδικότερα, για τα παιδιά-πρόσφυγες, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, υιοθέτησε «Πολιτική για τα Παιδιά Πρόσφυγες», η οποία επικυρώθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού, τον Οκτώβριο του 1993, με σκοπό να ενισχυθεί η προστασία και η φροντίδα τους. Στην πολιτική αυτή ενσωματώθηκαν οι Κατευθυντήριες Οδηγίες της Ύπατης Αρμοστείας για τα παιδιά-πρόσφυγες, οι οποίες πρώτη φορά δημοσιεύθηκαν το 1988. Άλλη μία ρύθμιση για τα παιδιά-πρόσφυγες συμπεριλαμβάνεται και στη Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων» και συγκεκριμένα για την εκπαίδευση, υπάρχει σαφής διάταξη στο άρθρο 22, η οποία υποχρεώνει τη χώρα ασύλου να παρέχει εκπαίδευση στους πρόσφυγες.

Ωστόσο, αν και υπάρχουν διεθνείς ρυθμίσεις σχετικά με τα δικαιώματα όλων των παιδιών, πραγματοποιείται συχνά κάθε είδους εκμετάλλευση εις βάρος τους –παιδική εργασία κλπ-. Επίσης, ειδικότερα για το θέμα της εκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί από πολλές χώρες πως στα περισσότερα από τα παιδιά των αλλοδαπών δεν παρέχεται ούτε η στοιχειώδης εκπαίδευση. Ένα μόνο μικρό ποσοστό, όχι περισσότερο από το 30%, αυτών των παιδιών έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, σχετικές έρευνες και μελέτες σε παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, καθώς και στην

¹¹ www.unicef.gr

Ελλάδα, έχουν αποτυπώσει πως οι μετανάστες εμφανίζουν υψηλά ποσοστά διαρροής από την εκπαίδευση (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008).

2.5 Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση των παιδιών των Μεταναστών και των παράνομων Αλλοδαπών

Η εκπαίδευση θεωρείται σήμερα, ένα από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και το σημαντικότερο μέσο για την άσκηση όλων των δικαιωμάτων. Σύμφωνα επίσης, με τον Γενικό Διευθυντή της Unesco Koichiro Matsuura (στο Μπάλιας, 2011:195) «η εκπαίδευση είναι πρωταρχικό όχημα με το οποίο περιθωριοποιημένοι ενήλικες και παιδιά μπορούν να βγουν από τη φτώχεια και να αποκτήσουν τα μέσα να συμμετέχουν στις κοινωνίες τους». Συνεπώς, η εκπαίδευση είναι το σημαντικότερο έργο κάθε δημοκρατικής κυβέρνησης αλλά και κάθε κυβέρνησης άσχετα από το πολιτικό καθεστώς της χώρας (Μπάλιας, 2011).

Επιπλέον, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι από τα πρώτα κοινωνικά δικαιώματα, τα οποία κατοχυρώθηκαν από το σύνταγμα και συγκεκριμένα στη χώρα μας, κατείχε σημαντική θέση στο Σύνταγμα του 1927, ενώ είχε ήδη συνταγματική ισχύ από το Σύνταγμα του 1911 με την καθιέρωση της «υποχρεωτικής δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης». Ωστόσο, μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, όπως είναι για παράδειγμα οι αλλοδαποί που δεν βρίσκονται νόμιμα στη χώρα (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005).

Εξετάζεται επίσης, και η υποχρέωση του κράτους να διατηρεί το επίπεδο της παιδείας επαρκές και κατάλληλο, έτσι ώστε να παρέχεται ισότιμα σε όλους τους ανθρώπους. Άλλωστε, οι περιορισμοί σε σχέση με την πρόσβαση στην εκπαίδευση αναπαράγουν και διαιωνίζουν σε σημαντικό βαθμό τις κοινωνικές ανισότητες (Καράγιωργας, 1990:327 στο Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005). Επιπλέον, σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση καινοτόμος είναι και η απόφαση του 1982 του Ανώτατου Δικαστηρίου των ΗΠΑ, η οποία θεώρησε το νομοθετικό αποκλεισμό των παιδιών παράνομων αλλοδαπών, αντίθετο, προωθώντας μία ρεαλιστική ιδέα που επικεντρωνόταν στην ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών, με σκοπό

να μην αποκλειστούν από το κοινωνικό σύνολο, ως «επικίνδυνοι» (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005).

Παρ' όλα αυτά στη χώρα μας, δεν εμφανίζεται ακόμη, ιδιαίτερα κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών. Είναι όμως, πραγματικότητα πως υπάρχουν νομοθετικά κείμενα, τα οποία αναφέρονται στην προστασία των κοινωνικών δικαιωμάτων νόμιμων αλλοδαπών (Κοντιάδης και Κατρούγκαλος, 1995:5, Graham, 1994:37 στο Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005 και Μπάλιας, 2011).

Επιπρόσθετα, εκτός από τους πρόσφυγες, οι οποίοι σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης (1951)¹² αποκτούν παρόμοια δικαιώματα με τους πολίτες της χώρας και στο επίπεδο της κοινωνικής προστασίας, υπάρχει και μία ποικιλία διεθνών συμβάσεων, οι οποίες αναφέρονται στην προστασία των δικαιωμάτων των οικονομικών μεταναστών. Ενδεικτικά παρουσιάζονται η Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη των Ρατσιστικών Διακρίσεων (7/3/1966), η ΔΣΕ (Διεθνής Σύμβαση Εργασίας) 11/1962, η οποία αναφέρεται στην Ισότητα Μεταχείρισης, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τη νομική κατάσταση των μεταναστών (1977) και τέλος, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την Κοινοτική Ασφάλεια (1972). Όμως, η κυριότερη είναι η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για την Προστασία των Δικαιωμάτων των Μεταναστών εργατών, καθώς και της οικογένειάς τους (1990).

Συγκεκριμένα, σε σχέση με την εκπαίδευση, το άρθρο 2, παρ.1 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), το οποίο κυρώθηκε με το Ν.Δ 53/1974, που εφαρμόζεται στους αλλοδαπούς, αναφέρει ρητά ότι «ουδείς δύναται να στερηθεί του δικαιώματος όπως εκπαιδευθεί». Επιπλέον, στο άρθρο 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, το οποίο κυρώθηκε με το Ν. 153 2/1985 κατοχυρώνεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005).

Η κορύφωση όλων των προσπαθειών για την αναγνώριση όλων των δικαιωμάτων του παιδιού και αυτό της εκπαίδευσης, είναι η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία υιοθετείται στις 20 Νοεμβρίου 1989 από τη Γενική συνέλευση του ΟΗΕ και μέχρι σήμερα επικυρώθηκε από 189 κράτη-μέλη, ενώ αποτελεί και μέρος της εθνικής τους νομοθεσίας. Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν πρόκειται για μια Διακήρυξη αλλά για μια Σύμβαση, σημαίνει πως έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για όλα τα κράτη-μέλη που την εφαρμόζουν. Επίσης, στο άρθρο 26 παρ. 3 της Οικουμενικής

¹² Η Σύμβαση της Γενεύης υπογράφηκε από την Ελλάδα, στις 10 Απριλίου 1952 (Συνήγορος του Πολίτη).

Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) αναφέρεται ρητά ότι «οι γονείς έχουν κατά προτεραιότητα το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της εκπαίδευσης των παιδιών τους», ενώ στο άρθρο 29 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, γίνεται λόγος για «σεβασμό της ταυτότητας, του πολιτισμού και των εθνικών αξιών της χώρας», ως βασικών στόχων της εκπαίδευσης (Μπάλιας, 2011).

Επίσης, στο άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, το οποίο κυρώθηκε με το Ν. 2101/1992, αναφέρεται ρητά η απαγόρευση των διακρίσεων στην εκπαίδευση των παιδιών, σε σχέση με το νομικό καθεστώς των γονιών τους, ενώ ταυτόχρονα, επιβάλλει την κατοχύρωση του δικαιώματος για δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση για όλους (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005 και Έμκε- Πουλοπούλου, 2007).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι παράνομοι αλλοδαποί στη σύγχρονη κοινωνία ακόμα, αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα στην καθημερινότητά τους, καθώς είναι στερημένοι από κάθε είδους κοινωνικά δικαιώματα –όπως η κοινωνική ασφάλιση-, υπηρεσίες και παροχές, αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως εξαίρεση στα παραπάνω αποτελεί η δυνατότητα εγγραφής των αλλοδαπών παιδιών ακόμη και παράνομων μεταναστών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφ' όσον σύμφωνα με τα ΠΔ 200/98 και 201/98, δεν είναι υποχρεωτική η προσκόμιση εγγράφων νόμιμης παραμονής των γονέων στη χώρα (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005).

Αυτό οφείλεται σύμφωνα με την Έμκε- Πουλοπούλου (2007) στο γεγονός, ότι στη χώρα προέλευσής τους η κατάσταση μπορεί να είναι επικίνδυνη, για παράδειγμα να υπάρχει πόλεμος, και οι γονείς τους πρέπει να έχουν υποβάλει αίτηση για άσυλο. Έτσι, το γεγονός αυτό, βοήθησε στο να μην αποκλειστούν τα παιδιά αυτά από το κοινωνικό σύνολο, λόγω του αποκλεισμού τους από την εκπαίδευση.

Εν συνεχεία, η παραπάνω ρύθμιση επικυρώθηκε με τη διάταξη του άρθρου 40, περ. εδ. Δ του ν. 2910/2001, ο οποίος επιτρέπει την εγγραφή παιδιών αλλοδαπών μη νόμιμα εγκατεστημένων στη χώρα, στα ελληνικά σχολεία, σε εξαίρεση από τον κανόνα του άρθρου 51, παρ.1 του νόμου που αναφέρεται στον αποκλεισμό των παράνομων αλλοδαπών από τις δημόσιες υπηρεσίες. Ενώ, ταυτόχρονα ο ίδιος νόμος στο άρθρο 40, παρ.1 προβλέπει ότι «Ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί». Εν τούτοις, η εφαρμογή της παραπάνω διάταξης δημιούργησε αντιδράσεις, λόγω του προστατευτικού της χαρακτήρα απέναντι στους νόμιμους

αλλοδαπούς που βρίσκονται στην επικράτεια. Με την εγκύκλιο Φ. 63574/15337/03 του υπουργείου Εσωτερικών, υποδείχθηκε στο Υπουργείο Παιδείας να μην επιτρέπουν να γίνονται εγγραφές παιδιών αλλοδαπών μη νόμιμων στη χώρα (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005).

Όμως, ο Συνήγορος του Πολίτη και συγκεκριμένα, ο Κύκλος Δικαιωμάτων του Παιδιού που ιδρύθηκε με το νόμο 3094/2003 για την προάσπιση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, απεφάνθη ότι η εγκύκλιος αυτή είναι αντίθετη στο άρθρο 40 του ν. 2910/2001, «όπως αυτό πρέπει να ερμηνεύεται σύμφωνα με το άρθρο 28, παρ.1 του Συντάγματος και υπό το Πρίσμα της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, των προαναφερθέντων διεθνών κειμένων, αλλά και του άρθρου 2, παρ.1 του Συντάγματος» (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005:236).

Ακόμα, στο νέο Νόμο για τη μετανάστευση (3386/05) και συγκεκριμένα, στο άρθρο 72, ρυθμίζονται ζητήματα, τα οποία αφορούν την πρόσβαση των ανηλίκων αλλοδαπών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, ορίζεται ότι: πρώτον, οι ανήλικοι αλλοδαποί που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως οι ημεδαποί. Δεύτερον, ορίζεται ότι οι ανήλικοι αλλοδαποί που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν, χωρίς περιορισμούς, πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας. Τρίτον, ορίζεται ότι για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Τέταρτον, ορίζεται ότι οι αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις, όπως οι ημεδαποί.

Στο νέο αυτό νόμο, υπάρχει ακόμα πρόβλεψη και για περιπτώσεις αλλοδαπών που για συγκεκριμένους λόγους έχουν έλλειψη δικαιολογητικών. Ειδικότερα, δεν είναι απαραίτητα τα δικαιολογητικά των παιδιών που:

1. Προστατεύονται από το ελληνικό κράτος, ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Έπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών.
2. Προέρχονται από περιοχές, στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση.
3. Έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου και
4. Διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν ή είναι ασυνόδευτοι ανήλικοι.

Ζητήματα όπως, ο εκκλησιασμός και η παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών από τους μη Ορθόδοξους μαθητές, ρυθμίζονται με το Π.Δ. 201/1998,

ΦΕΚ 161 τ.Α'/13/7/98 άρθρο 13 παρ. 10 «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων». Με αυτό το διάταγμα δίνεται η δυνατότητα επιλογής στους αλλόθρησκους μαθητές να μη συμμετέχουν στον εκκλησιασμό, εάν το ζητήσουν οι γονείς τους, ή και να παρευρίσκονται στην ώρα της προσευχής στο σχολείο αλλά να μην συμμετέχουν. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών με απόφαση του συλλόγου και δίνεται η ευχέρεια έπειτα από αίτηση του γονέα τους, να αναγράφεται άλλη θρησκεία ή δόγμα στα έγγραφα του μαθητή.

Συνεχίζοντας, μέσω της εκπαίδευσης και της αναγνώρισης του δικαιώματος των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση, ακόμα και αυτών που βρίσκονται παράνομα στη χώρα, καταπολεμούνται οι διακρίσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως, παιδιά και μειονότητες και μειώνονται οι κοινωνικές εντάσεις, καθώς πραγματοποιείται η ενσωμάτωση των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία (Κατρούγκαλος και Γαλήνα, 2005 και Μπάλιας, 2011).

Παράλληλα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα και με την ηθικο-πνευματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, συνεπώς και με την ορθή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Τέλος, η εκπαίδευση προωθεί την ισότητα και την ένταξη του παιδιού σε μια ίση και δημοκρατική κοινωνία. Έτσι, χρειάζεται οι γονείς και οι δάσκαλοι να δείχνουν σεβασμό προς τα δικαιώματα-ελευθερίες του παιδιού, αν και ακόμα και σήμερα δεν έχει υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Εν κατακλείδι, στην Ευρώπη, όπου πραγματοποιείται έλεγχος από τον ΟΗΕ σε σχέση με την πρόοδο στην εκπαίδευση, παρατηρείται πως τα προβλήματα στον χώρο αυτόν, ακόμα δεν έχουν αντιμετωπιστεί, καθώς παρουσιάζονται περιπτώσεις διακρίσεων, κυρίως απέναντι σε ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, όπως είναι για παράδειγμα, τα παιδιά των μεταναστών (Μπάλιας, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο, μελετάται η ψυχοσύνθεση του παιδιού γενικότερα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού, η οποία διαδραματίζει μείζονα ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Σκόπιμο κρίθηκε, να προσεγγισθούν και οι δύο πλευρές παιδιών, εννοώντας τόσο τους Έλληνες μαθητές, όσο και τα παιδιά από μειονότητες, με νέες κουλτούρες. Για το λόγο αυτό, στο κεφάλαιο γίνεται αρχικά, αναφορά στην αυτοεκτίμηση του παιδιού, ανεξαρτήτως καταγωγής. Έτσι, υπογραμμίζεται ο ρόλος της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ως καταλυτικός παράγοντας διαμόρφωσης εικόνας του παιδιού για τον εαυτό του. Τέλος, γίνεται αναφορά στις σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο και στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη.

3.1 Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ως παράγοντες διαμόρφωσης ταυτότητας

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά σημαντικό θα ήταν, να οριστεί η έννοια της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, καθώς έτσι, στη συνέχεια θα γίνει ευκολότερα κατανοητή η ψυχοσύνθεση που διαμορφώνουν οι άνθρωποι σαν παιδιά και πόσο μάλλον σαν παιδιά που πολιτισμικά διαφέρουν από τα υπόλοιπα. Αρχικά, ενδέχεται το άτομο να έχει υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση ανάλογα με την άποψη που έχει το ίδιο για τον εαυτό του. Με την παραπάνω άποψη, συμφωνεί και ο Rosenberg (1965 στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια), ο οποίος αναφέρεται στη θετική ή αρνητική στάση που κρατάει το άτομο για τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση, σχετίζεται με την αντίληψη για την αξία του κάθε ατόμου, η οποία εκφράζεται μέσα από τις συμπεριφορές που διαμορφώνει ο άνθρωπος απέναντι στον εαυτό του (Coopersmith, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό).

Αρχικά, προσεγγίζεται η αυτοεκτίμηση από την άποψη του κοινωνικού εαυτού, καθώς η αξιολόγηση του εαυτού εξαρτάται από τον κοινωνικό περίγυρο ενός ατόμου και την άποψη που έχει ο περίγυρος αυτός για το άτομο. Ακόμη, πραγματεύεται η

διαφορά ανάμεσα σε αυτό που είναι ιδανικό και σε αυτό που είναι ρεαλιστικό, ως προς τον εαυτό μας (Μακρή και Μπότσαρη, 2001).

Το παιδί ξεκινά να διαμορφώνει την αυτοεκτίμησή του, ήδη από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του και πιο συγκεκριμένα, από τον πρώτο μήνα. Σε αυτό και σε αυτή την περίπτωση, ρόλο παίζει η αντίδραση που έχει ο κοινωνικός περίγυρος για το παιδί. Σταδιακά, η αυτοεκτίμησή τους μεταβάλλεται ανάλογα με το πώς αντιδρούν οι δικοί τους άνθρωποι στις ανάγκες τους και ανάλογα με το βαθμό που αυτές ολοκληρώνονται επιτυχώς σε κάθε στάδιο ανάπτυξης. Καθώς μεγαλώνει το παιδί, αποκτά επαφές και αυξάνει τις εμπειρίες του και τις προσδοκίες του. Έχει πλήρη επίγνωση των ικανοτήτων του σχετικά με το τι θα μπορούσε ή όχι να επιτύχει. Συνεπώς, το παιδί προσπαθεί να προφυλάξει την αξία του ενάντια στις προκλήσεις, τα προβλήματα και τις εμπειρίες της ζωής του. Η αυτοεκτίμηση, τόσο στην περίπτωση που είναι θετική όσο και αρνητική, δεν είναι κάτι που συνάδει με τη γέννηση του ατόμου, αλλά είναι αποτέλεσμα των εμπειριών και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Επομένως, βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης είναι η συνειδητοποίηση και της ατομικής του ταυτότητας (Ευθυμίου, 1976).

Συνεχίζοντας με το πλαίσιο, που ασχολείται με τον τρόπο που το παιδί αντικρίζει τον εαυτό του γίνεται αναφορά και στο περιεχόμενο της έννοιας της αυτοαντίληψης. Η συγκεκριμένη λοιπόν, έννοια αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, καθώς αυτή επηρεάζει τη σχέση με τους συναθρώπους του. Είναι συνειδητή και παρόλα αυτά, αυτό δεν την απαλλάσσει από εσωτερικές αμφιθυμίες, εφόσον ο άνθρωπος αποσπάται από τον περίγυρό του, γεγονός που τον κάνει να αισθάνεται πώς μετατρέπεται σε υποκείμενο ψυχοσωματικών διαδικασιών (Πετρόφσκι, στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια).

Στον αντίποδα, ο Rogers αντιμετωπίζει την αυτοαντίληψη, ως στοιχείο που έχει να κάνει με τη γενικότερη προσαρμογή, κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου στο περιβάλλον του. Επιπλέον, ο όρος αυτός γενικότερα, αναφέρεται στην ολότητα ενός συστήματος, που αποτελείται από τα πιστεύω, τα ιδανικά, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του ατόμου και για το υπαρξιακό του γίνεσθαι.

Συνάγεται το συμπέρασμα πως, μολονότι οι ορισμοί για την έννοια της αυτοαντίληψης ποικίλουν, η πλειοψηφία των ειδικών συγκλίνει στο γεγονός, ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί το σύνολο των στάσεων που παίρνουν τελική μορφή για το άτομο υποκινώντας διάφορες συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, καθώς έχει, ήδη γίνει έχει λόγος σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης φαίνεται πως οι παραπάνω έννοιες μοιάζουν αρκετά. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν διαφοροποιητικοί παράγοντες ανάμεσά τους. Και οι δύο όροι αναφέρονται σε λειτουργίες που προϋποθέτουν, καταρχάς την ατομική λειτουργία. Παρόλο, που η εν λόγω σύγχυση ήταν αρχικά, θεωρητική, έχει απασχολήσει και το πεδίο της έρευνας. Είναι δύσκολο, όμως, να προκύψει μία ενιαία θεωρία της αυτοαξιολογικής λειτουργίας (Φλουρής, 1989) .

Η διάκριση αυτή ανάμεσα στις δύο έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ενισχύεται από ποικίλες έρευνες, που αναφέρουν πως το άτομο μπορεί να πραγματοποιεί διαφορετικές αξιολογήσεις για τον εαυτό του και για διαφορετικούς τομείς της ζωής του. Εύκολα λοιπόν, γίνεται κατανοητό, πως ένα άτομο μπορεί να έχει υψηλή αυτοαντίληψη για ένα κλάδο της ζωής του (λόγου χάριν για τις εξωσχολικές δραστηριότητες) και χαμηλή για κάποιον άλλον (όπως, για την οικογενειακή ζωή). Άρα, όταν γίνεται αναφορά στην ολική του αυτοεκτίμηση, αυτή ενδεχομένως, επηρεάζεται από την αυτοεκτίμηση για εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά όχι από την αυτοαντίληψη που έχει να κάνει με την οικογενειακή ζωή, καθώς ο κλάδος της αυτοεκτίμησης θεωρείται σημαντικότερος για το ίδιο το άτομο (Πούρκος, 1997).

3.2 Η κοινωνική και η συμβολική αλληλεπίδραση στον παιδαγωγικό τομέα ως παράγοντας διαμόρφωσης ταυτότητας

Η αλληλεπίδραση συνδέεται άμεσα με την έννοια της αυτοεκτίμησης, η οποία αναλύθηκε παραπάνω, καθώς και οι δύο έννοιες έχοντας, ως κέντρο τους το άτομο συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του.

Αρχικά, το φαινόμενο της αλληλεπίδρασης σχετίζεται με δύο πρόσωπα, καθώς επίσης και με τις έννοιες «αντίληψη, αξιολόγηση, κατανόηση και τρόπος αντίδρασης» (Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, 1972:954, στο Πίγκα, 2009). Επιπλέον, μπορεί να καθορίζει την ταυτότητα του ατόμου και έτσι, κατανοείται πληρέστερα η ανθρώπινη συμπεριφορά. Η επιστήμη της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής έχουν ασχοληθεί με την έννοια της αυτοαντίληψης.

Η αλληλεπίδραση αναφέρεται στην αμοιβαία επιρροή μεταξύ δύο ατόμων «Είναι γεγονός πως οι ενέργειες κάποιου είναι αλληλοεξαρτώμενες, καθώς η συμπεριφορά

του ενός είναι απλώς το έναυσμα για τη συμπεριφορά του άλλου» (Rubin, Bukowski, and Parker, 1998 στο Πίγκα, 2009). Αυτό εμμέσως, αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, αφού και σε αυτές υπάρχει αμοιβαία επιρροή. Ερευνητές, όπως ο Mead και ο Blumer μελέτησαν την αλληλεπίδραση μέσα σε ομάδες, όπως η οικογένεια και οι συνομήλικοι. Κατά την αλληλεπίδραση του ατόμου με τις συγκεκριμένες ομάδες, συνάδει ο ρόλος που θα έχει το άτομο στην εξελικτική του πορεία, ως ενήλικας.

Επιπροσθέτως, η σχολική ζωή δίνει έμφαση στη διαμόρφωση της αντίληψης και στη συμπεριφορά των μαθητών. Το σχολείο, στην ουσία είναι από μόνο του ένας πολιτισμός που προωθεί την επικοινωνία. Άρα, εκεί χτίζονται οι κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές (φιλία, παιχνίδι, ομάδες συνομηλίκων, ομάδες εργασίας, κλπ.) με βάση τις προτιμήσεις και όχι την ταυτότητα του άλλου (Γκότοβος, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τη θεωρία του Mead (1934 στο Πίγκα, 2009), αφορά στην ίδια την επικοινωνία του ατόμου με σημαντικά πρόσωπα, όπως οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές και οι φίλοι. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται, ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση αναφέρεται εμμέσως, στη θέση που έχει ένα άτομο μέσα στην κοινωνία, ενώ και τονίζεται η αμφίδρομη επιρροή μεταξύ των ατόμων, που διεξάγεται, μέσω της αμοιβαίας καθοδήγησης, μέσω της απόδοσης ποινών ή αμοιβών προς τους αδυνάτους και μέσω της απόκτησης κέρδους του ενός από τον άλλο. Ακόμη, η κοινωνία αποτελείται από αλληλεπιδράσεις, μέσω των οποίων οι άνθρωποι κατανοούν την πραγματικότητα. Υποχωρεί, λοιπόν, ο εγωκεντρισμός και γίνεται πιο εφικτή η κοινωνικοποίηση των ατόμων (Κολιάδης, 1997).

Είναι γεγονός, ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση συμβάλλει στη μάθηση που συνεπάγεται παραγωγικότητα και συνεργασία, καθώς μέσα από αυτές τις αρχές βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. Αυτό συμβαίνει, διότι το παιδί διευρύνει τις ικανότητές του (Βοσνιάδου, 2001).

Βέβαια, κατά τον Blumer (1986 στο Κελπανίδης, 2002), η «παιδαγωγική αλληλεπίδραση» αποτελεί ένα είδος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο παιδί και στους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον. Μέσω της αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο με τον «άλλο», το παιδί διαμορφώνει τον εσωτερικό του κόσμο, ενώ μέσα από τα μάτια του «άλλου» διαμορφώνει τον εξωτερικό του κόσμο.

Επιπρόσθετα, μέσα στην τάξη η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι πολλαπλών ειδών, γλωσσική και μη-γλωσσική, συγκινησιακή αλλά και νοητική. Το άτομο μαθαίνει να σκέφτεται, επειδή αναγνωρίζει απόψεις που διαφέρουν από τις δικές του και έτσι, «επικρατούν» οι περισσότερο δυναμικοί μαθητές χωρίς φαινομενικές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα οι μαθησιακές δυσκολίες (Μπέλλας, 1985).

Επομένως, το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική ομάδα, όπου ο μαθητής αποσκοπεί στην αποδοχή και διαμορφώνει ένα γίνεσθαι στηριζόμενος στην αυτοεικόνα του, η οποία βασίζεται στις προσδοκίες που έχουν ο ίδιος για τον εαυτό του, καθώς και οι άλλοι γι' αυτόν (Λεονταρή, 1998).

Συνεπώς, γίνεται εύκολα κατανοητό, πως το σχολικό περιβάλλον και οι διαπροσωπικές σχέσεις έχουν παιδευτικό ρόλο. Η επικοινωνία μέσα στο σχολικό περιβάλλον συνίσταται στο γεγονός, ότι οι μαθητές μοιράζονται διαφορετικές νόρμες συμπεριφοράς και αποκτούν τη δική τους ταυτότητα. Επίσης, δομείται η ίδια η τάξη, η οποία επηρεάζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της. Η αλληλεπίδραση, άρα διαμορφώνει το δικό της ρόλο στην καθημερινή ζωή ξεκινώντας μόλις από την παιδική ηλικία.

Σύμφωνα με τον Hargreaves, όσο το παιδί μεγαλώνει, διαμορφώνει την προσωπικότητά του ασυνείδητα, μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. Οι αντιδράσεις των άλλων επηρεάζουν την αντίδραση του ίδιου προς τον εαυτό του. Η αλληλεπίδραση, επομένως, ορίζει κατά μία έννοια την ταυτότητα του παιδιού (Blackledge and Hunt, 2004).

Ποικίλες θεωρίες έχουν διατυπωθεί, όπως η μιχεβιοριστική (behavioural) προσέγγιση από επιστήμονες σχετικά με την αλληλεπίδραση, όπως από τον Αμερικανό φιλόσοφο, κοινωνιολόγο και ψυχολόγο George Herbert Mead και τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Herbert George Blumer. Σύντομη περιγραφή τους ακολουθεί παρακάτω:

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, το άτομο χτίζει τον δικό του κόσμο ανάλογα με τη σημασία που έχουν γι' αυτό τα αντικείμενα. Η σημασία αυτή είναι αποτέλεσμα των σκέψεων του ατόμου. Κατά τους Μιχεβιοριστές υπάρχουν δύο μορφές «αλληλενέργειας», η συμβολική και η μη-συμβολική. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο ερμηνεύει συμπεριφορές και ανάλογα ενεργεί. Στην άλλη περίπτωση, το άτομο ανταποκρίνεται άμεσα σε ένα ερέθισμα .

Ο κοινωνιολόγος G. Mead, στυλοβάτης της θεωρίας των συμβολικών αλληλεπιδράσεων, πίστευε ότι η γλώσσα καθορίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη, καθώς οι αντιδράσεις των άλλων κατευθύνουν συμπεριφορές του ατόμου. Συνεπώς, τα άτομα δημιουργούν το ρόλο τους μέσα από ένα αλληλεπιδρόμενο παιχνίδι με συγκεκριμένα ερεθίσματα. Τα ερεθίσματα αυτά μελέτησε ο Mead, ως προς τους παράγοντες που βοηθούν το άτομο να ανταποκριθεί σε αυτά. Συνοπτικά, η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης του James και των Cooley και Mead συνοψίζεται, ως εξής: Πρώτα απ' όλα, τα άτομα επηρεάζονται από τη σημασία που έχουν τα αντικείμενα για αυτά (Denzin, 2006, στο Πίγκα, 2009).

Στις διαστάσεις της παραπάνω θεωρίας, ο Blumer (1986 στο Πίγκα, 2009) προσθέτει πως η αλληλεπίδραση βασίζεται και στην επαφή των ατόμων με τον ίδιο τους τον εαυτό. Παραδείγματος χάριν, τα άτομα συνήθως, μπορεί να κάνουν ερωτήσεις και να συζητάνε ακόμα με τον εαυτό τους. Επομένως, μέσα από την επικοινωνία τους με ένα δεύτερο άτομο, απαιτείται η επικοινωνία πρώτα με τον εαυτό τους, καθώς στην προσπάθεια επικοινωνίας με τον άλλον σχηματίζουμε μια άποψη για το πως αυτός θα ανταποκριθεί. Το να υπολογίζουμε δηλαδή, πώς θα αντιδράσει ο άλλος συμβάλλει στη συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα και απαιτεί προσαρμοστικότητα. Έτσι, οικοδομείται η συνείδηση και κατά συνέπεια, ρυθμίζεται η συμπεριφορά των υποκειμένων (Λάμνιαν, Καμαριανός, Ντακούμης, 2005 στο Πίγκα, 2009).

Τέλος, οι κοινωνικές καταστάσεις αποκτούν τη δική τους σημασία και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, που ερμηνεύουν τις εκάστοτε καταστάσεις. Έτσι, ο εαυτός κάποιου είναι ο καθρέφτης της αντίληψης που έχει για το «είναι» του. Επομένως, η αυτοσυναίσθηση επεκτείνεται, ξεκινώντας από την οπτική της οικογένειας και των φίλων, και στη συνέχεια από την οπτική του έξω κόσμου, ώσπου να αποκτηθεί μια πληρέστερη εικόνα του εαυτού (Κολιάδης, 1997).

3.3 Η ταυτότητα ως μέσο διαμόρφωσης αυτοεικόνας και αλληλεπίδρασης

Παρ' όλα αυτά, εξατομικευμένα και ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση συμβάλλουν και επιπρόσθετοι παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοεικόνα ενός παιδιού. Μεταξύ άλλων, στη συγκεκριμένη περίπτωση, εφόσον το ζήτημα που εξετάζεται είναι η διαμόρφωση προσωπικότητας, ψυχοσύνθεσης, ιδιοσυγκρασίας και αυτοεκτίμησης του πολιτισμικά διαφορετικού παιδιού, ως αξιοσημείωτες πηγές διαμόρφωσης της αυτοεικόνας αποτελούν η πολιτισμική ταυτότητα και η κοινωνική ταυτότητα.

Σε γενικό πλαίσιο παρατηρείται, ότι κάθε είδος ταυτότητας ενός ατόμου, και κυρίως η εθνική, αναπροσαρμόζεται συνεχώς. Το γεγονός αυτό παρατηρείται ιδιαιτέρως, και μετά από μετανάστευση. Τώρα, εξετάζεται η περίπτωση των μεταβολών της ταυτότητας παιδιών, μετά από μετανάστευση. Οι αλλαγές αυτές λοιπόν, της ταυτότητας που επακολουθούν την μετανάστευση, δημιουργούν σημαντικό ενδιαφέρον, καθώς τα βιώματα και οι εμπειρίες των παιδιών παρουσιάζουν διαπολιτισμικά και διγλωσσικά χαρακτηριστικά, είτε επειδή εν μέρει τα παιδιά αυτά κοινωνικοποιήθηκαν στη χώρα προέλευσης, είτε επειδή συνεχίζουν να μιλούν τη γλώσσα τους στην οικογένειά τους (Δαμανάκης, 2004 στο Κυπριανού, 2011).

Έτσι, οι ταυτότητες των παιδιών των μεταναστών, έπειτα από το γεγονός της μετανάστευσης σε μια χώρα, υπόκεινται σε διαφοροποιήσεις, με πιο έντονες τις διαφοροποιήσεις στην εθνική ταυτότητα, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της συγκρότησης της μετανάστευσης και η οποία αναπροσδιορίζεται συνεχώς (Πετράκου, 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Ωστόσο, η δόμηση νέων ταυτοτήτων είναι μια δύσκολη διαδικασία για τους μετανάστες. Αναγκάζονται να εφαρμόσουν πολλά είδη συμπεριφορών, για να αντιμετωπίσουν την αμφισβήτηση του κοινωνικού περίγυρου, σχετικά με τις αξίες και την κουλτούρα προέλευσής τους (Camilleri, 1986 στο Κυπριανού, 2011).

Συνήθως, στην περίπτωση των παιδιών των μεταναστών, η διαμόρφωση της ταυτότητας και της αντίληψης για τον εαυτό, έχει σχέση με τα στερεότυπα και τον στιγματισμό που δημιουργεί το μεγαλύτερο σύνολο της κοινωνίας για αυτά τα άτομα (Stevens, 1996 στο Κυπριανού, 2011).

Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας ταυτότητα ορίζεται, ως το σύνολο των στοιχείων που δημιουργούν την υποκειμενικότητα, ενώ με βάση την ανθρωπολογία, είναι το σύνολο των πολιτιστικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου (Αβδελλά, 1995 στο Χατζησαββίδης, 2000, στο Κυπριανού, 2011). Μάλιστα, «Η ταυτότητα είναι η βάση των ταξινομήσεων και των διακρίσεων που κάνει ένα άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους, κατ' επέκταση για τις ομάδες ή τις συλλογικότητες στις οποίες είτε ανήκει ο ίδιος, είτε ανήκουν άλλοι άνθρωποι από το κοινωνικό περιβάλλον» (Jenkins, 2007:13). Ερωτήματα, όπως «ποιος είμαι;» ή «ποιοι είμαστε;» αποτελούν την ακρογωνιαία λίθο της μελέτης των κοινωνικών επιστημών.

Γενικότερα, η ταυτότητα θα μπορούσε να είναι ένα είδος συνείδησης του εαυτού, καθώς και να συγκροτείται μέσα από επαναλαμβανόμενες ταυτίσεις και από τις πιθανές ανατροπές τους (Μαδιανού-Γκέφου, 2006 στο Κυπριανού, 2011).

Σύμφωνα με τον Μελούτσι (2002), το γεγονός πως η μεταβιομηχανική – μετανεωτερική κοινωνία μας έρχεται σε σύγκρουση με την βιομηχανική κοινωνία του παρελθόντος, σε σχέση με τους διαθέσιμους πόρους, τις ανάγκες κλπ οδηγεί το άτομο σε μία κατάσταση, κατά την οποία αναδιαπραγματεύεται συνεχώς, την ταυτότητά του, η οποία καθίσταται πλέον «μη δεδομένη». Συνεπάγεται λοιπόν, πως η ταυτότητα αλλάζει σύμφωνα με τη «χρονική διάσταση». Γίνεται έτσι, μια διαδικασία, η οποία εξαρτάται όχι μόνο από τις εξωτερικές συνθήκες, αλλά και από τις εσωτερικές, όπως είναι για παράδειγμα, οι πόροι και οι ικανότητες του ατόμου.

Η ύπαρξη κάποιων φυλετικών ομάδων που τις διακρίνουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, (όπως χρώμα, εθνικότητα, θρησκεία κ.λ.π.) και διεκδικούν συγκεκριμένα δικαιώματα, πυροδότησε την εκδήλωση της ανάγκης προσδιορισμού της ταυτότητας στις «κοινωνικές επιστήμες» δικαιώματα που διεκδικήθηκαν και αναγνωρίστηκαν αφορούν τομείς, όπως εκπαίδευση, εργασία, θρησκεία, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα.

Επιπρόσθετα, η ταυτότητα διαχωρίζεται σε ατομική και συλλογική. Η ατομική αφορά τα χαρακτηριστικά του ατόμου ως μοναδική και ξεχωριστή οντότητα, ενώ η συλλογική αφορά τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, η ατομική ταυτότητα αφορά τα χαρακτηριστικά ενός ατόμου που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα άτομα, ενώ η συλλογική ταυτότητα μπορεί να αφορά έναν σύλλογο, μια ποδοσφαιρική ομάδα ή ακόμη και μια φυλή (Jenkins, 2007). Τέλος, η ταυτότητα χωρίζεται σε διάφορα είδη, όπως: προσωπική, κοινωνική, εθνική, συνειδητή, μη συνειδητή και πολιτισμική. Πιο συγκεκριμένα:

ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Η προσωπική ταυτότητα σχετίζεται με τη μοναδικότητα του ατόμου, ως συνέπεια της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του στο χρόνο και στην αίσθηση, ότι το άτομο αυτό σαν οντότητα, δεν μπορεί να υπάρξει ξανά (Goffman, 1976 στο Γκότοβος, 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Σύμφωνα, με μια νεωτερική σύλληψη, το άτομο έχει, ως απόκτημα έναν σταθερό πυρήνα ταυτότητας, στον οποίο πρέπει να στηρίζεται για να βρίσκει κίνητρα και προσανατολισμούς για τις ενέργειές του. Βάση της ταυτότητάς του λοιπόν, είναι αυτός ο πυρήνας. Αντιθέτως, η σημερινή αντίληψη για την εικόνα του ατόμου, δείχνει πως η ταυτότητα δεν μπορεί να είναι κάτι σταθερό, αλλά σε αυτήν συμβαίνει μια διαδικασία, η οποία είναι «υπό κατασκευή» και εξαρτάται από τον τρόπο εκμετάλλευσης και επένδυσης των πόρων που διαθέτει το άτομο. Άρα, γίνεται αντιληπτό πως το ίδιο το άτομο εμπλέκεται στη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, καθώς λαμβάνει μέρος σε μία συνεχή αναζήτηση, με προϋπόθεση την ενεργό παρουσία και τις δυνατότητες του ατόμου (Μελούτσι, 2002).

Ωστόσο, ακόμη και αν μεταβάλλεται ο χαρακτήρας της ταυτότητας, το άτομο νιώθει ακόμα, την αδήριτη ανάγκη να διατηρηθεί στο χρόνο και να εξασφαλίσει μία σταθερή εικόνα στο περιβάλλον και στις σχέσεις του. Η λειτουργία της ατομικής ταυτότητας σε μία κλίση του ατόμου για «εσωτερική ενότητα» με τον εαυτό του. Έτσι, το άτομο επιθυμεί να φαίνεται και ως ίδιο με τον εαυτό του με σταθερότητα στο χρόνο αλλά και ως διαφορετικό από τους άλλους ανθρώπους (Ψημίτης, 1996:28 στο Μελούτσι, 2002).

Ο Μελούτσι (2002:23), επίσης τονίζει, «η ταυτότητα υπό τις συνθήκες αυτές γίνεται μια διαδικασία διαρκούς διαπραγματεύσεως μεταξύ διαφορετικών πλευρών του εαυτού, διαφορετικών χρόνων του εαυτού και διαφορετικών συστημάτων σχέσεων στα οποία ο καθένας μας συμμετέχει». Επιπρόσθετα, η διαμόρφωση της ταυτότητας πάλι σύμφωνα με τον Μελούτσι (1991:37 στο 2002) στηρίζεται στη δυνατότητα συμμετοχής του ατόμου σε μια ομάδα, σε ένα σύστημα σχέσεων. Για να θεωρηθεί λοιπόν, η ατομική ταυτότητα ως διαφορετική χρειάζεται να ενσωματωθεί σε μια συλλογική ταυτότητα, η οποία ενισχύει την ικανότητα δράσης του υποκειμένου και το ωθεί στο να θεωρήσει τα αποτελέσματα της δράσης της ομάδας του και ως δικά του αποτελέσματα.

Σε γενικές γραμμές η ταυτότητα χωρίζεται σε συνειδητή και μη συνειδητή ταυτότητα. Συνειδητή γίνεται η ταυτότητα, όταν πραγματοποιείται επίγνωσή της από το άτομο και δημιουργείται και η ικανότητα του ανθρώπου για αυτογνωσία. Ενώ, μη συνειδητή, θεωρείται όταν οι τρόποι συμπεριφοράς του ατόμου, αφομοιώνονται ασυνείδητα από το ίδιο. Ωστόσο, και τα δύο αυτά είδη είναι κοινωνικά καθορισμένα (Γεωργογιάννης, 1996 στο Κυπριανού, 2011).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Ο πολιτισμός και η κοινωνία ασκούν επίδραση στην αυτοαντίληψη των ανθρώπων. Καθορίζουν και την άποψη που έχουν για τον εαυτό τους οι άνθρωποι. Η κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών έχει διπλό χαρακτήρα, δηλαδή το να ζεις ως μέρος του πολιτισμού και συγχρόνως αποκομμένος από τον τρόπο ζωής γενικότερα. Η κοινωνικοποίηση εξαρτάται και από την ανατροφή, αλλά και από τον τρόπο ζωής.

Επίσης, η ζωή κατευθύνεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν πως από τη μια πλευρά η ανάγκη για αποδοχή επιβαρύνει τα παιδιά των αλλοδαπών. Η θετική αυτοεκτίμηση είναι πράγμα δύσκολο. Επιπλέον, άλλη μερίδα κοινωνιολόγων επισημαίνουν, ότι οι γονείς παίζουν καταλυτικό ρόλο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης στα παιδιά τους. Το οικογενειακό περιβάλλον τροφοδοτεί αξίες, που επιτρέπουν στα παιδιά να επιβιώνουν σε δύο πολιτισμούς.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας για τις μειονότητες είναι σύνθετη, διότι απαιτείται συνδυασμός δύο πολιτισμών με τα ανάλογα βιώματα. Επηρεάζεται, μάλιστα, από την ίδια την κοινωνία και από την προσαρμογή στο κοινωνικό σύστημα. Το παιδί της μειονότητας αγωνίζεται για πληρότητα ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και πασχίζει να ενταχθεί στη νέα κοινωνία. Αυτό συνεπάγεται και αρνητικές εμπειρίες ειδικά στη σχολική ζωή. Έτσι, δημιουργείται αρνητική ταυτότητα με μειωμένη αυτοεκτίμηση (Τσιάκαλος, 2000).

Άρα, η κοινωνική ταυτότητα αφορά το γεγονός, ότι τα άτομα συμμετέχουν σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες και αυτό έχει ως συνέπεια να υιοθετούνται από το άτομο διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες, όπως είναι για παράδειγμα, ο άνδρας, η γυναίκα, ο καθηγητής κλπ., με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές αντιλήψεις για τον εαυτό αλλά και για τους άλλους, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση (Χαλάτσης, 2004 στο Κυπριανού, 2011). Έτσι, η κοινωνική ταυτότητα σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1996, στο Κυπριανού, 2011:91) ορίζεται «με βάση

τα κοινωνικά σύμβολα και από σημεία που απορρέουν από τη συμμετοχή του ατόμου σε ομάδες».

ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Με βάση τον Phinney (1990 στο Κυπριανού, 2011) η έννοια της εθνικής ταυτότητας είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει τη γλώσσα, τις συμπεριφορές, τις αξίες και τη γνώση της ιστορίας μιας εθνικής ομάδας. ακόμα, με βάση τον Roberts (1999 στο Κυπριανού, 2011), ορίζεται και ως η κοινή πολιτισμική κληρονομιά, το αίσθημα της κοινωνικής συγγένειας και οι συμβολικοί πολιτισμικοί δεσμοί των μελών μιας εθνικής ομάδας. Τέλος, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2001, Κυπριανού, 2011) μερικές φορές, η έννοια της εθνικής ταυτότητας τοποθετείται στην κατηγορία των κοινωνικών ταυτοτήτων. Επίσης, θεωρείται και ως μια ψυχο-κοινωνική πραγματικότητα, ως μια υποκειμενική δηλαδή αίσθηση του «ανήκειν».

Συγκεκριμένα, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται ανάλογα με τις εξής περιπτώσεις: πρώτον, ανάλογα με το αν το άτομο της μειονότητας δέχεται ή όχι τα άτομα της πλειοψηφίας της χώρας υποδοχής, δεύτερον, αν τα άτομα της χώρας υποδοχής δέχονται ή όχι το άτομο της μειονότητας, τρίτον, ανάλογα με το αν το άτομο της μειονότητας νιώθει, ότι ανήκει στην εθνική του ομάδα και τέταρτον, ανάλογα με τον τρόπο που το άτομο αυτό προσλαμβάνει το πού το τοποθετούν τα άτομα της χώρας υποδοχής στο κοινωνικό πλαίσιο. Ανάλογα λοιπόν, με τις παραπάνω περιπτώσεις και αναφορικά και με το τι από τα παραπάνω ισχύει, το άτομο διαμορφώνει την ταυτότητά του (Kwong-Liem, 2000 στο Κυπριανού, 2011).

Όσον αφορά την εθνοτική ταυτότητα ο Μπάρθ τονίζει, ότι το 1969 στην εισήγηση του στο Ethnic Groups and Boundaries πως το «κοινωνικό» και το «πολιτισμικό» δεν αποτελούν ξεχωριστούς τομείς, αλλά αποτελούν τομείς άρρηκτα συνδεδεμένους. Παράλληλα, συμπλήρωσε πως τα χαρακτηριστικά μιας εθνοτικής ομάδας, μιας κουλτούρας, ενός πολιτισμού μπορούν να παραμείνουν ευέλικτα με την πάροδο του χρόνου. Μπορεί δηλαδή, να αλλάζουν ανάλογα με τις «μεταλλάξεις» του πολιτισμού και των εθνοτικών χαρακτηριστικών των ατόμων της κοινωνίας που αποτελούν την εθνοτική ομάδα (Jenkins, 2007)

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπου η κοινωνική ταυτότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη φυλετική ταυτότητα ή κουλτούρα αποτελεί η φυλή των Ρομά. Το όνομα «Γσιγγάνος» είναι συνδεδεμένο με το όνομα «ταξιδευτής». Η κουλτούρα

σηματοδοτεί τον τρόπο ζωής, ο οποίος διαμορφώνεται με βάση τα ήθη, τα έθιμα, τη σχέση με την οικογένεια. Σημαντικά παραδείγματα, για να διασαφηνιστεί η κουλτούρα- τρόπος ζωής της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας είναι ο ρουχισμός, η διαμονή σε καταυλισμούς με τροχόσπιτα ή σκηνές, η μουσική, τα μουσικά όργανα, ο επαγγελματικός τομέας που, συνήθως έχει να κάνει με την χειρωνακτική εργασία, όπως επίσης και ο τομέας της οικονομίας, ο οποίος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, ως «εφήμερος», αφού η εξασφάλιση πόρων εξαρτάται από περιστασιακές εργασίες και εστιάζει στο «εδώ και τώρα».

Άλλα χαρακτηριστικά κουλτούρας των Ρομά που έχουν άμεση σχέση με την κοινωνική ταυτότητα, φαίνονται στη σχέση με την οικογένεια, στη σύναψη γάμου μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες που κρίνει η οικογένεια, με ή χωρίς τη θέληση των μελλονύμφων, ο σεβασμός στους γονείς, η προάσπιση του ομαδικού συμφέροντος έναντι του ατομικού (Λιεζουά, 1999).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Είναι γεγονός, πως όλοι οι άνθρωποι έχουν παρόμοια ανάπτυξη. Καθώς το παιδί γεννιέται μέσα σε μια κοινωνία, γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση πάνω στις αξίες και τις αρχές ξεκινά μέσα στον θεσμό της οικογένειας και στη συνέχεια, επεκτείνεται στο περιβάλλον που ζει. Ειδικότερα, πριν εισέλθουν στο σχολείο, τα παιδιά έχουν ήδη αφομοιώσει βασικές αξίες της ζωής από το οικογενειακό πλαίσιο, όπου και έχουν διδαχτεί τρόπους συμπεριφοράς και έχουν αρχίσει να κοινωνικοποιούνται (Banks, 2004).

Είναι αλήθεια, ότι κάθε πολιτισμός φέρει τα δικά του στοιχεία, τα οποία είναι μοναδικά. Έτσι, τα στοιχεία αυτά καθορίζουν την αυτοαντίληψη του ατόμου, την αυτογνωσία του και την αυτοεκτίμησή του. Είναι πιθανό το άτομο να βιώσει την απόρριψη ή την αποδοχή. Αυτά τα αισθήματα, λοιπόν, ασκούν είτε θετικό είτε αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Γεωργογιάννης, 2007).

Στην εποχή μας καθίσταται πλέον φανερό πως οι κοινωνίες μας αποτελούν ένα κράμα ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμό. Συγχρόνως, η πολιτισμική ταυτότητα συμβάλλει στη διαμόρφωση τόσο της αυτοεκτίμησης όσο και της αυτοαντίληψης. Κάθε στοιχείο του πολιτισμού καθορίζει την αυτοαντίληψη του ατόμου. Η

πολιτισμική ταυτότητα αντικατοπτρίζει και την στάση της κοινωνίας σε σχέση με τις μειονότητες. Η «πολιτισμική ταυτότητα» (cultural identity) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, διαμορφώνει και την ταυτότητα του «Εγώ». Ωστόσο, ενώ η κοινωνική ταυτότητα δημιουργείται μέσα στην ίδια την κοινωνία και παρέχει στο άτομο διάφορους ρόλους, η πολιτισμική ταυτότητα γίνεται συνειδητή, κυρίως όταν το άτομο αντιληφθεί την ύπαρξη άλλων πολιτισμών.

Θεωρείται έμφυτη ανάγκη των ανθρώπων, λοιπόν, να αποτελούν μέρος μιας ομάδας και μέρος του κοινωνικού συνόλου όπως για παράδειγμα να ανήκουν σε εθνικές ομάδες, όπου σε αυτές οι άνθρωποι συνήθως, είναι περήφανοι για την εθνική τους ταυτότητα και παράλληλα, νιώθουν, ότι ανήκουν κάπου. Στη θεωρία της κοινωνιολογίας μάλιστα επισημαίνεται, ότι η κοινωνική αποδοχή αυξάνει τις αρχές της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των ατόμων. Άρα, οι άνθρωποι νιώθουν καλύτερα με τον εαυτό τους και μπορούν να προστατεύονται, διότι πιστεύουν ότι η ομάδα τους και κατ' επέκταση οι ίδιοι υπερέχουν σε πολλά σημεία (Παπαστάμου, 1999).

Τέλος, η πολιτισμική ταυτότητα εξελίσσεται συνεχώς και διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Επιπλέον, δεδομένου του γεγονότος, ότι οι ταυτότητες διαμορφώνονται κάτω από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και οικογενειακές συνθήκες, είναι φανερό πως οι ταυτότητες αυτές ενός ατόμου δεν είναι κληρονομικές, αλλά επίκτητες (Δαμανάκης, 2004 στο Κυπριανού, 2011). Επίσης, γίνεται διαπίστωση πως ένα άτομο έχει πολλαπλές ταυτότητες και ότι αναλόγως, κάθε φορά, την περίσταση, ανασύρει την κατάλληλη ταυτότητα, για να αντιμετωπίσει καλύτερα την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Μαδιανού-Γκέφου, 2006 στο Κυπριανού, 2011).

3.4 Η ετερότητα ως μέσο διαμόρφωσης αυτοεικόνας

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2007, στο Κυπριανού, 2011) στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπάρχει η έννοια της ετερότητας. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα μετά τα τέλη του 1980, όταν αναφέρεται ο όρος «ετερότητα», εννοείται η γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική και πολιτική ετερότητα, η οποία σχετίζεται με τους μετανάστες και πρόσφυγες (Γκότοβος, 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Αλλιώς, τα άτομα με πολιτισμικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες που διαμένουν σε μία χώρα αναφέρονται στη χώρα υποδοχής, ως άτομα με πολιτισμική ετερότητα. Αν και στις μέρες μας είναι πολύ συχνό φαινόμενο η ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Ανδρούσου, Ασκούνη κ.α., 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Το σύγχρονο σχολείο του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα λειτουργεί, ως διαχειριστής της πολιτισμικής ετερότητας. Αν το σχολείο στις μέρες μας είναι προορισμένο και διαμορφωμένο να διαχειρίζεται με συγκεκριμένο τρόπο την πολιτισμική ετερότητα, τότε οι ειδικές μορφές ετερότητας με τις οποίες συνδέεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρονται σε τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που χαρακτηρίζονται, ως διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό είτε με νέους πληθυσμούς που έρχονται στην χώρα, είναι η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και τέλος, η πολιτισμική ετερότητα.

Η «εθνοτική» και η «εθνική» ετερότητα αφορούν την αίσθηση του υποκειμένου ότι ανήκει σε διαφορετική συλλογικότητα απ' ότι το υπόλοιπο σύνολο του πληθυσμού. Η τρίτη μορφή ετερότητας η «θρησκευτική» αφορά την ενασχόληση του υποκειμένου με κάποια θρησκευτική κοινότητα. Ως γλωσσική ετερότητα χαρακτηρίζεται η ύπαρξη διαφορετικών γλωσσικών κοινοτήτων πέραν της κυρίαρχης γλώσσας. Ενώ, τέλος η πέμπτη ετερότητα η πολιτισμική σχετίζεται με τις διαφορετικές ικανότητες που απαιτούνται απ' το υποκείμενο για να λειτουργήσει κανονικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας.

Ανεξάρτητα από τα είδη ετερότητας και την ορολογία που χρησιμοποιείται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έρχονται αντιμέτωποι με διάφορα προβλήματα, τεχνικά ή ιδεολογικά. Τεχνικά με την έννοια της διευκόλυνσης της προσαρμογής αυτών των ομάδων, έτσι ώστε να μην ανήκουν πλέον στο περιθώριο. Ενώ, ιδεολογικά με την έννοια της αντιμετώπισης των αιτημάτων των μεταναστών. Ανάμεσα σ' αυτά τα προβλήματα τα δεύτερα, δηλαδή τα ιδεολογικά είναι αυτά που δημιουργούν αντιπαραθέσεις σε εθνικό, ευρωπαϊκό, και οικουμενικό επίπεδο, ανάμεσα σε διάφορους φορείς της κοινωνίας όπως είναι οι παιδαγωγοί, οι πολιτικοί και οι εκπαιδευτικοί (Κυπριανού, 2011).

3.5 Η είσοδος του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον

Παραπάνω έγινε λόγος, για τις έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, ως μέσα διαμόρφωσης της αυτοεικόνας. Η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, αναπλάθεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα κρίνεται απαραίτητο, να γίνει αναφορά στην είσοδο του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, στις σχέσεις που θα αναπτύξει εκεί με τα υπόλοιπα παιδιά και στη γενικότερη αλληλεπίδραση που θα αναπτύξει εκεί με τους συνομήλικούς του.

Η έναρξη της σχολικής ζωής αποτελεί σταθμό στη ζωή του παιδιού, διότι το παιδί απομακρύνεται από το οικογενειακό περιβάλλον και ξεκινά να αναλαμβάνει ευθύνες. Η επίδραση της οικογένειας στην κοινωνικοποίηση αρχίζει να περιορίζεται και η ευθύνη μετατοπίζεται στη σχολική κοινότητα.

Επίσης, το παιδί συνεργάζεται μαζί με άλλα παιδιά με την καθοδήγηση και την εποπτεία του δασκάλου και έχοντας διπλή ιδιότητα: του μαθητή και του συμμαθητή. Δηλαδή, ως μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με πολλές γνώσεις, που το βοηθούν να σημειώσει νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις, αλλά παράλληλα του προκαλούν βασικές προκλήσεις. Ως συμμαθητής, από την άλλη πλευρά, έρχεται αντιμέτωπος με τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να έχει ο ίδιος και οι συνομήλικοί του (Πυργιωτάκη, 1984).

Επιπλέον, η είσοδος του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον «διορθώνει» τυχόν προβλήματα της οικογένειας και λύνει ενδεχόμενα λάθη της συμπεριφοράς των γονέων. Στο περιβάλλον της οικογένειας, συνήθως τα παιδιά λειτουργούν χωρίς συγκεκριμένα όρια με συνέπεια το παιδί να μην αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του και η αποδοχή του θεωρείται δεδομένη, σε αντίθεση με το σχολείο που το παιδί χρειάζεται να καταβάλει προσπάθειες για να γίνει αποδεκτό από το σύνολο. (Παρασκευόπουλος, 1985).

3.6 Η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους

Το σχολείο θεωρείται μια μικρογραφία της κοινωνίας και για αυτό ακριβώς το λόγο η αλληλεπίδραση που θα εμφανίσει με τους συμμαθητές του είναι μείζονος σημασίας. Το παιδί κοινωνικοποιείται σημαντικά μέσα από τις νόρμες και τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλο του το φάσμα και έτσι, σε αυτή τη

φάση της ζωής του ξεκινά ουσιαστικά να διαμορφώνει μια εικόνα για τον εαυτό του, η οποία εξαρτάται από τον τρόπο που τον βλέπουν οι συμμαθητές του. Οι σχέσεις που θα διαμορφώσει μαζί τους επιδρούν καταλυτικά στην διαμόρφωση της ψυχосύνθεσής του. Άρα, η επιθυμία του, να συνυπάρχει με συνομηλίκους κορυφώνεται κατά τη σχολική ηλικία. Έτσι, η ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο και η αποδοχή του συμβάλλει στην κοινωνική του ανάπτυξη (Witt, 2000 στο Πίγκα 2009).

Κατά τη σχολική ηλικία, το παιδί προσπαθεί να είναι παραγωγικό και να συμμετέχει στις ομάδες συνομηλίκων. Καθώς μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνονται οι γνώσεις του και οι δεξιότητές του, καλείται να αποδείξει στην οικογένειά του, στο σχολικό περίγυρο και φυσικά στον εαυτό του την ικανότητά του να είναι παραγωγικό. Επιπρόσθετα, το παιδί καλείται να «απελευθερωθεί» από τα πλαίσια της ζωής πριν από το δημοτικό και να αρχίσει να αποκτά επαφή με άτομα που δεν ανήκουν μόνο στο οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτή άλλωστε είναι και ενδόμυχη επιθυμία του. Η ασυνείδητη ανάγκη για κοινωνική ένταξη αποτελεί σπουδαίο κομμάτι στην μετέπειτα αναπτυξιακή πορεία του.

Αρχικά, οι ομάδες συνομηλίκων είναι ομάδες που σαν πρωταρχικό τους τμήμα συμπεριλαμβάνουν το παιχνίδι. Τα παιδιά θεωρούν πως απλά παίζουν μεταξύ τους. Πράγματι, το παιδί βρίσκει σύμμαχους για το παιχνίδι, οι οποίοι ταιριάζουν με αυτό, ως προς τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα, και έτσι το παιδί συμμετέχει δίκαια και συναγωνιστικά στο παιχνίδι. Η συναναστροφή με τους ενηλίκους σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσε να παρέχει στο παιδί ικανοποιήσεις στον ψυχισμό, τις οποίες παρέχει η άμεση συναναστροφή με τους συνομηλίκους (Παρασκευόπουλος, 1985)

Έγινε λοιπόν, σαφές, πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση. Δηλαδή, οι συμπεριφορές, οι αμοιβαίες σχέσεις και η αποδοχή οδηγούν στην αυτοαντίληψη. Όπως άλλωστε επισημαίνουν οι Krappmann και Rubin (στο Πίγκα, 2009), οι σχέσεις του παιδιού συμβάλλουν καταλυτικά στην συναισθηματική του ανάπτυξη και διαμορφώνουν την κοινωνική και προσωπική του ταυτότητα. Έτσι, καλύπτεται η ανάγκη της αποδοχής και τα παιδιά νιώθουν ανυπαρξία κινδύνου και βεβαιότητα επειδή ανήκουν σε μια ομάδα. Στην ουσία, οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων παρέχουν στο παιδί τη συνεργασία και τον ανταγωνισμό. Η αλληλεπίδραση συνίσταται στην ανταλλαγή απόψεων και βιωματικής γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ξεκινούν να διαμορφώνουν τη δική τους ταυτότητα. Εάν γίνουν αποδεκτά από το σχολικό τους περίγυρο αυτό συνυφαίνεται κατ' επέκταση με τη σχολική προσαρμογή τους. Στη διαμόρφωση θετικής ταυτότητας μπορεί να συντελέσει η υποστήριξη από τους φίλους που είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της αντίληψής του εαυτού τους κατά την σχολική ηλικία. Η συχνότητα των επαφών τους αυξάνει σταδιακά. Επιπρόσθετα, από την ηλικία των 10 ετών και μετά η συναναστροφή των συνομηλίκων και η αλληλεπίδραση που έχουν μεταξύ τους υποκαθιστά το μέχρι τότε ρόλο που έπαιζε η οικογένεια στον τομέα της επικοινωνίας, η οποία βέβαια στα πρώτα στάδια της ζωής τους ήταν απαραίτητη για τη συγκρότηση του χαρακτήρα τους. Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης προϋποθέτει πεποιθήσεις που αποκτούν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά. Η επίδραση των συνομηλίκων είναι πολύ μεγαλύτερη στις ηλικίες του δημοτικού σχολείου και η δημιουργία φιλίας είναι απαραίτητη.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ταυτόχρονα με την απομάκρυνση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον, η ομάδα των συμμαθητών και ενδεχομένως και των παιδικών φίλων του, καταλαμβάνουν ζωτική θέση στη ζωή του παιδιού. Ορίζεται η συμπεριφορά του, σε πολιτιστικό επίπεδο και γίνεται πιο ευπροσάρμοστο στις κοινωνικές καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν οποιουδήποτε είδους προβλήματα στις σχέσεις τους αναπτύσσουν λιγότερο την αυτοαντίληψή τους. Όταν υπάρχει δε η απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, τότε και η άποψη που έχουν για τον εαυτό τους δεν είναι ολοκληρωμένη (Witt, 2000 στο Πίγκα 2009).

3.7 Σχέσεις Ελλήνων και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών

Επειδή, ως έμφυτη ανάγκη κάθε ανθρώπου θεωρείται η επικοινωνία οι διαπροσωπικές σχέσεις με τη σειρά τους οδηγούν στην κοινωνικοποίησή του. Σύμφωνα με έρευνες, οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών καλλιεργούν την προσωπικότητά τους. Οι σχολικές σχέσεις συμβάλλουν στην εξέλιξη του ατόμου, καθώς ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες του. Έτσι, διαμορφώνεται η γενικότερη συμπεριφορά του (Γκότοβος, 2002).

Οι φιλικές σχέσεις στο περιβάλλον του σχολείου διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στην εικόνα που θα αναπτύξει για τον εαυτό του, όπως και η σχέση με την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η καλή σχέση με τους συνομηλίκους βοηθά στην ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και συμβάλλει στη μείωση της κατάθλιψης και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Μακρή- Μπότσαρη, 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Έτσι, παρατηρείται πως η σχέση με τους συνομηλίκους έχει άμεση επίδραση στην ψυχοσύνθεση των αλλοδαπών μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες διεξήχθη το συμπέρασμα, ότι η παρέα με τους συνομηλίκους βοηθάει στη γρηγορότερη και ομαλότερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, ενώ ενισχύεται και η σχολική τους επίδοση (Trickett & Birman, 2005 στο Κυπριανού, 2011).

Επιπροσθέτως, η στάση και η γνώμη των παιδιών των γηγενών προς τους αλλοδαπούς μαθητές έχει επίσης, μεγάλη επιρροή στη δόμηση της ταυτότητάς τους (Brodwin, 2003 στο Κυπριανού, 2011). Ακόμα, οι γηγενείς μαθητές εκφράζουν πολλές φορές ανασφάλεια, ξενοφοβία και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, με αποτέλεσμα να νιώθουν οι μαθητές αυτοί απομονωμένοι, στιγματισμένοι, περιθωριοποιημένοι και προβληματισμένοι σχετικά με την ένταξή τους στο νέο περιβάλλον και την ταυτότητά τους (Γεωργογιάννης, 2009 στο Κυπριανού, 2011).

Η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τίθεται στο περιθώριο στο σχολικό περιβάλλον, ώστε να εξισωθούν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές με τους ντόπιους. Απαραίτητα συστατικά με σκοπό την επίτευξη της παραπάνω ενέργειας είναι ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή, για να αναπτύξουν την κρίση τους οι μαθητές. Επίσης, η διατήρηση της μητρικής γλώσσας τους κατέχει μεγάλη σπουδαιότητα για τους αλλοδαπούς μαθητές, προκειμένου να νιώθουν περήφανοι για την ταυτότητά τους (Δαμανάκης, 2000).

Το σχολείο αποκρυσταλλώνει τον κόσμο, με τον οποίο έρχονται σε επαφή οι μαθητές. Μάλιστα, η γλώσσα είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές στο χώρο του σχολείου. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό, πως οι αλλοδαποί μαθητές χρειάζεται να εστιάσουν περισσότερο στη γνώση της δεύτερης γλώσσας, η οποία επηρεάζει την κοινωνική τους εξέλιξη. Ακόμα, η εκμάθησή της, διαμορφώνει την εικόνα και τις προσδοκίες που έχουν οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους γι' αυτούς. Είναι γεγονός, ότι οι επιδόσεις των μαθητών

διαφέρουν, όπως επίσης τα βιώματά τους και η ανατροφή τους. Συχνά, οι γηγενείς μαθητές υποσυνείδητα εκδηλώνουν τάσεις ρατσιστικές και φέρνουν τελικά σε δύσκολη θέση τους αλλοδαπούς μαθητές. Γενικά, οι Έλληνες μαθητές αποτελούν την πλειονότητα του συνόλου σε μια σχολική τάξη, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούνται μειονότητα.

Συνεχίζοντας, οι Έλληνες μαθητές λειτουργούν, ως πρότυπα για τους αλλοδαπούς και λειτουργούν, ως «αρχηγοί», καθώς κυριαρχούν γλωσσικά και κατ' επέκταση στην επικοινωνία με τους υπόλοιπους. Η αυτοαντίληψη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών ξεκινά από τη χώρα καταγωγής τους και συνεχίζεται με τα νέα δεδομένα που αντιμετωπίζουν στη χώρα προσέλευσης. Επομένως, η κοινωνική αλληλεπίδραση φαίνεται να αποκτά πλέον πολιτισμικό μέλημα (Βερυκάκη, 2003 στο Πίγκα, 2009).

Τα παιδιά των αλλοδαπών αποδέχονται την άποψη που έχει η κοινωνία για αυτούς, αλλά διατηρούν παράλληλα και την αυτοεκτίμησή τους, φιλτράροντας τις πληροφορίες που δέχονται σχετικά με τον εαυτό τους. Επομένως, η κοινωνία καθορίζει λίγο, έως πολύ την άποψη που έχει ένα αλλοδαπό παιδί για τον εαυτό του και την πολιτισμική του κληρονομιά. Η διαδικασία άρα, που ξεκίνησε στην χώρα προσέλευσης, για να κοινωνικοποιηθεί το παιδί συνεχίζεται τώρα στη χώρα υποδοχής με νέες γνώσεις και νέα ερεθίσματα που καλείται ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής να διαχειριστεί.

Σε μια τάξη, λοιπόν, που περιλαμβάνει και αλλοδαπούς μαθητές που έχουν διαφορετικά βιώματα και διαφορετικό υπόβαθρο, καθίσταται πάλι εφικτή αλλά και πιο σύνθετη, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Φυσικά, οι κουλτούρες των συμμαθητών ποικίλουν δημιουργώντας δυσκολίες στην επικοινωνία και άνισες προτιμήσεις. Η στάση που έχει η ομάδα απέναντι στον πολιτισμό του αλλοδαπού μαθητή καθορίζει τον τρόπο που ο μειονοτικός μαθητής διαμορφώνει την αυτοεκτίμησή του. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις ενδέχεται λόγω της αρνητικής αντιμετώπισης του κοινωνικού περιγύρου οι διαφορετικοί να απορρίπτονται (Μπίκος, 2004).

Σύμφωνα με έρευνα της Βερυκάκη (στο Πίγκα, 2009) σε σχολεία των Χανίων παρατηρήθηκε, ότι οι αλλοδαποί μαθητές επικοινωνούν εύκολα με τους Έλληνες συμμαθητές τους γεγονός που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους και στις ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών. Η συναισθητική ασφάλεια που δημιουργείται από την καλή συνεργασία συντελεί στην αυτοπεποίθηση

των παιδιών. Έτσι, χτίζονται φιλικές σχέσεις που οδηγούν στην κοινωνικοποίηση και των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η συνύπαρξη παιδιών με διαφορετική καταγωγή συμβάλλει στην αλληλεπίδραση τους με τους γηγενείς μαθητές. Αυτή είναι αναγκαία για τη διαδικασία της μάθησης και για την αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στο νέο περιβάλλον. Από το 1990, ορισμένοι θεωρητικοί έχουν ξεκινήσει να στρέφουν την προσοχή τους στις επαφές εντός της ομάδας μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Είναι περιορισμένη, όμως, η γνώση των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των συνομηλίκων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Εν συνεχεία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών προσδιορίζει την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μάλιστα, η αυτοαντίληψή τους αναπτύσσεται με βάση την προσωπική, αλλά και κοινωνική ταυτότητα του μαθητή. Σύμφωνα με έρευνες, τα αλλοδαπά παιδιά που απορρίπτονται χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη. Συνεπώς, οι διαπροσωπικές σχέσεις συντελούν στην κοινωνικοποίηση των αλλοδαπών μαθητών και στην ομαλή τους ένταξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Ανακεφαλαιώνοντας, με βάση επιπρόσθετες έρευνες που έχουν λάβει χώρα, φαίνεται ότι πληθώρα παιδιών που προέρχονται από μια ξένη χώρα αντιμετωπίζουν προβλήματα στην καθημερινότητά τους, καθώς διακατέχονται από χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα. Κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως το φαινόμενο αυτό σχετίζεται άμεσα με την καταγωγή των παιδιών αυτών. Ένα παιδί διαμορφώνει πρώτα την αυτοεικόνα του και έπειτα την προσωπική του ταυτότητα και πόσο μάλλον μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα διαθέτουν επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως είναι λόγου χάριν η φυλετική τους ταυτότητα και η φυλετική τους συμπεριφορά. Όταν λοιπόν, ένα παιδί διαθέτει μειωμένη εικόνα για τον τόπο καταγωγής του και κατ' επέκταση για την φυλετική και εθνοτική του ταυτότητα είναι επακόλουθο η εικόνα για τον εαυτό του που θα διαμορφώσει στην μελλοντική του πορεία, να είναι χαμηλή (Μίτιλης, 1998).

Στη συνέχεια, ως χαρακτηριστικά παραδείγματα πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση αναφέρονται, ενδεικτικά η μειονότητα της Δυτικής Θράκης και οι Ρομά.

3.7.1 Η εκπαίδευση στη μειονότητα της Δυτικής Θράκης

Μέρος των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών που βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο αποτελεί η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Τα παιδιά αυτά διαφέρουν, ως προς την ευρύτερη ελληνική κουλτούρα και θρησκεία. Οι διαφορές αυτές δημιουργούν άμεσες συνέπειες στον εκπαιδευτικό τομέα.

Η Θράκη παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό πτυχιούχων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφαβητισμού με μεγάλη απόκλιση από τις άλλες περιφέρειες της χώρας μας. Το πρόβλημά της εντοπίζεται στο γεγονός, ότι σταθερά βρίσκεται στους χαμηλούς δείκτες του εκπαιδευτικού επιπέδου. Ωστόσο, η Θράκη διακρίνεται σε τρεις νομούς: τον Ν. Έβρου, τον Ν. Ροδόπης και τον Ν. Ξάνθης και έχουν διαπιστωθεί διαφορές από νομό σε νομό και ανάμεσα στις διάφορες περιοχές του ίδιου νομού.

Επίσης, στο χώρο της Δυτικής Θράκης λειτουργούν μειονοτικά σχολεία στους νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου. Τα μειονοτικά σχολεία διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες και περιλαμβάνουν:

- μαθητές με τουρκογενή προέλευση στους νομούς της Ξάνθης και Ροδόπης
- μαθητές Πομάκους κυρίως στην Ξάνθη και ελάχιστα στους άλλους δυο νομούς
- μαθητές Τσιγγάνους και στους τρεις νομούς
- μαθητές μουσουλμάνους ανεξαρτήτως προέλευσης

Όσον αφορά τη μέριμνα του ίδιου του κράτους και της εκπαίδευσης για τα σχολεία που υπάρχουν συνολικά στη Θράκη στο 1/3 περίπου από αυτά φοιτούν αποκλειστικά Μουσουλμάνοι, Τουρκογενείς, Πομάκοι και Αθίγγανοι και υπάρχουν και τα αμιγώς μειονοτικά σχολεία. Στα δημοτικά σχολεία οι μειονοτικοί μαθητές καλύπτουν το 50% του ποσοστού όλων των δημοτικών της Θράκης, τα νηπιαγωγεία φτάνουν το 5% και τα Γυμνάσια-Λύκεια μόλις το 20%. Συνεπώς, αυτό έχει, ως αποτέλεσμα να εκλείπει η ομαλή προσαρμογή τους ήδη, από την προσχολική αγωγή και μετ' έπειτα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αντιμετωπίζουν ακόμη πιο σημαντικά και πρακτικά προβλήματα, καθώς δεν υπάρχει το καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό και οι ανάλογες δραστηριότητες και μαθήματα που θα λαμβάνουν υπ' όψιν τους, είτε τις θρησκευτικές, είτε τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες.

Ακόμα, στα μειονοτικά σχολεία ο τρόπος διδασκαλίας διαφέρει από τα κανονικά.

Αρχικά, η διδασκαλία είναι δίγλωσση. Οι Έλληνες μαθητές διδάσκονται ιστορία, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, ελληνική γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα δίνονται μέσω της τουρκικής γλώσσας και το Κοράνι διδάσκεται στην Αραβική. Επιπρόσθετα, οι μαθητές του μειονοτικού πληθυσμού διδάσκονται μετά την Τρίτη δημοτικού μια επιπλέον ξένη γλώσσα, εκτός από ελληνικά και τούρκικα (Ασημακοπούλου και Χρηστίδου, 2002).

Επιπρόσθετα, σκόπιμο είναι να επισημανθεί πως η μουσουλμανική παράδοση δεν επιτρέπει τη συναναστροφή αγοριών και κοριτσιών μετά την ενηλικίωση. Σε αυτό ενδεχομένως, βασίζεται το γεγονός, ότι στα δημοτικά σχολεία φοιτούν περισσότερο αγόρια από ότι κορίτσια και αυτό φυσικά παρατηρείται στους Τουρκογενείς και στους Πομάκους. Επίσης, πολλά από το αγόρια βοηθούν τους γονείς τους στις αγροτικές και κτηνοτροφικές εργασίες και για τον λόγο αυτόν, παρατηρείται διαρροή στο χώρο των σχολείων από το φθινόπωρο και μετά (Βακαλιός, 1997).

Αναγνωρίζεται, ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφυπνίζει τις πνευματικές ανάγκες των παιδιών και αποτελεί το πρώτο σκαλί για τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις απαιτήσεις της κοινωνίας στο σύνολο της. Το παιδί μπορεί να παίρνει τις βασικές γνώσεις και ικανότητες και να αποκτήσει στόχους, εφ' όσον όμως, υπάρχει η δυνατότητα για έγκαιρη εξοικείωση του παιδιού με την καθιερωμένη γλώσσα της εκπαίδευσης και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα πράγματα είναι προφανώς πιο δύσκολα, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μειονοτικό μαθητή, όταν υφίσταται το θέμα της διγλωσσίας και είναι διαφορετική η μητρική από την επίσημη γλώσσα του μαθητή. Η μητρική, χάνει τον συμβολικό και συναισθηματικό της χαρακτήρα, ενώ η επίσημη αποκτά πρακτική και κοινωνική σημασία. Τα προβλήματα ωστόσο είναι πιο πρακτικά. Υπάρχει έλλειψη οργανωμένης διδακτικής ύλης, καθώς απαιτείται περισσότερος χρόνος, μέχρις ότου ο μειονοτικός μαθητής να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Οι δάσκαλοι αναγκάζονται εκ των πραγμάτων να αυτοσχεδιάζουν, ώστε να προσαρμόζουν την καθημερινή διδασκόμενη ύλη στην αφομοιωτική δυνατότητα των παιδιών. Για όλα τα παραπάνω, απαιτείται χρόνος και επιμέρους κατάρτιση και εκπαίδευση των δασκάλων (Ασημακοπούλου και Χρηστίδου, 2002).

Τα προβλήματα βέβαια, που προκύπτουν στην εκπαίδευση των Μουσουλμάνων Δυτικής Θράκης είναι πολλά. Σύμφωνα με τα στοιχεία από στατιστικές εννιά στους δέκα μουσουλμάνους μαθητές των μειονοτικών σχολείων δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Αφ' ενός η ίδια η μειονότητα διατηρεί μια καχυποψία ως

προς τα ελληνικά σχολεία και την ελληνική πολιτεία γενικότερα και αφ' ετέρου ο υποβαθμισμένος χαρακτήρας των μειονοτικών σχολείων δεν βοηθάει καθόλου την κατάσταση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μειονοτικών μαθητών φοιτούν σε διθέσια δημοτικά σχολεία με τρεις συνδιδασκόμενες τάξεις, γεγονός που δυσκολεύει κι άλλο την κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, οι Τουρκόφωνοι έχουν, ως επιλογή τους τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, την οποία όμως δεν ομιλούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, είναι αυτονόητο πως θα αντιμετωπίσουν γλωσσικές δυσκολίες, καθώς η επίσημη γλώσσα (η ελληνική) δεν είναι η μητρική τους. Επίσης, όσον αφορά τους Πομάκους, είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν το μεγαλύτερο πρόβλημα διότι πλήττονται από όλους. Η μητρική τους γλώσσα είναι η πομακική, την οποία δεν δέχονται ούτε τα τουρκόφωνα ούτε τα ελληνόφωνα σχολεία. Από τη μία πλευρά δέχονται ένα γλωσσικό βομβαρδισμό και από τις δύο πλευρές και από την άλλη το γεγονός, ότι δεν είναι αποδεκτή η μητρική τους γλώσσα τους οδηγεί αναπόφευκτα στην περιθωριοποίηση ήδη από την παιδική τους ηλικία. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με το συναίσθημα της απαξίωσης και υποτίμησης. Εκλαμβάνουν ότι δεν ανήκουν σε καμία ομάδα και άρα, είναι διαφορετικοί από τους άλλους.

Βέβαια σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο η παρεχόμενη εκπαίδευση έχει οριστεί να είναι δίγλωσση, δηλαδή ελληνοτουρκική, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε. Στην τουρκομουσουλμανική μειονότητα την εκπαίδευση την διέπει η Συνθήκη της Λωζάννης και την ρυθμίζουν δύο ελληνοτουρκικά μορφωτικά πρωτόκολλα που αναγνωρίζουν εξίσου τον ρόλο της Τουρκίας στα μειονοτικά εκπαιδευτικά πράγματα και τον ρόλο της Ελλάδας στην εκπαίδευση της ελληνορθόδοξης μειονότητας της Πόλης. Ωστόσο, το πρόβλημα ξεκινά από την ταξική δομή της μειονότητας, που εξαφάνισε την αστική τάξη και παρέμειναν στη Θράκη κυρίως, οι φτωχοί εργάτες, οι ακτήμονες και οι κάτοχοι μικρού κλήρου αγρότες.

Η ταξική δομή του πληθυσμού, υπέστη ανακατατάξεις που οδήγησαν στην περιθωριοποίηση και γκετοποίηση της μειονότητας, με μεγαλύτερο πλήγμα τις βαριές επιπτώσεις κυρίως, στη μειονοτική εκπαίδευση. Ως πρώτο πλήγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης, υπήρξε η απώλεια του ιδιωτικού και ημιαυτόνομου χαρακτήρα της. Τα πάντα βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του κρατικού μηχανισμού, ο οποίος δρα μάλλον αρνητικά παρά βοηθητικά στο όλο πρόβλημα. Αντί να εστιάσει στην ουσία και το ειδικότερο πρόβλημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, ο ίδιος επικεντρώνεται στο διοικητικό έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρεμβάλλοντας συνεχώς, εμπόδια.

Δεν κατανοεί τους ειδικούς χειρισμούς που απαιτούνται λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών συνθηκών που υπάρχουν στο χώρο της μειονότητας.

Η μειονότητα από τη πλευρά της βλέπει όλα αυτά τα προβλήματα και την αδιαφορία του ελληνικού κράτους και πολλές φορές οι μειονοτικές οικογένειες αναγκάζονται να στείλουν τα παιδιά τους πίσω στην Τουρκία, αφού δεν μπορούν να εκπληρώσουν τα όνειρά τους να σπουδάσουν. Έτσι, αναγκαστικά οδηγούνται στη μετανάστευση αφού δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις. Από τη μία, υπάρχει ο διαχωρισμός ότι το τούρκικο σχολείο είναι για τους Τούρκους και το ελληνικό για τους Έλληνες. Και όντως, η φοίτηση στο μειονοτικό σχολείο έχει τις προοπτικές να βοηθήσει το παιδί να τελειοποιήσει τα τουρκικά του και να διδαχθεί για τη δική του θρησκεία και το Κοράνι. Ο μειονοτικός δεν εμπιστεύεται να στείλει το παιδί του στο χριστιανικό σχολείο (Ασημακοπούλου και Χρηστίδου, 2002).

Εν συντομία αξίζει να επισημανθεί, ότι στην περιοχή της Θράκης διακρίνονται οι εξής κατηγορίες δασκάλων :

- μουσουλμάνοι Έλληνες υπήκοοι απόφοιτοι Ειδικής Παιδαγωγικής
- μουσουλμάνοι Έλληνες υπήκοοι απόφοιτοι κρατικών σχολών της Τουρκίας
- μουσουλμάνοι Τούρκοι Υπήκοοι, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Σχολών της Τουρκίας που βρίσκονται στην Ελλάδα» (Μάρκου, 1997).

3.7.2 Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά αποτελεί ένα βασικό ζήτημα που απασχολεί εδώ και δεκαετίες, τόσο την Ελληνική όσο και την Ευρωπαϊκή κοινότητα. Αυτός είναι και ο λόγος που αποτελεί κατά διαστήματα αντικείμενο έρευνας και μελέτης των κοινωνικών επιστημόνων. Το ζήτημα αυτό χωρίζεται σε δύο σκέλη ανάλυσης. Από την μια πλευρά μελετάται η στάση των Ρομά και ιδιαίτερα των γονέων, όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αφού συχνά δεν τους απασχολεί το κομμάτι της επιμόρφωσης των δεύτερων και από την άλλη το κομμάτι της στάσης του κράτους και της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στους Ρομά, η οποία συχνά μέσω των λανθασμένων κρατικών σχεδιασμών και των ρατσιστικών στάσεων αρκετών πολιτών απέναντί τους, μπορεί να τους αποκλείει και να τους περιθωριοποιεί.

Γεγονός αποτελεί το ότι μέχρι το 1978-1980, όπου επίσημα αναγνωρίστηκε η ελληνική ιθαγένεια στον πληθυσμό των Τσιγγάνων δεν υπήρχαν επίσημα έγγραφα από μέρους του κράτους, τα οποία να επισημοποιούν την επιμόρφωση του Τσιγγάνικου λαού. Τα πρώτα βήματα κινητοποίησης για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση πραγματοποιούνται το 1987 μέσω σχετικών εγκυκλίων, οι οποίες αναφέρονται στα προβλήματα οφειλόμενα στην έλλειψη εκπαίδευσης που αντιμετώπιζαν οι Τσιγγάνοι.

Με αφορμή τα προβλήματα αυτά ξεκίνησαν προσπάθειες, από την πλευρά του κράτους πρόνοιας για την επιμόρφωση του συγκεκριμένου πληθυσμού και έτσι άρχισε η υλοποίηση εξειδικευμένων προγραμμάτων απευθυνόμενων αποκλειστικά σε αυτές τις ομάδες. Εν συνεχεία, καταβάλλονται προσπάθειες με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικής συμμετοχής των Τσιγγανόπαιδων, των παλινοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, το 2002 καθιερώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων η ενίσχυση, μέσω επιδομάτων οικογενειών Τσιγγάνων, οι οποίες στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Βασιλειάδη και Παυλή-Κορρέ, 1996).

Όσον αφορά την τσιγγάνικη οικογένεια, η εκπαίδευση αποτελούσε θέμα ελάσσονος σημασίας, όπως προαναφέρθηκε, αφού πολλές φορές, όταν ένα παιδί συνέχιζε την σχολική εκπαίδευσή του και κατανάλωνε πολλές ώρες για μελέτη, μπορεί να περιθωριοποιούνταν, τόσο από την τσιγγάνικη κοινωνία, όσο και από την οικογένειά του. Αυτό γινόταν, γιατί θεωρούνταν πως λόγω της ιδιαίτερης ενασχόλησης του παιδιού με το σχολείο, το παιδί δεν είχε λάβει αρκετές γνώσεις από την οικογένεια. Όσον αφορά, την ευρύτερη τσιγγάνικη κοινωνία, οι γνώσεις του παιδιού από το σχολείο μπορεί να μην συνάδουν με τις γνώσεις πολλών Ρομά, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν ακολουθήσει την σχολική εκπαίδευση, επομένως το παιδί μπορεί να αισθάνεται πως στο σύνολο που ανήκει δεν μπορεί να αξιοποιήσει αυτή τη σχολική γνώση. Ως συνέπεια, απογοητεύεται, απομονώνεται και πείθεται πως το σχολείο είναι κάτι το «άχρηστο» για το ίδιο, και έτσι, παραιτείται, εγκαταλείποντας τη φοίτησή του σε αυτό.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Προσεγγίσεις

Καθώς γίνεται μια προσπάθεια να προσεγγισθεί το ζήτημα της εκπαίδευσης των τσιγγάνων αξίζει να αναλυθούν δύο βασικές προσεγγίσεις:

- Η πρώτη αντίληψη θεωρεί τους Τσιγγάνους μια «φυσική ομάδα», όπου εξαιτίας της συγκεκριμένης φύσης που τους διέπει δεν σχετίζονται με τους ιδεολογικούς θεσμούς του έθνους, όπως ο θεσμός του σχολείου. Οι Τσιγγάνοι άρα, δεν πηγαίνουν σχολείο γιατί φαινομενικά δεν ταιριάζουν με αυτό, και με τη σειρά του το σχολείο, δεν τους δέχεται εφόσον οι ίδιοι δεν επιθυμούν να ενταχθούν σε αυτό.

- Η δεύτερη αντίληψη εστιάζει στο γεγονός, ότι οι Τσιγγάνοι παρουσιάζονται σαν μια ομάδα χωρίς αλλοιώσεις, η οποία δεν έχει να κάνει με κοινωνικούς και ιδεολογικούς δεσμούς. Ως αποτέλεσμα απορρέει, αυτή η ομάδα να μην επιθυμεί από μόνη της, την εμπλοκή της σε αυτούς τους θεσμούς. Έτσι, απομονώνεται από την υπόλοιπη κοινωνία. Με βάση τη συγκεκριμένη αντίληψη, η «προβληματική» σχέση των Τσιγγάνων με το σχολείο έχει ρίζες ιστορικές, οι οποίες σχετίζονται με την αντιμετώπιση της κοινωνίας απέναντι στους Τσιγγάνους. Λόγω λοιπόν, αυτής της ρατσιστικής αντιμετώπισης η συγκεκριμένη ομάδα δεν επιθυμεί την ένταξη της στον εκπαιδευτικό χώρο.

Με βάση τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις γίνεται κατανοητό, ότι οι Τσιγγάνοι δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και το σχολείο κατ' επέκταση δεν ενδιαφέρεται για αυτούς (Κάτσικας και Πολίτου, 2005).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η κατάρτισή τους θα πρέπει να είναι συνυφασμένη με τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες και θεσμούς και να μην επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες της πλειοψηφίας. Οι γονείς από την άλλη, που κατάγονται από άλλους πολιτισμούς ή αξίες όπως π.χ. οι Ρομά, συχνά αγωνιούν, αν οι γνώσεις και οι αξίες που θα μεταλαμπαδευτούν στα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο, θα συνάδουν με αυτές που θέλουν οι ίδιοι να τους μεταδώσουν, αφού θεωρούν χρέος τους να διατηρήσουν το γένος, τη κουλτούρα και τον πολιτισμό τους.

Το σχολείο λοιπόν, τις περισσότερες φορές διδάσκει στα παιδιά, την ιστορία, τους κανόνες και τον πολιτισμό της πλειοψηφίας και της ευρύτερης Ελληνικής

κοινωνίας, χωρίς να κάνει αναφορές σε άλλα φύλα και ρεύματα που υπάρχουν στον ελληνικό χώρο, όπως επίσης και σε μεταναστευτικά ρεύματα που έχουν ενταχθεί εδώ και πολλές δεκαετίες στην Ελλάδα, πέρα από σύντομες αναφορές. Αυτό έχει, ως αποτέλεσμα η πλειοψηφία των μαθητών να μην είναι ενήμερη για άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες και να αντιμετωπίζει οτιδήποτε διαφορετικό με φόβο και προκατάληψη.

Από την άλλη πλευρά, παιδιά από άλλους πολιτισμούς, όπως π.χ. οι Ρομά απομακρύνονται από την κουλτούρα τους και εκπαιδεύονται μόνο για την κουλτούρα, τους θεσμούς και τις αξίες της πλειοψηφίας της τάξης. Έτσι, ο φόβος των Ρομά να στείλουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί παράλογος, αφού υπάρχει κίνδυνος τα παιδιά τους να «αποκοπούν» από το γένος και τον πολιτισμό τους.

Η γλώσσα για τους Ρομά επίσης, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που τους αποτρέπει να στείλουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι τα ελληνικά για πολλούς Ρομά αποτελούν μια Τρίτη γλώσσα, αφού η γλώσσα του σχολείου δεν συνάδει με την μητρική τους γλώσσα ή την γλώσσα του περιβάλλοντός τους, που μπορεί να είναι μια διάλεκτος. Η κατάσταση αυτή έχει, ως συνέπεια το παιδί να αισθάνεται ότι τιμωρείται, αφού μπορεί να αντιλαμβάνεται το σχολείο, ως έναν διαφορετικό κόσμο, μέσα στον οποίο είναι αναγκασμένο να προσαρμοστεί (Κάτσικας και Πολίτου, 2005).

Μύθοι για τη σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων

Επιπροσθέτως, οκτώ μύθοι με βάση το συγγραφέα έχουν δημιουργηθεί σχετικά με τη σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων, αλήθειες «αδιαμφισβήτητες» φαινομενικά.

1. «Η σχέση των Τσιγγάνων με το σχολείο είναι ανύπαρκτη ή τυχαία και αποσπασματική»

Σύμφωνα με το συγγραφέα τα περισσότερα παιδιά Τσιγγάνων, είτε δεν παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε την παρακολουθούν αποσπασματικά. Ο τρόπος δηλαδή, με τον οποίο ο πληθυσμός αυτός αντιμετωπίζει το σχολείο δεν είναι προδιαγεγραμμένος αλλά αλλάζει σταδιακά μέσω των εμπειριών που έχουν σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ρυθμίζει τις σχέσεις τους με την εκπαίδευση και με τους διάφορους θεσμούς. Υπό αυτό το πρίσμα διαπιστώνεται, ότι υπάρχουν πολλές αντιφάσεις. Μια από τις σημαντικότερες

αποτελεί το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο από τη μια πλευρά παραμερίζει και αδιαφορεί για τα παιδιά των Τσιγγάνων και από την άλλη πλευρά, δημιουργεί προγράμματα για την ομαλή ένταξή τους .

2. « Η εκπαιδευτική πολιτική αδιαφορεί »

Σε γενικές γραμμές η ομάδα των Τσιγγάνων παρουσιάζεται από χρόνια πριν, έως και σήμερα σαν ένας χώρος στην εκπαίδευση που δεν έχει υποστεί επεξεργασία. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να παραλείπεται πως τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί βήματα, όσον αφορά την Τσιγγάνικη εκπαίδευση. Σκόπιμο θα ήταν μάλιστα, να τονιστεί πως έχουν δημιουργηθεί τμήματα ένταξης των Τσιγγανόπαιδων σε πειραματικά προγράμματα σε συνεργασία είτε με δημόσιους είτε με ιδιωτικούς φορείς. Παράλληλα, με αφορμή τη δημιουργία αυτών των συγκεκριμένων τμημάτων αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα γίνεται κατανοητό, ότι οι Τσιγγάνοι αντιμετωπίζονται σαν «ειδικοί» μαθητές, εφόσον δέχονται συγκεκριμένη διαχείριση. Συμπερασματικά, η εκπαιδευτική πολιτική δεν παραγκωνίζει τα παιδιά αυτά, αντιθέτως γίνεται φανερό, ότι μέσω της συγκεκριμένης πολιτικής που χρησιμοποιείται προάγεται και αναπτύσσεται η σχέση ανάμεσα σε αυτά τα παιδιά και στο σχολικό πλαίσιο.

3. « Οι Τσιγγάνοι είναι η μόνη κοινωνική ομάδα με τόσο υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και η περίπτωση τους συνιστά ιδιαίτερο φαινόμενο »

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο συγγραφέας με βάση μελέτες που έχουν διεξαχθεί και περιέχουν στατιστικά στοιχεία παρατηρείται, ότι υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας παρουσιάζονται σε πολλούς πληθυσμούς γενικότερα και όχι μόνο σε πληθυσμούς που αποτελούν μειονότητα. Οι στατιστικές αυτές μελέτες λοιπόν, δείχνουν, ότι μεγάλα ποσοστά παιδιών, τα οποία δεν πετυχαίνουν στο σχολείο και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν ανήκουν απαραίτητα σε μειονότητες. Έτσι, πληθώρα μαθητών ανεξαρτήτως καταγωγής παραιτούνται από το σχολείο και σταδιακά γίνονται αναλφάβητα. Βέβαια, δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός, ότι οι Τσιγγάνοι και τα παιδιά τους κατοικούν σε εκπαιδευτικά δίκτυα που παράγουν «κακούς» μαθητές. Εν κατακλείδι, αυτή είναι και η απάντηση στο μύθο περί ιδιαιτερότητας του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας των τσιγγάνων, το γεγονός δηλαδή, ότι κατοικούν και φοιτούν στα συγκεκριμένα δίκτυα.

4. « Η σχέση των Τσιγγάνων με το σχολείο αφορά μόνο τους ίδιους τους Τσιγγάνους »

Οι Τσιγγάνοι ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα. Η θέση λοιπόν, που έχουν ως

μειονότητα φανερώνει μια σχέση. Στη συγκεκριμένη φάση αναδεικνύεται η σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα. Εφόσον το σχολείο εμπλέκεται στη διαχείριση αυτής της συγκεκριμένης σχέσης υπάρχει και έμμεση συνέπεια στην κοινωνία και έτσι, αναιρείται και αυτός ο μύθος με τη σειρά του, εφόσον λοιπόν, το αντίκρισμα της σχέσης τους με την εκπαίδευση αφορά και το σχολείο, σαφώς δεν αφορά μόνο τους ίδιους.

5. «Ο πολιτισμός των Τσιγγάνων είναι στο σύνολό του ή τμηματικά, διαρκώς ασύμβατος με τα σχολικά πρότυπα»

Πρώτα απ' όλα είναι απαραίτητο, να αναλογιστεί κανείς τον ορισμό και κυρίως, το περιεχόμενο της έννοιας του πολιτισμού των Τσιγγάνων. Η αρχική λοιπόν, αντίληψη που χαρακτήριζε τον πολιτισμό τους, ότι δηλαδή οι τσιγγάνοι λειτουργούν νομαδικά και μετακινούνται συνεχώς, από περιοχή σε περιοχή δεν υφίσταται πλέον. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του τσιγγάνικου λαού θεωρείται η μουσική, ο χορός και τα ταξίδια, δραστηριότητες δηλαδή, που συναντώνται και στο σχολικό περιβάλλον. Γίνεται άρα, κατανοητό, ότι ο πολιτισμός τους όχι απλώς δεν είναι «ασύμβατος» αλλά παρουσιάζει και ομοιότητες. Επιπλέον, υπάρχουν γονείς Τσιγγανόπαιδων, οι οποίοι όχι μόνο στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο αλλά πληρώνουν και ιδιωτικά δασκάλους, για να παραδίδουν ιδιαίτερα μαθήματα στα παιδιά τους ενισχύοντάς τα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, δεν πρέπει να παραλείπεται, ότι πολλοί Τσιγγάνοι προσπαθούν μόνοι τους να μάθουν γράμματα κάνοντας σημαντικές προσπάθειες. Συμπερασματικά, η σχολική αποτυχία των Τσιγγάνων, εν τέλει σχετίζεται με την αδυναμία του λαού τους να δράσουν οι ίδιοι πολιτισμικά στο σχολικό περιβάλλον.

6. «Οι Τσιγγάνοι συνειδητά αντιστέκονται στην απειλή της πολιτισμικής αφομοίωσης που αντιπροσωπεύει για αυτούς το σχολείο»

Ο συγγραφέας επισημαίνει πως οι Τσιγγάνοι δεν επιθυμούν να λάβουν μέρος σε μια διαδικασία, η οποία τους υποβιβάζει μέσω κοινωνικών διακρίσεων και εκτός αυτού δεν υπάρχει καμία ταύτιση ανάμεσα σε αυτό που θεωρεί η πλειοψηφία πως είναι και σε αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Άρα, εάν ληφθεί υπ' όψιν ότι κάτι τέτοιο έχει βάσιμα ερείσματα δε μπορεί να παραληφθεί το γεγονός, ότι αυτή η συμπεριφορά τους ενδεχομένως πηγάζει από μια αντίσταση απέναντι σε μια κατάσταση. Επομένως, περισσότερο εύστοχο, θα ήταν να αναζητηθεί μια «σύνθετη διαδικασία», η οποία να περιλαμβάνει περισσότερους από έναν παράγοντες, όπως λόγου χάριν την αντίσταση και την αδυναμία των Τσιγγάνων (Κάτσικας και Πολίτου,

2005).

Τέλος, η φοίτηση των τσιγγανόπουλων αποτελεί ένα κοινωνικό θέμα που δεν αφορά μονάχα το άτομο αλλά και ολόκληρη την κοινότητα. Η κακή σχέση των τσιγγανόπουλων με το σχολείο, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κακή σχέση των Ρομά με την ευρύτερη κοινότητα. Όσο δεν υπάρχει ένας κρατικός μηχανισμός που θα βοηθά τους Ρομά να ενταχθούν στην κοινωνία και να παραλληλιστούν με αυτήν, τόσο το χάσμα των Ρομά με την εκπαίδευση δεν θα γεφυρώνεται και τα προβλήματα θα αυξάνονται (Λιεζουά, 1999).

3.8 Η σχέση της οικογένειας του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή με το σχολικό περιβάλλον

Καθώς η οικογένεια, έχει μείζονα ρόλο στη σχέση που θα αναπτύξει το παιδί με το σχολικό περιβάλλον, σκόπιμο θα ήταν να αναλυθούν οι σχέσεις και η επικοινωνία που θα αναπτύξει με αυτό. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να οριστεί η οικογένεια με βάση ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, για να μπορέσουμε να εστιάσουμε στη συνέχεια, στις σχέσεις της με το σχολείο.

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την οικογένεια. Πολλοί κοινωνιολόγοι και ανθρωπολόγοι, θεωρούν την οικογένεια συνώνυμο της «πυρηνικής οικογένειας», η οποία αποτελείται από τους δύο γονείς και το παιδί. Ωστόσο, σε πολλά έθνη, ως «οικογένεια» θεωρούνται άτομα και από το λοιπό συγγενικό ή κοντινό περιβάλλον ενός ατόμου. Ακόμα, κάθε οικογένεια είναι διαφορετική ανάλογα με την κουλτούρα. Αποδεκτός ορισμός θεωρείται όμως, ότι η οικογένεια είναι πολύ σημαντική σχετικά με την επιβίωση ενός ατόμου (Georgas, 2007).

Επιπροσθέτως, η οικογένεια είναι το σημαντικότερο μέσο στην ανατροφή ενός ατόμου, η επίδρασή της στο άτομο είναι μακρόχρονη και έχει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στη διαμόρφωση των αξιών και της προσωπικότητάς του. Ακόμα, μέσω της οικογένειας και συγκεκριμένα, μέσω των γονέων, το άτομο υιοθετεί στάσεις και πεποιθήσεις αναφορικά με τον πολιτισμό και την εθνικότητά του (Κυπριανού, 2011).

Επιπρόσθετα, κάθε οικογένεια ανατρέπει και πειθαρχεί τα παιδιά της σχετικά με τις δικές της αρχές και αξίες, κι έτσι αποτελεί μια ξεχωριστή «κοινωνική διαμεσολάβηση» για κάθε πρόσωπο σχετικά με τη διαμόρφωση της ατομικότητάς του

(Monzo & Rueda, 2006 στο Κυπριανού, 2011). Μετά από περίπτωση μετανάστευσης επίσης, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στην λειτουργία της οικογένειας, οι οποίες επιδρούν στην ψυχοσύνθεση του ατόμου. Ένα παράδειγμα, είναι η αντιστροφή των ρόλων. Οι γονείς δηλαδή, πολλές φορές βασίζονται στα παιδιά τους, για να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα και να προσαρμοστούν σιγά σιγά στις νέες συνθήκες, καθώς τα ίδια έρχονται στο σχολείο σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Έτσι, όμως υπάρχει κίνδυνος να διαταραχθούν οι ισορροπίες στο εσωτερικό της οικογένειας και τα παιδιά να αποτελούν γλωσσικό και πολιτισμικό μεσάζοντα στις οικογένειές τους (Birman, 2007, Monzo & Rueda, 2006 στο Κυπριανού, 2011).

Ένα ακόμα πρόβλημα είναι, ότι λόγω αυτού του γεγονότος τα παιδιά των μεταναστών έχουν μειωμένο χρόνο, για να ασχοληθούν με δραστηριότητες της ηλικίας τους στη χώρα υποδοχής και θα μπορούσε να σημάνει και την έναρξη παραβατικής συμπεριφοράς των παιδιών, εφ' όσον το κύρος των γονιών τους μειώνεται στα μάτια τους (Portes & Rumbant, 1996 στο Κυπριανού, 2011). Ακόμα, παρατηρείται άλλη μία διαφοροποίηση στη λειτουργία αυτών των οικογενειών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά των μεταναστών καλούνται να κοινωνικοποιηθούν σε δύο πολιτισμούς, να μάθουν δηλαδή τον πολιτισμό και την κουλτούρα και της χώρας υποδοχής αλλά και της χώρας των γονιών τους (Monzo & Rueda, 2006 στο Κυπριανού, 2011).

Συνεπώς, μετά από το γεγονός της μετανάστευσης οι γονείς από τη μία προσπαθούν να μεταδώσουν τον εθνικό πολιτισμό τους στα παιδιά τους και τα παιδιά τους από την άλλη, προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στον εθνικό τους πολιτισμό και στη νέα κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Kwak, 2003 στο Κυπριανού, 2011). Οι γονείς συνήθως, περιμένουν από τα παιδιά τους να διατηρήσουν και να εφαρμόσουν –ιδιαίτερα τα κορίτσια- τις πολιτισμικές πρακτικές της χώρας τους, από φόβο μη γίνουν «ηθικά κατώτερα» (Dhingra, 2008 στο Κυπριανού, 2011). Όμως, υπάρχει και η άλλη πλευρά, όπου οι γονείς επιδιώκουν να ενστερνιστούν τα παιδιά τους την κουλτούρα υποδοχής, έτσι ώστε να επιτευχθεί καλύτερα η κοινωνική τους ενσωμάτωση στη νέα χώρα (Kwak, 2003 στο Κυπριανού, 2011).

Συνεχίζοντας, σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά των μεταναστών βρίσκονται σε ιδιαίτερα δύσκολη κατάσταση, καθώς προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στις αξίες των γονιών τους αλλά και στις αξίες που προβάλλονται στη χώρα υποδοχής (Stalker, 1995 στο Κυπριανού, 2011). Τέλος, διαφαίνεται το γεγονός, ότι τα παιδιά

των μεταναστών επιθυμούν περισσότερο να ενταχθούν στα δεδομένα των νέων συνθηκών και αυτό διευκολύνεται μέσω του σχολείου. Ενώ, αντιθέτως, οι γονείς δεν μπορούν τόσο γρήγορα να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, εφ' όσον διατηρούν για κάποιο διάστημα μετά τη μετανάστευση, την ελπίδα ότι θα ξαναγυρίσουν στην πατρίδα τους (Osler & Starkey, 2000 στο Κυπριανού, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη σχέση οικογένειας και σχολείου, μεγάλη πλέον σημασία δίνεται στις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους, καθώς οι σχέσεις αυτές αποτελούν κύριες συνιστώσες για τη μετέπειτα σχέση του παιδιού με ευρύτερη την κοινωνία. Μεγάλη προσπάθεια επιχειρείται, σήμερα, από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα για άμεση εμπλοκή και συμμετοχή της οικογένειας και των κηδεμόνων γενικά στο σχολικό πλαίσιο.

Η σχολική επίδοση του μαθητή εμπλέκεται άμεσα με το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια. Πολλές φορές πίσω από τη μειωμένη σχολική επίδοση κρύβεται κάποια «πολιτισμική διαφορά» ή «πολιτισμικό έλλειμμα» ή «πολιτισμική απόσταση». Τα παιδιά αυτά κατάγονται από κατώτερο κοινωνικό- πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον και καλούνται να εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με λιγότερα «προσόντα» από έναν Έλληνα γηγενή μαθητή.

Γίνεται κατανοητό άρα, πως η τάση για συνεργασία σχετίζεται με την αντίληψη, ότι η επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται με τις κοινωνικοπολιτιστικές εμπειρίες και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και αναμένουν σε κάθε περίπτωση την ενεργή συμμετοχή του γονέα στο σχολικό περιβάλλον με σκοπό να καταλάβουν και την ευρύτερη κουλτούρα του μαθητή τους. Δεν αναφέρεται, ότι μέσω της γνωριμίας του δασκάλου με την οικογένεια αυξάνεται αυτόματα και η επίδοση στα μαθήματα του παιδιού. Ωστόσο, μέσα από αυτήν την ενδεχόμενη επικοινωνία ο εκπαιδευτικός ευαισθητοποιείται, ως προς το μαθητή, καθώς ενημερώνεται για κάποια στοιχεία του οικογενειακού και πολιτισμικού του ιστορικού και έτσι, κατανοεί τη συμπεριφορά του με αποτέλεσμα να το βοηθά πιο ενεργά.

Υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι, για τους οποίους οι υποβαθμισμένες οικογένειες μεταναστών δεν έχουν πολύ καλή σχέση με το σχολείο. Πρώτα από όλα, ενδέχεται η οικογένεια να εμπιστεύεται πολύ το σχολείο και να μην επιθυμεί να φανεί, είτε ότι ελέγχει, είτε ότι θέλει να ελέγξει τα παιδιά τους. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα, για τους μετανάστες που στην πλειοψηφία τους προέρχονται από χώρες που η στάση απέναντι στους κρατικούς θεσμούς ήταν τελείως διαφορετική από αυτή της Ελλάδας. Το

σχολείο είναι άρα, ένας χώρος ξένος για τους γονείς, του οποίου τους κώδικες, δεν προσπαθούν καν να γνωρίσουν .

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη λόγος μη συμμετοχής των οικογενειών σε συζητήσεις στο χώρο του σχολείου είναι πως το περιεχόμενο αυτών των συζητήσεων αφορά περισσότερο τους εκπαιδευτικούς παρά τους γονείς, καθώς, ως θεματικό περιεχόμενο τίθεται η επιλογή τεχνικών, μεθόδων και εποπτικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι, η απόσταση σε γονείς και δασκάλους έχει αμβλυνθεί και μετατρέπεται σε επαγγελματική.

Φθάνοντας στο τέλος αξίζει να επισημανθεί, ότι η γονείς ίσως να μην πηγαίνουν στο σχολείο γιατί δεν είναι έτοιμοι να ακούσουν παρατηρήσεις για το παιδί τους. Όταν όμως, η σχολική επίδοση κάποιων παιδιών είναι αρκετά υψηλή, τότε θα επισκεφτούν το σχολείο και εκεί θα βρουν την επιθυμητή αναγνώριση των κόπων τους και θα λάβουν «συγχαρητήρια». Στον αντίποδα, ούτε και οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να ακούσουν αρνητικά στοιχεία για το έργο τους από τους γονείς (Νικολάου, 2011).

3.9 Η θέση του εκπαιδευτικού σε μια διαπολιτισμική τάξη

Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο κομμάτι θεωρείται και η σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό του κατά τη διάρκεια της σχολικής του πορείας. Η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζεται άμεσα από τη σχέση που έχουν με τον εκπαιδευτικό.

Ο μαθητής, όσο βρίσκεται στο σχολείο έχει συγκεκριμένες κοινωνικές και εσωτερικές ανάγκες, τις οποίες ο δάσκαλος καλείται να καλύψει. Οι σχέσεις που θα διαμορφώσει ο πρώτος με τον εκπαιδευτικό παίζουν καταλυτικό ρόλο στην ψυχοσύνθεσή του, καθώς επηρεάζουν την αυτοεκτίμησή του. Επιπρόσθετα, δεν πρέπει να παραλείπεται ο αξιοσημείωτος ρόλος που έχει ο δάσκαλος, καθώς λειτουργεί σαν πρότυπο για το μαθητή και το παιδί, το οποίο είτε υιοθετεί είτε μιμείται συμπεριφορές του. Ο ρόλος του στην τάξη είναι πολλαπλός, καθώς καλείται να ενσωματώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλες δραστηριότητες με σκοπό την ενδυνάμωση των παιδιών και την αποφυγή στερεοτύπων προς τους αλλοδαπούς μαθητές (Ματσαγγούρας, 2001).

Η αποφυγή στερεοτύπων επιτυγχάνεται, μεταξύ άλλων, μέσα από την ένταξη όλων των παιδιών -ανεξαρτήτου καταγωγής- στις ίδιες ομάδες. Οι μαθητές επίσης, που θεωρούνται απομονωμένοι θα πρέπει να επιλέγουν μόνοι τους την ομάδα που θα συμμετάσχουν και να υπάρχει τακτική εναλλαγή ρόλων. Τέλος, σκόπιμο θα ήταν να επιτρέπεται η κινητικότητα ανάμεσα στις ομάδες.

Με βάση τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως, το υποκείμενο και το περιβάλλον του βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης. Η αλληλεπίδραση στο σχολικό περιβάλλον αφορά τους μαθητές με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές μεταξύ τους.

Από τις βασικότερες ευθύνες που έχει ο δάσκαλος απέναντι στους μαθητές του είναι μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών, όπως βιωματικών παιχνιδιών, να επιτευχθεί η ένταξη των διαφορετικά πολιτισμικών ομάδων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να αποκλειστεί το ενδεχόμενο εμφάνισης του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού και αναπαραγωγής στερεοτύπων.

Στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης και πόσο μάλλον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς εκεί είναι που υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών και εθνοτικών ομάδων που ανήκουν ανά περίπτωση, σκόπιμο θα ήταν να χρησιμοποιείται η ενσυναίσθηση, καθώς μέσω αυτής, της εν μέρει ψυχικής ταύτισης προκύπτει η κατανόηση των προβλημάτων των παιδιών. Ο δάσκαλος έτσι, εισέρχεται στη θέση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, καταλαβαίνει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, στη χώρα προέλευσής τους, αλλά και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με τον ερχομό τους στην Ελλάδα. Ο εκπαιδευτικός έτσι, εφοδιασμένος πλέον, με γνώσεις και αρχές προχωρά στην κατάλληλη εκπαιδευτική πρακτική.

Ο δάσκαλος που καλείται να συμμετάσχει στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να έχει την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Έχοντας τη διαπολιτισμική επάρκεια, χρησιμοποιείται η θεωρητική, ερευνητική και διδακτική κατάρτιση που έχει λάβει ο δάσκαλος και που παρέχονται στα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, αφορά γνώσεις για διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα και για τη δίγλωσση εκπαίδευση. Ενώ, με τον όρο διαπολιτισμική ετοιμότητα γίνεται λόγος για την κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού, όταν βρίσκεται σε μια διαπολιτισμική τάξη, όπου είναι πλέον έτοιμος να εφαρμόσει τις γνώσεις που έλαβε κατά τη διάρκεια της μεταπτυχιακής του πορείας στο διαπολιτισμικό κλάδο που

επέλεξε. Συνεπώς, μέσω αυτών των διαδικασιών παρέχονται στο δάσκαλο όλα όσα πρέπει να γνωρίζει για να μπορεί να διαχειριστεί ποικίλες συμπεριφορές σε μια πολυπολιτισμική τάξη, καθώς έτσι, θα μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αντιδρά αμεσότερα σε εξωτερικά ερεθίσματα που χρειάζονται παρέμβαση. Αντλώντας ένας εκπαιδευτικός όλη αυτή την πληθώρα γνώσεων, καθώς και τις μεθόδους των κατάλληλων παρεμβάσεων γίνεται ιδιαίτερα ικανός να επιτύχει τη διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της τάξης (Γεωργογιάννης, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σε μια διαρκή προσπάθεια ένταξης του πολυπολιτισμικά διαφορετικού παιδιού στην ελληνική κοινωνία, προκύπτουν ποικίλες δυσχέρειες και προκλήσεις σε σχέση με τον πολιτισμό και την κουλτούρα του. Ειδικότερα, το παιδί που προέρχεται από άλλη χώρα, ενδεχομένως, να αντιμετωπίζει προβλήματα στο χώρο του σχολείου, που προέρχονται από τη διαφορετικότητα του πολιτισμού του σε σχέση με τη χώρα υποδοχής, όπως ρατσισμός, στερεοτυπικές συμπεριφορές και εκφοβισμός. Ένα κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι η διγλωσσία. Τέλος, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει στο σχολείο αναφέρονται στα διαφορετικά θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του.

4.1 Ρατσισμός

Ο ρατσισμός θεωρείται, ένα από τα πιο γνωστά και μεγάλα δράματα που έρχεται αντιμέτωπος ο άνθρωπος. Οι ανθρώπινες φυλές δεν έχουν τα ίδια πνευματικά, διανοητικά ή πολιτικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να υπάρχει ιεράρχηση των ανθρώπων με βάση τη φυλή τους, καθώς υπάρχει άνιση μεταχείριση από την κοινωνία. Ολοένα και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες, ο ρατσισμός έχει πάρει επικίνδυνες διαστάσεις και αυτό, γιατί κυριαρχεί ο πολυπολιτισμικός και πολυφυλετικός χαρακτήρας τους. Όπως προαναφέρθηκε, ο ρατσισμός δεν απευθύνεται μόνο στα βιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία παρουσιάζουν κάποια διαφορά αλλά και σε φυλετικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά που έχουν οι άνθρωποι. Επομένως, ο ρατσισμός στις μέρες μας μπορεί να χαρακτηριστεί «κοινωνικός ρατσισμός», καθώς βασίζεται στη κοινωνική περιθωριοποίηση μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού. Σε αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες συγκαταλέγονται οι άνεργοι, οι μετανάστες, οι τσιγγάνοι, άτομα με αναπηρίες, έγκλειστοι σε ιδρύματα αλλά και θρησκευτικές και μειονοτικές ομάδες.

Στην περίπτωση των παιδιών, ο ρατσισμός, είτε οφείλεται σε βιολογικά, είτε σε φυλετικά αίτια και έχει σοβαρές συνέπειες προκαλώντας προβλήματα, είτε άμεσα,

είτε έμμεσα στη ζωή των παιδιών που τον βιώνουν. Κύριο πρόβλημα είναι αυτό της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των παιδιών αυτών σε κλάδους, όπως αυτόν της εκπαίδευσης τραυματίζοντας έτσι, τον ψυχισμό, την ταυτότητα, καθώς και την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Μπάλιας, 2011).

4.2 Κοινωνικός αποκλεισμός

Μέσω της συγκεκριμένης εργασίας σκοπός είναι να διερευνηθεί, εκτός των άλλων και το γεγονός, εάν τα παιδιά των μεταναστών-παλινοστούντων έρχονται αντιμετώπιζόμενα με τον κοινωνικό αποκλεισμό στο χώρο του σχολείου. Για τον λόγο αυτό, πρέπει αρχικά, να οριστεί τι είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (στο Κασιμάτη, 2007), δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς σύμφωνα με τον ίδιο η ερμηνεία του όρου αλλάζει ανάλογα με τον χρήστη. Για αυτό και ο ίδιος, όταν του κάνουν μία ερώτηση σχετικά με την ερμηνεία του «κοινωνικού αποκλεισμού», δίνει τον ορισμό του τι πιστεύει ο ίδιος, ότι είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο θεωρεί αυθαίρετους του ορισμούς που δίνονται από διάφορες κοινωνικές επιστήμες. Ακόμα, όπως προσθέτει η Ρήγα και συν. (2007) κοινωνικός αποκλεισμός είναι οποιαδήποτε παρεμπόδιση της πρόσβασης ενός υποκειμένου, από ένα άλλο ισχυρότερο, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, στα κοινωνικά και οικονομικά αγαθά.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Byrne (2005:1-15, στο Οικονόμου και Φερώνας, 2006), ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, κατά την οποία το άτομο παρεμποδίζεται από τη συμμετοχή του στα κοινωνικά αγαθά αλλά και σε άλλες εκφάνσεις του κοινωνικού «γίνεσθαι», όπως η εκπαίδευση, η εργασία κλπ. Μέσω αυτής της διαδικασίας παρεμπόδισης του ατόμου από τα κοινά, το ίδιο εγκλωβίζεται σε συνθήκες, από τις οποίες δεν μπορεί να ελευθερωθεί μόνο του.

Επιπρόσθετα, ο κοινωνικός αποκλεισμός εκφράζεται μέσα από την αδυναμία συμμετοχής, α) στην κατανάλωση αγαθών και υπηρεσιών, β) στην παραγωγική διαδικασία και στην αγορά εργασίας, γ) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων δ) στις σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης και στην ενσωμάτωση στα δίκτυα της κοινωνίας, όπως είναι η οικογένεια, οι φίλοι, η κοινότητα (Burchardt et al., 2002 στο Οικονόμου και Φερώνας, 2006).

Η προσέγγιση του φαινομένου ξεκίνησε περίπου το 1960, όταν το φαινόμενο περιθωριοποίησης συγκεκριμένων ομάδων απασχόλησε τους κοινωνικούς επιστήμονες αλλά και μια μερίδα ευαισθητοποιημένων προς την ανισότητα και αδικία ανθρώπων. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1989 σε κοινοτικό κείμενο και από τότε αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας και αφορμή χορήγησης επιδοτήσεων σε μειονοτικές ομάδες (Καΐλα, Πολεμικός, Φιλίππου, 1995).

Ακόμα, ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι ένα φαινόμενο με το οποίο έχει ασχοληθεί αρκετά η Ελλάδα, ως χώρα. Μόνο τον Δεκέμβριο του 1996 παρατηρηθήκαν στην Ελλάδα περίπου 80 ημερίδες με το συγκεκριμένο θέμα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι αυτός ο μεγάλος αριθμός συνεδρίων δεν οφείλεται σε αύξηση του φαινομένου αλλά σε συνέχιση του αρχικού προγράμματος της Ελλάδας για αφύπνιση και ενεργοποίηση των πολιτών για την πάταξή του. Αρκετοί επιστήμονες μπήκαν από νωρίς στην διαδικασία να ερευνήσουν και να τοποθετηθούν, ως προς αυτό το φαινόμενο που με την πάροδο του χρόνου παίρνει και μεγαλύτερες διαστάσεις (Τσιάκαλος, στο Κασιμάτη, 2007). Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί πως νέοι όροι δεν σημαίνουν και νέα φαινόμενα. Αρκετές φορές, αλλάζουν ονομασία για να αντικαταστήσουν δυσάρεστους όρους, ένας εκ των οποίων είναι και αυτός του κοινωνικού αποκλεισμού.

Συνεχίζοντας, στην εφημερίδα της Ελευθεροτυπίας (13 Ιανουαρίου 1997) ένα άρθρο του Βότση Γ. αναφέρεται στον όρο του «κοινωνικού αποκλεισμού». Σύμφωνα με τον ίδιο, ο συγκεκριμένος όρος κρύβει μέσα του προβλήματα και καταστάσεις δύσκολα επιλύσιμες, όπως «φτώχεια, πείνα, και ανεργία· εξαθλιωμένα γκέτο δουλεμπόριο· εξαναγκασμός σε πορνεία, άγρια εκμετάλλευση της εργατικής δύναμης. Παντελής έλλειψη ασφάλισης και κοινωνικής πρόνοιας, διώξεις, κατατρεγμός, ταπεινώσεις, εξευτελισμός και βεβαίως εγκληματικότητα –καθ' ότι φυτώριο της ανέκαθεν η παρανομία και η αδικία και κάκιστος σύμβουλος η πείνα και η απελπισία...» (Τσιάκαλος, στο Κασιμάτη, 2007:46).

4.2.1 Κοινωνικός αποκλεισμός και δημόσιος/κοινωνικός πλούτος

Ο «κοινωνικός αποκλεισμός» δεν αναφέρεται μόνο στην φτώχεια και τη περιθωριοποίηση, μπορεί να χαρακτηριστεί και, ως η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημοσίων αγαθών. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί πως «δημόσια» αγαθά χαρακτηρίζονται εκείνα που θεωρητικά ανήκουν σε όλους τους ανθρώπους, ενώ «κοινωνικά» αγαθά εκείνα που χρηματοδοτούνται και παρέχονται από μια οργανωμένη κοινωνία. Τέτοιου είδους αγαθά μπορεί να θεωρηθούν η υγεία και η εκπαίδευση.

Προκειμένου ένας άνθρωπος να επιβιώσει διαθέτει κάποιο προσωπικό εισόδημα αλλά και τον δημόσιο και κοινωνικό πλούτο. Για να γίνει αυτό πιο εύκολα αντιληπτό, θα δοθεί ένα παράδειγμα, το οποίο και αφορά την εκπαίδευση. Ένα παιδί, το οποίο έχει τελειώσει τη βασική εκπαίδευση έχει χρησιμοποιήσει μικρότερο μερίδιο του κοινωνικού πλούτου, από ότι ένα παιδί που έχει φοιτήσει στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κάτι ανάλογο γίνεται και στον χώρο της υγείας. Ορισμένες όμως κοινωνικές ομάδες, όπως για παράδειγμα οι μετανάστες δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν απόλυτα τον κοινωνικό πλούτο και αποκλείονται εμμέσως, όπως συμβαίνει στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς δεν λαμβάνονται υπ' όψιν απόλυτα οι ιδιαιτερότητές του. Κάτι τέτοιο όμως, δεν προκαλεί μεγάλη εντύπωση, καθώς αυτό το είδος του κοινωνικού αποκλεισμού υπάρχει εδώ και αρκετά χρόνια. Η μόνη διαφορά και αίσθηση που προκαλεί σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια είναι, ότι υπάρχει η έννοια του «δημοσίου πλούτου», ως αγαθό το οποίο πρέπει να το δικαιούνται όλοι οι άνθρωποι (Τσιάκαλος, στο Κασιμάτη, 2007).

Ωστόσο, η έλλειψη πόρων, αν και είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεν είναι όμως και η κύρια ή αποκλειστική αιτία μη συμμετοχής των ατόμων στα κοινά. Η φτώχεια δηλαδή, με την έννοια της έλλειψης εισοδήματος μπορεί να είναι μία από τις αιτίες του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς αυτά τα άτομα είναι περισσότερο αποκλεισμένα εξαιτίας της έλλειψης πόρων, ωστόσο, υπάρχουν άτομα φτωχά, αλλά όχι κοινωνικά αποκλεισμένα και το αντίθετο. Αυτό συμβαίνει γιατί μπορούν να υπάρξουν κι άλλοι λόγοι που συντελούν στο να βιώσει ένα άτομο κοινωνικό αποκλεισμό, όπως είναι για παράδειγμα η εθνότητα ενός ατόμου, η θρησκεία, το φύλο κλπ (Burden, Hamm, 2000 στο Οικονόμου και Φερώνας, 2006).

4.2.2 Προσεγγίσεις

Για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί η κατάσταση του αποκλεισμού των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων έχουν συσταθεί ορισμένα μοντέλα, τα οποία στοχεύουν στην καλύτερευση της εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης των συγκεκριμένων ομάδων στην κοινωνία.

ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ:

Ως πρώτη προσέγγιση παρουσιάζεται η «Αφομοιωτική Προσέγγιση», μέσω της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα «αφομοιώνει» τις ομάδες που βρίσκονται στη μειοψηφία και τους ανθρώπους που διαφέρουν από τη μάζα. Με βάση τις ιδέες αυτής της προσέγγισης, δημιουργήθηκαν και λειτουργούν οι περισσότεροι φορείς εκπαίδευσης. Απευθύνεται σε ένα εκπαιδευτικό χώρο, στον οποίο οι ομάδες που διαφέρουν από την πλειοψηφία, είτε αφομοιώνονται από τη μάζα, είτε υιοθετούν το «ήθος» του συστήματος εκπαίδευσης που εντάσσονται. Εν συντομία, η εκπαίδευση με βάση φιλελεύθερες προσεγγίσεις, θεωρείται δημόσιο αγαθό που στοχεύει να βοηθήσει μελλοντικά το άτομο για την εύρεση εργασίας. Η εκπαίδευση πάλι, από τη σκοπιά του κράτους πρόνοιας, σχετίζεται με τα δικαιώματα του πολίτη και θεωρείται ένα αγαθό, το οποίο, εάν υπάρχει σε μια κοινωνία επιτυγχάνεται η ευημερία της. Αυτό άλλωστε φανερώνεται και από το γεγονός, ότι η εκπαίδευση δεν είναι υπόθεση που αφήνεται στην προσωπική βούληση του καθενός αλλά είναι υποχρεωτική διαδικασία.

Τέλος, η αφομοιωτική προσέγγιση εφαρμόζεται σε κέντρα στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και έτσι, οι δυσκολίες, για να ενταχθεί ένα παιδί δεύτερης γενιάς στο σχολείο μειώνονται. Επίσης, απευθύνεται στην «πολιτική διασπορά» των παιδιών που έχουν έρθει από μια ξένη χώρα, καθώς η επαφή των παιδιών σε σχέση με τους μαθητές πλειοψηφίας θα καταστήσει ευκολότερη την αφομοίωση των παιδιών από άλλη χώρα.

Συμπερασματικά, εύκολα κατανοεί κανείς, ότι η αφομοίωση, ως προσέγγιση σε καμία περίπτωση δεν προέρχεται από το παρελθόν αλλά είναι μια εκσυγχρονισμένη προσέγγιση που στόχος της, είναι να απαντήσει σε ζητήματα που δημιουργήθηκαν με την εισροή μεταναστών στις χώρες υποδοχής (Κατσίκας και Πολίτου, 2005) .

ΕΝΣΩΜΑΤΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ:

Στο τέλος της δεκαετίας του 1960, εγκαταλείπεται σταδιακά η αφομοιωτική προσέγγιση και αναπτύσσεται η ενσωματωτική, η οποία και πάλι επιδιώκει την ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία αλλά με διαφορετικό τρόπο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, έχει σχέση με τον τρόπο καλύτερης προσαρμογής των μεταναστών στο ευρύτερο σύνολο. Σκόπιμη, με βάση την προσέγγιση αυτή, είναι η γνώση από τον πληθυσμό της χώρας προέλευσης, των ιστορικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών στοιχείων του κάθε μεταναστευτικού λαού, με σκοπό την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους (Κάτσικας και Πολίτου, 2005).

4.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις που δημιουργούνται από την παιδική ηλικία

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπαίνουν από νωρίς στην ζωή του ανθρώπου, ακόμα δηλαδή από την παιδική ηλικία. Τα παιδικά βιβλία ή οι ταινίες σε μεγάλο, -αν όχι όλο το μέρος τους- απευθύνονται στο «κοινωνικό αποκλεισμό», καθώς προβάλλουν έντονα το «καλό» και το «κακό» μέσα σε αυτά. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε πρώτη φάση αντιμέτωπα με τον όρο του κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και με τις σχέσεις αυτού που δημιουργεί. Όπως παρατηρεί ο Γκόβαρης και συν. (2003) ο άνθρωπος, ήδη από την παιδική του ηλικία -που χαρακτηρίζεται πολύ ιδιαίτερη και σημαντική- έρχεται αντιμέτωπος με στερεοτυπικές απόψεις, τις οποίες και τις υιοθετεί, καθώς αποτελούν βάση της κοινωνικής τους εξέλιξης και της εξερεύνησης του κόσμου. Ταυτόχρονα, η Cuffaro (2000, στον Γκόβαρη και συν., 2003) υπογραμμίζει πως το παιδί με την είσοδό του ακόμα και στο νηπιαγωγείο, έχει δημιουργήσει ήδη μια ιστορία για τον κόσμο από όλα αυτά που έχει αντιληφθεί, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Έχει δηλαδή, ένα σύνολο γνώσεων που κάποιες φορές ευνοούν αλλά και παρανοούν αρκετές καταστάσεις. Όμως, όλες αυτές οι γνώσεις είναι πάντα επηρεασμένες από τον πολιτισμό και την κουλτούρα¹³ της κοινωνίας που μεγαλώνουν.

¹³ Ως κουλτούρα ορίζονται, «οι κοινοί προσανατολισμοί που κρατούν ενωμένο τον οργανισμό, ως μια μονάδα και του δίνουν την ξεχωριστή, δική του ταυτότητα» (Hoy και Miskel, 1996:129 στο Χριστοφίδου, 2011). Επιπρόσθετα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «ένα πρότυπο των βασικών

Στην παιδική ηλικία το παιδί χρησιμοποιεί τις γνώσεις του και τα στερεότυπα που έχουν αρχίσει να δημιουργούνται προκειμένου να προβεί σε γενικεύσεις για τον κόσμο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που δίνουν οι Trautner, Helbing, Sahm, Penning (1989 στον Γκόβαρη και συν., 2003:10), πως «όλοι οι άνδρες είναι δυνατοί» και «όλες οι γυναίκες είναι αδύναμες». Έχουν γίνει αρκετές έρευνες πάνω στα παιδιά προκειμένου να εξεταστούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν στη προσχολική και σχολική ηλικία. Με βάση αυτές τις έρευνες διαφαίνεται πως έχουν προκατειλημμένη στάση απέναντι σε ομάδες διαφορετικού φύλου, φυλής και εθνικότητας, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να προβαίνουν σε ρατσιστικές αντιδράσεις. Τα παιδιά μικρής ηλικίας φοβούνται τις διαφορές του χρώματος μεταξύ των ανθρώπων, τη διαφορά στη γλώσσα, το φύλο αλλά και τη διαφορετική σωματική διάπλαση. Όλα αυτά τα συναισθήματα εξετάζονται μήπως προκαλούν ρατσιστικές στάσεις απέναντι σε κάτι διαφορετικό.

Το παιδί, ήδη από την ηλικία των δύο αρχίζει και αντιλαμβάνεται τις διαφορές στους ανθρώπους και ειδικά, τη διαφορά στο χρώμα. Στα τρία αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και κατατάσσεται σε κάποιο από αυτά. Όταν φτάνει στην πρώτη σχολική ηλικία, το παιδί αντιλαμβάνεται και τις διαφορές σχετικά με το βάρος και την ευφυΐα. Έτσι, με τη πάροδο του χρόνου ξεκινάει να διακρίνει και να ξεχωρίζει όμοιες ομάδες και ανάλογα με το που ταιριάζει συμπεριλαμβάνει και τον ίδιο του τον εαυτό μέσα σ' αυτές. Συνήθως, αν όχι όλες τις φορές συγκαταλέγει τον εαυτό του και την ομάδα του στους «καλούς».

Αρκετά προγράμματα έχουν εφαρμοστεί προκειμένου με επιτυχία να στεφθεί η πρόληψη και η αντιμετώπιση φαινομένων προκατάληψης κατά την σχολική ηλικία. Ένα από αυτά τα προγράμματα είναι και το Anti-Bias Curriculum (Derman- Sparks & the ABC Task Force, 1989 στον Γκόβαρη και συν., 2003). Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι κάθε παιδί να αντιληφθεί την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και τη διαφορετικότητα, καθώς και να συμβάλλει σε ένα κλίμα ισότητας και δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη. Συνεπώς, σημαντικό είναι να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης, ότι στην περίπτωση του αλλοδαπού μαθητή, ο τόπος προέλευσής του είναι πολύ σημαντικός για τον ίδιο και πρέπει να δοθεί μεγάλη βαρύτητα σε αυτό. Το

παραδοχών, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και γι' αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη, ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα» (Schein ,1985:6 στο Χριστοφίδου).

γεγονός αυτό, οφείλεται στον λόγο, ότι ο ίδιος ο μαθητής νιώθει πως με την προσέλευσή του στον χώρο του σχολείου η ομάδα, στην οποία ανήκε μειώνεται και στη συνέχεια εξαφανίζεται, καθώς ο μαθητής αυτός είναι μειονότητα στην ελληνική τάξη. Πρέπει λοιπόν, να λαμβάνονται υπ' όψιν από την ελληνική εκπαίδευση, οι αξίες και οι αρχές της κουλτούρας του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή να επικρατούν σαν κανόνα. Επίσης, στόχος του Anti-Bias Curriculum είναι κάθε παιδί να κτίσει ή να αναπτύξει την αυτογνωσία του, αλλά και να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, το παιδί μέσα από αυτό το πρόγραμμα αποκτά κριτική σκέψη, σχετικά με την προκατάληψη και την θέση των διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων στην κοινωνία και στο σχολείο.

4.4 Σχολικός εκφοβισμός

Η σχολική βία ανέκαθεν αποτελούσε μείζον θέμα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο για τους μαθητές, όσο και για όλες τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα τελευταία χρόνια, όμως όλο και περισσότεροι φορείς και κοινωνικοί επιστήμονες ασχολούνται με αυτό το κοινωνικό πρόβλημα. Γενικά, στον χώρο της εκπαίδευσης οι ορισμοί της βίας ποικίλλουν.

Σύμφωνα με τον Courtecuisse και συν. (1998), ως «σχολική βία», ορίζονται οι βίαιες συστηματικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος και αφορούν όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις στον πληθυσμό μιας σχολικής μονάδας, δηλαδή τη συμπεριφορά διδάσκοντα-μαθητή και το αντίστροφο, τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και ανάμεσα στους διδάσκοντες.

Ωστόσο, χρειάζεται να επισημανθεί το γεγονός ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην «επιθετικότητα» και στον «εκφοβισμό». Η επιθετική συμπεριφορά δηλαδή, δεν υπονομεύει πάντα εκφοβισμό (Rigby, 2008).

Παρακάτω, θα αναφερθούν πιο αναλυτικά, οι μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού. Ωστόσο, θα αναφερθούν ορισμένες μορφές βίας, ενδεικτικά, οι οποίες δεν είναι τόσο αναγνωρισμένες, όπως για παράδειγμα η μορφή κακοπροαίρετων κουτσομπολιών, του κοινωνικού (σχολικού) εξοστρακισμού και απομόνωσης, καθώς και της τοποθέτησης ταμπέλας (παρατσούκλια).

4.4.1 Μορφές εκδήλωσης σχολικής βίας

Ο σχολικός εκφοβισμός αρχικά, χωρίζεται σε δύο είδη. Στον κακόβουλο και στον μη κακόβουλο. Υπάρχουν δηλαδή παιδιά, τα οποία μπορεί να μην έχουν συνειδητοποιήσει, ότι καταπιέζουν ή πληγώνουν έναν συμμαθητή τους. Αν λοιπόν, ο εκφοβισμός αυτός δεν είναι κακόβουλος, τότε θα σταματήσει, όταν το παιδί-θύτης κατανοήσει τις συνέπειες των πράξεών του. Παρακάτω παρουσιάζονται οι μορφές εκδήλωσης του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές αυτές είναι οι εξής (Rigby, 2008):

1) Ψυχολογική: ψυχολογική βία είναι τα συνεχόμενα σύνολα ενεργειών, τα οποία βλάπτουν με άμεσο τρόπο την ψυχολογική ακεραιότητα ενός ατόμου, με την εκπλήρωση ενός σκοπού. Οι τρόποι εκδήλωσής της ποικίλλουν και μπορεί να είναι: είτε διάφορα σχόλια για τις επιλογές, το ντύσιμο, ή το ίδιο το «είναι» ενός μαθητή, είτε ταπείνωση, διάδοση ψευδών φημών, άσχημα παρατσούκλια, κοροϊδία και το κυριότερο, αποκλεισμός από την ομάδα (Τσιάντης, 2011). Ακόμα, σύμφωνα με τον Rigby (2008), στην ψυχολογική βία περιλαμβάνονται και κατονομασίες, επίμονο πείραγμα κλπ. και εμφανίζεται περισσότερο, από τη σωματική βία. Επίσης, εκδηλώνεται με τρόπους, όπου στοχεύουν στην αποξένωση και την ταπείνωση του άλλου. Σε αυτές ανήκουν οι απειλές για την ασφάλεια του μαθητή, η εκμετάλλευση και ο συναισθηματικός εκφοβισμός (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

Σε έρευνα που έγινε το 2012 σε δημοτικό σχολείο το δείγμα των 98 μαθητών που συμμετείχαν έδειξε, ότι το 66% δεν έχει υπάρξει ποτέ θύμα αυτής της μορφής. Το 18% δήλωσε σπάνια και το 5% κάπου – κάπου. Επιπλέον, οι μαθητές που συχνά υπόκεινται ψυχολογική βία ανέρχονται στο ποσοστό του 7%, ενώ πολύ συχνά το 4%. Στην ίδια έρευνα, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους μαθητές, οι απαντήσεις έδειξαν, ότι κατά την διάρκεια της διδακτικής ώρας, οι μαθητές με την χρήση χαρτιών που έστελναν, πείραζαν ή απειλούσαν τους συμμαθητές τους (Κουρομιχελάκη, 2012).

2) Λεκτική: η λεκτική βία, έχει παρόμοιες εκδηλώσεις με την ψυχολογική. Τα παιδιά χρησιμοποιούν βωμολοχίες, βίαιες εκφράσεις, χωρίς να έχουν πάντα την επίγνωση αυτών, τις οποίες μπορεί να έχουν αφομοιώσει μέσω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και όχι μόνο (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

Σε έρευνα που διεξήχθη το 2012 στο Δημοτικό σχολείο Άνω Λιοσίων σε 98 μαθητές, τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μόλις το 11% των μαθητών έχει υποστεί αυτή

την μορφή βίας έναντι του 38% που σπάνια έχει δεχτεί. Το 12% υφίσταται συχνά, το 21% κάπου – κάπου και το 18% ποτέ. Επίσης, η μορφή αυτής της βίας εμφανίζεται στην διάρκεια του διαλλείματος, είτε στους διαδρόμους, είτε στον προαύλιο χώρο του σχολείου (Κουρομιχελάκη, 2012).

3) Ενδόμυχη-ύπουλη: Άλλο ένα είδος που υφίσταται στο σχολείο είναι αυτό της ενδόμυχης-ύπουλης βίας, η οποία χρησιμοποιεί την αποξένωση και την ταπείνωση. Η περιθωριοποίηση και η απόρριψη των μαθητών που δεν μπορούν να εκφραστούν, μπορούν να αποτελέσουν ύπουλες μορφές βίας, όταν αυτά τα άτομα ακυρώνονται στο να έχουν πιθανότητες επιλογής, θεωρώντας δεδομένο, ότι μειονεκτούν από τους υπόλοιπους (Βουκελάτου, 2006).

4) Σωματική: Εκδηλώνεται με τη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, όπως για παράδειγμα, σπρωξίματα, αγκωνιές, δαγκωνιές και κλωτσιές, που πολλές φορές προκαλούν βλάβες και ζημιές στο θύμα. Είναι μια μορφή διεκδίκησης (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

Στην έρευνα της Κουρομιχελάκη (2012), τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι δεν υπήρξαν ποτέ θύματα το ποσοστό 54%, σε αντίθεση με το μόλις 2% που υπόκεινται σωματική βία πολύ συχνά. Συνεχίζει με ποσοστό που ανέρχεται 26%, όπου οι μαθητές υφίστανται συχνά αυτή την μορφή βίας, ενώ το 10% βρίσκεται συχνά σε αυτή την θέση και το 8% κάπου – κάπου.

5) Ρατσιστική: Σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζονται τα ρατσιστικά σχόλια και ο στιγματισμός του παιδιού λόγω της διαφορετικής φυλής, κοινωνικής τάξης, καταγωγής, οικονομικής κατάστασης και γενικότερα, των διαφορετικών χαρακτηριστικών του, από τους μαθητές της χώρας υποδοχής (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

6) Ηλεκτρονική βία: Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα ηλεκτρονικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τον εκφοβισμό του θύματος, όπως κινητά μέσω των γραπτών μηνυμάτων και ο υπολογιστής μέσω των e-mails και των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης. Από αυτά τα μέσα επικοινωνίας, επέρχεται ο συναισθηματικός εκβιασμός μέσω απειλών και ανεπιθύμητων μηνυμάτων προς το θύμα, με σκοπό την διατάραξη της προσωπικής του ζωής (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

4.4.2 Έκταση του φαινομένου

Το φαινόμενο της σχολικής βίας σύμφωνα με τον Γκότοβο (1996) φαίνεται να αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, γι' αυτό και απασχολεί όλο και περισσότερο τους ερευνητές. Η έκταση του φαινομένου της σχολικής βίας ανησυχεί αρκετά εκπαιδευτικούς και γονείς, αφού επηρεάζει την ψυχική υγεία και την ασφάλεια των παιδιών και των εφήβων. Επιπρόσθετα, η επιθετικότητα στο σχολείο αντικατοπτρίζει την ευρύτερη κοινωνία, της οποίας η ρίζα είναι η νέα γενιά και το μέλλον της εξαρτάται εξ' ολοκλήρου από αυτήν. Σύμφωνα με τον Bowles & Gintis (1976 στο Γκότοβος, 1996) σοβαρές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα συνδέονται με μεγάλες κοινωνικές κρίσεις αλλά και πολιτικές συγκρούσεις, οι οποίες με διάφορους τρόπους προκαλούν ένταση στις σχολικές μονάδες, συνεπακόλουθα και στην κοινωνία, όπως και τον πολιτικό χώρο.

4.4.3 Επιπτώσεις σχολικής βίας

Οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, από τη πλευρά του θύματος, ποικίλλουν ανάλογα από τις μορφές βίας που έχει δεχθεί. Συνήθως, οι γενικότερες επιπτώσεις της σχολικής βίας, είναι η σχολική άρνηση, η απομόνωση, η εκδικητική συμπεριφορά και η παθητικότητα των παιδιών που τους ασκούνται οι μορφές βίας που προαναφέρθηκαν. Ειδικότερα, επισημαίνονται οι επιπτώσεις των παρακάτω ειδών σχολικής βίας:

- **Σωματική:** Στη σωματική βία, τα «σημάδια» είναι περισσότερο ορατά από τις άλλες μορφές βίας. Μπορεί να περιλαμβάνει δηλαδή, κάθε είδους τραυματισμών, όπως μώλωπες, κακώσεις, σημάδια από δάγκωμα, εγκαύματα, τραύματα από τράνταγμα, τραύματα οστών ή σημάδια από δυνατό σφίξιμο.
- **Ψυχολογική:** σε αυτό το είδος συμπεριλαμβάνονται συναισθηματικές-ψυχολογικές συνέπειες, οι οποίες είναι η αμηχανία, η απομόνωση, ο φόβος, η σύγχυση και η μειωμένη δημοτικότητα. Μεταξύ των δύο φύλων, τα κορίτσια φαίνονται να νιώθουν χαμηλή εκτίμηση για το σώμα τους, χαμηλό αυτοσεβασμό και δυσπιστία για το αντίθετο φύλο (Γεωργακόπουλος 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rigby (2008) άλλες

επιδράσεις του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των παιδιών είναι, το αυξημένο άγχος, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η κατάθλιψη και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλοι, στομαχόπονοι κλπ.

- **Ηλεκτρονική:** Στην ηλεκτρονική βία επίσης παρατηρούνται κάποιες συγκεκριμένες επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού, όπως η φοβία να χρησιμοποιεί το κινητό του ή οποιοδήποτε ηλεκτρονικό μέσο (υπολογιστής) επειδή μέσα από αυτά μπορεί να βιώνει τον εκφοβισμό.

Ωστόσο, δεν είναι δυνατόν να παραλειφθεί το γεγονός, ότι τα παιδιά-θύματα μπορούν να εμφανίσουν επίσης, ακραία συμπτώματα κατάθλιψης. Σε ένα μεγάλο ποσοστό επηρεάζεται και η σχολική τους επίδοση, καθώς πολλά παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο προσπαθώντας να αποφύγουν αυτή τη κατάσταση. Ακόμα, τα παιδιά-θύματα και ως ενήλικες είναι δυνατόν να παρουσιάσουν κατάθλιψη ή δυσκολία στο χειρισμό αρνητικά φορτισμένων καταστάσεων. Σημαντικό είναι επιπλέον, πως υπάρχει και μία μερίδα παιδιών-θυμάτων, τα οποία κατά την ενήλικη ζωή τους, υπάρχει η περίπτωση να ακολουθήσουν τα βήματα του θύτη, υιοθετώντας παραβατικές συμπεριφορές (Αρτινοπούλου, 2001).

4.4.4 Αιτίες του σχολικού εκφοβισμού

Οι αιτίες που μπορεί να επιφέρουν την εμφάνιση του φαινομένου της βίας μέσα στον σχολικό χώρο, προκύπτουν από κάποιους σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι ευθύνονται για τις παραβατικές πράξεις του παιδιού στο χώρο του σχολείου.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ:

Σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά που θα διαμορφώσει ένα παιδί στο χώρο του σχολείου, έχει η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας αλλά και ο τρόπος που αυτή είναι δομημένη. Έπειτα, η προσωπική σχέση του παιδιού με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, όταν βασίζεται σε παραμέληση, σε απόσταση, αγενείς τρόπους ομιλίας, ειρωνείες, σε επιβολή πειθαρχίας, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα το παιδί να παρουσιάσει προβατική συμπεριφορά στο σχολείο.

Ωστόσο, αν το παιδί βιώνει αγάπη, ενδιαφέρον και στήριξη από τα μέλη της οικογένειας, τότε και οι προσωπικές του σχέσεις στο σχολείο θα είναι πιο ήπιες. Πολλές φορές η ψυχοσυναισθηματική κάλυψη του παιδιού και η ασφάλεια που

νιώθει από το οικογενειακό του περιβάλλον μειώνουν τις πιθανότητες επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου (Καλλιώτης και συν. 2002, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011).

ΔΑΣΚΑΛΟΣ:

Σημαντικός παράγοντας, επιπλέον, σχετικά με το πρόβλημα εκδήλωσης βίας στο σχολείο, είναι η λειτουργικότητα του δασκάλου και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει την επαγγελματική του υπόσταση απέναντι στους μαθητές του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην αίθουσα. Αν για παράδειγμα, ο δάσκαλος συνεργάζεται με το παιδί και έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα η διδασκαλία του, το παιδί θα παρουσιάσει και την ανάλογη συμπεριφορά στο μάθημά του. Αν όμως, ο δάσκαλος έχει έναν ρόλο αυθεντίας μέσα στην αίθουσα, τότε το παιδί θα εκδηλώσει προβλήματα συμπεριφοράς.

Υπάρχουν δάσκαλοι, οι οποίοι χρησιμοποιούν, ως εναλλακτική λύση τις τιμωρίες, και άλλοι, οι οποίοι δεν έχουν τις τιμωρίες ως παραδειγματισμό, αλλά προσπαθούν με άλλου είδους κίνητρα να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητευόμενων τους. Επίσης, η επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές του, επηρεάζει στο να ακολουθήσουν και τα παιδιά τον ανάλογο τρόπο συμπεριφοράς του, καθώς σε πολλές περιπτώσεις επιδρά σαν πρότυπο γι' αυτά (Καλλιώτης και συν. 2002, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011).

Επιπρόσθετα, η αποθάρρυνση του μαθητή σε σχέση με τα σχολικά του καθήκοντα μπορεί να είναι αποτέλεσμα ειρωνικών σχολίων του δασκάλου. Εν συνεχεία, ο φόρτος εργασίας του δασκάλου, καθώς και η πίεση που μπορεί να βιώνει, έχει ως αποτέλεσμα την επιθετική συμπεριφορά του απέναντι στους μαθητές (Καλλιώτης και συν. 2002, Τρίγκα-Μερτίκα, 2011).

ΣΧΟΛΕΙΟ:

Η άρνηση των δασκάλων στο νέο εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργήσει μία ένταση, αφού οι μαθητές μπορεί να νιώθουν εγκλωβισμένοι από τους δασκάλους τους, οι οποίοι δεν τους αφήνουν σε πολλές περιπτώσεις να πάρουν πρωτοβουλίες στην τάξη.

Στην συνέχεια, σύμφωνα με την Askew (1989 στο Καλλιώτης και συν, 2002), το σχολείο χρειάζεται μια πολιτική που να προάγει αξίες, όπως ο σεβασμός, η φροντίδα

και η υπευθυνότητα. Αυτή η πολιτική πρέπει να είναι καθολική όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για όλο το προσωπικό.

Τέλος, σε μία μελέτη του Walford (1989 στο Καλλιώτης και συν., 2002), σχετικά με περιστατικά που αφορούν την σχολική επιθετικότητα, δίνει έμφαση στο γεγονός, ότι στις μέρες μας η σχολική επιθετικότητα είναι πλέον περισσότερο λεκτική, ενώ παλαιότερα εμφανίζονταν περισσότερο μορφές σωματικής βίας.

ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ:

Είναι αναγκαίο να συμπεριληφθεί το γεγονός, ότι και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος μπορεί να επηρεάζει αρνητικά την συμπεριφορά του παιδιού. Οι λανθασμένες πληροφορίες, η εκδήλωση διαστρεβλωμένων περιστατικών που μπορεί να απεικονίζουν και να μεταφράζουν η τηλεόραση και το διαδίκτυο έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά του ατόμου. Πολλές από τις πράξεις βίας που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση, ή σε διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι δυνατό να έχουν μια πιο αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού.

Επίσης, τα βίαια παιχνίδια μαθαίνουν στα παιδιά να αντιμετωπίζουν τις διάφορες καταστάσεις της ζωής τους με παρόμοιο τρόπο, όπως συμπεριφέρονται (όταν παίζουν) στην εικονική πραγματικότητα ενός παιχνιδιού. Τα βίαια ηλεκτρονικά παιχνίδια πολλές φορές θεωρούνται χειρότερα από τα τηλεοπτικά προγράμματα που εμπεριέχουν βία, αφού το παιδί είναι αυτό που βάζει τους κανόνες του παιχνιδιού και ταυτίζεται με τον ήρωα που εκπροσωπεί.

Στη συνέχεια, με την συνεχή χρήση βιντεοπαιχνιδιών αυξάνονται οι επιθετικές σκέψεις και συμπεριφορές του παιδιού. Εξαιτίας της μεγάλης ενασχόλησης με τα βίαια παιχνίδια, απομυθοποιείται από τα παιδιά ο ρόλος του σχολείου και μειώνεται η όρεξη για διάβασμα, με αποτέλεσμα η επίδοσή τους στα μαθήματα να μειώνεται (Τρίγκα-Μερτίκα, 2011, Παπαχριστόπουλος και Σαμαρτζής, 2009).

4.4.5 Τρόποι πρόληψης

Κάποιες αποτελεσματικές πρακτικές στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης, για να εφαρμοστεί μια στρατηγική ενάντια στη βία, είναι:

σε επίπεδο σχολείου:

- σύνταξη Σχολικής Επιτροπής ενάντια στον εκφοβισμό & την ενδοσχολική βία
- σύνταξη Διακήρυξης του σχολείου ενάντια στη βία: δικαιώματα-υποχρεώσεις-καθήκοντα για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- αύξηση της επίβλεψης του σχολικού χώρου
- ευαισθητοποίηση και συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να σταματήσει ο κύκλος αναπαραγωγής και ενθάρρυνσης της ενδοσχολικής βίας

σε επίπεδο τάξης:

- συζήτηση στην τάξη για τον ορισμό και τις μορφές της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού
- συζήτηση για τις επιπτώσεις του εκφοβισμού
- ενημέρωση σχετικά με το γιατί η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτά από το σχολείο (Δίκτυο κατά της βίας στο Σχολείο).

ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ:

Στο Δίκτυο Δράσης κατά της σχολικής βίας καταγράφονται κάποια βήματα που έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει ο Διευθυντής, σε περίπτωση που γίνει αντιληπτή κάποια επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό συγκρότημα. Αρχικά, θα πρέπει αναλυτικά να καταγραφεί το περιστατικό με στοιχεία, όπως για παράδειγμα το πότε, που και ποιοι συμμετείχαν στο συμβάν. Σημαντικό είναι επίσης, να καταγραφεί και το είδος εκφοβισμού που ασκήθηκε προκειμένου και η αντιμετώπιση να είναι ανάλογη. Το αρχείο με τα περιστατικά πρέπει να είναι προσιτό προς όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη, όπως ο εκπαιδευτικός και ο κοινωνικός λειτουργός. Ταυτόχρονα, πρέπει να προσδιοριστεί, εάν είναι επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ή τυχαίο περιστατικό. Σε περίπτωση που είναι επαναλαμβανόμενη δράση, πρέπει να υπάρξει τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού προκειμένου να οριστεί μια συνάντηση για συζήτηση. Ένα επόμενο βήμα, είναι ο καθορισμός των συνεπειών για το παιδί που εκφοβίζει -αφού έχει προηγηθεί συζήτηση με τους γονείς του-, καθώς και των παιδιών που τον υποστηρίζουν. Τέλος, αναγκαίος θεωρείται ο σχεδιασμός ενός τρόπου παρακολούθησης του προβλήματος προκειμένου ο έλεγχος της κατάστασης να είναι ολοκληρωμένος (Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο).

ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ:

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι σημαντικός. Η ύπαρξη του στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη, έτσι ώστε να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα συμπτώματα της βίας στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Φραγκουδάκη (1985:15): «Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και κοινωνικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή της γνώσης), ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μία κοινωνία».

Ο ρόλος του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι πολύ σημαντικός. Αρχικά, τα σχολικά κτήρια θα πρέπει να κατασκευάζονται με τέτοιο τρόπο που να παρέχουν ασφάλεια στους μαθητές. Η σχολική μονάδα πρέπει να στεγάζεται σε ένα κτήριο με στόχο τον άμεσο έλεγχο και της σωστής επιτήρησης. Οι χώροι πρέπει να είναι ευρύχωροι, με μεγάλους διαδρόμους και παράθυρα. Οι πόρτες πρέπει να διαθέτουν μεγάλα διάφανα τζάμια για πιο εύκολη παρατήρηση των εξωτερικών και εσωτερικών χώρων που βρίσκονται οι μαθητές (Φραγκουδάκης, 1985).

Για την καταπολέμηση της σχολικής βίας, ένα σπουδαίο μέτρο που μπορεί να ορίσει το σχολείο, με στόχο την επιτυχή παρέμβαση, είναι οι σχολικοί κανόνες. Η ανάρτηση των κανόνων πρέπει να τοποθετηθεί σε εμφανές σημείο και συγχρόνως, να αναφέρονται οι επιπτώσεις μη τήρησης αυτών, τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς. Αρμόδιος για την άρτια λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής. Έχει τον ρόλο να ελέγχει την τήρηση της τάξης και της σχολικής επιθετικότητας. Στα διαλείμματα φροντίζει για την επαρκή επιτήρηση των μαθητών, με την συνεργασία βοηθητικού προσωπικού. Στο ελληνικό σχολείο, τον ρόλο αυτό έχουν συνήθως, οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, κατά την διάρκεια του μαθήματος, τα συμπτώματα βίας είναι αρκετά. Εφόσον ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να επαναφέρει την τάξη, ο διευθυντής θα πρέπει να προσλάβει βοηθητικό προσωπικό, με στόχο την μείωση των συμπτωμάτων και της άμεσης παρέμβασης (Καλλιώτης και συν., 2002).

ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

Στις μέρες μας η εκπαίδευση έχει αλλάξει ριζικά σε σχέση με τις προηγούμενες δύο δεκαετίες. Οι δάσκαλοι πρέπει να συνδυάζουν διάφορους ρόλους πέρα από εκείνον του εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα τον «ρόλο του αστυνομικού» ή του κοινωνικού λειτουργού, αφού έχουν πολλές αρμοδιότητες και υποχρεώσεις, σαν να

αποτελούν μια πολυμηχανή. Παρ' όλα αυτά, οι τεχνικές σπάνια διδάσκονται στους δασκάλους στα χρόνια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο. Για τον λόγο αυτόν, τα σχολεία οφείλουν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς σαφή ενημέρωση για τη βία πριν αυτή γίνει φαινόμενο μέσα στο σχολείο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα αναλάβουν το ρόλο του «νυχτοφύλακα» (Wodarski και Thyer, 2004).

Στην έρευνα της Αντωνίου (2010), η οποία είχε, ως δείγμα εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ελλάδας, φάνηκε πως η πλειοψηφία τους θεωρεί πως χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση για το θέμα της βίας στα σχολεία, εκπαίδευση, συμβουλευτική και υποστήριξη για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως έχει τονιστεί κι από άλλες έρευνες (Μαλικιώζη και Λοϊζου, 2003 στο Αντωνίου, 2010). Θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως φάνηκε και στην έρευνα, είναι οι τρόποι ενθάρρυνσης για την έκφραση περιστατικών βίας, διεπιστημονικές συναντήσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, όπως επίσης μεθόδους συνεργασίας μαθητών – εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών – γονέων.

4.5 Διγλωσσία

Η διγλωσσία παρατηρείται ως φαινόμενο, όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Αυτό το γεγονός συμβαίνει φυσιολογικά και μπορεί να εμφανιστεί, είτε όταν ένα πρόσωπο θέλει να επικοινωνήσει με ένα άλλο, το οποίο μιλεί διαφορετική γλώσσα, είτε όταν διάφορες ομάδες με διαφορετική ομιλία, υποχρεώνονται να έρθουν σε επαφή και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση της διγλωσσίας μπορεί να είναι πολιτικοί, θρησκευτικοί, μορφωτικοί ή κοινωνικοί. Επιπρόσθετα, η διγλωσσία μπορεί να οφείλεται και σε εξωτερικούς παράγοντες και μπορεί επίσης, να είναι και προαιρετική, να έχει το ίδιο το άτομο δηλαδή, τη θέληση να μάθει μία δεύτερη γλώσσα και να μην αναγκάζεται λόγω των καταστάσεων, όπως στην περίπτωση των εξωτερικών παραγόντων. Το φαινόμενο της διγλωσσίας ασκεί ιδιαίτερη επίδραση και στην προσωπικότητα και την ανάπτυξη του ατόμου (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), η διγλωσσία-γλωσσική ετερότητα συνδέεται άρρηκτα με τις μετακινήσεις ανθρώπων σε άλλες χώρες. Αυτό που είναι εύκολα αντιληπτό στον σύγχρονο κόσμο, είναι πως οι γλώσσες είναι πολύ περισσότερες απ' ότι οι χώρες, με αποτέλεσμα αυτό να προκαλεί ανεπιθύμητες και δυσνόητες

πολυγλωσσίες. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες συνθήκες σύμφωνα με τις οποίες αναπτύσσεται η διγλωσσία/πολυγλωσσία. Η διγλωσσία αναπτύσσεται: 1) όταν κάποιες ομάδες ανθρώπων απομακρύνονται από τον τόπο καταγωγής τους και επεκτείνονται σε νέες περιοχές για αναζήτηση καλύτερου τρόπου ζωής, 2) σε πληθυσμούς που γειτονεύουν με άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα συνοριακές γραμμές Γερμανίας/Γαλλίας, 3) σε μόνιμα εγκατεστημένες μειονότητες μια χώρας, όπως οι Μουσουλμάνοι στη Θράκη, 4) όταν μετά από σημαντικούς πολέμους τα σύνορα μιας χώρας μετατοπίζονται, 5) στο πλαίσιο εμπορικών συναλλαγών και 6) σε χώρες ή περιοχές όπου ο τουρισμός είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος.

Όπως προαναφέρθηκε, σε πολλές περιπτώσεις υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των γλωσσών και των χωρών. Όπως αναφέρει ο Mackey (1967:32 στο Σκούρτου, 2011), «η διγλωσσία είναι ο κανόνας και η μονογλωσσία η εξαίρεση». Ίδια άποψη έχει και ο Γκότοβος (2001 στο Σκούρτου, 2011) σύμφωνα με τον οποίο και η ίδια η Ελλάδα την τουριστική περίοδο μεταξύ Μαΐου και Σεπτεμβρίου γίνεται πολυεθνική χώρα. Η επαφή ανθρώπων με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς δημιουργεί ποικιλομορφία με διάφορες εκφάνσεις στο πολιτισμικό, κοινωνικό και γλωσσικό επίπεδο. Έτσι, σε πολιτισμικό επίπεδο έχουμε πολιτισμική ποικιλομορφία, σε κοινωνικό έχουμε σχέση ισχύος της πλειονότητας με τις μειονότητες, ενώ σε γλωσσικό επίπεδο έχουμε διγλωσσία.

4.5.1 Ελλάδα και διγλωσσία

Στη σημερινή εποχή, σε πάρα πολλά κράτη του πλανήτη παρατηρείται το φαινόμενο της διγλωσσίας, το οποίο έκανε την εμφάνισή του από τα αρχαία χρόνια. Λόγω των μεταναστευτικών ρευμάτων προς την Ελλάδα και την αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, το Σχολείο και το αντικείμενο της Παιδαγωγικής έθεσαν καινούριους στόχους, όπως η αγωγή και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων καθώς, και η ομαλή τους ένταξη στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία βρίσκονται. Ωστόσο, αυτοί οι στόχοι ακόμα και μέχρι σήμερα δεν έχουν πραγματοποιηθεί, καθώς ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών αυτών εμφανίζουν πολλές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία δυσκολεύουν και την ομαλή τους ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι

παράγοντες που συμβάλλουν στα παραπάνω μπορούν να είναι, κοινωνικοί, πολιτικοί, πολιτισμικοί ή/και ατομικοί.

Επιπλέον, κυρίως για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, τα μέτρα που εφαρμόζονται είναι συνήθως, προεφαρμοσμένα μέτρα άλλων κρατών, όπως είναι οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα ή τα Σχολεία των παλιννοστούντων. Έτσι, γίνεται κατανοητό πως η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και οι συνέπειες που δημιουργούνται εξαιτίας της, στην εκπαίδευση κυρίως, των αλλοδαπών μαθητών απασχολεί αρκετά τον ελλαδικό χώρο. Τέλος, θεωρείται αρκετά σημαντική η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα και με το νόμο 2413/1996, ο οποίος προβλέπει και την ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στην Ελλάδα (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

4.5.2 Διγλωσσία και εκπαίδευση

Ο όρος διγλωσσία θεωρείται αρκετά απλουστευμένος. Όσοι ασχολούνται σε χώρους που συσχετίζονται με την γλώσσα ή την εκπαίδευση αντιλαμβάνονται πως η διγλωσσία δεν περιορίζεται μόνο σε δυο γλώσσες, τις οποίες έχει επιλογή το άτομο να χρησιμοποιήσει αλλά σε ένα πλήθος γλωσσών, ιδιωμάτων μορφών και κειμενικών ειδών. Υπάρχει όμως, ένα κύριο ερώτημα και δεν αφορά τον ίδιο τον μετανάστη και την ετοιμότητά του, ως προς το να ανταποκριθεί αλλά, ως προς του σχολείου την ετοιμότητα να προσφέρει γνώσεις στους μαθητές και να παρέχει:

- Δυνατότητες πρόσβασης σε πολλαπλές πηγές γνώσεων σε διάφορες γλώσσες
- Δεξιότητες ανάγνωσης και κατανόησης κειμενικών ειδών, ιδιαίτερα σύνθετων
- Ικανότητες επιλογής ανάμεσα στα μορφωτικά αγαθά
- Μεθόδους αυτοργάνωσης και αυτοαξιολόγησης της μαθησιακής τους πορείας (Σκούρτου, 2011).

Στο τέλος του 20^{ου} και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα κύριο θέμα συζήτησης ήταν η γλώσσα των μεταναστών αλλά και των «επαναπατριζόμενων», από την μεριά του ο Fthenakis (1978, 1982 στο Σκούρτου, 2011) ήταν ο πρώτος που εστίασε στη συσχέτιση των γλωσσών με την ανατροφή των παιδιών, την εκπαίδευση και τη

διδασκαλία. Για την προστασία των γλωσσών έχουν ασχοληθεί αρκετοί οργανισμοί, όπως η UNESCO (2001) που στόχο έχουν να προστατέψουν τις ποικιλίες των διάφορων γλωσσών και το δικαίωμα να διδάσκονται τόσο οι μητρικές όσο και οι ξένες γλώσσες στους μαθητές (Δενδρινού, 1996 στο Σκούρτου 2011).

Ακόμα, στο σχολείο δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι γνώσεις και οι διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες των αλλοδαπών μαθητών, καθώς επικρατεί μονόγλωσση εκπαίδευση, διδάσκεται δηλαδή μόνο η ελληνική, με συνέπεια η διγλωσσία των αλλοδαπών μαθητών να μην θεωρείται χρήσιμη στο εκπαιδευτικό σύστημα (Baker, 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Το κατά πόσο ένας μαθητής έχει καλές σχολικές επιδόσεις εξαρτάται από το κατά πόσο καλά μπορεί να χειρίζεται τη γλώσσα, με βάση τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του σχολείου. Αξίζει όμως, να σημειωθεί πως δεν κρίνεται γενικά σε σχέση με τις γλώσσες που μιλάει, αλλά ειδικά, στην γλώσσα που απευθύνεται το κάθε σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, για παράδειγμα ένα παιδί από την Γερμανία, το οποίο έχει, ως μητρική του γλώσσα τα γερμανικά δεν αξιολογείται σε σχέση με το γεγονός, ότι γνωρίζει και γερμανικά αλλά στο κατά πόσο καλά γνωρίζει, μιλάει και γράφει ελληνικά. Το σχολείο έχει απαιτήσεις και στόχους από τους μαθητές του και σε τακτά χρονικά διαστήματα διεξάγει διαγωνίσματα και εξετάσεις προκειμένου να ελέγχει την πορεία τους και το τις γνώσεις που αφομοιώνουν. Αξίζει να σημειωθεί, πως σε πολλές περιπτώσεις η διγλωσσία δεν ενοχλεί, αντιθέτως, είναι στόχος του σχολείου οι απόφοιτοί του να χρησιμοποιούν άπταιστα δύο ή παραπάνω γλώσσες. Την ίδια άποψη έχει και ο Baker (2001 στο Κυπριανού, 2011), καθώς και ο ίδιος παρατηρεί πως στο σχολείο δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι γνώσεις και οι διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες των αλλοδαπών μαθητών, καθώς επικρατεί μονόγλωσση εκπαίδευση, διδάσκεται δηλαδή μόνο η ελληνική, με συνέπεια η διγλωσσία των αλλοδαπών μαθητών να μην θεωρείται χρήσιμη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τον Dewen (στο Cope & Kalantzis, 2000, στο Σκούρτου, 2011), στόχος της παιδαγωγικής του 20^{ου} αιώνα είναι η αφομοίωση και η ομοιογένεια μέσα στην σχολική τάξη, και διατυπώνεται, ως «αφομοιωτική λειτουργία της εκπαίδευσης». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της παιδαγωγικής είναι το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το οποίο βασικός στόχος είναι η συστηματική κατηγοριοποίηση των επιδόσεων των μαθητών στο γερμανικό δημοτικό σχολείο. Συνεπώς, όταν φτάσουν στην τελευταία τάξη του δημοτικού (και συγκεκριμένα στην Δ') τα παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί στην πρώτη ομάδα

είναι σε θέση να συνεχίσουν στο Γυμνάσιο και αργότερα σε μια Πανεπιστημιακή Σχολή, ενώ αντίθετα τα παιδιά που ανήκουν στην δεύτερη ομάδα ή στην τρίτη θα παρακολουθήσουν άλλα σχολεία ή επαγγελματικές σχολές.

Το παραπάνω εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχτεί αρκετές κριτικές και προσεγγίσεις. Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του Γκότοβου (2002 στο Σκούρτου, 2011), σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι μαθητές οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι για τον ανταγωνισμό στον χώρο του σχολείου και πως το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα (τύπου Γερμανίας) δημιουργεί εκπαίδευση «δυσ ταχυτήτων», όπου οι αλλοδαποί μαθητές-οι «διαφορετικοί» δεν θα έχουν ανταγωνιστικούς τίτλους σπουδών.

4.5.3 Η σχολική τάξη με γλωσσική ετερότητα

Η εκμάθηση από τους αλλοδαπούς μαθητές της γλώσσας της χώρας υποδοχής, παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή τους (Ward, 1996 στο Κυπριανού, 2011). Ένα από τα χαρακτηριστικά λοιπόν, της μεταναστευτικής οικογένειας είναι η διγλωσσία και η διπολιτισμικότητα. Επίσης, η εκμάθηση μιας δεύτερης- ξένης γλώσσας θα συμβάλλει, είτε στη διατήρηση, είτε στην απώλεια της γλώσσας προέλευσης- πρώτης γλώσσας (Δαμανάκης, 2001 στο Κυπριανού, 2011).

Η σχολική τάξη είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας μας. Άτομα τα οποία συναντάμε μέσα σε ένα τμήμα είναι τα ίδια που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία, με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την Σκούρτου (2011: 109), σε μία τάξη συνυπάρχουν:

- «Μαθητές/ μέλη της κυρίαρχης ομάδας με πρώτη γλώσσα την Ελληνική
- Μαθητές που μιλούν ένα ιδίωμα/μια διάλεκτο της Ελληνικής αντί της πρότυπης γλώσσας ή παράλληλα με αυτή
- Μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική χώρα καταγωγής
- Μαθητές με πρώτη γλώσσα, μια γλώσσα άλλη, πέρα από την Ελληνική
- Μαθητές με άλλη πρώτη γλώσσα, που έχουν διαφορετικό επίπεδο ελληνομάθειας».

Σε μια τέτοια σχολική τάξη με ποικιλομορφία, ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με μαθητές διαφορετικής καταγωγής, διαφορετικών ιδιωμάτων, γλωσσών αλλά και επίπεδο γλωσσομάθειας. Αυτή η κατάσταση, προκαλεί μεγάλο άγχος και ανασφάλεια στον δάσκαλο, καθώς νιώθει πως δεν είναι αρκετά προετοιμασμένος να ανταπεξέλθει στις ανάγκες μιας τέτοιας τάξης (Μητακίδου και Δανιηλίδου, 2007 στο Σκούρτου, 2011). Η σχολική τάξη, εξ' αρχής, θεωρείται μονόγλωσση με συνήθως, μονόγλωσσους και σπανίως, δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρκετές αντιφάσεις, οι οποίες θα πρέπει να εξεταστούν. Ερωτήσεις που συχνά ταλανίζουν έναν εκπαιδευτικό είναι, εάν κρίνεται απαραίτητο να αφαιρέσουν ή να προσθέσουν κάποια γλώσσα, τι εμποδίζει στη διδασκαλία της ελληνικής γλωσσάς σε ένα πολύγλωσσο τμήμα, καθώς και απορία του προκαλεί, πως κάποιοι μαθητές, ενώ είναι από άλλη χώρα και τα ελληνικά δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, έχουν καλές σχολικές επιδόσεις και δεν διαφέρουν από τους γηγενείς μαθητές, ενώ κάποιοι άλλοι δεν τα καταφέρνουν (Σκούρτου, 2011).

Ωστόσο, αμηχανία προκαλεί, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και σε οποιονδήποτε άλλο μονόγλωσσο παρατηρητή. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρ' όλο που έχουν γίνει αλλαγές στους νόμους σχετικά με τη γλώσσα, συμβουλεύουν τους γονείς και γενικότερα, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, να μιλάνε και να επικοινωνούν στο σπίτι με το παιδί στη ελληνική γλώσσα. Το γεγονός αυτό φανερώνει, πως τελικά η διγλωσσία «επιβαρύνει» τον αλλοδαπό μαθητή και δυσκολεύει τις μαθητικές του επιδόσεις. Παρ' όλα αυτά όμως, σε έρευνες που έχει πραγματοποιήσει τόσο το 2005, όσο και το 2008, η Σκούρτου (2011) δεν έχει επιβεβαιωθεί το παραπάνω.

4.6 Θρησκεία

Η θρησκεία αποτελεί, τόσο κοινωνικό, όσο και πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο επηρεάζει, τόσο τα άτομα μεμονωμένα, όσο και διάφορες κοινωνικές ομάδες. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί της θρησκείας, οι οποίοι προέρχονται από διάφορους κλάδους της επιστήμης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Yinger (1968:9 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010), «η θρησκεία ορίζεται σαν ένα σύστημα δοξασιών και πράξεων, που εμπνέει μια Υπέρτατη Ύπαρξη και χρησιμοποιεί μια ομάδα

ανθρώπων, για να αντιμετωπίσει τα έσχατα προβλήματα της ανθρώπινης ζωής. Είναι η άρνηση να συνθηκολογήσει κανείς με το θάνατο, να παραδοθεί στην απογοήτευση, να αφήσει την εχθρότητα να καταστρέψει τις ανθρώπινες σχέσεις του», ενώ ένας δεύτερος ορισμός κατά τον Geertz (2003:98 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010) είναι: «...η θρησκεία είναι: 1) ένα σύστημα συμβόλων που επενεργεί με τρόπο, ώστε 2) να δημιουργεί στους ανθρώπους ισχυρές και παρατεταμένης διάρκειας διαθέσεις και κίνητρα, 3) διαμορφώνοντας αντιλήψεις για τη γενικότερη τάξη της ύπαρξης και 4) ενδύοντας αυτές τις αντιλήψεις με μια τέτοια αύρα δεδομένης πραγματικότητας, 5) ώστε οι διαθέσεις και τα κίνητρα αυτά να φαίνονται ιδιαίζόντως ρεαλιστικά».

Η θρησκεία θα μπορούσε να θεωρηθεί πως μέσω των συμβόλων της διαμορφώνει το ήθος και την κοσμοθεωρία του ανθρώπου. Στις μέρες μας, κάποιοι ειδικοί αναφέρονται σε επιστροφή των θρησκειών. Συγκεκριμένα, ο Habermas (2001 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010) αναφέρει, πως μετά τις 11 Σεπτεμβρίου του 2001 γίνεται αποκατάσταση της θρησκείας σε σχέση με την επικράτηση του ορθολογισμού αλλά και την απώλεια παραδοσιακών αξιών στη ζωή του ανθρώπου, με αποτέλεσμα να επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την ιδιωτική ή την δημόσια ζωή του ατόμου, αλλά και στο σύνολο την κοινωνία, ακόμα και σε πολιτικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί η παρατήρηση του Berger (1973 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010), πως η επιστροφή των θρησκειών δεν σημαίνει «επιστροφή του Θεού», χωρίς αυτό να μειώνει τη σημασία του μηνύματος της θρησκείας για τον πιστό. Αναφέρεται σε ένα είδος εκκοσμίκευσης που αντικατέστησε σε μια περίοδο κρίσης, θεσμούς και συστήματα που δίνουν νέο όραμα και ελπίδα στον πολίτη.

4.6.1 Θρησκεία και πολυπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα, αναφέρεται στην αρμονική συνύπαρξη ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές ομάδες. Κυρίως, σχετικά με τη θρησκεία αναφέρεται πως οι άνθρωποι είναι αυτοί που την υιοθετούν και όχι οι λαοί γενικότερα. Έτσι, η πολυπολιτισμικότητα δεν σημαίνει να επιβάλλονται απόψεις και αντιλήψεις από τον έναν πολιτισμό στον άλλον, αλλά σημαίνει πως χρειάζεται να σέβεται ο ένας πολιτισμός τα διαφορετικά στοιχεία του άλλου. Όπως στη διαπολιτισμικότητα, γίνεται σεβαστός ο κάθε άνθρωπος, με βάση

την ατομικότητά του, έτσι και στη θρησκεία πρέπει να είναι σεβαστά αυτά που εκπροσωπεί.

Η πολυπολιτισμικότητα και η ελευθερία επιλογής της θρησκείας σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους και ιδιαίτερα, στη σύγχρονη κοινωνία. Ακόμα, σε κάθε κοινωνία παρ' όλο που υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες, υπάρχει μία που γίνεται η κυρίαρχη και παρουσιάζεται, ως «πολιτισμός» αυτής, ο οποίος αφομοιώνεται σε όλους τους θεσμούς της, όπως πολιτικές, ηθικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές κλπ. Έτσι, και το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί και προωθεί την κυρίαρχη «κουλτούρα» στους μαθητές (Μπαλατατζής και συν., 2010).

4.6.2 Εκπαίδευση και θρησκευτική ετερότητα

Στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, φοιτούν μαθητές από διαφορετικές εθνικότητες και βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα, κατά την ενσωμάτωσή τους στο νέο περιβάλλον και την αποδοχή τους από τους Έλληνες μαθητές. Συνεπώς, χρειάζεται να μάθουν οι μαθητές να σέβονται και να αποδέχονται ο ένας τη διαφορετικότητα του άλλου. Σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το μάθημα των θρησκευτικών, μέσω του οποίου θα μπορέσουν οι μαθητές, οι γηγενείς αλλά και οι αλλοδαποί να γνωρίσουν την κουλτούρα και άλλων πολιτισμών.

Είναι γνωστό, πως σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες το μάθημα των θρησκευτικών είναι υποχρεωτικό στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, στην Ευρώπη, στις 11η Σεπτεμβρίου του 2001 πραγματοποιήθηκε μια πιο σημαντική συζήτηση σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση. Ειδικότερα, χαρακτηρίστηκε ως «διαπολιτισμικός και διαθρησκευτικός διάλογος». Μέσω του ειδικού αυτού προγράμματος, επισημαίνεται το γεγονός πως η θρησκευτική διάσταση στον χώρο του σχολείου, δεν συνδέεται με την θρησκευτική εκπαίδευση, καθώς δίνεται και ιδιαίτερη βαρύτητα στην θρησκευτική ετερότητα που υπάρχει στον κόσμο (Μπαλατατζής και συν., 2010).

Στην Ελλάδα η πολιτεία έχει ενσωματώσει τη διδασκαλία των θρησκευτικών, τόσο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και σε σχολές της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά σε τακτά χρονικά διαστήματα γίνονται συζητήσεις στους πολιτικούς και κοινωνικούς κύκλους για το, αν πρέπει να είναι υποχρεωτικό ή μη το μάθημα στα σχολεία, αλλά και τον τρόπο που θα πρέπει να διδάσκεται προκειμένου να προσεγγίζει τις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες. Το

σχολείο, είναι ο μόνος φορέας, σύμφωνα με τον Essinger (στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010), όπου οι θρησκείες ερμηνεύονται με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, με στόχο την συνύπαρξη πλήθος θρησκειών. Επιπρόσθετα, με βάση τον Πέτρου (2005:298 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010) αυτό μπορεί να επιτευχτεί με επιτυχία μέσω της θρησκευτικής αγωγής, η οποία:

- «δεν είναι κατήχηση ή μύηση σε μία θρησκεία
- στοχεύει στην ενσυναίσθηση, στην κριτική στάση απέναντι στις στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις, στην ανοχή στο διαφορετικό, στην ανάπτυξη της αλληλοεπικοινωνίας (Γκόβαρης, 2004:178 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010)
- παρέχεται σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως υπερβαίνοντας αντιθέσεις, διαφορές και αρνητικές καταστάσεις
- διαμορφώνεται αποκλειστικά από την Πολιτεία και όχι από τις εκάστοτε θρησκευτικές κοινότητες και
- παρέχεται όχι μόνο από το μάθημα των θρησκευτικών αλλά και από το σύνολο της σχολικής γνώσης και ζωής» (Γιαγκάζογλου, 2007:51 στο Γεωργογιάννης και Μπάρος, 2010).

Στις μέρες μας λοιπόν, χρειάζεται να υπάρχει μια κοινή εκπαίδευση για όλους και όχι για κάθε εθνική ομάδα, η οποία θα ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας. Έτσι, η αποδοχή της ετερότητας στο σχολείο, σημαίνει κατ' επέκταση και άρνηση της μονοπολιτισμικότητας και του εθνοκεντρισμού. Τέλος, χρειάζεται συστηματική προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς και τους λοιπούς σχολικούς φορείς, για να αρχίσουν να γίνονται αποδεκτές οι συμπεριφορές για σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην ισότητα ευκαιριών (Μπαλατζής και συν., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΡΟΠΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, καθώς και ο τρόπος που υποδέχεται ο εκπαιδευτικός τον αλλοδαπό μαθητή στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρεται το γεγονός της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η απόκτηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, με σκοπό να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για μια διαπολιτισμική τάξη. Τέλος, γίνεται μνεία σε ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αυτών, καθώς και παρουσίαση ορισμένων βιωματικών ασκήσεων για μία διαπολιτισμική τάξη.

5.1 Τάξεις υποδοχής

Στην Ελλάδα, παρότι ο πολιτικός χώρος υποστήριζε έντονα την επιθυμία γλωσσικής ομοιογένειας από το 1980, ύστερα δηλαδή από την προσέλευση μεγάλων κυμάτων μεταναστών από τις χώρες της Ευρώπης, της Αυστραλίας, του Καναδά κ.α., προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας σχολείων για τα παιδιά των μεταναστών. Δημιουργήθηκαν έτσι, τάξεις υποδοχής, οι οποίες στη συνέχεια μετονομάστηκαν σε «φροντιστηριακά τμήματα» που συμπεριλαμβάνονταν στο πλαίσιο των κανονικών σχολείων.

Την τελευταία εικοσαετία, η μαζική προσέλευση οικονομικών μεταναστών από τον χώρο της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης έχει δημιουργήσει μεγάλο αριθμό μαθητών από άλλες χώρες που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Γι' αυτό το λόγο, η ελληνική πολιτεία έχει έρθει αντιμέτωπη με την δημιουργία μέτρων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ως δεύτερη γλώσσα στους μαθητές αυτούς. Από τη δεκαετία του '80, ξεκίνησαν τη λειτουργία τους οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, μέτρα που συνεχίζουν να ισχύουν μέχρι σήμερα με υπουργική απόφαση. Ήδη, από το 1999 πάρθηκε υπουργική απόφαση (Γ1/708/7-9-1999) προκειμένου η διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών να είναι πιο εύκολη και κυρίως, αποτελεσματική, ούτως ώστε το νέο μέλος-μαθητής από άλλη χώρα να ενταχθεί γρηγορότερα στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση και στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, επιτρέπει στον Σύλλογο Διδασκόντων, αφού εξετάσει τις

ανάγκες των μαθητών τους και του σχολείου γενικότερα, να αποφασίσουν σε πιο σχήμα μπορεί να ενταχθεί και να λειτουργήσει ουσιαστικά (Κυρίδης και Ανδρέου 2005).

Σήμερα, σύμφωνα με την εγκύκλιο που στάλθηκε στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης της χώρας (έδρες τους) - Προϊσταμένους Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. της χώρας (μέσω των Περιφ. Δ/νσεων Εκπαίδευσης) - Σχολικούς Συμβούλους Δημ. Εκπ/σης της χώρας (μέσω των Περιφ. Δ/νσεων Εκπαίδευσης) - Δ/ντές Π.Ε. της χώρας (έδρες τους) και Δημοτικά Σχολεία της χώρας (μέσω των Διευθύνσεων Π.Ε.) από το Υπουργείο Υγείας και Θρησκευμάτων και συγκεκριμένα, τη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διεύθυνση Σπουδών Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε. Τμήμα Α' Σπουδών και Εφαρμογής Προγραμμάτων με θέμα : *«Λειτουργία των τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) και ενισχυτικών φροντιστηριακών τμημάτων (ΕΦΤ). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»*, οι αρχές και στόχοι των τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) και των ενισχυτικών φροντιστηριακών τμημάτων (Ε.Φ.Τ) είναι οι εξής:

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής και προκειμένου, να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αλλοδαποί & παλινοστούντες μαθητές, καθώς και οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική, ως μητρική γλώσσα και, ως εκ τούτου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους (π.χ. μαθητές Ρομά και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία), διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

- Τάξη Υποδοχής I
- Τάξη Υποδοχής II
- Φροντιστηριακό Τμήμα 2

Και εξακολουθεί να επιτρέπει, όπως και στην εγκύκλιο του 1999 στο Σύλλογο διδασκόντων, κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανωτέρω μαθητών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά.

Με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής

διαδικασίας όλων των μαθητών της σχολικής μονάδας, αποτελώντας τον πυρήνα για τον σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων, όπως:

1. Της αναγνώρισης, του σεβασμού και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, και
2. της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών, ως παράγοντα μάθησης για όλους τους μαθητές.

Στόχοι της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΕΦΤ) είναι: α) Η εξατομικευμένη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών, β) Η γνωστική και συναισθηματική ενδυνάμωση όλων των μαθητών, γ) Η καλλιέργεια διαπολιτισμικού κλίματος στο σχολείο και δ) Η εδραίωση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Η σταθερή συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων της πρωινής ζώνης με τους διδάσκοντες στις Τάξεις Υποδοχής και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα είναι αναγκαία, προκειμένου: α) Η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συνέπεια. β) Παράλληλα, με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις τάξεις που οι μαθητές εντάσσονται. γ) Οι μαθητές που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα να αναπτύξουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλοσεβασμού με τους συμμαθητές τους στις τάξεις πρωινής ζώνης, στις οποίες ηλικιακά ανήκουν και είναι εγγεγραμμένοι οι μαθητές. δ) Οι εκπαιδευτικοί-διδάσκοντες του σχολείου να οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο της τάξης, καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. ε) Η ετερότητα να αξιοποιείται, ως πηγή ιδεών και δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές του σχολείου να ωφελούνται από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Α. Ρόλος και συμβολή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου λειτουργούν ΤΥ και ΕΦΤ

Με ευθύνη του Διευθυντή, προωθούνται οι στόχοι της ίδρυσης και λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ειδικότερα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: 1. Μεριμνά, ώστε στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, όπως αυτές ορίζονται από τις

κείμενες διατάξεις, να περιλαμβάνεται το θέμα της πορείας των μαθητών που φοιτούν σε ΤΥ και ΕΦΤ, καθώς και της συνεργασίας των διδασκόντων στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα με τους εκπαιδευτικούς διδάσκοντες των τάξεων. 2. Καλεί, υποστηρίζει και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς των τάξεων να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (π.χ. να πραγματοποιούν συνεργατικές διδασκαλίες, εάν αυτό είναι δυνατό) και ενημερώνει σχετικά, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. 3. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το Σχολικό Σύμβουλο καταρτίζει και αναπροσαρμόζει το πρόγραμμα μαθημάτων που θα παρακολουθεί κάθε μαθητής, ο οποίος φοιτά σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα, καθώς και το πρόγραμμα σπουδών των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. 4. Συμβάλλει στην καλλιέργεια κλίματος σεβασμού της διαφορετικότητας σε επίπεδο σχολείου και υποστηρίζει την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και εκπαιδευτικών επισκέψεων που λαμβάνουν υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών. 5. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει πρόγραμμα δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων διαπολιτισμικού πνεύματος, στις οποίες θα πρέπει να επιδιώκεται να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς.

6. Μεριμνά για τη σταθερή επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα και σε συνεργασία με τους διδάσκοντες των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων καταρτίζει πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων. Σε αυτές τις ενημερωτικές συναντήσεις δύνανται να παρίστανται και οι εκπαιδευτικοί των τάξεων των μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. 7. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καταρτίζει πρόγραμμα δράσεων με στόχο τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/τριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής και ενημερώνει σχετικά, τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και τον Σύλλογο γονέων (π.χ. διδασκαλία ελληνικών στους γονείς που δεν γνωρίζουν ελληνικά, η οποία δύναται να πραγματοποιείται με τη συνεργασία και τη στήριξη των Ο.Τ.Α.). 8. Μεριμνά, ώστε σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και τους φορείς των Ο.Τ.Α. να οργανώνονται συναντήσεις επικοινωνίας ή επιμορφωτικές συναντήσεις με γειτονικά σχολεία, με στόχο την υποστήριξη εκπαιδευτικών στα σχολεία, όπου δεν λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, αλλά φοιτούν μαθητές που έχουν ανάλογες εκπαιδευτικές ανάγκες.

B. Ρόλος και συμβολή των Εκπαιδευτικών/Διδασκόντων σε Τάξεις Υποδοχής και φροντιστηριακά Τμήματα

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα: 1. Φροντίζουν για την εδραίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επιδιώκοντας να ανιχνεύσουν και να κατανοήσουν στοιχεία, όπως το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, την προηγούμενη σχολική τους εμπειρία, τις καθημερινές τους συνήθειες κ.ά., προκειμένου να επιλέξουν κατάλληλους τρόπους, με σκοπό να τους κινητοποιήσουν και να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. 2. Πραγματοποιούν τη γλωσσική διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

3. Προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, όπως αυτές διαμορφώνονται από τη γλωσσική τους επάρκεια, την επάρκειά τους στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, καθώς και το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

4. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων της πρωινής ζώνης, προκειμένου να οργανώσουν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες με στόχο τη σύνδεση των μαθητών μεταξύ τους και την προώθηση της συνεργασίας μέσα στις κανονικές τάξεις.

5. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων της πρωινής ζώνης: α) Για το σχεδιασμό και την εφαρμογή διαθεματικών δραστηριοτήτων. β) Για την οργάνωση της διδασκαλίας και την προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων στις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις κανονικές τάξεις, όπου οι μαθητές εντάσσονται (π.χ. διδασκαλία ορολογίας, γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη της κανονικής τάξης). γ) Για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. 6. Εφαρμόζουν διαγνωστικά τεστ ελληνομάθειας και γλωσσικής επάρκειας των μαθητών σε τακτά χρονικά διαστήματα. 7. Οργανώνουν και ενημερώνουν συνεχώς, τον Ατομικό Φάκελο του Μαθητή (portfolio), στον οποίο

περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των διαγνωστικών τεστ ελληνομάθειας, ποιοτικές περιγραφές της επίδοσης και της γενικότερης πορείας του μαθητή, καθώς και πληροφορίες που αφορούν το προφίλ του μαθητή και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες. 8. Ενημερώνουν το Σύλλογο διδασκόντων για την πορεία κάθε μαθητή με βάση τον Ατομικό του Φάκελο (portfolio) και εισηγούνται το πρόγραμμα μαθημάτων που θα πρέπει να παρακολουθεί κάθε μαθητής που φοιτά σε Τάξη Υποδοχής ή Φροντιστηριακό Τμήμα. 9. Επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών προκειμένου να τους ενημερώσουν για τη σχολική πορεία των παιδιών τους αλλά και για να συλλέξουν πληροφορίες για το προφίλ των μαθητών.

Γ. Ρόλος και συμβολή των Εκπαιδευτικών των τάξεων της πρωινής ζώνης των σχολικών μονάδων, όπου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Οι εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων των σχολικών μονάδων, όπου λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα: 1. Κατανοούν/ενημερώνονται για το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, επιδιώκοντας να το αξιοποιούν κατά τη διδασκαλία (π.χ. επιγραφές, συλλογές αντικειμένων). 2. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς-διδάσκοντες των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, προκειμένου να οργανώσουν και να εφαρμόσουν δραστηριότητες, με στόχο τη σύνδεση των μαθητών και την προώθηση της μεταξύ τους συνεργασίας (εξασφαλίζει συνθήκες συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών του σχολείου, ώστε να καλλιεργούνται ο σεβασμός και η αλληλοαποδοχή). 3. Υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς-διδάσκοντες των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων στην οργάνωση και προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας τους, καθώς και στο διδακτικό τους έργο, προκειμένου παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών να διευκολύνεται και η κατάκτηση βασικών γνώσεων που αντιστοιχούν στις κανονικές τάξεις, όπου οι μαθητές εντάσσονται. 4. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας για όλους τους μαθητές του σχολείου.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και ΕΦΤ. Το σχολείο θα πρέπει να μεριμνά για την αρχική, ενδιάμεση και τελική εκτίμηση της πορείας των μαθητών σε

συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε γνώση και ενημέρωση των σχολικών συμβούλων, με απώτερο στόχο οι μαθητές να έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα σπουδών τους στις Τάξεις Υποδοχής, στο χρονικό διάστημα που ορίζεται από τη με αριθμ. Φ.10/20/Γ1/708/07-09-1999 Υ.Α. - -) και τη με αριθμ. 120284/Γ1/05-10-2012 (ΑΔΑ: Β4ΤΖ9-Θ0Σ) εγκύκλιο, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά και ισότιμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014).

5.2 Υποδοχή και προσανατολισμός του αλλοδαπού μαθητή στην τάξη

Κάθε παιδί που εντάσσεται σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, είτε προέρχεται από άλλο σχολείο, είτε από άλλη χώρα, συχνά καλείται να αντιμετωπίσει τη σύγχυση που του επιφέρει αυτή η αλλαγή. Η σύγχυση αυτή μπορεί να οφείλεται σε εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες. Οι ενδογενείς μπορεί να αφορούν τον ψυχισμό του παιδιού, αφού μπορεί να έφυγε από τη χώρα ή το σχολείο του, χωρίς τη θέλησή του μετά από πιέσεις της οικογένειάς του, λόγω δύσκολων οικονομικών συνθηκών ή πολέμου. Αυτό έχει, ως αποτέλεσμα το παιδί να αναγκάζεται απότομα να προσαρμοστεί σε μια νέα πραγματικότητα. Η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και η ομαλή ένταξή του στην τάξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει άμεση σχέση με τις τεχνικές διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Αν το σχολείο και το προσωπικό του δεν έχουν μια θετική στάση απέναντι στον νεοεισαχθέντα μετανάστη μαθητή, αυτό μπορεί να έχει, ως αποτέλεσμα, τόσο ο ίδιος όσο και η οικογένειά του να κατακλυστούν από φόβο και συνεπακόλουθα το παιδί να εγκαταλείψει οποιαδήποτε προσπάθεια. Παρακάτω ακολουθούν κάποιες τεχνικές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και θα βοηθήσουν τόσο τους ίδιους, όσο τους γονείς και τα παιδιά, να προσαρμοστούν καλύτερα στην νέα πραγματικότητα:

- **Δημιουργία πινακίδων και σημειωμάτων** στις γλώσσες των νεοεισαχθέντων μαθητών και τοποθέτησή τους περίβλεπτες θέσεις σε όλο το σχολείο, συμπερίληψη και μιας πινακίδας «καλωσορίσματος», που να δείχνει που πρέπει να πάνε οι νεοεγγραφέντες.

- **Καθιέρωση μιας διαδικασίας καλωσορίσματος για παιδιά και γονείς**, αφού πρώτα είναι σίγουρο, ότι όλο το προσωπικό του σχολείου είναι εκπαιδευμένο να δέχεται γονείς και μαθητές και να γνωρίζει ποιά διαδικασία να ακολουθείται.

- **Κατά την πρώτη γνωριμία**, παιδιού και εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθεί η μητρική γλώσσα παιδιού – γονιών. Αν οι γονείς ή το παιδί δεν έχουν ευχέρεια στα αγγλικά, αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη βοήθεια διερμηνέα. Δεν θα ήταν πολύ βοηθητικό να χρησιμοποιηθεί κάποιος συνομήλικος μαθητής ή μαθήτρια για να μεταφράζει προσωπικές και εμπιστευτικές πληροφορίες.

- **Αφιέρωση αρκετού χρόνου στη συνέντευξη υποδοχής**, ακόμη κι αν υπάρχει διερμηνέας, κάποιες έννοιες θα πρέπει να αναλυθούν διεξοδικά σε νεοεισαχθέντα μαθητή και κηδεμόνα-ες. Αυτές οι έννοιες μπορεί να αφορούν την εκπαιδευτική εκδρομή, έντυπο για το σπίτι, μεσημεριανό σε σακούλα κ.λ.π. και μπορεί να διαρκέσει περισσότερο χρόνο, αφού η μετάφραση μπορεί να αφορά ακόμη και την κάθε λέξη, δεν παύει όμως να είναι μια διαδικασία μείζονος σημασίας.

- **Πραγματοποίηση μιας άτυπης συνέντευξης**, για εξασφάλιση απαραίτητων πληροφοριών για τα έντυπα εγγραφής. Συγκέντρωση πληροφοριών για την προηγούμενη σχολική εμπειρία του παιδιού και τη φυσική του υγεία. Προσπάθεια να ανακαλυφθούν οι συνθήκες μετανάστευσης, αν όμως αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να προκαλούν δυσφορία ή θλίψη στο παιδί, τότε αυτές οι ερωτήσεις μπορούν να γίνουν αργότερα, όταν δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης.

- **Αξιολόγηση του γλωσσικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου** και των αναγκών του παιδιού αντλώντας σχετικές πληροφορίες, είτε από τους γονείς, είτε το παιδί χρησιμοποιώντας, τα κατάλληλα μέσα αξιολόγησης.

- **Παροχή βασικών πληροφοριών** για τη φύση του μαθήματος, τον τρόπο λειτουργίας της τάξης και τις διακοπές. Δεν πρέπει να υπερφορτωθούν οι γονείς και το παιδί με πολλές πληροφορίες, αλλά χρειάζεται να αναπτυχθεί ένας διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και σχολείο με ένα φυλλάδιο που θα είναι στη γλώσσα τους και θα έχει χρήσιμα τηλέφωνα του προσωπικού, το όνομα του δασκάλου, της δασκάλας της τάξης, όπως επίσης και του δασκάλου –ας των αγγλικών, ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Είναι επίσης, πολύ σημαντικό να δίνεται το τηλέφωνο του διερμηνέα, ο οποίος θα μπορεί να είναι συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και την οικογένεια.

- **Παροχή στους γονείς πληροφοριών για τα προγράμματα αγγλικών**, ως δεύτερης ξένης γλώσσας για ενήλικες που μπορεί να προσφέρονται στην τοπική κοινότητα.

- **Παροχή στον νέο μαθητή ή μαθήτριά των βασικών σύνεργων:** μολύβια, χρωματίσματος μαρκαδόρους, ένα χάρακα, μια σβήστρα, ένα σημειωματάριο, ένα λεξικό με εικόνες. Για τα μεγαλύτερα παιδιά που γνωρίζουν λίγα αγγλικά, ένα μονόγλωσσο λεξικό για αρχαίους θα ήταν ό, τι πιο κατάλληλο (Coelho, 2007:175).

ΠΑΡΑΤΗΡΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Μέσω της παρατήρησης του νεοαφιχθέντα μαθητή στην τάξη μπορούν να εξασφαλιστούν πολύ χρήσιμες πληροφορίες. Για παράδειγμα:

- « Το παιδί συνάπτει κοινωνικές σχέσεις;
- Μπορεί το παιδί να ακολουθήσει προφορικές οδηγίες στην τάξη και να παρακολουθήσει το καθημερινό πρόγραμμα;
- Χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα αποτελεσματικά στην τάξη;
- Πώς προσεγγίζει το παιδί τους μαθησιακούς του στόχους;
- Πόσο άνετο είναι με το συνεργάτη, τη μικρή ομάδα, την ολόκληρη τάξη και τις εξατομικευμένες δραστηριότητες;
- Δείχνει το παιδί κάποια προτίμηση για συγκεκριμένα είδη μαθησιακών δραστηριοτήτων ή ιδιαίτερα θέματα τάξης;
- Ποιες στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιεί το παιδί;
- Συγκρατεί βασικές έννοιες από τη μια μέρα – εβδομάδα στην άλλη;
- Πώς σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό; Για παράδειγμα, το παιδί θέτει ερωτήσεις ή απαντά μόνο στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού; Χρειάζεται συχνή επιδοκιμασία ή δείχνει ανεξαρτησία στην επίλυση προβλημάτων.

Έχοντας λάβει υπόψη αυτούς τους παράγοντες, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να αξιολογήσει το επίπεδο γνώσεων και κοινωνικοποίησης του παιδιού, αν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία ή απλά βρίσκεται αρκετές τάξεις πίσω από τους συνομηλίκους του. Παιδιά που έχουν χαμηλά επίπεδα απόδοσης λόγω της ξένης γλώσσας, με την κατάλληλη εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της δίγλωσσης διδασκαλίας και ιδιαίτερων εντατικών μαθημάτων και ασκήσεων έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν, με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία και να φτάσουν το επίπεδο των συνομηλίκων τους (Coelho, 2007).

5.3 Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Η προετοιμασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται συνήθως, μόνο με το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και με τους Έλληνες μαθητές. Όμως, έπειτα από το γεγονός, ότι τα τελευταία 20-25 χρόνια στη χώρα μας έχει υπάρξει μεγάλη εισροή μεταναστών, θα έπρεπε οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι, σε σχέση με τις νέες συνθήκες και ανάγκες των μαθητών, καθώς πλέον, στα σχολεία φοιτούν πολλοί παλιννοστούντες μαθητές αλλά και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας, καθώς και αθίγγανοι. Υπάρχουν δηλαδή, μαθητές στο ελληνικό σχολείο με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό κλπ, γεγονός που σημαίνει πως μεταφέρουν στοιχεία της κουλτούρας τους και στην ελληνική τάξη. Άρα, ο Έλληνας εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει νέα δεδομένα, γεγονός που σημαίνει πως χρειάζεται να αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες, για να ανταπεξέλθει. Ανάμεσα σε αυτές είναι η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα.

Πιο συγκεκριμένα, «διαπολιτισμική επάρκεια», είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση, την οποία πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός και σχετίζεται με τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κλπ των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες και είναι μέλη της ελληνικής κοινωνίας. Επιπλέον, η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στην κατάρτιση που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή μετά από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της εργασίας του στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πιστοποίηση λοιπόν, επέρχεται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο, είτε με διάφορα πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια προγραμμάτων, με συνέπεια να θεωρείται πλέον ο Έλληνας εκπαιδευτικός «διαπολιτισμικά επαρκής».

Επιπρόσθετα, η «διαπολιτισμική ετοιμότητα», αντίστοιχα είναι η ικανότητα διαχείρισης και εφαρμογής των γνώσεων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πράξη, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γενικότερα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην ικανότητα άμεσης συνειδητοποίησης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και η σωστή αντίδραση απέναντι σε αυτά. Έτσι, για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός, εκτός από το γεγονός ότι πρέπει να έχει τη γνώση να διδάξει την ελληνική γλώσσα στους Έλληνες μαθητές, χρειάζεται να έχει και τη γνώση να διδάξει την ελληνική και ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές. Η διδακτική διαδικασία λοιπόν, με αυτόν τον τρόπο γίνεται

πιο αποτελεσματική, ενώ πραγματοποιείται και γρηγορότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο.

Ακόμα, στόχος της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, είναι οι πληθυσμοί που διαφέρουν από τον ελληνικό, σε σχέση με τον πολιτισμό τους, τα ήθη και έθιμά τους, την προέλευσή τους και τη γλώσσα τους. Πληθυσμοί σαν τους παραπάνω στην Ελλάδα, είναι η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, οι Πομάκοι, οι οποίοι επίσης, φοιτούν στα μουσουλμανικά σχολεία της Θράκης, οι Αθίγγανοι, οι παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές του εξωτερικού και οι αλλοδαποί από οποιαδήποτε προέλευση και γλώσσα. Παράλληλα, είναι και οι οικονομικοί πρόσφυγες από τις δημοκρατίες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης, καθώς και οι πολιτικοί πρόσφυγες από τη Μέση Ανατολή.

Εκτός λοιπόν, από τον κύριο στόχο, ο οποίος είναι η εκμάθηση της ελληνικής και η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, άλλος ένας σημαντικός στόχος είναι και η παράλληλη διατήρηση της δικής τους γλώσσας και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, έτσι ώστε οι αλλοδαποί μαθητές να μην νιώθουν, ότι γίνεται προσπάθεια αλλοτρίωσής τους, αλλά να αισθάνονται ότι έχουν ελευθερία επιλογής σχετικά με τα πιστεύω και τις απόψεις τους. Εν κατακλείδι, επιτυγχάνεται ένα αίσθημα αποδοχής τους από την ελληνική κοινωνία και πολιτεία, η οποία μπορεί επίσης, να αφομοιώσει και η ίδια κάποια δικά τους χαρακτηριστικά που θα της δώσουν μια νέα δυναμική (Γεωργογιάννης, 2006).

5.4 Επιμόρφωση Ελλήνων εκπαιδευτικών

Η κατάλληλη προετοιμασία των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη σωστή διδασκαλία τους στα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων έχει αρκετές ελλείψεις. Σύμφωνα με το νόμο 2413, άρθρο 21, αναφέρεται η ανάγκη υλοποίησης επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους ομογενείς εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Παρ' όλα αυτά, το κράτος δεν φαίνεται να δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την οργάνωση των σεμιναρίων αυτών. Ωστόσο, έγινε προσπάθεια υλοποίησης κάποιων επιμορφωτικών σεμιναρίων, όμως ούτε η ποσότητα και οι μαρτυρίες των συμμετεχόντων, αλλά ούτε και το περιεχόμενο των σεμιναρίων έχουν τη δυνατότητα να δείξουν πως έγινε ολοκληρωμένη προσπάθεια (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν τους αλλοδαπούς μαθητές, αντιμετωπίζουν πολλά και δύσκολα προβλήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαιτίας του γεγονότος πως δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, δεν έχουν δηλαδή τις σωστές παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές γνώσεις, ούτε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ή το απαραίτητο διδακτικό υλικό, για να μορφώσουν τα παιδιά των μειονοτήτων. Επιπλέον, για να μπορέσει να υπάρξει μία επιτυχημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χρειάζεται ο προγραμματισμός των σεμιναρίων να βασίζεται στις επιμορφωτικές ανάγκες, επιθυμίες και ικανότητες των ίδιων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να δοθεί περισσότερη βαρύτητα από το κράτος στη σωστή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελεί σημαντικό άξονα για την επίτευξη των στόχων της Διαπολιτισμικής Αγωγής και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα (Δανασσίης-Αφεντάκης, 1999 στο Τριάρχη-Herrmann, 2000).

5.5 Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Αποτελεί ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα σε παλαιούς και νεοεισαχθέντες μαθητές, αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς, όπως επίσης ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία. Γι αυτό τον λόγο μετά από έρευνα των συντακτών της παρούσας πτυχιακής εργασίας τόσο σε βιβλιογραφικές, όσο και σε διαδικτυακές πηγές, παρακάτω παρατίθεται ενδεικτικά κάποιες ηλεκτρονικές διευθύνσεις και προτεινόμενη βιβλιογραφία με υλικό για εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

1) **Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Τσιάκαλος, 2011):** Ο οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι ένας χρήσιμος οδηγός στον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερωθεί για τα εξής θέματα: Προκαταλήψεις στην καθημερινή ζωή, προκαταλήψεις, ως πρόβλημα, κατηγοριοποιήσεις, ομαδοποιήσεις, εθνικές προκαταλήψεις, αντιρατσιστική διάσταση στα μαθήματα του σχολείου, αναλυτικά προγράμματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, σχεδιασμός και τομείς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε θέματα όπως μετανάστευση προσφυγιά,

στάσεις απέναντι σε μετανάστες και πρόσφυγες «εμείς κι οι άλλοι», δραστηριότητες εθνικιστικών ομάδων.

Είναι διαθέσιμος στο : http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf

2) Από το I-RED ΙΔΙΕτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ετερότητα, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, παρέχεται πρότυπος συμβουλευτικός οδηγός για τους εκπαιδευτικούς με θέμα *«Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία»*.

Θεματικές ενότητες: Ο οδηγός απαρτίζεται από οκτώ μέρη:

A) Το πρώτο μέρος παρουσιάζει με απλά λόγια τις βασικές έννοιες και μεθόδους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και τη φιλοσοφία και τις διαδικασίες του ενταξιακού σχολείου.

B) Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι συνθήκες που χαρακτηρίζουν το ενταξιακό σχολείο.

Γ) και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να δημιουργηθεί ένα ενταξιακό πλαίσιο στο σχολείο.

Δ) Στο τρίτο μέρος, γίνεται αναφορά στην κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να μην κάνει διακρίσεις απέναντι στους μειονοτικούς μαθητές και να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα ή/και τα ανθρώπινα δικαιώματα στην τάξη του.

E) Το τέταρτο μέρος, δίνει μια λεπτομερή περιγραφή της προσέγγισης που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού.

Στ) Το πέμπτο μέρος, αφορά στον τρόπο, με τον οποίο συγκροτήθηκε ο Πρότυπος Οδηγός και περιέχει μια συνοπτική αναφορά στις θεματικές της διαφορετικότητας που πραγματεύεται.

Z) Το έκτο μέρος, αναφέρεται στις πιο συχνές απορίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

H) Το έβδομο μέρος, περιλαμβάνει έναν ενδεικτικό κατάλογο από δράσεις υποδείγματα που πληρούν τα κριτήρια καλής πρακτικής.

Θ) Στο όγδοο μέρος, μπορεί κάποιος να ανατρέξει σε έναν αναλυτικό κατάλογο παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού που έχει παραχθεί στην Ελλάδα, καθώς και δράσεις που έχουν διεξαχθεί από δημόσιους, διεθνείς ή ιδιωτικούς φορείς σε ζητήματα διαφορετικότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ι) Στο τέλος του Οδηγού είναι διαθέσιμα παραρτήματα με εξειδικευμένες πληροφορίες και βοηθητικό υλικό.

Είναι διαθέσιμος στο :

http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/IREDSxedio_drasis-protypos_symvouleytikos_odigos.pdf

3) Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών) επίσης, παρέχει ένα χρήσιμο υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.

Σχετικές θεματικές ενότητες του οδηγού είναι:

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρόσφυγες μαθητές, θεσμικό πλαίσιο τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) και φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ), το δίγλωσσο παιδί στο διαπολιτισμικό σχολείο – ανάγκες του και η παιδαγωγική διδακτική παρέμβαση. Σε όλες αυτές τις ενότητες, προτείνονται εποικοδομητικές δραστηριότητες για τον εκπαιδευτικό και την τάξη του, την ώρα της διδασκαλίας σχετικές με τα παραπάνω θέματα, όπως επίσης και χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό με βήματα και ασκήσεις για το δάσκαλο με θέμα τη διαπολιτισμικότητα.

Υπάρχουν παραδείγματα, με περιστατικά και ιστορίες νεοεισαχθέντων μαθητών από άλλες χώρες που εντάχθηκαν στις ελληνικές τάξεις, η εμπειρία τους, όπως επίσης και η εμπειρία των εκπαιδευτικών και οι τεχνικές που χρησιμοποίησαν και συνέβαλαν στην θετική εξέλιξη και την πρόοδο τους.

Τέλος, παρατίθεται ενδεικτική ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για περαιτέρω προσωπική εργασία και έρευνα των εκπαιδευτικών, αν το επιθυμούν.

Είναι διαθέσιμος στο: υποδοχής <http://www.oepek.gr/pdfs/t-Yliko.pdf>

5.6 Προτεινόμενες βιωματικές ασκήσεις για εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που συνεργάζονται με μια διαπολιτισμική τάξη

Βιωματική άσκηση 1: «Καρέκλες ομοιοτήτων» (διάρκεια: 15 λεπτά): Ένα ακόμα παιχνίδι που σκοπό έχει, να εμβαθύνει στη γνωριμία με τον εαυτό και τους άλλους, αλλά κυρίως να δημιουργήσει συσχετισμούς και ομάδες, οι οποίες θα αναδεικνύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ατόμων, είναι οι «καρέκλες ομοιοτήτων». Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, ότι η αναγνώριση των ομοιοτήτων αλλά και των διαφορών επιβεβαιώνει τη μοναδικότητα, εξοικειώνει τα άτομα μεταξύ τους και τους συμφιλιώνει.

Ο εκπαιδευτικός αφαιρεί την καρέκλα του από τον κύκλο και, όρθιος στο κέντρο, ανακοινώνει:

«Θα πω κάτι που ισχύει για εμένα, ξεκινώντας με ένα από τα ρήματα: “Είμαι”, “Μ’ αρέσει”, “Δε μ’ αρέσει”, “Φοράω”, “Έχω”, “Θεωρώ”, “Πιστεύω”, “Νομίζω” (π.χ., “Είμαι άνδρας” ή “Έχω καστανά μάτια” ή “Φοράω αθλητικά παπούτσια” ή “Μ’ αρέσει ο χορός”). Για όποιον άλλον από εσάς ισχύει αυτό που άκουσε ή όποιος άλλος συμφωνεί μ’ αυτό που ειπώθηκε, θα πρέπει να σηκωθεί από την καρέκλα του και να πάει να καθίσει γρήγορα στην καρέκλα κάποιου άλλου που θα έχει σηκωθεί για τον ίδιο λόγο. Αν δεν σηκωθεί κανείς, θα πρέπει να πω μια άλλη φράση. Αν σηκωθεί μόνο ένας, τότε θα καθίσω εγώ στην καρέκλα του και ο μαθητής που σηκώθηκε θα μείνει στο κέντρο για να συνεχίσει το παιχνίδι. Πάντα θα μένει κάποιος που δεν πρόλαβε να αλλάξει καρέκλα στο κέντρο και θα λέει τη δική του φράση με σκοπό να μετακινήσει όσους περισσότερους μπορεί από τις καρέκλες τους. Η καρέκλα αυτού που μιλάει βγαίνει από τον κύκλο, όπως και ο μαθητής που μίλησε. Οι καρέκλες που αποσύρονται σχηματίζουν έναν δεύτερο, εξωτερικό κύκλο, στον οποίο κάθονται ένας, ένας όσοι μίλησαν, έτσι ώστε στο τέλος του παιχνιδιού να βρεθούμε πάλι όλοι καθισμένοι σε κύκλο.

Οι κανόνες του παιχνιδιού είναι οι εξής:

1. Επιβραβεύεται η ετοιμότητα, η εγρήγορση και η ταχύτητα, οπότε πρέπει όλοι να έχουν την προσοχή τους στραμμένη σε όποιον βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου.
2. Δεν επαναλαμβάνεται κάτι που έχει ήδη ειπωθεί.

3. Δεν υπάρχουν νικητές και χαμένοι. Όλοι όσοι παίζουν, θεωρούνται νικητές. Ο περισσότερο πετυχημένος παίχτης είναι αυτός που, όταν είναι στο κέντρο του κύκλου, λέει κάτι με το οποίο συμφωνούν οι περισσότεροι μαθητές και άρα, προκαλεί τη μεγαλύτερη κινητικότητα».

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται, όταν όλοι οι μαθητές έχουν μετακινηθεί στον εξωτερικό κύκλο. Ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια των μαθητών, διατυπώνει τα συμπεράσματα που, κατά τη γνώμη τους, προέκυψαν από αυτήν τη δραστηριότητα. Οι ομοιότητες και οι διαφορές έγιναν περισσότερο ξεκάθαρες και σαφείς. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπόρεσαν να ανακαλύψουν πόσο πολλοί ή πόσο λίγοι από τους συμμαθητές τους αγαπούν τα ταξίδια ή είναι «Ολυμπιακοί» ή φορούν αθλητικά παπούτσια... και επίσης μπόρεσαν να δουν, πιο καθαρά, ότι όλοι έχουν ομοιότητες με όλους και ταυτόχρονα διαφορές. Η ταυτότητα του καθενός συγκροτείται από μια σειρά ιδιαιτεροτήτων και ομοιοτήτων με τους άλλους ανθρώπους.

Βιωματική Άσκηση 2: «Διαπολιτισμικοί χαιρετισμοί» (διάρκεια: 15 λεπτά)

Μέσα από το παιχνίδι που προηγήθηκε, οι μαθητές ανακάλυψαν, ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και ανεπανάληπτος και ότι τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και οι διαφορές τους περισσότερο τους ενώνουν παρά τους χωρίζουν. Συχνά, βέβαια υπάρχει μια τάση να αντιμετωπίζουν θετικά οι άνθρωποι τους όμοιούς τους (τους είναι περισσότερο οικείοι) και αρνητικά ή και απορριπτικά όσους εκλαμβάνουν ως διαφορετικούς (τους φαίνονται ξένοι). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές που τείνουν να χαρακτηριστούν ρατσιστικές.

Χρειάζεται, λοιπόν, να διευκρινιστεί στους μαθητές, ότι οι διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους δεν τους καθιστούν απαραίτητα ξένους και ότι σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητος, ο σεβασμός και η αποδοχή στη διαφορετικότητα. Όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από το πού βρίσκονται, ποια γλώσσα μιλάνε και τι χρώμα έχει το δέρμα τους είναι άξιοι σεβασμού. Κάθε λαός έχει αντίστοιχα ομοιότητες και διαφορές με άλλους λαούς. Οι ομοιότητες πιστοποιούν το γεγονός, ότι όλοι είναι άνθρωποι με κοινές ανάγκες και ενδιαφέροντα και οι διαφορές αναδεικνύουν τη μοναδικότητα και την ξεχωριστή ταυτότητα του καθενός.

Το παιχνίδι που προτείνεται εδώ, αναδεικνύει τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους λαούς σε ένα συγκεκριμένο θέμα: στο πώς οι άνθρωποι χαιρετιούνται. Περιγραφή δραστηριότητας: Στο κέντρο του κύκλου τοποθετείται μια υδρόγειος σφαίρα (ή ένας παγκόσμιος χάρτης στον πίνακα) και ο εκπαιδευτικός δίνει στους

μαθητές καρτέλες που περιγράφουν διαφορετικούς τρόπους χαιρετισμού. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι με έντονα μαύρα γράμματα στην αρχή κάθε καρτέλας αναφέρεται ο τόπος, η χώρα ή η φυλή, την οποία αφορά ο χαιρετισμός και ακολουθεί η περιγραφή του.

Κάθε μαθητής διαβάζει προσεκτικά την καρτέλα του, χωρίς να τη δείξει στον διπλανό του. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο ανάμεσα στις καρτέλες και, όταν συναντούν τους συμμαθητές τους, να τους χαιρετούν με τον τρόπο που αναγράφεται στις καρτέλες τους.

Μετά τον πρώτο αυτόν χαιρετισμό, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν στις καρτέλες τους (σε κύκλο) και, όταν ο ίδιος θα λέει δυνατά τη χώρα, τον τόπο ή τη φυλή που αναγράφεται με έντονα μαύρα γράμματα στις καρτέλες (π.χ., Ινδία, κάποιες φυλές της Κένυας), θα σηκώνονται όρθιοι οι μαθητές που έχουν αυτήν την καρτέλα για να δείχνουν τον χαιρετισμό και στους υπόλοιπους και θα αναζητούν στην υδρόγειο σφαίρα, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, τη χώρα στην οποία αναφέρονται. Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τη σύνθεση και την καταγωγή των μαθητών της τάξης του, μπορεί να επιλέξει, να εμπλουτίσει και να εστιάσει σε όποιους από αυτούς ή άλλους θεωρεί κατάλληλους για την επίτευξη των στόχων του εργαστηρίου. Μπορεί επίσης να καλέσει τους αλλοδαπούς μαθητές να παρουσιάσουν τον χαιρετισμό της χώρας τους.

Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει στο τέλος της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός θα διευκρινίσει στους μαθητές, ότι ο τρόπος που χαιρετάμε δηλώνει με τη γλώσσα του σώματος τον τρόπο επικοινωνίας. Ο τρόπος όμως, που χαιρετούν οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο διαφέρει, και αυτό εξαρτάται από τις συνθήκες, τον πολιτισμό, την κουλτούρα, την ιστορία και τις ιδιαιτερότητες της ταυτότητας κάθε λαού. Όπως κάθε λαός έχει μια διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας, έτσι έχει και διαφορετικές συνήθειες. Αλλά, όπως οι μαθητές θα παρατηρήσουν, πολλοί διαφορετικοί λαοί χαιρετούν με τον ίδιο τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν «στεγανά», κλειστά σύνορα ανάμεσα στους ανθρώπους και τους λαούς.

Οι επισημάνσεις αυτές είναι σκόπιμο να διατυπωθούν από τους μαθητές με την παρότρυνση και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Βιοματική Άσκηση 3: «Μάντεψε ποιος!» (διάρκεια: 30 λεπτά) Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, ότι οι παράγοντες που επιδρούν και καθορίζουν τη ζωή ενός ανθρώπου δεν είναι μόνο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του και οι

σωματικές του ικανότητες αλλά και οι επιλογές του, οι πολιτισμικές ή άλλες καταβολές του και οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζει. Οι κοινές αφετηρίες δεν σηματοδοτούν κοινές πορείες ζωής και τα κοινά χαρακτηριστικά δεν προσδιορίζουν εκ των προτέρων την επιτυχία. Όπως ήδη έχει διαπιστωθεί, οι άνθρωποι έχουν πολλές ομοιότητες αλλά και πολλές διαφορές μεταξύ τους. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και συχνά, η αρνητική τοποθέτηση ενός ατόμου απέναντι σε πρόσωπα που διαφέρουν από το ίδιο, οδηγεί λανθασμένα στο συμπέρασμα, ότι «όποιος είναι διαφορετικός είναι μακρινός, ξένος, κακός...». Ωστόσο, μπορεί μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα να διαπιστωθεί, ότι άνθρωποι με κοινά χαρακτηριστικά (όπως η ομορφιά, η εθνικότητα, το χρώμα, κ.λπ.) έζησαν τελείως διαφορετικές ζωές και άνθρωποι με μεγάλες διαφορές από την πλειονότητα των ανθρώπων (όπως άνθρωποι με μεγάλη αναπηρία) κατάφεραν να αλλάξουν τον κόσμο. Κάθε άνθρωπος είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο ον, με μεγάλες και ιδιαίτερες δυνατότητες, που δεν περιορίζεται σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του, σε μία μόνο ιδιότητά του. Οι τόσο συχνοί χαρακτηρισμοί «όμορφος», «τυφλός» ή «ανάπηρος», «μαύρος» ή «λευκός», δεν εξαντλούν την πολυπλοκότητα και το ενδιαφέρον μιας προσωπικότητας. Στη δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιούνται φωτογραφίες προσώπων, διάσημων ή άσημων, οι οποίες κατά ζεύγη αναδεικνύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των προσώπων και της ζωής τους. Τα πρόσωπα, των οποίων οι φωτογραφίες ενδεικτικά προτείνονται εδώ, είναι οι εξής:

- Μέριλιν Μονρόε, Μητέρα Τερέζα
- Μπάρακ Ομπάμα, παιδί από την Αφρική
- Στίβεν Χόκινγκς, τυφλός ζητιάνος
- γυναίκα με μπούρκα, φυλακισμένος εγκληματίας

Άλλες προτάσεις - διάσημα πρόσωπα που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη δραστηριότητα αυτή είναι (προτείνονται κατά ζεύγη):

- Μάικλ Τζάκσον, Νέλσον Μαντέλα
- Έλβις Πρίσλεϋ
- Έιμυ Γουαϊνχάουζ
- Γιάννης Αντετοκούμπο, μικροπωλητής

Ο εκπαιδευτικός κολλάει μία από τις παραπάνω φωτογραφίες στην πλάτη κάθε μαθητή. (Κάθε φωτογραφία χρησιμοποιείται 2 ή 3 φορές, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών της τάξης). Κανένας μαθητής δεν μπορεί να δει τη φωτογραφία που έχει

στην πλάτη του. Οι υπόλοιποι μαθητές βλέπουν τη φωτογραφία, αλλά δεσμεύονται από τους κανόνες του παιχνιδιού να μη μαρτυρήσουν το πρόσωπο που εικονίζεται.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί πως, όποιον μαθητή ακουμπά στην πλάτη, θα σηκώνεται και με αργά βήματα θα περνά μπροστά από τους καθιστούς συμμαθητές του, με την πλάτη γυρισμένη σε αυτούς. Οι υπόλοιποι μαθητές θα περιγράφουν το πρόσωπο που βλέπουν στη φωτογραφία και θα μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα το συναίσθημά τους (με γέλιο, επιφώνημα, κ.λπ.), δεν μπορούν όμως να αποκαλύψουν την ταυτότητα του εικονιζόμενου.

Οι μαθητές με τη συγκεκριμένη, κάθε φορά φωτογραφία προσπαθούν να καταλάβουν από την περιγραφή ποιο είναι το πρόσωπο στην πλάτη τους. Ο εκπαιδευτικός βοηθά με ερωτήσεις «Άνδρας ή γυναίκα; Από ποια χώρα κατάγεται; Ζει; Τι χρώμα μαλλιών έχει; Ποιο επάγγελμα έκανε; Τι ξέρετε γι' αυτόν/ήν;». Σε καμία περίπτωση δεν ανακοινώνεται το όνομα αυτού που εικονίζεται στην πλάτη του συμμαθητή τους.

Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός ρωτά τον μαθητή, αν κατάλαβε ποιον έχει στην πλάτη του και, αν όχι, γίνεται η αποκάλυψη του προσώπου από κάποιον συμμαθητή του ή, αλλιώς, από τον εκπαιδευτικό.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με καθοδηγούμενη συζήτηση σχετικά με, τις όποιες επισημάνσεις έχουν να κάνουν οι μαθητές με αφορμή τα πρόσωπα αυτά.

Προαιρετικά, ο εκπαιδευτικός εμπλουτίζει τη συζήτηση με παρουσίαση σε powerpoint εικόνων και στοιχείων, γενικά από τη ζωή και το έργο των εικονιζόμενων προσώπων.

Η συζήτηση αυτή οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη, ενός ιδιαίτερα έντονου προβληματισμού.

- Στο πρώτο ζεύγος εικονιζόμενων (Μέριλιν Μονρόε, Μητέρα Τερέζα) τα κοινά χαρακτηριστικά αφορούν το φύλο και τη διασημότητα, ενώ οι διαφορές αφορούν τους λόγους, για τους οποίους έγιναν διάσημες, τη διάρκεια και την ποιότητα της ζωής τους, τον τρόπο με τον οποίο επήλθε ο θάνατός τους, την εξωτερική τους εμφάνιση και το επάγγελμά τους. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η ευτυχία ή η δυστυχία, ο ψυχικός πλούτος και η προσφορά προς τους άλλους ανθρώπους δεν εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από την εξωτερική εμφάνιση.

- Στο δεύτερο ζεύγος εικονιζόμενων (Μπάρακ Ομπάμα, παιδί από την Αφρική) τα κοινά χαρακτηριστικά αναφέρονται στην καταγωγή και στο χρώμα δέρματος, ενώ οι διαφορές, στις διαφορετικές συνθήκες διαβίωσης και στη διαφορετική πορεία ζωής.

Προφανώς, το μαύρο χρώμα του δέρματος δεν αποτελεί σήμερα εμπόδιο για την εξέλιξη ενός ανθρώπου. Και αν το παιδί από την Αφρική δεν μπορεί να επιβιώσει, γίνεται σαφές ότι δεν ευθύνεται γι' αυτό το χρώμα του. Δεν είναι η φυλή εκείνη που καθορίζει τις ικανότητες και την εξέλιξη ενός ανθρώπου αλλά οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, καθώς και οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα που διαμορφώνονται από αυτές.

- Στο τρίτο ζεύγος (Στίβεν Χόκινγκς, τυφλός ζητιάνος) κοινό χαρακτηριστικό είναι η αναπηρία, ενώ αυτό που το διαφοροποιεί είναι οι συνθήκες και τα επιτεύγματα της ζωής τους. Το πώς αντιμετωπίζονται οι ανάπηροι και το αν μπορούν να προσφέρουν, παρά την αναπηρία τους, είναι το θέμα που περιγράφεται εδώ.

- Το τέταρτο ζευγάρι (γυναίκα με μπούρκα, φυλακισμένος εγκληματίας) δίνει αφορμή για συζήτηση σχετικά με την ελευθερία (ένδυσης), τη νεότητα και τις επιλογές ζωής. Και οι δύο ζουν με έναν τρόπο ως «έγκλειστοι». Πόσο ευθύνονται για αυτόν τον «εγκλεισμό» οι προσωπικές τους επιλογές και πόσο οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν; Όμως, αν ο χρόνος και οι συνθήκες το επιτρέπουν, η σχετική συζήτηση μπορεί να εμπλουτιστεί με την επισήμανση, ότι τα όρια ανάμεσα στην προσωπική επιλογή και τις επιταγές του ευρύτερου πολιτισμικού περιβάλλοντος δεν είναι μεταξύ τους στεγανοποιημένα: το να φορά μπούρκα μια γυναίκα που ζει σε ισλαμικό πολιτισμικό περιβάλλον δεν είναι τελείως απαραίτητο πως βιώνει αυτό το γεγονός, ως επιβολή και επομένως εγκλεισμό.

Τελικώς, μέσα από όλα αυτά τα παραδείγματα, πραγματοποιείται εστίαση σε ένα κεντρικό ερώτημα: Είναι η διαφορετικότητά στοιχείο που καθορίζει τους ανθρώπους απόλυτα; Είναι αυτή που ευθύνεται αποκλειστικά για την αποτυχία ή την επιτυχία τους, για την ευτυχία ή τη δυστυχία τους; Ο εαυτός, η προσωπικότητα και η ταυτότητα του καθενός είναι ένα σύνολο που δεν προσδιορίζεται από ένα μόνο χαρακτηριστικό (όπως ομορφιά ή ασχήμια, αρτιμέλεια ή αναπηρία, κ.λπ.), όσο και αν αυτό είναι σημαντικό (Βουλή των Ελλήνων, Δημοκρατία και εκπαίδευση, χ.χ.).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στο τελευταίο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, επισημαίνεται ο ρόλος της σχολικής κοινωνικής εργασίας στην εκπαίδευση και κυρίως, ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται δύο προσεγγίσεις της κοινωνικής εργασίας σε συνάρτηση με διάφορους πολιτισμούς, όπως η πολυπολιτισμική συμβουλευτική προσέγγιση και η κοινωνική εργασία ενάντια στη διάκριση.

6.1 Σχολική κοινωνική εργασία και πολυπολιτισμικότητα

Σε όλα τα δημόσια σχολεία της Ελλάδας υπάρχει πολυπολιτισμικότητα, ανεξάρτητα από το γεγονός αν είναι διαπολιτισμικά ή όχι. Αυτό φοβίζει τους Έλληνες γονείς, οι οποίοι πιστεύουν πως η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στο σχολείο, θα επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην επίδοση των παιδιών τους και για τον λόγο αυτόν, προτιμούν να τα εγγράψουν σε ιδιωτικά σχολεία. Ωστόσο, η ύπαρξη πολυπολιτισμικότητας σε ένα σχολείο θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα θετική για τους Έλληνες μαθητές, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να προετοιμαστούν καλύτερα για την πραγματικότητα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Κανδυλάκη, 2005).

Για την επίλυση λοιπόν, διαφόρων προβλημάτων στο χώρο του σχολείου αλλά και την υποστήριξη μαθητών και εκπαιδευτικών, εμφανίζεται η Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση μέσω της οποίας οι κοινωνικοί λειτουργοί υλοποιούν τα προγράμματα και τις παρεμβάσεις τους (Καλλινικάκη, 2010 και Κανδυλάκη, 2005). Επίσης, σύμφωνα με την Κανδυλάκη (2005), η σχολική κοινωνική εργασία, αποτελεί ενέργεια της Κοινωνικής Υπηρεσίας στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και έχει στόχο τη διασύνδεση μεταξύ της οικογένειας, της κοινότητας και του σχολείου.

Ακόμα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και στη Βόρειο Αμερική (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια κλπ.), λειτουργούν κοινωνικές υπηρεσίες, με στόχο την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού σε αυτές είναι πολυδιάστατος και πολύ σημαντικός (Καλλινικάκη, 1998, Κανδυλάκη 2001, στο Κανδυλάκη, 2005 και Καλλινικάκη, 2010).

Αρχικά, οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία εργάζονται και με τους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές που προέρχονται από μειονότητες, όπως και με τις οικογένειες και των δύο, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς. Στόχος τους είναι η αντιμετώπιση των κοινωνικών, ψυχολογικών και οικονομικών προβλημάτων όλων των μαθητών, που δημιουργούν εμπόδια στην ενσωμάτωση και επίδοσή τους στο σχολείο. Ακόμα, θέτουν σε εφαρμογή προγράμματα υποστήριξης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης και στη συμπεριφορά τους, εξ' αιτίας διάφορων ψυχολογικών ή κοινωνικών παραγόντων. Ωστόσο, υποστηρικτικά προγράμματα αναπτύσσουν οι κοινωνικοί λειτουργοί και για τις οικογένειες των μαθητών. Επιπρόσθετα, άλλος ένας στόχος της σχολικής κοινωνικής εργασίας είναι η ενεργοποίηση και αξιοποίηση των πόρων της οικογένειας και της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας με σκοπό την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών αναγκών του μαθητή.

Επιπλέον, οι κοινωνικοί λειτουργοί που παρεμβαίνουν στα σχολεία, εφαρμόζουν και τις τρεις μεθόδους της Κοινωνικής Εργασίας (με άτομα, με ομάδες και με κοινότητα), άλλοτε την κάθε μία ξεχωριστά και άλλοτε συνδυάζοντας τη μία μέθοδο με την άλλη ή και όλες μαζί. Έτσι, παρεμβάσεις εφαρμόζουν και προς τους μαθητές, τους γονείς, τις οικογένειές τους ή τα υποκατάστατά τους και προς τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική ή ευρύτερη κοινότητα. Επίσης, προγράμματα παρέμβασης εφαρμόζονται εκτός από τον εσωτερικό χώρο του σχολείου και έξω από το σχολείο, όπως για παράδειγμα σε Κέντρα Νεότητας ή Κέντρα Δημιουργικής απασχόλησης, στα οποία συναθροίζονται τα παιδιά. Ακόμα, οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται στενά με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς και με τους διευθυντές των σχολείων. Είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί επίσης, στην τήρηση της εχεμύθειας και του προσωπικού απορρήτου των πληροφοριών που αφορούν τον κάθε μαθητή και την οικογένειά του.

Πιο συγκεκριμένα, παραθέτονται παρακάτω τα βασικά αντικείμενα της Κοινωνικής Εργασίας:

1. Ο κοινωνικός λειτουργός είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία μιας ασφαλούς και ήρεμης συνεργατικής σχέσης, ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους, έτσι ώστε να αποφευχθούν εγκαίρως πιθανές μελλοντικές συγκρούσεις.
2. Στόχος του κοινωνικού λειτουργού είναι ο ικανοποιητικός βαθμός ένταξης και προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Η υποστήριξη των μαθητών που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση.
4. Η ένταξη και υποστήριξη μαθητών με αναπηρίες.
5. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην πλήρη ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον, μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, από διαφορετικές δηλαδή εθνικές, θρησκευτικές ή φυλετικές ομάδες, καθώς αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης και ένταξης στην ελληνική κοινωνία, λόγω του γεγονότος ότι δεν γνωρίζουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου την ελληνική γλώσσα, έχουν διαφορετικά ήθη και έθιμα και συνήθως, βρίσκονται σε χαμηλή οικονομική κατάσταση.
6. Η συνέχιση της φοίτησης μαθητών σε περιόδους προσωπικών κρίσεων, όπως ασθένεια, θάνατος, φυλάκιση γονέα, ανεργία κλπ.
7. Η πρόγνωση περιπτώσεων μαθητών που πρόκειται να εγκαταλείψουν το σχολείο και η συνέχιση του σχολείου από μαθητές που το έχουν εγκαταλείψει.
8. Η δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης στους τομείς της σωματικής και ψυχικής υγείας και καθώς και η δημιουργία προγραμμάτων κοινωνικής και πολιτιστικής ευαισθητοποίησης με τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών. Τα προγράμματα πρόληψης, εφαρμόζονται σε συνεργασία με τους φορείς που τους αφορούν αυτοί οι τομείς, όπως τα Κέντρα Παιδοψυχικής Υγιεινής κλπ.
9. Η βοήθεια των μαθητών για να απευθυνθούν στις κατάλληλες κοινωνικές υπηρεσίες, σε σχέση με τα κοινωνικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν, όπως για παράδειγμα η κάλυψη διδάκτρων βοηθητικών μαθημάτων από κοινωνικές υπηρεσίες.
10. Η προτροπή συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες από πηγές της κοινότητας, όπως προγράμματα άθλησης, ψυχαγωγίας κλπ.
11. Η κοινωνική εργασία με τις οικογένειες των μαθητών.
12. Η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που θέτουν εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης και η αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων παρέμβασης, για να αλλάξουν οι παράγοντες αυτοί.
13. Συμβουλευτική προς τους εκπαιδευτικούς σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή δυσκολιών.

Παράλληλα, η σχολική κοινωνική εργασία έχει στόχο τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών μεταξύ τους αλλά και σε ομάδες αλλά και η μείωση της λεκτικής και σωματικής βίας ανάμεσά τους. Εστιάζει επίσης, στην δημιουργία ευκαιριών μάθησης και ισότητας στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στην

εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού. Ακόμα, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί εφ' όσον τους δίνεται η δυνατότητα, παρέχουν ατομική συμβουλευτική υποστήριξη σε μαθητές, οι οποίοι παραπέμπονται από εκπαιδευτικούς, συνεργάζονται με άλλες αρμόδιες υπηρεσίες και κάνουν παραπομπή του μαθητή στην κατάλληλη υπηρεσία, εάν χρειαστεί. Ωστόσο, σίγουρα οι κοινωνικοί λειτουργοί δεν προσπαθούν να υποκαταστήσουν ή να περιθωριοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, όποια προβλήματα προκύπτουν, τα γνωστοποιούν προς τη Διεύθυνση Α'βάθμιας εκπαίδευσης (Καλλινικάκη, 2010 και Κανδυλάκη, 2005).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Καλλινικάκη (2010), ένας σχολικός κοινωνικός λειτουργός έχει την υποχρέωση, να αξιολογήσει: πρώτον, την ελλιπή παρακολούθηση μαθημάτων ενός παιδιού, δεύτερον, την ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, τρίτον, την έλλειψη ενδιαφέροντος για κάποιο διδασκόμενο μάθημα, τέταρτον, τις διαταραχές στην τάξη και πέμπτον, την ελλιπή προετοιμασία των μαθημάτων. Ακόμα, ο κοινωνικός λειτουργός είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της δυσκολίας συγκέντρωσης, της απομόνωσης και της απόσυρσης ενός παιδιού από την τάξη, επίσης, της μειωμένης σχολικής απόδοσης και της ξαφνικής μείωσής της, τις συχνές απουσίες με δικαιολογία την ασθένεια, της εμφάνισης και της συμπεριφοράς ενός μαθητή, καθώς μπορεί να υπάρχουν ενδείξεις για πιθανή παραμέληση, κακοποίηση, χρήση ουσιών κλπ.

Εν κατακλείδι, στην Ελλάδα η σχολική κοινωνική εργασία έχει θεσμοθετηθεί από το Ν.Δ. 195/1974 και τα Π.Δ. 891/1978 και 50/1985, τα οποία ακόμα και μέχρι σήμερα δεν έχουν τεθεί σε εφαρμογή. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα ειδικά σχολεία, στα οποία υπάρχουν μόνιμοι κοινωνικοί λειτουργοί από το 1987. Επιπλέον, από το 2002, από όταν ξεκίνησε και η λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), οι κοινωνικοί λειτουργοί εργάζονται και εκεί. (Καλλινικάκη, 2010 και Κανδυλάκη, 2005). Στις μέρες μας, στον ελλαδικό χώρο, σχολική κοινωνική εργασία εφαρμόζουν κοινωνικοί λειτουργοί, οι οποίοι εργάζονται: σε μη σχολικούς φορείς, οι οποίοι εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία, που λειτουργούν σε Δήμους, σε Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και κέντρα ψυχικής υγείας για παιδιά, που λειτουργούν σε παιδιατρικά και παιδοψυχιατρικά νοσοκομεία. Επίσης, σε Μονάδες ψυχικής υγείας εφήβων, σε κοινωνικές υπηρεσίες της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, σε προγράμματα προληπτικής ψυχικής υγείας μη κερδοσκοπικών εταιριών και επιστημονικών σωματείων και τέλος,

σε πειραματικά προγράμματα ορισμένων πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων των Τ.Ε.Ι. Κοινωνικής Εργασίας (Καλλινικάκη, 2010).

Τέλος, η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η οποία αποτελεί μέρος του κρατικού μηχανισμού, καθώς και όλα τα κρατικά όργανα που σχετίζονται με την οργάνωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν την υποχρέωση, να εξασφαλίσουν ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα άτομα της κοινωνίας. Μόνο με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να υπάρξει κοινωνική πρόοδος και ευημερία για όλους τους ανθρώπους, καθώς σύμφωνα με την Κανακίδου (1998, στο Κανδυλάκη, 2005) έχει αυξηθεί το ποσοστό των παιδιών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, μεταναστών, παλιννοστούντων κλπ που εγκαταλείπουν το σχολείο, αφού η σχέση οικογένειας, σχολείου και κοινότητας είναι αδύναμη.

6.2 Σχολική κοινωνική εργασία και σε άλλες χώρες

Η Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση έχει κάνει την εμφάνισή της από τα παλαιότερα χρόνια κυρίως, σε χώρες του εξωτερικού. Συγκεκριμένα, κοινωνικές υπηρεσίες στις ΗΠΑ ιδρύθηκαν πρώτη φορά σε δημόσια σχολεία το 1906 στις Πολιτείες της Βοστώνης, του Hertford και της Νέας Υόρκης. Οι κοινωνικοί λειτουργοί με την επωνυμία «επισκέπτες εκπαιδευτικοί», επισκέπτονταν τις οικογένειες των μεταναστών στα σπίτια τους, για να τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στις ΗΠΑ και για να τους πληροφορήσουν για το ρόλο του σχολείου (Costin, 1968, Costin, 1987 στο Κανδυλάκη, 2005).

Ωστόσο, με τον καιρό η κοινωνική εργασία παύει να εστιάζει μόνο στα άτομα που έχουν συγκεκριμένα προβλήματα και στοχεύει στη διασύνδεση οικογένειας, σχολείου και τοπικής κοινότητας (Boyd-Webb, 1996 στο Κανδυλάκη, 2005). Σήμερα λοιπόν, στις ΗΠΑ, λειτουργούν στα πιο πολλά δημόσια σχολεία κοινωνικές υπηρεσίες. Ενώ, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης λειτουργούν κοινωνικές υπηρεσίες στα ειδικά σχολεία. Στην Αγγλία, λειτουργεί η Κοινωνική Υπηρεσία στην Εκπαίδευση (Education Welfare Service), στην οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί συνεργάζονται στενά με τα σχολεία της περιοχής, με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της σχολικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και την μείωση των απουσιών. Ακόμα, στη Γαλλία πραγματοποιούνται ομάδες εμπύχωσης σε σχέση με την παρέμβαση και επιμόρφωση σε κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα της κοινωνίας, ενώ στη

Γερμανία, υπάρχουν οι κοινωνικοί παιδαγωγοί στα σχολεία, ως κλάδος της Κοινωνικής Εργασίας, ενώ πάλι, στο Βέλγιο και στην Ολλανδία υπάρχουν επίσης, σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί (Cannan, Berry and Lyons, 1992 στο Κανδυλάκη, 2005).

6.3 Αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών από μειονότητες στο σχολείο, μέσω της κοινωνικής εργασίας

Η κοινωνική εργασία στα σχολεία μπορεί να επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα, σχετικά με την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες, στα σχολεία.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι κοινωνικοί λειτουργοί σε συνεργασία με τους δασκάλους και τους διευθυντές προσπαθούν να βοηθήσουν να ενταχθούν οι μαθητές αυτοί στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμα, συνεργάζονται με υπηρεσίες που υπάρχουν στην κοινότητα, εάν χρειάζεται και επιχειρούν να έρθουν σε συνεργασία και με τις οικογένειες των μαθητών. Αυτό το καταφέρνουν, είτε μέσω της συμβουλευτικής, είτε μέσω συλλόγων και ενώσεων γονέων, όπου γίνεται ενδυνάμωση των οικογενειών. Επιπλέον, οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί οργανώνουν «έρευνες δράσης», για να προσδιορίσουν καλύτερα την κατάσταση, όπως παραβατική συμπεριφορά, απουσίες κλπ, με σκοπό να βρουν τους καλύτερους τρόπους αντιμετώπισής τους. Τέλος, εφαρμόζουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, καθώς θεωρείται απαραίτητη διαδικασία για την προσαρμογή τους στο σχολείο.

Παρατηρείται λοιπόν, ότι μέσω των παρεμβάσεων της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία και μέσω της προσπάθειας να ενισχυθεί η σχέση οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να βελτιωθεί. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι θετικό για τους ίδιους, οι γονείς να δραστηριοποιούνται, για να υποστηρίξουν τη ζωή στο σχολείο. Έτσι, τα παιδιά αυτά θα πάνουν με τον καιρό να νιώθουν ανασφάλεια στη νέα πολιτισμική πραγματικότητα. Θα αρχίσουν να εντάσσονται περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον και να νιώθουν ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του, καθώς θα βλέπουν ότι οι γονείς τους προσπαθούν και οι ίδιοι να βρουν λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Κανδυλάκη, 2005).

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Bourdieu (Swartz, 1997 στο Κανδυλάκη, 2005:251) «κάθε σχολείο διαμορφώνει τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, πολύ συχνά σε βάρος των παιδιών που προέρχονται από κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες». Τα παιδιά δηλαδή, των μεταναστών, προσφύγων, μειονοτήτων που πηγαίνουν σε ένα καινούριο σχολείο και τα οποία συνήθως, χαρακτηρίζονται στην αρχή από επιφυλακτικότητα, έρχονται αντιμέτωπα με τις αξίες της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας του σχολείου. Έτσι, συχνά, οι γονείς ανησυχούν μήπως τα παιδιά τους δεν καταφέρουν να διατηρήσουν τον δικό τους πολιτισμό και αξίες και υιοθετήσουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα της νέας χώρας.

Τέλος, τα παιδιά αυτά πολλές φορές στο σχολικό περιβάλλον, έρχονται αντιμέτωπα και με ρατσιστικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις από τους μαθητές της χώρας υποδοχής, οι οποίοι πολλές φορές μπορεί να εμφανίσουν και βίαιες λεκτικά ή σωματικά συμπεριφορές προς το πρόσωπό τους. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η εκτίμηση και η εικόνα που θα σχηματίσει το παιδί για τον εαυτό του, συνδέεται άμεσα με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει γι' αυτό οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοί του της χώρας υποδοχής. Συνεπώς, η συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών αυτών θεωρείται απαραίτητη για την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ τους.

Ωστόσο, οι οικογένειες φαίνεται να δείχνουν σχετική αδιαφορία για την πρόοδο των παιδιών τους, λόγω του γεγονότος, ότι μπορεί να μην έχουν χρόνο γιατί δουλεύουν πολλές ώρες ή γιατί έχουν κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία. Εν κατακλείδι, οι γονείς τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στο σπίτι με το διάβασμά τους ή οι ανάγκες της οικογένειας για λόγους βιοποριστικούς, αναγκάζουν τους γονείς να απομακρύνουν το παιδί από το σχολείο. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς βοηθάει στην ένταξη και προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο, αλλά και στη διασύνδεση της οικογένειάς τους, που δεν είναι τόσο εξοικειωμένη με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το σχολείο (Κανδυλάκη, 2005).

6.4 Πολυπολιτισμική συμβουλευτική προσέγγιση και κοινωνική εργασία ενάντια στη διάκριση

Ο κοινωνικός λειτουργός, για να εφαρμόσει την «πολυπολιτισμική συμβουλευτική προσέγγιση» χρειάζεται να ακολουθεί βασικές αρχές. Οι κυριότερες είναι να δείχνει σεβασμό και αποδοχή για την κουλτούρα των άλλων ατόμων και να επιδιώκει να εξελίξει συνεχώς τις γνώσεις του σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς των μαθητών που συναντά, ενώ πρέπει να κάνει αυτοκριτική και να προσέχει τη δική του στάση απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, χωρίς να κρίνει τον πολιτισμό τους με βάση τις δικές του πολιτισμικές αξίες (Pedersen, 1997 στο Κανδυλάκη, 2005 και Χατζηχρήστου, 2011).

Η ένταξη λοιπόν, των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν φαίνεται να είναι μια εύκολη διαδικασία, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αδυνατεί να εντάξει σωστά αυτούς τους μαθητές, αφού φαίνεται να καλύπτει τις ανάγκες μόνο των γηγενών μαθητών (Κανδυλάκη, 2005). Έτσι, παρουσιάζεται ο «αντιρατσισμός», ένα «κοινωνικό κίνημα», το οποίο ασκεί μεγάλη επιρροή στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας, κυρίως στην Αγγλία (Soydan and Williams, 1998 στο Κανδυλάκη, 2005). Συνεχίζοντας, ο όρος «κοινωνική εργασία ενάντια στις διακρίσεις», προσπαθεί να συνδέσει φεμινιστικές και αντιρατσιστικές προσεγγίσεις σε μία, η οποία σχετίζεται με την ισότητα ευκαιριών όλων των ατόμων ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Ακόμα, σχετίζεται και με ριζοσπαστικές προσεγγίσεις και δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην αδυναμία ορισμένων να έχουν πρόσβαση στην εξουσία (Payne, 2000 στο Κανδυλάκη, 2005).

Από την άλλη μεριά, η πολυπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη διαφορετική κουλτούρα και στην άποψη, ότι η γνώση για άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς είναι αρκετή για τη μείωση ή εξάλειψη των διακρίσεων στο χώρο του σχολείου (Payne, 2000, Allufi-Pentini, 1996 στο Κανδυλάκη, 2005). Καταλήγοντας, οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο χαρακτηρίζονται από μια προσέγγιση, η οποία συνδυάζει την πολυπολιτισμική προσέγγιση και την κοινωνική εργασία ενάντια στις διακρίσεις, για να επιτύχει το καλύτερο αποτέλεσμα σε σχέση με την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο αλλά και με τις ανάγκες που προκύπτουν από το νέο πολιτισμικό περιβάλλον και οι οποίες πρέπει να καλυφθούν (Κανδυλάκη, 2005).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Γενικός σκοπός της έρευνας

Γενικός σκοπός αυτής της έρευνας είναι να εξεταστούν τα προβλήματα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το παιδί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Για την ακρίβεια, κύριος στόχος είναι να διερευνηθεί από την οπτική των εκπαιδευτικών της Α'βάθμιας εκπαίδευσης, ο τρόπος που το παιδί που προέρχεται από μειονότητα αλλά και της ημεδαπής βιώνει την πολυπολιτισμικότητα στο χώρο του σχολείου. Όπως προαναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος, το παιδί που προέρχεται από άλλη χώρα αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την ένταξή του στο νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ και οι γηγενείς συμμαθητές του, αντιμετωπίζουν επίσης, δυσκολίες κατά την αποδοχή των μαθητών αυτών.

7.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν τα εξής:

- I. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο;
- II. Ποιες προκλήσεις αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο, σε σχέση με τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους;
- III. Ποια η σχέση των αλλοδαπών μαθητών με των Ελλήνων μαθητών;
- IV. Πως ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οι αλλοδαποί μαθητές, εντοπίζονται διαφορές σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές;
- V. Πως φαίνεται να βιώνει ο Έλληνας μαθητής την ύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο του;
- VI. Ποια είναι η αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από τους Έλληνες μαθητές;
- VII. Ποια η αντιμετώπιση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς;

7.3 Είδος-μεθοδολογία έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της είναι η επισκόπηση μικρής κλίμακας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008) οι επισκοπήσεις περιγράφουν υπάρχουσες συνθήκες ή εντοπίζουν σταθερές -οι οποίες μπορούν να προσδιορίσουν συνθήκες ή σχέσεις γεγονότων-, συλλέγοντας δεδομένα σε συγκεκριμένο χρονικό σημείο. Οι επισκοπήσεις μπορεί να παρουσιάζουν από απλές μετρήσεις έως και ανάλυση σχέσεων, γι αυτό και διαφέρουν πολύ ως προς τα επίπεδα πολυπλοκότητάς τους.

Η τεχνική της επισκόπησης που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη.

Ακόμα, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2006), η ποιοτική έρευνα έχει στόχο την ανάλυση, την περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως σε ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Σημαντικό είναι επίσης, μέσω της ποιοτικής έρευνας να διερευνηθεί και να αναλυθεί η λειτουργία των κοινωνικών φαινομένων αλλά και των κοινωνικών σχέσεων.

Για τον λόγο αυτόν, η σπουδαστική ομάδα επέλεξε την ποιοτική έρευνα, γιατί επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο μέσω της αντίληψης των ατόμων που ερωτούνται στη συνέντευξη.

7.4 Πληθυσμός-δείγμα

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) και τον Babbie (2011), πληθυσμός είναι το ευρύτερο σύνολο ατόμων στα οποία αναφέρετε μία έρευνα. Έτσι, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί ο ακριβής πληθυσμός της έρευνας και να διαχωριστεί από αυτόν, το δείγμα. Αυτό είναι ένα αναγκαίο βήμα, καθώς τις περισσότερες φορές ο πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος -μπορεί μάλιστα να αποτελεί το σύνολο μίας χώρας ή ηπείρου. Μια έρευνα λοιπόν, κατά την οποία θα μελετούνταν ένας τόσο μεγάλος πληθυσμός θα μπορούσε να διαρκέσει ολόκληρες δεκαετίες. Επιπροσθέτως η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα ήταν ανέφικτη.

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί της Α' βάρθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, επειδή ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς όλων των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας, επιλέχθηκε συγκεκριμένο μέρος του πληθυσμού.

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) και τον Babbie (2011), το δείγμα είναι η υποομάδα του συνολικού πληθυσμού που εξετάζεται με στόχο τη διεξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Η υποομάδα αυτή πρέπει να είναι σαφώς, αισθητά μικρότερη από το σύνολο του πληθυσμού και να μπορεί να δώσει αντιπροσωπευτικά-αξιόπιστα αποτελέσματα. Γι αυτόν τον λόγο, χρειάζεται μεγάλη προσοχή από τους ερευνητές η επιλογή του δείγματος και η μέθοδος δειγματοληψίας.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας λοιπόν, αποτελείται από δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς της Α' βάρθμιας εκπαίδευσης και χαρακτηριστικό τους αποτελεί το γεγονός, ότι πρέπει να έχουν στην τάξη τους, έστω έναν πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή.

7.4.1 Μέθοδος δειγματοληψίας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για τη συλλογή των υποκειμένων του δείγματος ανήκει στην κατηγορία των μη πιθανοτήτων και είναι η δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008), το δείγμα μη πιθανοτήτων εφαρμόζεται κυρίως σε μικρής κλίμακας έρευνες, καθώς δεν χρειάζεται πολύ χρόνο και κόστος. Επιπλέον, χρησιμοποιείται σε έρευνες, όπου δεν υπάρχει πρόθεση από τον ερευνητή να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς γίνεται εστίαση σε μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων. Επιπρόσθετα, η δειγματοληψία χιονοστιβάδας που χρησιμοποιήθηκε, επιλέχθηκε από την σπουδαστική ομάδα, για τον λόγο, ότι μέσω αυτής ο ερευνητής εντοπίζει μια μικρή ομάδα ατόμων με τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για την έρευνα και έπειτα τα συγκεκριμένα άτομα λειτουργούν σαν πληροφοριοδότες και βοηθούν τον ερευνητή να βρει και άλλα άτομα με τα ίδια χαρακτηριστικά.

7.5 Τόπος και χρόνος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Αχαΐας, στο Νομό Αττικής, στο Νομό Ηλείας, στο Νομό Αιτωλοακαρνανίας και στο Νομό Μαγνησίας και διήρκησε δύο μήνες. Συγκεκριμένα, το χρονικό διάστημα αρχές Απρίλη με αρχές Ιούνη 2015. Μέσα σε αυτό το διάστημα πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς της Α'βάθμιας εκπαίδευσης, τους οποίους είχαν συστήσει άτομα στο κοντινό περιβάλλον της σπουδαστικής ομάδας. Έπειτα, καθορίστηκε η ημερομηνία συνάντησης μαζί τους για τις συνεντεύξεις.

7.6 Εργαλείο έρευνας

Το εργαλείο της έρευνας αυτής ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη.

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) και τον Babbie (2011), η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, των οποίων η διάταξη μπορεί να τροποποιηθεί, αν το κρίνει απαραίτητο ο συνεντευκτής. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα να δοθούν επεξηγήσεις σε κάποια ερώτηση, να παραλειφθούν κάποιες ερωτήσεις, ή να προστεθούν άλλες, αν αυτό κριθεί αναγκαίο.

Συγκεκριμένα η συνέντευξη αποτελούνταν από 31 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 7 πρώτες ανήκαν στα δημογραφικά στοιχεία και οι υπόλοιπες αποτύπωναν στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους είναι όλες κλειστού τύπου εκτός από μία (1) που είναι πολλαπλής επιλογής. Το δεύτερο μέρος αποτελεί το κύριο μέρος της συνέντευξης και περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου¹⁴.

7.7 Φάσεις έρευνας

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις (3) φάσεις.

Η 1η φάση αποτελείται από την συγκεκριμενοποίηση του ερευνητικού στόχου, τη διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τον εντοπισμό του πληθυσμού, την αναζήτηση του δείγματος, καθώς και τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου της συνέντευξης.

¹⁴ Βλέπε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.

Στη 2η φάση πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις και έγινε συλλογή των ποιοτικών δεδομένων.

Η 3η φάση περιλαμβάνει την κωδικοποίηση, την ανάλυση και την καταγραφή των ποιοτικών αποτελεσμάτων.

7.8 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Σε κάθε διεξαγωγή έρευνας προκύπτουν ορισμένα δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα, τα οποία ο ερευνητής είναι πολύ σημαντικό να τα λαμβάνει υπ' όψιν του. Έτσι, πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν η συναίνεση του ερωτώμενου, η ανωνυμία των προσωπικών στοιχείων του, ο σεβασμός στην ιδιωτική ζωή του και η εχεμύθεια. Σύμφωνα και με τους Cohen et al. (2008), σεβασμός στην ιδιωτική ζωή ενός ατόμου επιτυγχάνεται μέσω της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Για τον λόγο αυτόν, η σπουδαστική ομάδα πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων γνωστοποίησε στον κάθε ερωτώμενο το γεγονός, ότι οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες και ότι δε θα διαρρεύσουν σε καμία περίπτωση προσωπικές ή ευρύτερες πληροφορίες που αφορούν τον ερωτώμενο, τους μαθητές, ή το σχολείο στο οποίο διδάσκει.

7.9 Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, η σπουδαστική ομάδα αντιμετώπισε περιορισμούς. Αρχικά, το γεγονός ότι η έρευνα είναι ποιοτική, στην πραγματικότητα θα έπρεπε να σημαίνει την εις βάθος ανάλυση και διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα προβλήματα, τις προκλήσεις, και τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Ωστόσο, επειδή ο αριθμός των συνεντεύξεων είναι μικρός –γεγονός που γενικά χαρακτηρίζει τις ποιοτικές έρευνες, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη, (2006)- τα συμπεράσματα που απορρέουν από την έρευνα είναι ενδεικτικά και δεν μπορούν να γενικευθούν για το ευρύτερο σύνολο του πληθυσμού. Μπορούν μόνο να αποτελέσουν κίνητρο για προβληματισμό και περαιτέρω σκέψη.

Ο δεύτερος περιορισμός που αντιμετώπισε η σπουδαστική ομάδα είχε σχέση με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Επειδή το χρονικό διάστημα ήταν πολύ μικρό δεν υπήρξε η δυνατότητα λήψης περισσότερων συνεντεύξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Α' ΜΕΡΟΣ: 1. ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α.Α	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ	ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ:
1	ΓΥΝΑΙΚΑ	32	11	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
2	ΓΥΝΑΙΚΑ	30	8	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε ΑΘΗΝΩΝ	ΝΑΙ: ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
3	ΓΥΝΑΙΚΑ	44	16	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε ΠΑΤΡΩΝ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
4	ΓΥΝΑΙΚΑ	35	14	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε ΠΑΤΡΩΝ	ΝΑΙ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ 2Η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
5	ΑΝΤΡΑΣ	27	2	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΣ	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
6	ΓΥΝΑΙΚΑ	50	30	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ	Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ	ΝΑΙ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΙΩΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
7	ΓΥΝΑΙΚΑ	25	2	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
8	ΓΥΝΑΙΚΑ	35	10	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε ΠΑΤΡΩΝ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙΚΟ
9	ΓΥΝΑΙΚΑ	33	4	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ	ΝΑΙ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ & ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩ	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ

							Ν ΠΟΡΩΝ	
10	ΓΥΝΑΙΚΑ	50	25	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ	ΝΑΙ:ΚΟΙΝΩ ΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	ΚΑΝΟΝΙ- ΚΟ
11	ΓΥΝΑΙΚΑ	30	7	ΜΟΝΙΜΗ	ΔΑΣΚΑΛΑ	Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙ- ΚΟ
12	ΑΝΤΡΑΣ	32	5	ΜΟΝΙΜΟΣ	ΔΑΣΚΑΛΟ Σ	Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑ Σ	ΟΧΙ	ΚΑΝΟΝΙ- ΚΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΙΝΑΚΑ 1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

Στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία των δώδεκα (12) συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, στα στοιχεία αυτά συμπεριλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, η θέση του εκπαιδευτικού, η ιδιότητα, οι σπουδές, ο ανώτερος τίτλος (αν υπάρχει) αλλά και σε τι σχολείο εργάζονται (κανονικό ή διαπολιτισμικό).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο φύλο, από τους δώδεκα (12), οι δέκα (10) είναι γυναίκες και οι δύο (2) άντρες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από είκοσι πέντε (25) έως πενήντα (50) έτη. Ακόμα, όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας τους κυμαίνονται από δύο (2) έως τριάντα (30) έτη. Στη πλειοψηφία τους η θέση τους είναι μόνιμη (10 εκπαιδευτικοί) ενώ οι δύο (2) είναι αναπληρωτές. Επίσης, οι έντεκα (11) είναι δάσκαλοι, ενώ μόνο η μία (1) ερωτώμενη έχει διευθυντική θέση. Επιπρόσθετα, σε σχέση με τα προπτυχιακά τμήματα φοίτησής τους, οι επτά (7) ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.), οι τέσσερις (4) στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, ενώ ένας (1) στο Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας. Επίσης, μεταπτυχιακές σπουδές ολοκλήρωσαν οι επτά (7) εκ των δώδεκα (12) εκπαιδευτικών. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το τύπο του σχολείου, εργάζονται σε κανονικό, ενώ οι δύο σε διαπολιτισμικό σχολείο Α'βάθμιας εκπαίδευσης.

**2. ΠΙΝΑΚΑΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ
ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Α.Α	ΤΑΞΗ	ΝΟΜΟΣ	ΥΠΑΡΞΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩ Ν ΜΑΘΗΤΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩ Ν ΜΑΘΗΤΩΝ	ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΦΥΛΟ	ΘΡΗΣΚΕΙΑ
1	Β	ΑΧΑΪΑΣ	ΝΑΙ	18	ΡΟΜΑ	9 ΑΓΟΡΙΑ , 10 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
2	Β	ΑΧΑΪΑΣ	ΝΑΙ	15	ΡΟΜΑ	10 ΑΓΟΡΙΑ, 6 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ,Α ΒΑΠΤΙΣΤΟΙ
3	Ε	ΑΧΑΪΑΣ	ΝΑΙ	1	ΡΩΣΣΙΔΑ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
4	Β	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΝΑΙ	14	ΑΦΡΙΚΑΝΟΙ, ΝΙΓΗΡΙΑΝΟΙ,ΚΙΝΕ ΖΟΙ,ΡΟΥΜΑΝΟΙ, ΑΦΓΑΝΟΙ,ΠΑΚΙΣΤ ΑΝΟΙ,ΚΟΓΚΟ, ΠΟΛΩΝΟΙ	8 ΑΓΟΡΙΑ, 6 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΜΟΥΣΟΥΛΑΜ ΑΝΟΙ,ΠΕΝΤΙΚΟ ΣΤΙΑΝΟΙ,ΚΑΘ ΟΛΙΚΟΙ
5	Δ	ΗΛΕΪΑΣ	ΝΑΙ	8	ΑΛΒΑΝΟΙ,ΡΟΜΑ	4 ΑΓΟΡΙΑ,4 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ, ΜΟΥΣΟΥΛΑΜ ΑΝΟΙ
6	Β	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΝΑΙ	20	ΑΛΒΑΝΟΙ,ΡΩΣΣΟ ΠΟΝΤΙΟΙ	14 ΑΓΟΡΙΑ, 6 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΠΑΛΑΙΟΗΜΕΡ ΟΛΟΓΗΤΕΣ,Μ ΟΥΣΟΥΛΑΜΑ ΝΟΙ
7	Β	ΑΧΑΪΑΣ	ΝΑΙ	3	ΑΛΒΑΝΟΙ,ΡΟΥΜΑ ΝΟΙ	2 ΚΟΡΙΣΙΑ, 1 ΑΓΟΡΙ	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
8	Δ	ΑΧΑΪΑΣ	ΝΑΙ	4	ΑΛΒΑΝΟΙ	2 ΑΓΟΡΙΑ,2 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ,Μ ΟΥΣΟΥΛΑΜΑ ΝΟΙ
9	Γ	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΝΑΙ	1	ΓΕΡΜΑΝΟΣ	ΑΓΟΡΙ	ΚΑΘΟΛΙΚΟΣ
10	Ε	ΑΙΤ/ΝΙΑΣ	ΝΑΙ	5	ΡΩΣΣΟΠΟΝΤΙΟΙ, ΙΟΡΔΑΝΟΙ	1 ΑΓΟΡΙ, 4 ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΜΟΥΣΟΥΛΑΜΑ ΝΟΙ,ΠΑΛΑΙΟΗ ΜΕΡΟΛΟΓΗΤΕ Σ
11	Γ	ΑΧΑΪΑΣ	ΝΑΙ	6	ΑΛΒΑΝΟΙ,ΟΥΚΡΑ ΝΟΙ	3 ΑΓΟΡΙΑ , 3ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΜΟΥΣΟΥΛΑΜΑ ΟΙ,ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ
12	ΣΤ	ΜΑΓΝΗΣ ΙΑΣ	ΝΑΙ	6	ΑΛΒΑΝΟΙ,ΡΟΜΑ	5 ΚΟΡΙΤΣΙΑ , 1 ΑΓΟΡΙ	ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΙ,Μ ΟΥΣΟΥΛΑΜΑ ΝΟΙ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ- ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΙΝΑΚΑ 2. ΤΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Ο παραπάνω πίνακας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά των σχολείων, στα οποία διδάσκουν οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την τάξη στην οποία διδάσκουν, οι πέντε (5) από τους δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς διδάσκουν στη Β' (δευτέρα) Δημοτικού, οι δύο (2) στην Ε' (πέμπτη) Δημοτικού, άλλοι δύο (2) στη Δ' (τετάρτη) Δημοτικού, δύο (2) στη Γ' (τρίτη) Δημοτικού και ένας (1) στη ΣΤ' (έκτη) Δημοτικού.

Σχετικά με τον νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο στο οποίο διδάσκουν, έξι (6) είναι στον Νομό Αχαΐας, τρία (3) στον Νομό Αττικής, ένα (1) στον Νομό Ηλείας, ένα (1) στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας και ένα (1) στον Νομό Μαγνησίας.

Επιπρόσθετα, και οι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Ωστόσο, στην κάθε τάξη ο αριθμός των μειονοτικών μαθητών κυμαίνεται σε διαφορετικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, ο 1^{ος} και ο 2^{ος} εκπαιδευτικός αναφέρουν πως στην τάξη τους έχουν πλειοψηφία Ρομά μαθητών. Ο 1^{ος} έχει δεκαοχτώ (18) Ρομά μαθητές, από τους οποίους τα εννιά (9) είναι αγόρια και τα εννιά (9) κορίτσια. Ο 2^{ος} έχει δεκαπέντε (15), από τους οποίους τα δέκα (10) είναι αγόρια και τα πέντε (5) κορίτσια. Αναφορικά με το θρήσκευμά τους, ο 1^{ος} δεν γνωρίζει τη θρησκεία των μαθητών αυτών, ενώ στην τάξη του 2^{ου} εκπαιδευτικού οι μειονοτικοί μαθητές είναι τόσο χριστιανοί όσο και αβάφτιστοι.

Εν συνεχεία, ο 3^{ος} εκπαιδευτικός αναφέρει πως έχει στην τάξη του ένα (1) κορίτσι από τη Ρωσία, του οποίου το θρήσκευμα επίσης, δεν γνωρίζει. Ο 4^{ος} δάσκαλος επειδή διδάσκει σε διαπολιτισμικό σχολείο, τα παιδιά στην τάξη του προέρχονται από διάφορες χώρες, όπως Αφρική, Νιγηρία, Κίνα, Ρουμανία, Αφγανιστάν, Πακιστάν, Κονγκό και Πολωνία, από τα οποία οχτώ (8) είναι αγόρια και δεκαέξι (16) κορίτσια. Το θρήσκευμά τους διαφέρει ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει πως κάποιοι από αυτούς είναι μουσουλμάνοι, άλλοι πεντηκοστιανοί και άλλοι καθολικοί.

Επιπλέον, παρατηρείται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους -μαζί με άλλες εθνικότητες τις περισσότερες φορές- και Αλβανούς μαθητές. Συγκεκριμένα, έξι (6) εκπαιδευτικοί έχουν Αλβανούς μαθητές στην τάξη τους. Αναλυτικότερα, ο 5^{ος} και ο 12^{ος} εκπαιδευτικός έχουν Αλβανούς και Ρομά μαθητές. Ο 5^{ος} έχει οχτώ (8) μειονοτικούς μαθητές, από τους οποίους τέσσερις (4) είναι αγόρια

και τα υπόλοιπα τέσσερα (4) κορίτσια. Ο 12^{ος} έχει έξι (6) Αλβανούς και Ρομά μαθητές, τα πέντε (5) κορίτσια και το ένα (1) αγόρι. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι Ρομά μαθητές είναι βαφτισμένοι Χριστιανοί, ενώ τα παιδιά αλβανικής καταγωγής είναι μουσουλμάνοι.

Παράλληλα, ο 6^{ος} έχει στην τάξη του είκοσι (20) παλιννοστούντες μαθητές Αλβανούς και Ρωσοπόντιους, από τους οποίους δεκατέσσερις (14) είναι αγόρια και έξι (6) κορίτσια. Οι Αλβανοί μαθητές είναι μουσουλμάνοι ενώ, οι Ρωσοπόντιοι παλαιοημερολογίτες. Συνεχίζοντας, ο 7^{ος} εκπαιδευτικός έχει στην τάξη του τρεις (3) μειονοτικούς μαθητές, από Αλβανία και Ρουμανία. Τα δύο (2) είναι κορίτσια. Το θρήσκευμά τους ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν το γνωρίζει. Ο 8^{ος} ερωτώμενος έχει τέσσερις (4) Αλβανούς μαθητές στην τάξη του, δύο (2) αγόρια και δύο (2) κορίτσια αντίστοιχα. Οι τρεις (3) επισημαίνει πως είναι Χριστιανοί και πως ο ένας (1) μαθητής είναι μουσουλμάνος.

Ο 9^{ος} συνεντευξιαζόμενος έχει στο τμήμα του ένα αγόρι από Γερμανία, ο οποίος είναι καθολικός. Τέλος, ο 10^{ος} έχει και Ρωσοπόντιους και Ιορδανούς μαθητές, εκ των οποίων τα τέσσερα (4) είναι κορίτσια και το ένα (1) αγόρι. Όσον αφορά τη θρησκεία τους, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι οι Ρωσοπόντιοι μαθητές είναι παλαιοημερολογίτες, ενώ οι Ιορδανοί μαθητές μουσουλμάνοι.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΟΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1^{ος} άξονας: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο πρώτος άξονας της ποιοτικής ανάλυσης της εργασίας αναφέρεται στα προβλήματα, τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Σε γενικές γραμμές, οι προκλήσεις που διαπιστώθηκαν σχετίζονται με τη διγλωσσία, την προσωπική υγιεινή, την παρακολούθηση της προσευχής και τις διακρίσεις αναφορικά με τη χώρα προέλευσης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις προκλήσεις που σχετίζονται με τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες παρατηρήθηκε, ότι η κυριότερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν έχει σχέση με την ύπαρξη του φαινομένου της διγλωσσίας στο χώρο του σχολείου και με τη δυσκολία εκμάθησης της γλώσσας, της χώρας υποδοχής. Ειδικότερα, δύο από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς αναφέρουν: «Πρόβλημα

αντιμετωπίζουν μόνο στη γλώσσα» και «Τα παιδιά αυτά νιώθουν τη διάκριση ανάμεσα στις γλώσσες και δυσκολεύονται πολύ να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία».

Συνεχίζοντας, σχετικά με την ένδυση των μαθητών που προέρχονται από μειονότητες παρατηρήθηκε, ότι δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από το ευρύτερο σύνολο των μαθητών. Ωστόσο, μια δασκάλα που έχει στην τάξη της Ρομά μαθητές επισημαίνει το εξής: «Μερικοί Ρομά μαθητές έρχονται στο σχολείο χωρίς παπούτσια». Γίνεται επομένως, εύκολα αντιληπτό το γεγονός, ότι υπάρχουν θέματα προσωπικής φροντίδας από ορισμένους μαθητές. Ακόμα, μερικοί εκπαιδευτικοί τονίζουν, ότι κάποια παιδιά στερούν στο θέμα της καθημερινής προσωπικής υγιεινής, με αποτέλεσμα να γίνονται στόχος των συμμαθητών τους που τους περιγελούν. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «Μερικοί μαθητές κοροϊδεύουν κάποια παιδιά που φαίνονται πιο ατημέλητα από τα άλλα».

Επιπλέον, αναφορικά με το ζήτημα παρακολούθησης της προσευχής και συμμετοχής στον εκκλησιασμό των αλλόθρησκων μαθητών, οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, ότι πολλοί από τους αλλόθρησκους μαθητές δεν αντιμετωπίζουν, ως πρόκληση τη συμμετοχή στην προσευχή και στις υπόλοιπες χριστιανικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν πως, επειδή τα παιδιά βρίσκονται σε μικρή ηλικία, δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της προσευχής. Έτσι, παρακολουθώντας τα υπόλοιπα παιδιά να κάνουν την προσευχή τους, μέσω της διαδικασίας της μίμησης κάνουν και τα ίδια προσευχή. Ειδικότερα αναφέρεται από δύο εκπαιδευτικούς: «Κάνουν κανονικά την προσευχή τους, ακόμα και οι αλλόθρησκοι χωρίς να κάνουν υποχρεωτικά τον σταυρό τους» και «Κάνουν προσευχή, επειδή βλέπουν και τα άλλα παιδιά».

Συμπληρωματικά, σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές κατά την προσαρμογή τους στο σχολείο, γίνεται κατανοητό, ότι οι Ρομά μαθητές δεν πειθαρχούν εύκολα με τους κανόνες του σχολείου, ενώ διασπάται εύκολα και η προσοχή τους, εξ' αιτίας του γεγονότος, ότι η δική τους κουλτούρα διαφέρει από αυτήν του ελληνικού σχολείου. «Οι Ρομά μαθητές κουράζονται πιο εύκολα, κάνουν απουσίες και δε θεωρούν σημαντικό το να λείπουν, γιατί στη δική τους κουλτούρα δεν έχουν τα ίδια δεδομένα» και «Δεν υπακούουν εύκολα στους κανόνες, γιατί στην δική τους οικογένεια δεν τους βάζουν. Τους είναι δύσκολο να μην κάνουν φασαρία στην τάξη και να είναι συνεπείς», τόνισαν δύο από τις εκπαιδευτικούς με Ρομά μαθητές στην τάξη.

Επιπροσθέτως, μερικοί συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν πως οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γνωστικό κομμάτι, αφού δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Δεν ξέρουν τη γλώσσα, ούτε τη μητρική τους ακόμα καλά»* και *«Αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γλώσσα, κυρίως»*. Σύμφωνα με τους υπόλοιπους, όσοι μαθητές βρίσκονται από μικρή ηλικία στην Ελλάδα δεν έχουν ιδιαίτερα προβλήματα κατά την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μόνο στις αρχικές τάξεις του Δημοτικού, όπως και οι περισσότεροι μαθητές. Χαρακτηριστικά επισημαίνονται τα εξής: *«Έχουν από νωρίς ενταχθεί στο σχολείο»* και *«Στις πρώτες τάξεις είχαν δυσκολία στην προσαρμογή, τώρα όχι»*.

Παράλληλα, άλλος ένας παράγοντας που συμβάλλει στο γεγονός, ότι δεν αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες οι μαθητές στο σχολείο είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Συγκεκριμένα, ένας ερωτώμενος αναφέρει: *«Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός. Βοηθά στο να μην υπάρχουν προβλήματα ανάμεσα στους μαθητές»*.

Στον συγκεκριμένο άξονα περιλαμβάνονται τέλος, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άποψη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον.

Αρχικά, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων τονίζει το ζήτημα της διγλωσσίας, ως το μείζον πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προερχόμενα από άλλες χώρες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν: *«Το μόνο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχετίζεται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας»* και *«Λόγω του προβλήματος στη γλώσσα, νιώθουν και οι δύο πλευρές των παιδιών διαφορετικοί μεταξύ τους»*.

Εκτός όμως, από το πρόβλημα που διαπιστώνεται στη γλώσσα, δυσκολίες εντοπίζονται μάλιστα και στην ενσωμάτωση των παιδιών που προέρχονται από μειονότητες. Ειδικότερα, έξι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ρατσιστικές συμπεριφορές και στερεότυπα που εκδηλώνονται από τους Έλληνες γηγενείς μαθητές, προς τους μαθητές των μεταναστών, γεγονός που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό τους στο χώρο του σχολείου. Χαρακτηριστικά κάποιοι επισημαίνουν: *«Πολλές φορές δυστυχώς, παρατηρώ, ότι οι Έλληνες μαθητές κοροϊδεύουν τα παιδιά με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο που προέρχονται από μία άλλη χώρα, ή για το χρώμα τους, ή για τις άσχημες οσμές»*, επίσης, *«Στις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου παρατηρώ πως υπάρχουν «ταμπέλες», κυρίως προς τους Αλβανούς μαθητές»*.

Κλείνοντας, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως στην τάξη στην οποία διδάσκουν, δεν εντοπίζονται προβλήματα και διακρίσεις προς τους αλλοδαπούς μαθητές.

2^{ος} άξονας: ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ ΜΕ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Στο συγκεκριμένο άξονα, συμπεριλαμβάνονται, πρώτον, οι θεματικές ιδέες, οι οποίες αφορούν τον τρόπο συνεργασίας των παιδιών στην τάξη αλλά και τις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις, στις οποίες συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές, και δεύτερον, οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από αυτή τη συνεργασία. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε το πλαίσιο της γενικότερης σχέσης τους αλλά και μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, καθώς και ειδικότερα, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες γηγενείς μαθητές τα υπόλοιπα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητα.

Συγκεκριμένα, σχετικά με τον τρόπο συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους παρατηρήθηκε, μέσω των συνεντεύξεων που έχουν ληφθεί, πως το περιεχόμενο της μεθοδολογίας του δασκάλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, περιλαμβάνει βιωματικές ομάδες, ομάδες συνεργασίας και σχέδια εργασίας, στα οποία το κάθε παιδί ανεξαρτήτως καταγωγής αναλαμβάνει αρμοδιότητες, με σκοπό την ύπαρξη ισοτιμίας στην τάξη. Ενδεικτικά αναφέρεται: *«Συνήθως, δημιουργούμε ομάδες σχηματίζοντας κύκλο. Αρχικά, τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια και στη συνέχεια, παρουσιάζουν το ζευγάρι τους στην υπόλοιπη ομάδα. Μετά, τα ζευγάρια ανασχηματίζονται σε ομάδες περισσότερων ατόμων»*. Επίσης, *«Οι ομάδες που κάνουμε είναι μεικτές, με σκοπό να μην νιώθουν τα παιδιά διαφορετικά, θέλω να αισθάνονται ωραία και να νιώθουν ίσοι με τον διπλανό τους»*.

Αναφορικά, με το πως συνεργάζονται οι μαθητές μεταξύ τους έγινε αντιληπτό, ότι τα περισσότερα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους και από μόνα τους αλλά και με την καθοδήγηση του δασκάλου. Ενώ, μόλις δύο δάσκαλοι ανέφεραν, ότι οι περισσότεροι γηγενείς μαθητές αρνούνται να συνεργαστούν με τους αλλοδαπούς. Ειδικότερα, αναφέρουν: *«Η συνεργασία τους εξαρτάται από εμένα, εάν δεν τους καθοδηγήσω εγώ, δεν προθυμοποιούνται από μόνοι τους»*, *«Γενικά, εγώ τους καθοδηγώ, γιατί οι Έλληνες γηγενείς μαθητές, καμιά φορά δυσκολεύονται στη συνεργασία με τα ξένα παιδιά»*.

Συνεχίζοντας, σχετικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους παρατηρείται, ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν

κάποιο πρόβλημα. Ωστόσο, υπάρχουν και τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, ενώ δηλώνουν πως δεν εμφανίζονται εμπόδια κατά τη συνεργασία τους σε πρώτη φάση, ωστόσο, υπάρχουν στιγμές στις οποίες κάποιο παιδί επηρεαζόμενο από το οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο ανήκει εκφράζει ρατσιστικές αντιλήψεις και απόψεις σε βάρος του μαθητή από άλλη χώρα. Ενδεικτικά, υπογραμμίζεται: *«Δεν έχουν δυσκολίες, εκτός από τις περιπτώσεις που δημιουργούνται στερεοτυπικές συμπεριφορές λόγω του οικογενειακού τους πλαισίου»*. Επιπλέον, άλλος ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Σε επίπεδο πολιτισμού δεν εντοπίζονται δυσκολίες, αν και κάποιες φορές παρουσιάζονται επιθετικές συμπεριφορές, είτε λόγω της νοοτροπίας που προέρχεται από το σπίτι των Ελλήνων μαθητών, είτε λόγω της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των παιδιών των μεταναστών»*.

Παρ' όλα αυτά, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως υπάρχουν δυσκολίες στο γνωστικό κομμάτι και κατ' επέκταση στη γλώσσα. Συγκεκριμένη εκπαιδευτικός τόνισε: *«Το πρόβλημα σχετίζεται με τη γλώσσα, της οποίας βασικές έννοιες, τα παιδιά που είναι από άλλη χώρα, δεν μπορούν να κατανοήσουν»*.

Συμπληρωματικά, σε σχέση με τη συμμετοχή των αλλοδαπών- παλινοστούντων μαθητών σε κοινές δραστηριότητες και εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου παρατηρήθηκε μέσα από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ότι η πλειοψηφία των παιδιών από άλλες χώρες, ή Ρομά μαθητών, συμμετέχουν σε όλες τις εκδηλώσεις αλλά και δραστηριότητες του σχολείου. Χαρακτηριστικά: *«Είναι πρόθυμα να πάρουν μέρος και στις παρελάσεις και έχουν εκφράσει και επιθυμία να γίνουν και σημαιοφόροι»*.

Από την άλλη πλευρά όμως, σκόπιμο θα ήταν να αναφερθεί πως παρουσιάζονται εμπόδια που δεν επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν στις γιορτές, τα οποία πηγάζουν από την ευρύτερη κουλτούρα τους και ιδιοσυγκρασία του λαού τους, καθώς και από την θρησκευτική τους πίστη. Ειδικά, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα εξής: *«Σε όλα συμμετέχουν, αλλά έχουν δυσκολία κατά την παρακολούθηση της προσευχής»*, *«Γενικά ναι, όχι όμως, σε Χριστουγεννιάτικες γιορτές, καθώς η θρησκεία τους το απαγορεύει»*.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά την παρέα που κάνουν μεταξύ τους τα παιδιά στην ώρα του διαλείμματος, ανεξάρτητα με τη συνεργασία τους στην τάξη, όλοι οι συνεντευξιζόμενοι απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή τα παιδιά κάνουν παρέα στον ελεύθερο χρόνο τους κατά τη διάρκεια του σχολείου. Μάλιστα, διατυπώθηκαν τα

εξής: «Ναι, φυσικά και κάνουν παρέα σα να μην υπάρχει κανένας διαφοροποιητικός παράγοντας», «Ναι, δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ τους, κάνουν γενικά παρέα».

Μολαταύτα, ενώ, όπως προαναφέρθηκε, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σχετικά με την παρέα που κάνουν τα παιδιά στο διάλειμμα, υπάρχουν και τέσσερις εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τις παρακάτω διαφορετικές απόψεις: «Σε γενικές γραμμές δεν κάνουν μεταξύ τους διακρίσεις, απλά συνήθως, οι Έλληνες μαθητές κάνουν παρέα περισσότερο με Έλληνες, επειδή κάνουν και οι γονείς τους παρέα». Ο δεύτερος αναφέρει: «Έχουν θετική αλληλεπίδραση. Δεν έχουν πρόβλημα να κάνουν παρέα το ένα με το άλλο, αλλά αυτό έχει να κάνει και με τη συμβολή του εκάστοτε εκπαιδευτικού». Ο τρίτος επισημαίνει: «Τα αγόρια δε έχουν θέμα γιατί παίζουν πολύ μπάλα μαζί, ενώ τα κορίτσια είναι πιο επιλεκτικά» και ο τέταρτος τονίζει: «Γενικά ναι κάνουν, μόνο, αν τύχει σε κάποιο καβγά χρησιμοποιούνται στερεοτυπικές εκφράσεις, όπως ο χαρακτηρισμός «Αλβανέ».

Κλείνοντας με το τελευταίο κομμάτι του δευτέρου άξονα, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο που αντιμετωπίζει ο Έλληνας μαθητής το πολιτισμικά διαφορετικό παιδί στο χώρο του σχολείου σημειώθηκε, με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών πως δεν εντοπίζονται διακρίσεις κατά τη συμπεριφορά του Έλληνα προς τον αλλοδαπό μαθητή. Σημειώθηκαν από δύο εκπαιδευτικούς τα εξής: «Με προθυμία τους αντιμετωπίζουν, αφού κάνουμε και συζητήσεις μέσα στην τάξη», «Τους αντιμετωπίζουν θετικά, δεν έχουν φανερώσει κάποια διάκριση απέναντί τους».

Το γεγονός ότι τα παιδιά των αλλοδαπών- παλιννοστούντων και Ρομά, δεν αντιμετωπίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές στο χώρο του σχολείου, συνδέεται με συγκεκριμένους λόγους. Αυτοί οι λόγοι σχετίζονται με το νεαρό της ηλικίας των παιδιών και με το ρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της ψυχοσύνθεσης, του τρόπου σκέψης και της ιδιοσυγκρασίας του κάθε παιδιού. Επίσης, από πολλούς εκπαιδευτικούς επισημάνθηκαν ορισμένες απόψεις σχετικά με τον καταλυτικό ρόλο, που διαμορφώνει η κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας στην αντίληψη του παιδιού της χώρας υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον ειπώθηκε ότι: «Γενικά, τους συμπεριφέρονται χωρίς διακρίσεις αλλά οι λαϊκοί, επειδή έχουν ήδη στο μυαλό τους το στερέοτυπο λόγω των αντιλήψεων των οικογενειών τους, αν ακουστεί κάποιο δυσάρεστο περιστατικό για τον γονέα ενός Ρομά μαθητή, στην αρχή τον απομονώνουν, αλλά μετά ξεχνάνε το γεγονός». Ακόμα, υπογραμμίζεται: «Δεν παρατηρώ διακρίσεις

ανάμεσά τους, θεωρώ όμως, ότι σημαντικό ρόλο έχει η οικογένεια για τις βασικές αρχές που έχει εμψύσει στο παιδί».

Σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως υποστηρίζει συγκεκριμένη εκπαιδευτικός: *«Οι Έλληνες μαθητές έχουν θετική αντιμετώπιση προς τους αλλοδαπούς μαθητές, σημαντικό ρόλο μάλιστα, πιστεύω πως παίζει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη δημιουργώντας ένα ομοιόμορφο, εν τέλει σύνολο».*

Τέλος, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, ότι το νεαρό της ηλικίας των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δεν τους επιτρέπει να διαμορφώσουν μια τετελεσμένη αντίληψη για τα παιδιά από την άλλη χώρα με παράγοντα τη χώρα προέλευσης, το φύλο, το χρώμα και τη γλώσσα. Συγκεκριμένα, με βάση τα λεγόμενα δύο εκπαιδευτικών: *«Τα παιδιά, επειδή είναι στην πρώτη δημοτικού και είναι μικρά δεν κάνουν διακρίσεις» και «Τα παιδιά είναι αθώα, δεν στέκονται εκεί».*

3^{ος} άξονας: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΗΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ

Στον τρίτο άξονα γίνεται λόγος για την ανταπόκριση ή μη των αλλοδαπών μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για τις διαφορές που μπορεί να παρουσιάζονται συγκριτικά με την επίδοση των Ελλήνων συμμαθητών τους.

Μέσω των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, παρατηρήθηκε, ότι και οι δώδεκα εκπαιδευτικοί διακρίνουν, πως το κυριότερο εμπόδιο που παρουσιάζεται στα παιδιά των μειονοτήτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η δυσκολία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, η οποία επηρεάζει την απόδοσή τους σε πολλά μαθήματα γνωστικού περιεχομένου. Συγκεκριμένα, τρεις από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνουν: *«Έχω παρατηρήσει, ότι οι αλλοδαποί μαθητές, επειδή δεν γνωρίζουν ακόμα καλά τα ελληνικά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στα θεωρητικά μαθήματα. Παρ' όλα αυτά στα μαθηματικά τα πηγαίνουν πολύ καλύτερα»*, ακόμα, *«Δεν ανταποκρίνονται ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί έχουν πρόβλημα στη γλώσσα»* και *«Η Μ. ενώ έχει διάθεση να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις της, το γεγονός ότι ήρθε κατευθείαν στο δημοτικό χωρίς να ξέρει τη γλώσσα, την εμποδίζει».*

Διαπιστώθηκε επίσης, όσον αφορά ειδικά τους Ρομά μαθητές, ότι οι διαφορές που εντοπίζονται σε σχέση με την κουλτούρα τους, τους παρακωλύουν να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, δύο δάσκαλοι τονίζουν: *«Οι Ρομά*

μαθητές κουράζονται πιο εύκολα, τους είναι δύσκολο να προσαρμοστούν στην αρχή της χρονιάς και θέλουν συνέχεια να κάνουμε πράγματα που τους αρέσουν» και «Βαριούνται πιο εύκολα οι Ρομά, δεν εστιάζουν την προσοχή τους εύκολα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και χρειάζονται συνεχώς, ερεθίσματα, για να προσέχουν».

Ωστόσο, δε θα μπορούσε να παραληφθεί η μερίδα των παιδιών μεταναστών που με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διαδικασία του μαθήματος, είτε επειδή υπάρχει παράλληλη στήριξη και βοήθεια στο σπίτι, είτε επειδή υπάρχει εστιασμένη βοήθεια και συστηματική στήριξη από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Αναφέρονται τα λεγόμενα δύο εκπαιδευτικών: «*Η Π. μαθαίνει εύκολα και είναι πολύ καλή λόγω της βοήθειας που της παρέχεται στο σπίτι. Η μαμά της και ο θείος της που είναι δάσκαλος την βοηθούν καθημερινά*» και «*Οι αλλοδαποί μαθητές ανταποκρίνονται, και λόγω της προσωπικής εργασίας μου, καθώς φροντίζω να εφοδιάζομαι με ειδικό εκπαιδευτικό υλικό*».

Συνεχίζοντας, στον τρίτο άξονα διαφαίνεται πως το συμπέρασμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των δασκάλων, σχετικά με τις διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές αναφορικά με την σχολική τους επίδοση, συμπίπτει νοηματικά με το συμπέρασμα που προέκυψε στο προηγούμενο μέρος του άξονα, που είχε σχέση με το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών των μειονοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε, ότι η βασική διαφορά στην απόδοση των παιδιών των μεταναστών σε σχέση με τους Έλληνες συμμαθητές τους, έγκειται στα γλωσσικά προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ειδικότερα, οι έντεκα από τους δώδεκα ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, εντοπίζουν διαφορές στη γλώσσα των γηγενών με των παιδιών των μεταναστών, καθώς και στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και στην έκφραση. Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής: «*Οι αλλοδαποί μαθητές επειδή δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα, έχουν μικρότερη και πιο αργή πρόοδο από τους Έλληνες μαθητές και κάποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι δύσκολο να επιτευχθούν*», «*Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα, αλλά γενικά προσπαθούν και δείχνουν προθυμία*».

Εν τέλει, στην τάξη ενός δασκάλου, όπου υπάρχουν Πόντιοι-παλινοστούντες μαθητές δεν παρατηρούνται διαφορές, σε σχέση με τους Έλληνες γηγενείς μαθητές, λόγω της κοινής καταγωγής. Ιδιαίτερα, τονίζει: «*Οι Πόντιοι μαθητές δε διαφέρουν από τους Έλληνες, ίσως είναι και καλύτεροι από αυτούς*».

4^{ος} άξονας: ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Το περιεχόμενο αυτού του άξονα της ερευνητικής διαδικασίας, αναφέρεται στη γενικότερη συμπεριφορά που υιοθετεί και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός απέναντι στους μαθητές και των δύο πλευρών. Ακόμα, μέσω του τρόπου αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού προκύπτουν ορισμένες δραστηριότητες, τις οποίες χρησιμοποιεί, με σκοπό την εξάλειψη των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά την εκπόνηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι οποίες επίσης, έχουν διερευνηθεί στο συγκεκριμένο άξονα. Επιπρόσθετα, εξετάζονται οι τρόποι που ενδεχομένως, εφαρμόζονται από τον δάσκαλο, για να βοηθήσει να ενταχθεί γρηγορότερα ο αλλοδαπός μαθητής στην τάξη κατά την προσέλευσή του.

Αρχικά, αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και των δύο πλευρών διαπιστώνεται, ότι όλοι κρατούν ισότιμη στάση απέναντί τους χωρίς να κάνουν διακρίσεις λόγω καταγωγής ή διαφορετικού πολιτισμού. Βέβαια, κάποιιοι αναφέρουν πως ανάλογα με την περίπτωση χρειάζεται εξατομικευμένη προσέγγιση, μέσω βιωματικών ομάδων και συζητήσεων στην τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Ανάλογα με την περίπτωση. Πολλές φορές, χρειάζεται να δείξω περισσότερη προσοχή στους αλλοδαπούς μαθητές. Γενικά όμως, συμπεριφέρομαι με τον ίδιο τρόπο και στους δύο», «Συζητάμε συχνά στην τάξη για τη διαφορετικότητα με σκοπό την αποδοχή. Η στάση μου προφανώς δε διαφέρει...»*.

Εν συνεχεία, μέσω της στάσης του εκπαιδευτικού διαμορφώνονται εξειδικευμένες δραστηριότητες που απευθύνονται στα παιδιά, με σκοπό την εξομάλυνση δυσκολιών που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι δάσκαλοι, εκτός από έναν, αναφέρουν πως χρησιμοποιούν επιπλέον τρόπους για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Ειδικά, ως κύριοι μέθοδοι αναφέρονται από πέντε εκπαιδευτικούς η χρήση βιωματικών και θεατρικών παιχνιδιών, ενώ από τέσσερις ακόμα δάσκαλους επισημάνθηκε η χρήση υπολογιστών και γενικότερα, νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, με τους παραπάνω τρόπους συνυπάρχουν και άλλοι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως διαπολιτισμικό υλικό (για παράδειγμα, εικονόλεξο), περισσότερες ασκήσεις, ομαδικές ασκήσεις και χειροτεχνίες, καθώς και συμβουλευτική στήριξη, όταν κρίνεται απαραίτητο.

Με βάση τα λεγόμενα τεσσάρων εκπαιδευτικών: ο πρώτος αναφέρει: *«Χρησιμοποιούμε νέες τεχνολογίες στον υπολογιστή. Το 70% της διδασκαλίας*

πραγματοποιείται μέσω παιχνιδιών και κατασκευών». Ο δεύτερος τονίζει: «Χρησιμοποιούμε υπολογιστές, διαβάζουμε παραμύθια και φέρνουμε στην τάξη εξωτερικούς επισκέπτες για παραπάνω μόρφωση και ψυχαγωγία, όπως για παράδειγμα επιστήμονες, ταχυδακτυλουργούς κλπ». Ο τρίτος σημειώνει: «Σκοπός είναι, να γίνει η διαφορετικότητα μέρος της διαφορετικότητας, για αυτό χρησιμοποιούμε διάφορες τεχνικές συζήτησης και βιωματικά παιχνίδια, με σκοπό τη διάχυση στοιχείων του πολιτισμού και από τις δύο κουλτούρες». Και ο τέταρτος υπογραμμίζει: «Κάποιες φορές πρέπει να εφαρμόσω εξατομικευμένη διδασκαλία, καθώς πραγματοποιείται και συμβουλευτική προσέγγιση από ψυχολόγο, τον οποίο καλούμε να έρθει για την επίλυση κάποιου προβλήματος».

Τέλος, υπάρχει ένας δάσκαλος, ο οποίος αναφέρει, ότι μπορεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας να μην εφαρμόζει τέτοιου είδους δραστηριότητες στην τάξη, αλλά για να επιτύχει την εξομάλυνση δυσκολιών που σχετίζονται με τη γλώσσα παραπέμπει το παιδί που μπορεί να χρειάζεται επιπλέον στήριξη, στο ολοήμερο σχολείο, με στόχο την εξατομικευμένη παρακολούθηση. Μάλιστα χαρακτηριστικά ειπώθηκε: «Στο ολοήμερο ο Γ. μπορεί να βοηθηθεί στη γλώσσα, όπου και υστερεί. Έτσι, θα διαφέρει όλο και λιγότερο από τα υπόλοιπα παιδιά και δε θα έχει προβλήματα στην επικοινωνία».

Κλείνοντας, από την άλλη μεριά, υπάρχει ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος δε χρησιμοποιεί καθόλου δραστηριότητες και αναφέρει: «Όχι τόσο, το σχολείο δεν προλαβαίνει καν να καλύψει την ύλη λόγω εκδηλώσεων».

Εν συνεχεία, σχετικά με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την ομαλή ένταξη του πολιτισμικά διαφορετικού μαθητή, κατά την προσέλευσή του στο χώρο της τάξης, γίνεται λόγος για διάφορες μεθόδους προσέγγισης και γρηγορότερης ενσωμάτωσης του αλλοδαπού μαθητή στο χώρο αυτό.

Συγκεκριμένα, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι δεν έχει χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν, έως τώρα μεθόδους προσαρμογής αυτών των μαθητών, καθώς τα παιδιά που έχουν στην τάξη τους συνυπάρχουν από το νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα: «Δεν έχει χρειαστεί, είναι από μικρά μαζί».

Επιπλέον, οι τρεις συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν, ότι κάνουν χρήση βιωματικών ασκήσεων γνωριμίας. Ένας ενδεικτικά, τονίζει: «Τις πρώτες μέρες της χρονιάς σχηματίζουμε κύκλο χρησιμοποιώντας μια βιωματική άσκηση με ένα κουβάρι κλωστής».

Μάλιστα, ένας εκπαιδευτικός με Ρομά μαθητές στην τάξη του υπογραμμίζει το εξής : *«Στα πρώτα μαθήματα κάνουμε βιωματικές ασκήσεις γνωριμίας, γενικά κάνουμε απλά πράγματα στην αρχή, για να μη βαρεθούν και φύγουν οι Ρομά μαθητές, φυτεύουμε δηλαδή στο προαύλιο του σχολείου και παίζουμε δημιουργικά παιχνίδια».*

Δύο ακόμα εκπαιδευτικοί κατά την έλευση στην τάξη παιδιών πολιτισμικά διαφορετικών εστιάζουν ιδιαίτερα, στη συζήτηση για τον πολιτισμό και την κουλτούρα των μαθητών. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται: *«Είναι πολύ καλό να κάνουμε συζήτηση για τα ήθη και έθιμα του παιδιού που έρχεται από άλλη χώρα. Έτσι και τα άλλα παιδιά ενημερώνονται για άλλους πολιτισμούς».*

Εν κατακλείδι, δύο τελευταίοι δάσκαλοι κρίνουν απαραίτητο να παρακολουθήσουν τα παιδιά το ολοήμερο σχολείο θεωρώντας την πλήρη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, σημαντικό παράγοντα ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών στο χώρο του σχολείου και στην ευρύτερη κοινωνία. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε το εξής: *«Προτείνω στους γονείς να παρακολουθήσει το παιδί το ολοήμερο, για να έχει παραπάνω βοήθεια και να κάνει συνεχώς ασκήσεις, για να μάθει καλύτερα τη γλώσσα».*

5^{ος} άξονας: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ο 5^{ος} άξονας της ποιοτικής ανάλυσης, συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γεγονός, αν θα έπρεπε ή όχι να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία, καθώς εμπεριέχονται και οι προτάσεις τους σχετικά με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα, όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν, ότι το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δεν υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο, όπου διδάσκουν. Βέβαια, δύο από αυτούς ανέφεραν, ότι καθ' όλη τη διάρκεια της περσινής χρονιάς υπήρχε κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο τους, ο οποίος αναφέρουν πως ήταν και ιδιαίτερα βοηθητικός. Ενδεικτικά, υπογραμμίζεται: *«Τώρα δεν υπάρχει δυστυχώς, αν και πέρυσι όλο το χρόνο υπήρχε μία κοινωνική λειτουργός, η οποία έκανε πολύ καλές ομάδες και βοηθούσε το προσωπικό».*

Επιπρόσθετα, οι τρεις από τους δασκάλους τόνισαν, ότι κοινωνικοί λειτουργοί, καθώς και ψυχολόγοι επισκέπτονται το σχολείο, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο λόγω κάποιου συμβάντος. Δύο από αυτούς αναφέρουν: *«Κοινωνικοί λειτουργοί έρχονται*

μόνο για επισκέψεις», και «Έρχονται μόνο μέσω του Δήμου, σαν σχολικοί επισκέπτες. Αλλά συνήθως, έρχονται σχολικοί ψυχολόγοι». Συμπληρώνοντας, με βάση τα παραπάνω, διεξήχθη το συμπέρασμα, ότι δεν υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία, όπου διδάσκουν οι ερωτώμενοι. Για τον λόγο αυτόν κρίθηκε απαραίτητο να αποσαφηνιστεί η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το γεγονός, αν θα ήταν απαραίτητο να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί στην εκπαίδευση.

Αρχικά, αξίζει να επισημανθεί, ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιαζόμενων και πιο συγκεκριμένα, οι δέκα από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς, κρίνουν απαραίτητη την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, καθώς έχουν την άποψη, ότι διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην τάξη, καθώς και στην αλληλεπίδραση τους με τους Έλληνες γηγενείς μαθητές. Επίσης, δε θα μπορούσε να παραληφθεί, με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι ο κοινωνικός λειτουργός λειτουργεί σαν διαμεσολαβητής ανάμεσα στους μαθητές, τους δασκάλους και την οικογένεια και μπορεί να γίνει ιδιαίτερα βοηθητικός, ως προς την εκπόνηση του έργου τους.

Συγκεκριμένα, επεσήμαναν τα εξής τρεις από τους ερωτώμενους: *«Κατά την γνώμη μου, στα σχολεία θα έπρεπε να υπάρχουν και ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, γιατί τα παιδιά που έχουν περάσει προσφυγιά και είναι ασυνόδετα έχουν περάσει τέτοια βιώματα που χρειάζονται βοήθεια. Επίσης, επειδή υπάρχουν καταγγελίες για έντονη κακοποίηση, ένας κοινωνικός λειτουργός θα ήταν απαραίτητος, για να ρυθμίσει τέτοια ζητήματα». Ο δεύτερος αναφέρει: «Ναι, θα έπρεπε να υπάρχουν, για να διαχειριστούν ζητήματα που δεν μπορούν οι εκπαιδευτικοί, όπως η βοήθεια επίλυσης των οικογενειακών προβλημάτων» και ο τρίτος: «Ναι, θα βοηθούσε ένας κοινωνικός λειτουργός στην προσαρμογή και στη συνεργασία με τους δασκάλους, έτσι ώστε να μην υπάρχει διαρροή μαθητών απ' το σχολείο».*

Αντιθέτως, ένας από τους ερωτώμενους κρίνει περιττή την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, αναφέροντας ότι: *«Όχι, δεν πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχουν, γιατί όταν ένα παιδί μπλέκεται με πολλούς που το συμβουλεύουν για τη συμπεριφορά του, μπερδεύεται. Δεν υπάρχει επίσης, κοινή ταύτιση ατόμων και γι' αυτό δεν μπορεί να υπάρχει ένας κοινωνικός λειτουργός για διακόσια παιδιά». Ακόμα, μία δασκάλα, η οποία διδάσκει σε ιδιωτικό σχολείο, δε θεωρεί επίσης, απαραίτητη την ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών σε αυτά τα σχολεία. Ωστόσο, υπογραμμίζει το εξής: «Στα δημόσια θα έπρεπε να υπάρχουν γιατί μπορεί να χρειαστεί στήριξη, εκτός από αυτή των δασκάλων προς τους μαθητές».*

Συνεχίζοντας, διατυπώθηκαν πολλές και διάφορες προτάσεις από τον κάθε δάσκαλο, σχετικά με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γενικότερα, εκφράστηκαν δύο απόψεις αναφορικά με την επιπρόσθετη ύπαρξη κονδυλίων στα σχολεία και τις επιχορηγήσεις από το κράτος. Ενδεικτικά, αναφέρεται: *«Χρειαζόμαστε κονδύλια για τη δημιουργία καινούριων αιθουσών και την αγορά καινούριων υπολογιστών και διαδραστικών πινάκων»*. Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός με Ρομά μαθητές στην τάξη, τονίζει: *«Τα σχολεία χρειάζονται περισσότερα χρήματα από αυτά που ήδη παρέχονται, τα οποία μπορούν να δοθούν μέσω επιχορηγήσεων για περισσότερες δραστηριότητες, που θα βοηθήσουν τους Ρομά μαθητές να προσαρμοστούν στο σχολείο»*.

Ακόμα, τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική μεταξύ άλλων την ύπαρξη Τμημάτων Ένταξης και Υποδοχής, έτσι ώστε οι αλλοδαποί μαθητές να προσαρμόζονται ευκολότερα στο νέο περιβάλλον. Στη συνέχεια, εκφράστηκε η άποψη να υπάρχουν περισσότερα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα και συγκεκριμένα υπογραμμίζεται το εξής: *«Αρχικά, θα πρέπει να υπάρχουν περισσότερα διαπολιτισμικά σχολεία. Μετά θα πρέπει να φροντίζουν να λειτουργούν μόνο τα διαπολιτισμικά σχολεία σαν σχολεία υποδοχής, περίπου για δύο-τρία χρόνια, ώστε να εντάσσονται μετά οι αλλοδαποί μαθητές στα κανονικά σχολεία πιο ομαλά»*.

Επιπρόσθετα, έχει εκφραστεί ως γνώμη, να υπάρχει το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών για τα διαπολιτισμικά σχολεία και να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Παράλληλα, έχει διατυπωθεί η θέση να αλλάξει το περιεχόμενο των βιβλίων, έτσι ώστε να ταιριάζει με την κουλτούρα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως για παράδειγμα οι Ρομά. Ειδικότερα, τονίζεται το παρακάτω: *«Βασική προϋπόθεση, για να λειτουργεί σωστά το διαπολιτισμικό σχολείο είναι να έχουμε το δικό μας αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Γιατί αν το πρόγραμμά μας είναι ίδιο με του κανονικού, ποιος ο λόγος να υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία; επίσης, θα έπρεπε να υπάρχει ευκολότερη πρόσβαση στο διαπολιτισμικό υλικό και όχι να περιμένουμε με ένα μήνα καθυστέρηση να το πάρουμε»*.

Άλλη μία άποψη ενός εκπαιδευτικού σχετίζεται με την κινητοποίηση από τους δασκάλους, την οικογένεια και τους μαθητές, με σκοπό τη μείωση ρατσιστικών συμπεριφορών και στερεοτύπων. Τέλος, κλείνοντας τον τελευταίο άξονα, ως τελευταία πρόταση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζεται η ενδεχόμενη δημιουργία «σχολής γονέων» από τρεις δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, ενδεικτικά αναφέρεται το εξής: *«Θεωρώ απαραίτητη την εκπαίδευση των γονέων,*

καθώς η μητέρα και ο πατέρας είναι τα πρόσωπα που σε πρώτη φάση θα εμφυσήσουν αρχές στο παιδί. Τις αρχές αυτές, έμμεσα το παιδί τις μεταφέρει στο σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας ευκολότερη την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνύπαρξη διαφορετικών ατόμων στο σχολείο».

Εν κατακλείδι, μία εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι τη σχολική κοινότητα χρειάζεται να ενισχύουν και άλλοι επαγγελματίες του χώρου, γεγονός που το κράτος αγνοεί. Υπογραμμίζει λοιπόν, το εξής: *«Θα ήθελα να προσθέσω πως το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, χρειάζεται στήριξη από διάφορες επιστημονικές ομάδες, για να λειτουργήσει ομαλά. Η σημερινή του εικόνα ευνοεί μόνο τα παιδιά που είναι προικισμένα με ένα ικανοποιητικό οικογενειακό, κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, που σπανίζει στις μέρες μας. Δυστυχώς, η πολιτική της χώρας δεν επενδύει στην παιδεία και αυτό γίνεται σκόπιμα».*

6^{ος} άξονας: ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο 6^{ος} και τελευταίος άξονας της έρευνας, αναφέρεται στη σχέση της οικογένειας με το σχολείο και πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με το γεγονός, αν οι γονείς κυρίως, των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών έρχονται σε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, για να ενημερωθούν για την επίδοση και την σχολική πρόοδο των παιδιών τους.

Με βάση λοιπόν, την έρευνα που διεξήχθη παρατηρήθηκε, ότι οι γονείς των γηγενών μαθητών γενικά, ενδιαφέρονται να κρατούν επαφή με το σχολείο. Ενώ, οι η πλειονότητα των γονιών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, δεν διατηρούν ιδιαίτερη επαφή με το σχολείο.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τους μαθητές Ρομά έγινε αντιληπτό το γεγονός, ότι οι γονείς τους δεν πηγαίνουν από μόνοι τους στο σχολείο για να ενημερωθούν, παρά μόνο αν τους προσκαλέσουν από το σχολείο. Ειδικότερα, αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς: *«Συνήθως το σχολείο παίρνει τηλέφωνο τους γονείς των Ρομά μαθητών. Γενικά ενδιαφέρονται, όμως σπάνια ρωτάνε μόνοι τους για την πρόοδο. Μιλάνε συνήθως, όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα»* και *«Έρχονται μόνο, αν τους καλέσει το σχολείο, αλλά γενικά ακούν».* Ωστόσο, αναφέρθηκε από έναν εκπαιδευτικό, ότι οι Ρομά γονείς στο σχολείο, όπου διδάσκει, ενδιαφέρονται να μάθουν από μόνοι τους για την πρόοδο των παιδιών τους.

Γενικότερα, οι περισσότεροι λόγοι που παρατηρούνται με βάση τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, σχετίζονται είτε με τις πολλές ώρες εργασίας των γονιών ή κηδεμόνων: *«Οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν έρχονται με ευκολία. Επίσης, συνήθως δεν μπορούν εύκολα να φύγουν απ' τη δουλειά τους και αν έρθουν, θα έρθουν μετά από κάποιο διάστημα»*, είτε γιατί αντιμετωπίζουν γλωσσικά προβλήματα κατά την επικοινωνία τους με το σχολείο και νιώθουν μειονεκτικά γι' αυτό: *«Αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην επικοινωνία λόγω της γλώσσας γι' αυτό δεν έρχονται συχνά»* και *«Καμιά φορά οι γονείς φέρνουν κάποιο γνωστό μαζί τους που να ξέρει ελληνικά, για να επικοινωνήσουν. Νιώθουν ότι δεν μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και ντρέπονται γι' αυτό»*.

Από την άλλη πλευρά, έγινε κατανοητό, ότι υπάρχουν και γονείς μαθητών που προέρχονται από μειονότητες που επικοινωνούν με το σχολείο, για να μάθουν για την πρόοδο των παιδιών τους, αν και είναι η μειοψηφία. Ακόμα, σχετικά με τους γονείς αλβανικής καταγωγής παρατηρήθηκε, ότι περισσότερο ενδιαφέρονται οι μορφωμένοι για την πρόοδο των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Οι μορφωμένοι Αλβανοί γονείς επικοινωνούν με το σχολείο, ενώ οι μη μορφωμένοι όχι και τόσο γιατί ντρέπονται μην εκτεθούν, επειδή δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα»*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων, έχουν συλλεχθεί συγκεκριμένα δεδομένα τα οποία, αν παραλληλιστούν με στοιχεία που προκύπτουν από το βιβλιογραφικό τμήμα της εργασίας, καταλήγουν στην δημιουργία ορισμένων συμπερασμάτων. Όμως, κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, προέκυψαν κάποιοι συγκεκριμένοι περιορισμοί που σχετίζονται με την έλλειψη χρόνου και έχουν, ως αποτέλεσμα τη δυσκολία διεξαγωγής συμπερασμάτων, αφού ο αριθμός των συνεντεύξεων που ήταν δυνατό να ληφθούν είναι περιορισμένος.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει καταφθάσει πληθώρα μεταναστευτικών ρευμάτων και συνεπακόλουθα, έχει αυξηθεί και ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών, καθώς και μαθητών δεύτερης γενιάς στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, έχουν προκύψει καινούργιοι στόχοι και νέες ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα η ένταξη και εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Το γεγονός αυτό είναι κάτι που παρατηρήθηκε, τόσο στην έρευνα, όσο και στο βιβλιογραφικό τμήμα της παρούσας εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε κατανοητό, ότι οι παραπάνω στόχοι βρίσκονται σε πρώιμο ακόμα στάδιο κατά την υλοποίησή τους. Πολλά από αυτά τα παιδιά, παρουσιάζουν, τόσο δυσκολίες ανταπόκρισης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα μαθησιακές δυσκολίες, πράγμα το οποίο φαίνεται να αποτελεί ένα φυσιολογικό φαινόμενο, αφού η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από εκείνη της χώρας υποδοχής και τις περισσότερες φορές καλούνται να εισαχθούν σε μια ελληνική τάξη, χωρίς να γνωρίζουν ακόμη και βασικές ελληνικές λέξεις. Ακόμα, υπάρχει η περίπτωση να αντιμετωπίσουν στερεοτυπικές συμπεριφορές από τα παιδιά της χώρας υποδοχής. Επίσης, το γνωστικό επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ηλικία που έχουν τα παιδιά αυτά κατά την άφιξή τους στο ελληνικό σχολείο. Επιπρόσθετα, αξίζει να επισημανθεί το γεγονός, ότι οι Έλληνες μαθητές παρουσιάζουν αυξημένη επίδοση σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού τα ελληνικά αποτελούν την μητρική τους γλώσσα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ως απόρροια της θεωρητικής και ερευνητικής μελέτης που έχει προηγηθεί, η συντακτική ομάδα έχει συμπεράνει, ότι οι διαφορές στην επίδοση του διαπολιτισμικά διαφορετικού μαθητή σε σχέση με το γηγενή, προέρχονται από το πρόβλημα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και δεν παρατηρούνται σε θετικά μαθήματα, όπως στη φυσική και στα μαθηματικά, που ο τρόπος σκέψης και κώδικας επικοινωνίας είναι κοινός για όλους. Κύρια αιτία των διακρίσεων που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί σε σχέση με τη σχολική του επίδοση, φαίνεται να είναι η διαφορετική χώρα προέλευσης των νεοεισαχθέντων μαθητών.

Στον αντίποδα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού αποτελεί σημαντικό παράγοντα διακρίσεων, αφού ενδεχομένως να συνδέεται με την ένδυση και την προσωπική υγιεινή του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, στην έρευνα διαπιστώθηκε, ότι περισσότερο το κοινωνικοοικονομικό «status» συνδέεται με κάποιας μορφής διάκριση σε βάρος του παιδιού, παρά η καταγωγή.

Όσον αφορά στο θέμα της πολυμορφίας των θρησκευτικών φρονημάτων των μαθητών που βρίσκονται σε διαπολιτισμικές τάξεις, παρατηρείται σεβασμός στην θρησκεία του «άλλου», καθώς θεωρείται αδιαμφισβήτητο ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτό, γίνεται εμφανές, τόσο από τη δυνατότητα απαλλαγής των μαθητών που ασπάζονται άλλες θρησκείες από το μάθημα των θρησκευτικών, όσο και από τη μη συμμετοχή αλλόθρησκων μαθητών σε χριστιανικές εκδηλώσεις και στην πρωινή προσευχή. Παράλληλα, όμως, μέσα από την έρευνα προκύπτει πως υπάρχει συμμετοχή ή παρακολούθηση εκδηλώσεων θρησκευτικού περιεχομένου, από όλους τους μαθητές του σχολείου, ανεξαρτήτου θρησκείας, με σκοπό να έχουν όλοι την ευκαιρία να γνωρίσουν τη φύση άλλων θρησκειών και πολιτισμών και μάλιστα, οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να γιορτάσουν γιορτές που αφορούν τη δική τους θρησκεία.

Επιπροσθέτως, από τη στιγμή που το παιδί φεύγει από το οικογενειακό περιβάλλον και εισέρχεται στο σχολικό πλαίσιο, μεγάλο μέρος ευθύνης για τη διάπλαση της προσωπικότητάς του μετατίθεται πλέον, στο σχολείο. Εκεί, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με τη διαφορετικότητα και καθώς εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, καλείται να συνεργαστεί και με ομάδες συνομηλίκων. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργούνται συναισθήματα ανταγωνισμού αλλά και ευγενούς άμιλλας. Η συνύπαρξη αυτή, επιτυγχάνεται, μέσα από ομάδες συνεργασίας, όπως ομάδες

παιχνιδιού και βιωματικές ασκήσεις. Η αναζήτηση συντρόφων για το παιχνίδι αποτελεί επιτακτική ανάγκη όλων των παιδιών.

Επιπλέον, προέκυψε το συμπέρασμα, πως μέσα στον σχολικό χώρο δεν χρειάζεται να δίνεται τόσο έμφαση στην διάκριση της πολιτισμικής / κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού από άλλη χώρα, όσο στην ιδιότητα του παιδιού, ως μαθητή του ελληνικού σχολείου. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει πως ο κάθε μαθητής δε θα μπορεί να διατηρεί αρχικά, την ταυτότητα και τα πολιτισμικά ήθη, έθιμα ή θρησκευτικά φρονήματά του και επιπλέον, δε θα γνωρίζει την μητρική του γλώσσα, καθώς έτσι, μπορεί να διατηρεί τις ρίζες του και οι συμμαθητές του να μαθαίνουν πράγματα για διαφορετικούς πολιτισμούς. Αντίθετα, στο σημείο αυτό μπορεί να αναφερθεί πως η φυλή των Ρομά αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σύζευξης της πολιτισμικής με την κοινωνική ταυτότητα. Ο τρόπος ζωής και οι κανόνες που υπάρχουν στην καθημερινότητά τους διαφέρουν αρκετά από αυτές του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, καθότι συχνά, τα παιδιά των Ρομά μπορεί να απουσιάζουν αρκετά μεγάλα χρονικά διαστήματα από το σχολείο και γενικότερα να μην συμμορφώνονται στους κανόνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα πολλές φορές να πρέπει ακόμη να επαναλάβουν την σχολική χρονιά.

Όσον αφορά θέματα ρατσισμού από τους γηγενείς μαθητές που μπορεί να οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των αλλοδαπών μαθητών, τόσο από την έρευνα, όσο και από τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο αυτό αρχίζει να εκλείπει, ίσως λόγω της μεγαλύτερης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας. Βασικό ρόλο για το γεγονός, αν τα παιδιά θα αναπτύξουν ρατσιστικές συμπεριφορές, παρατηρήθηκε ότι διαδραματίζει η οικογένεια, αφού εκείνη θα εμφυσήσει αξίες και ιδανικά στο παιδί για μη στερεοτυπικές ή στερεοτυπικές αντίστοιχα, αντιλήψεις.

Φυσικά, δεδομένου, ότι οι κουλτούρες των συμμαθητών ανάμεσά τους θα ποικίλλουν, μπορεί στην αρχή να δημιουργείται μια μικρή δυσκολία στην μεταξύ τους επικοινωνία, κι αυτό, διότι στην αρχή υπάρχει πιθανότητα να απορρίπτουν το κάτι διαφορετικό, αφού μπορεί να τους φαίνεται ξένο και να τους φοβίζει. Αυτό όμως, μπορεί εύκολα να ξεπεραστεί από το παιδί, με τη βοήθεια τόσο των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας, καθώς αποτελούν κομβικούς φορείς κοινωνικοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό, τι αφορά το ρόλο του δασκάλου προέκυψε, τόσο από την έρευνα, όσο και από τη βιβλιογραφία, ότι η παιδαγωγική προσέγγιση των

πολυπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών και η ομαλή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί κύρια ευθύνη του, με σκοπό την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού του μαθητή και της απομόνωσής του από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Επίσης, διεξήχθη το συμπέρασμα, ότι η εφαρμογή ομαδικών ασκήσεων και βιωματικών παιχνιδιών, βοηθά ιδιαίτερα στη καλύτερη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους και στην αποφυγή μελλοντικών συγκρούσεων ή ρατσιστικών συμπεριφορών. Συνοψίζοντας, φαίνεται πως ο εκπαιδευτικός υιοθετεί στάση κατανόησης ως προς το παιδί, μέσω ουδέτερης στάσης προς τις δυο πλευρές μαθητών.

Μολαταύτα, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το σχολείο είναι ένα θέμα μείζονος σημασίας για την ένταξη του παιδιού στο σχολείο, αλλά όπως παρατηρήθηκε στη βιβλιογραφία και στην έρευνα, η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς είναι εφικτή, κατά κύριο λόγο με τις οικογένειες των γηγενών μαθητών και όχι τόσο των αλλοδαπών. Στις περισσότερες συνεντεύξεις αναφέρθηκε πως το πρόβλημα της επικοινωνίας με τους γονείς από άλλες χώρες, προκύπτει, πρώτον εξαιτίας της δυσκολίας τους να αφήσουν την εργασία τους και να πάνε στο σχολείο ή να πάρουν μια γονική άδεια και δεύτερον, εξαιτίας της αδυναμίας τους στην διαχείριση και κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός, το οποίο τους προκαλεί αμηχανία, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς.

Από όλα τα παραπάνω, παρατηρείται ακόμα, η επιτακτική ανάγκη ύπαρξης θέσεων κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία για παροχή βοήθειας τόσο σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού των μαθητών, όσο και σε θέματα κοινωνικής πρόνοιας που μπορεί να έχουν οι οικογένειές τους για την κάλυψη των κοινωνικοοικονομικών τους αναγκών. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αλλά και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των συντακτών.

Όσον αφορά, την αντίληψη της αυτοεικόνας του παιδιού που προέρχεται από άλλη χώρα ή του παιδιού Ρομά, διεξήχθη το συμπέρασμα, πως η χώρα καταγωγής παίζει σπουδαίο ρόλο στην εμφάνιση ρατσιστικών συμπεριφορών και στην ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολείο και στην κοινωνία, καθώς τα παιδιά που προέρχονται από χώρες που βρίσκονται σε δύσκολες συνθήκες, όπως για παράδειγμα συνθήκες πολέμου, είναι πιο πιθανό να έρθουν αντιμέτωπα με στερεότυπα, σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από χώρες του δυτικού κόσμου. Όταν ένα παιδί έχει μειωμένη εικόνα για την φυλετική και εθνοτική του ταυτότητα, επηρεάζεται η εικόνα

που έχει για τον εαυτό του και η μελλοντική του πορεία ως ενήλικας, όπως προκύπτει από τη σύγκριση της βιβλιογραφικής και ερευνητικής μελέτης.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσω της ενδελεχούς βιβλιογραφικής και ερευνητικής μελέτης προέκυψαν κάποιες σημαντικές ανάγκες για τη βελτίωση του διαπολιτισμικού σχολείου, αλλά και γενικότερα την κάλυψη των αναγκών των διαπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, κατά την άφιξή τους στο ελληνικό σχολείο.

Παρότι υπάρχουν διαπολιτισμικά σχολεία, όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός τους είναι αρκετά μικρός, αφού συνολικά υπάρχουν μόλις δεκατρία (13) σε όλη τη χώρα και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη τέσσερα (4), στην Αθήνα πέντε (5), στα Χανιά ένα (1), στη Κοζάνη ένα (1) και στη Ροδόπη δύο (2), οπότε η ίδρυση περισσότερων αποτελεί σημαντική ανάγκη και για τις υπόλοιπες πόλεις της Ελλάδας.

Από την άλλη πλευρά, ενώ φαίνεται από τη νομοθεσία πως υπάρχει πρόβλεψη για τις τάξεις υποδοχής και πλήρης οδηγός για τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές για τη λειτουργία τους, δεν εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία, είτε λόγω μειωμένου προσωπικού, είτε εξαιτίας την ανάγκης για περισσότερες διδακτικές ώρες, με σκοπό να καλυφθεί η ύλη της χρονιάς. Το γεγονός αυτό έχει, ως αποτέλεσμα να μην υπάρχει χρόνος για περαιτέρω δραστηριότητες στην τάξη, με σκοπό την ομαλή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και την εξοικείωσή τους με τους γηγενείς και τη γλώσσα. Μια πρόταση λοιπόν, που θα μπορούσε να τεθεί θα ήταν η επίσημη λειτουργία «σχολείων υποδοχής», τα οποία ουσιαστικά, θα έχουν μόνο τάξεις υποδοχής για τους αλλοδαπούς/ρομά/παλιννοστούντες κ.α. μαθητές και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη συνέχεια, όταν αυτό θα πραγματοποιείται, θα μπορούν οι μαθητές αυτοί να εντάσσονται κανονικά στην εκάστοτε τάξη και να μην υπάρχει δυσκολία στην προσαρμογή τους.

Όσον αφορά τον τρόπο εκπαίδευσης των νεοεισαχθέντων αλλοδαπών μαθητών, είναι σημαντικό, τόσο στα διαπολιτισμικά σχολεία, όσο και στα κανονικά να παρέχεται εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό, διότι όπως αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς δυσκολεύονται να το βρουν. Μ' αυτό τον τρόπο θα διευκολύνεται κατά πολύ ο τρόπος διδασκαλίας.

Κύρια πρόταση αποτελεί επιπροσθέτως, η πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών ή ψυχολόγων σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας, αφού, όπως προαναφέρθηκε, παρέχουν σημαντική βοήθεια σε θέματα διαχείρισης κοινωνικού ρατσισμού και προκαταλήψεων, των σχέσεων της οικογένειας, του παιδιού και σχολείου, καθώς και των διαμεσολαβήσεων ανάμεσά τους. Επίσης, οι κοινωνικοί λειτουργοί συνδράμουν και σε

θέματα κοινωνικής πρόνοιας, όπως για παράδειγμα διαμεσολάβηση για παροχή επιδομάτων και κοινωνικής ασφάλισης σε οικογένειες που δεν μπορούν να καλύψουν από μόνες τους αυτές τις ανάγκες.

Ταυτόχρονα, για το θέμα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων για την διαπολιτισμικότητα, αλλά και τα προβλήματα και τις προκλήσεις που προκύπτουν μέσα από αυτή, προτείνονται ειδικά εκπαιδευτικά σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μέσα στο χώρο του σχολείου, όπως επίσης και σχολές γονέων. Σε αυτά θα πραγματοποιούνται ομάδες και σεμινάρια από εξειδικευμένους επαγγελματίες, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, που θα συμβάλλουν στην βελτίωση των σχέσεων των γονέων και των παιδιών τους, στα πρότυπα που εμφανίζουν οι πρώτοι στα παιδιά τους και πως αυτά μπορεί να τα επηρεάζουν στο να αντιμετωπίζουν το διαφορετικό.

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατανοεί το παιδί, υιοθετώντας ουδέτερη στάση προς όλους τους μαθητές του και να είναι θετικός, στο να συζητήσει τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν, καθώς επίσης, είναι αναγκαίο να εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία βιωματικές ασκήσεις και σχέδια εργασίας με σκοπό την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

Συνοψίζοντας, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως υπάρχουν πολλές ελλείψεις στον σχεδιασμό ρυθμίσεων του κράτους για την διαπολιτισμική παιδεία στον ελλαδικό χώρο. Οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν, αποτελούν ενδεικτική τροφή για σκέψη του αναγνώστη και προέκυψαν τόσο από τη βιβλιογραφική αναζήτηση, όσο και από την ποιοτική έρευνα της εν λόγω εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αλεξανδρής, Α. (1991), *Οι Ελληνοτουρκικές Σχέσεις 1923 - 1987*, Αθήνα: Γνώση
- Αντωνίου Π. (2010), *Στάσεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αρτινοπούλου Β. (2001), *Βία στα Σχολεία- Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ασημακοπούλου, Φ. και Χρηστίδου-Λιονταράκη Σ. (2002), *Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Βακαλιός, Α. (1997), *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα: Gutenberg
- Βασιλειάδου, Μ. και Παύλη-Κορρέ, Μ. (1996), *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ /Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βερνίκος, Ν. και Δασκαλοπούλου, Σ. (2002), *ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ- Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Γεωργογιάννης, Π. (2006), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Τόμος 1^{ος}- Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα: χ. ε.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Επιστημονική Σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση-Τόμος 7ος, Πάτρα
- Γκότοβος, Α. Ε. (1996), *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή. Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. (2002), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg

- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007), *Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Ευθυμίου, Κ. (1976), *Ψυχολογία της Μαθήσεως και της Ανεκτικότητας*, Αθήνα: χ. ε
- Ζαϊμάκης, Γ. και Κανδυλάκη, Α. (2005), *ΔΙΚΤΥΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ-Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν. και Φιλίππου, Γ. (1995), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*, Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Καλλινικάκη, Θ. (2010), *Κοινωνική Εργασία: Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καλλιώτης, Π. Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός, Γ. και συν. (2002), *Η φύση και η έκταση της σχολικής επιθετικότητας και «κακοποίησης» στους μαθητές από 8 έως 12 ετών*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κανδυλάκη, Α. «Πολυπολιτισμικότητα και Κοινωνική Εργασία στην εκπαίδευση: ενδυναμώνοντας τη σχέση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας», στο *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας- Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*, επιμέλεια: Ζαϊμάκης, Γ. και Κανδυλάκη, Α. (2005), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Καραμάνου, Α. (2011), *Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας*, Αθήνα: Ίνδικτος
- Κατρούγκαλος, Γ. και Γαλήνα, Κ. «Το δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών των παράνομων αλλοδαπών», στο *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας- Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και σε πολυπολιτισμικές κοινότητες*, επιμέλεια: Ζαϊμάκης, Γ. και Κανδυλάκη, Α. (2005), Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Κάτσικας, Χ. και Πολίτου, Ε. (2005), *Εκτός τάξης το διαφορετικό*, Αθήνα: Gutenberg
- Κελπανίδης, Μ. (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ'. Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση
- Κουρομιχελάκη, Α. (2012), *Σχολική Βία και επιθετικότητα – Φαινόμενο σχολικού εκφοβισμού*, «Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Κριαράς, Εμμ. (1995), *Νέο Ελληνικό Λεξικό- Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας*, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Κυπριανού, Δ. (2011), *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο- Υποκειμενικότητα και Υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Επίκεντρο.
- Κυρίδης, Α. και Ανδρέου, Α. (2005), *Όψεις της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Λεονταρή, Α. (1998), *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Λιεζουά, Ζ. (1999), *ΡΟΜΑ, ΤΣΙΓΓΑΝΟΙ, ΤΑΞΙΔΕΥΤΕΣ, οι τσιγγάνοι της Ευρώπης*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Μάρκου, Γ. (1997), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Ματσαγγούρας, Γ. (2001), *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Μελούτσι, Α. (2002), *Κουλτούρες στο παιχνίδι-Διαφορές για να συμβιώσουμε, μετάφραση-επιμέλεια: Ψημίτης, Μ.*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Μίτιλης, Α. (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μουσούρου, Λ. Μ. (2006), «Παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο» στο *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία*, Επιστημονική Εταιρία Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Μπάλιας, Σ. (2011), *Τα δικαιώματα τα παιδιού: Ο δρόμος προς την ελευθερία*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: εκδόσεις Επικαιρότητα.

- Μπίκος, Κ. (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2011), *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα: πεδίο
- Οικονόμου, Χ. και Φερώνας, Α. (2006) *ΟΙ ΕΚΤΟΣ ΤΩΝ ΤΕΙΧΩΝ-Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*, Αθήνα: Διόνικος.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1983), Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Πούρκος, Μ. (1997), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Παπαστάμου, Στ. (1999), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας
- Παπαχριστόπουλος, Ν. και Σαμαρτζής, Κ. (2009), *Οικογένεια και νέες μορφές γονεϊκότητας*, Πάτρα: OPPORTUNA
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985), *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση*, Αθήνα: χ. ε
- Πυργιωτάκη, Ι. (1984), *Κοινωνικοποίηση και ανισότητες*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη
- Ρήγα, Α. & συνεργάτες (2007) *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα, Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σκούρτου, Ε. (2011), *Η Διγλωσσία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000), *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2011), *Σχολική Βία- Σχολικός Εκφοβισμός- Θυματοποίηση – Ο ρόλος της Οικογένειας-Σχολείου: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γρηγόρη

Τσιάκαλος, Γ. (2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2007), «Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία», Κασιμάτη, Κ. (επιμέλεια), *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα: Gutenberg

Φλουρής, Γ. (1989), *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011), *Πολυπολιτισμική Διαλεκτική Συμβουλευτική*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω

ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετάφραση: Δεληγιάννη, Μ. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο

Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, μετάφραση: Νικηφόρος, Σ. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

Coelho, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα διαπολιτισμικά σχολεία*, Μετάφραση: Ομάδα εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε

Courtecuisse, V. Fortin, J. & Μπεζέ, Λ. Και συν. (1998), *Βία στο σχολείο... του σχολείου...*, επιμέλεια: Λουκία Μπεζέ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Jenkins, R. (2007), *Κοινωνική Ταυτότητα*, μετάφραση: Γεωργοπούλου, Κ. Αθήνα:

Σαββάλας

Ταίηλορ, Τ. (2013), *Πολυπολιτισμικότητα*, μετάφραση: Παιονίδης, Αθήνα: Πόλις

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Georgas, J. «Families and family change» (2006), *Families across Cultures: A 30-nation psychological study*, edited by: Georgas, J., Berry, J. W., J.R. van de Vijver et al., Cambridge, University Press

John, S., Wodarski, Bruce, A. and Thyer (2004), «*HANDBOOK of EMPIRICAL SOCIAL WORK PRACTICE – Social Problems and Practice Issues Volume 2*», May 2004

Rigby, K. (2008), *Children and Bullying: How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*, UK, Blackwell Publishing

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ

Βαρέλη, Ε. (2014), *Κοινωνία και σχολείο: Το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας,* στο:
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35179#page/1/mode/1up> [πρόσβαση στις 16/05/2015]

Βοσνιάδου, Σ. (2001), *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές;* ,στο: <http://www.ibe.unesco.org/> [πρόσβαση στις 25/05/2015]

Βουκελάτου, Δ. (2006), *Η σχολική βία και οι συνέπειές της στα παιδιά*, Μεταπτυχιακή εργασία, σελ.1-96, στο:
http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/480/1/Nimertis_Voukelatou.pdf
[πρόσβαση στις 25/05/2015]

Βουλή των Ελλήνων, Δημοκρατία και Εκπαίδευση (χ.χ), *Εργαστήριο 1 : «Τι μας ενώνει, τι μας χωρίζει»*, στο:
http://foundation.parliament.gr/VouhFoundation/VouhFoundationPortal/images/site_content/vouhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/diversity/1_1diversity.pdf
[πρόσβαση στις 15 Μαΐου 2015]

Γεωργογιάννης, Π. (2011), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, στο: <http://kedek.inpatra.gr/volos1.pdf> [πρόσβαση στις 15 Μαΐου 2015]

Γεωργακόπουλος, Ι. (2010), *Βία και Αντιβία στον χώρο του σχολείου. Η διαμόρφωση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κ. Π. Ε. Τμήμα Κοινωνιολογίας Τομέας Εγκληματολογίας, στο: <http://www.pdeamth.gr/paratiritirionias/images/file2014/Georgakopoulos.pdf> [πρόσβαση στις 27/05/2015]

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. και Σταμάτης, Π. (2003), *Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από την σκοπιά της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Παιδαγωγικός Λόγος*, σελ.:1-16, χ. ε, στο: <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris/%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CE%BF%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1.pdf> [πρόσβαση στις 25/05/2015]

Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο, (χ.χ) *Μορφές εκφοβισμού*, στο: http://www.antibullyingnetwork.gr/page.aspx?id=105&main_menu=273&parent_id=161 [πρόσβαση στις 27/05/2015]

Εκπαιδευτική Κλίμακα, *Ανακοινώσεις για Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, στο: <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/549-nomos-2413-96-organosh-leitoyrgia-sxoleia-diapolitismikhs-ekpaideyshs.html> [πρόσβαση στις 29/04/2015]

Εκπαιδευτική Κλίμακα, *Μειονοτικά Σχολεία*, στο: <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/549-nomos-2413-96-organosh-leitoyrgia-sxoleia-diapolitismikhs-ekpaideyshs.html> [πρόσβαση στις 06/05/2015]

Έκτο 6ο Γυμνάσιο Κορδελιού (2010), *Διαπολιτισμικά σχολεία*, στο: http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/ArchesLeitourgiasTwnSxoleiwn.htm [πρόσβαση στις 26 Μαρτίου 2015]

Ιστότοπος Φυσικής Αγωγής, στο:
http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/20-ypiresiaka-symvoulia-kef-a.htm
[πρόσβαση στις 29/04/2015]

Κ.ΑΝ.Ε.Π/ Γ.Ε.Σ.Ε.Ε (2012), *Πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα : Κοινότητα Κ.ΑΝ.Ε.Π/, στο: <http://kp.kanep-gsee.gr/node/10>
[πρόσβαση στις 26 Μαρτίου 2015]

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010), «*Πολιτισμός-Θρησκεία-Εκπαίδευση. Μια πρόταση για υποχρεωτική διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή, με βάση την ευρωπαϊκή σκέψη και νομολογία*», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Γεωργογιάννης, Π. και Μπάρος, Β., Πάτρα, 07-09 Μαΐου 2010, σελ.:569-578, στο: http://kedek.inpatra.gr/alex2010_2.pdf [πρόσβαση στις 25/05/2015]

Μπαλτατζής, Δ., Τσουκαναρίδης, Δ. και Μπαλτατζή Ε. (2010), «*Η εκπαίδευση με σεβασμό στη Θρησκευτική ετερότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση- Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Γεωργογιάννης, Π. και Μπάρος, Β., Πάτρα, 07-09 Μαΐου 2010, σελ.:587-591, στο: http://kedek.inpatra.gr/alex2010_2.pdf [πρόσβαση στις 25/05/2015]

Μπεζάτη, Θ. και Θεοδοροπούλου, Μ. (επιμ) (χ.χ) *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*, στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf> [πρόσβαση στις 25/05/2015]

Οργανισμός Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (χ.χ), *Υλικό επιμόρφωσης εκπαιδευτικών τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων*, στο: <http://www.oepek.gr/pdfs/t-Yliko.pdf> [πρόσβαση στις 3 Μαΐου 2015]

Πίγκα, Μ. (2009), *Η μελέτη της αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς συμμαθητές τους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους, «Δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία»*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/> [πρόσβαση στις 25/05/2015].

Συνήγορος του Πολίτη-Ανεξάρτητη Αρχή – Συνήγορος για τον Μετανάστη, τον Πρόσφυγα, τον Ομογενή, Σύμβαση της Γενεύης, στο: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/04-symvasiprotokollo.pdf> [πρόσβαση στις 06/05/2015]

Συντακτική ομάδα του Νόστου (Ε.Κ.Π.Ο.Σ.Π.Ο. «Νόστος»), (2009) «Τα διαπολιτισμικά σχολεία: είναι λίγα και προσφέρουν ακόμα λιγότερα», ΝΟΗΜΑ Social Welfare Magazine (SWM),(05), στο: http://www.swm.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid [πρόσβαση στις 20/04/2015]

Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α. (2008), *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών-Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, Αθήνα, Κείμενα Εργασίας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), στο: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf> [πρόσβαση στις 02/05/2015]

Τσιάκαλος, Γ. (2011), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο Α.Ε, στο : http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf [πρόσβαση στις 25 Μαΐου 2015]

Τσιάντης, Ι. (2011), «Εκφοβισμός και βία στα σχολεία. Η σημασία της πρόληψης», *Επικοινωνία δίχως βία για σχολεία δίχως βία*, Ημερίδα ΚΕΔΕ, Αθήνα, 15 Οκτωβρίου 2011, στο: <http://www.kede.org/userfiles/file/%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%94%CE%91%20%CE%9A%CE%95%CE%94%CE%95%20%20%CE%99%CF%89%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CF%84%CE%B7%CF%82.pdf> [πρόσβαση στις 25/05/2015]

Χριστοδούλου, Θ. (2009), Μετανάστες και Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα στο 12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Μετανάστευση- Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της δημοκρατίας, Πάτρα, Ελλάδα 19-21 Ιουνίου 2009, στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/keimena/ [πρόσβαση στις 28/03/2015]

Χριστοφίδου, Ε. (2011), *Κουλτούρα και Κλίμα*, στο: http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultour_a/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf [πρόσβαση στις 30/05/2015]

Alfavita (2014), *Υπουργείο Παιδείας: Λειτουργία τάξεων υποδοχής (Τ.Υ) και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ε.Φ.Τ): Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, στο: <http://www.alfavita.gr/arthron> [πρόσβαση στις 2 Ιουνίου 2015]

IRed, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΚΔΙΒΙΜ του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012), *Σχέδιο δράσης για την πρόληψη ή/και την καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων κάθε είδους, την ανάδειξη της σημασίας της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση της βίας στα σχολεία*, στο: http://dide-anatol.att.sch.gr/didanpep/ANTI/IREDSxedio_drasis-protypos_symvouleytikos_odigos.pdf [πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2015]

UNHCR, Σύμβαση της 28.4.1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων, στο <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/refworld/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&am p;docid=4ba8779b2> [πρόσβαση στις 16/05/2015]

Unicef-Ελληνική Εθνική Επιτροπή, Εκπαίδευση και Συνηγορία/Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο <http://www.unicef.gr/> 366-22, [πρόσβαση στις 06/05/2015]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ						
A/A	ΟΝΟΜΑΣΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΗΛΕΦΩΝΟ	ΦΑΞ	E-mail	Website
1	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης Αθήνας	Ελευθερίας 18 14235 Ν. Ιωνία	210-2776459	210-2751176	mail@dim-diap-n-ionias.att.sch.gr	-
2	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας Αθήνας	Τύρινθος 3 17564 Αμφιθέα	210-9423118	210-9423118	dimdiapf@sch.gr	-
3	87ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας	Ορφείως 58 11854 Βοτανικός	210-3465125	210-3465125	mail@87dim-athin.att.sch.gr	-
4	16ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων	Αν. Μάντακα 111 73136 Χανιά	28210-97348	28210-97640	mail@16dim-diap-chanion.chan.sch.gr	http://users.otenet.gr/~shl6cha
5	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Καπάτου & Γαλανάκη 54629 Θεσ/νίκη	2310-529932	2310-529932	mail@dim-diap-thess.thess.sch.gr	-
6	3ο Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσ/νίκης	Κων/πόλεως 58 54628 Θεσ/νίκη	2310-763945	2310-763945	mail@3dim-diap-menem.thess.sch.gr	http://3dim-diap-menem.thess.sch.gr
7	5ο Δημ. Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης Θεσ/νίκης	Κων/πόλεως 58 54628 Θεσ/νίκη	2310-763945	2310-707313	mail@5dim-menem.thess.sch.gr	-
8	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Νέων Επιβατών Θεσ/νίκης	Σχολείων 1 - 57019 Νέοι Επιβάτες Θεσ/νίκη	23920-23133	23920-23133	mail@dim-n-epivat.thess.sch.gr	http://dimnepivates.blogspot.com
9	6ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσ/νίκης	Ειρήνης & Μακεδονομάχων 56224 Θεσ/νίκη	2310-764235	2310-765326	mail@6dim-evosm.thess.sch.gr	http://6dim-evosm.thess.sch.gr
10	6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσ/νίκης	Δαβάκη 18 56334 Ελ-Κορδελιό Θεσ/νίκη	2310-761420 2310-705638	2310-761420	mail@6dim-diap-elfth.thess.sch.gr	http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr 
11	9ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης	Γλυκιάδων 1 45221	26510-22203	26510-22203	mail@9dim-alexandroupoli.sch.gr	http://9dimiaapp.iaa.sch.gr

11	9 ^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Ιωαννίνων	Γλυκιδών 1 - 45221 Κάστρο Ιωάννινα	26510-22203	26510-22203	mail@9dim-ioann.ioa.sch.gr	http://9dimioann.ioa.sch.gr
12	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης	Γ. Γεννηματά 2 69300 Σάπες	25320-22066	25320-21037	mail@dim-sapon.rod.sch.gr	http://dim-sapon.rod.sch.gr
13	Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Τάσμου Ροδόπης	Τάσμος 69200 Ροδόπη	25340-22267	25340-21003	mail@dim-iasmou.rod.sch.gr	-

ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΑ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ

A/A	ΟΝΟΜΑΣΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	ΤΗΛΕΦΩΝΟ	ΦΑΞ	E-mail	Website
1	2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αχαρνών Αττικής	Αγίου Διονυσίου και Αιγαίου Πελάγους 13671 Αχαρνές Αττική	210-2445416	210-2445416	mail@2gym-diapol-acharn.att.sch.gr	http://2gym-diapol-acharn.att.sch.gr
2	2 ^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων	Γ. Παπανδρέου 4-6 45444 Ιωάννινα	26510-25054	26510-25054	mail@2gym-ioann.ioa.sch.gr	http://2gym-ioann.ioa.sch.gr
3	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Ελαιώνας - Πυλαία 55535 Θεσ/νίκη	2310-329056	2310-329056	mail@gym-diapol-thess.sch.gr	http://gym-diapol-thess.thess.sch.gr
4	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης	Κουτουμάνη 1 69300 Σάπες Ροδόπη	25320-22041	25320-22041	mail@gym-sapon.rod.sch.gr	http://gym-sapon.rod.sch.gr
5	2 ^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού Αθήνας	31η οδός 8 16777 Ελληνικό	210-9607436	210-9626606	mail@2gym-apod-athin.att.sch.gr	http://users.hol.gr/~damianid/
6	Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης	Κολοκοτρώνη & Ερωτοκρίτου 56224 Ευόσμος Θεσ/νίκη	2310-602559	2310-602559	mail@gym-diapol-evosm.thess.sch.gr	http://gym-diapol-evosm.thess.sch.gr
7	2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθήνας	Σουμερλή & Μάγερ 37 Πλατεία Βάθης 10538 Αθήνα	210-5249574	210-5243873	mail@2gym-athin.att.sch.gr	http://2gym-athin.att.sch.gr
8-9	Γυμνάσιο & Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης	50007 Πεντάλοφος Κοζάνης	24680-41210	24680-41581	mail@gym-pental.koz.sch.gr	-
10	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης	Κουτουμάνη 1 69300 Σάπες	25320-22640	25320-22618	mail@lyk-diapol-sapon.rod.sch.gr	-

10	Εκπαίδευσης Σαπών Ροδόπης	69300 Σάπες			mail@lyk-diapol-sapon.rod.sch.gr	
11	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης	Εθνικής Αμύνης 8 54621 Θεσ/νίκη	2310-251622	2310-251622	mail@lyk-diapol-thess.thess.sch.gr	http://lyk-diapol-thess.thess.sch.gr
12	2 ^ο Γενικό Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού Αθήνας	31η οδός 8 16777 Ελληνικό	210-9626716	210-9626716	mail@2lyk-diapol-ellin.att.sch.gr	http://2lyk-diapol-ellin.att.sch.gr
13	Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης	Πηνειού & Ερωτοκρίτου 56224 Ευόσμος	2310-703221	2310-703221	mail@lyk-diapol-v-thess.thess.sch.gr	-

Πηγή: 6ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΤΑ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Παρακάτω αναφέρονται οι πίνακες των μειονοτικών Δημοτικών σχολείων της Ελλάδας, καθώς και του συνολικού αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά, κατά το έτος 2014-2015.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΑ	
	2014	2015
ΞΑΝΘΗ	49	49
ΡΟΔΟΠΗ	83	87
ΕΒΡΟΣ	14	16
ΣΥΝΟΛΟ	146	152

Σχολικό έτος 2014-2015

Περιφέρεια	Δημοτικά	
	Αγόρια	Κορίτσια
Ροδόπης	1.358	1.248
Ξάνθης	1.353	1.279
Έβρου	210	205
Σύνολο	2.921	2.732
	5.653	

Πηγή: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Περιφερειακή Δ/ση Π/βαθμιας και Δ/βαθμιας Εκπ/σης Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Με αφορμή την πτυχιακή μας εργασία με θέμα: «Το παιδί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες: προκλήσεις και προβλήματα», ως φοιτήτριες του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας, διεξάγουμε έρευνα μέσω του παρακάτω ερωτηματολογίου, που έχει σκοπό να εξετάσει τον τρόπο που το παιδί, τόσο της χώρας υποδοχής, όσο και της χώρας προέλευσης, βιώνει την πολυπολιτισμικότητα, μέσα από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα έχει ακαδημαϊκό χαρακτήρα και επρόκειτο να τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

7. Εργασία σε : Διαπολιτισμικό σχολείο

Κανονικό σχολείο

8. Σε ποια τάξη διδάσκετε ;

9. Περιοχή τοποθεσίας του σχολείου όπου εργάζεστε : _____

NOMOS : _____

10. Υπάρχουν μαθητές από άλλες χώρες στο σχολείο σας; _____

11. Αν ναι, πόσα παιδιά μειονοτήτων υπάρχουν στην τάξη όπου διδάσκετε ;

12. Τι εθνικότητας είναι τα παιδιά ;

Αλβανοί

Βορειοηπειρώτες

Ελληνοπόντιοι

ROM

Άλλη εθνικότητα : _____

13. Πόσα από αυτά είναι αγόρια ; ____

Πόσα από αυτά είναι κορίτσια ; ____

14. Ποιό είναι το θρήσκευμα των παιδιών ;

Β΄ ΜΕΡΟΣ

15. Αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές που έχετε στην τάξη σας προκλήσεις σε σχέση με τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους (πχ διγλωσσία, ρουχισμός, προσευχή κλπ);

16. Με ποιους τρόπους συνεργάζονται οι Έλληνες μαθητές στην τάξη σας με τους μαθητές από άλλες χώρες; Συνεργάζονται μόνοι τους ή καθοδηγούνται από εσάς;

17. Κατά την άποψή σας υπάρχουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους;

18. Πώς ανταποκρίνονται οι αλλοδαποί μαθητές ή μαθητές μειονότητας (π.χ Ρομά) κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ;

19. Ποιές διαφορές εντοπίζετε στην απόδοση των παιδιών- μεταναστών σε σχέση με εκείνη των Ελλήνων συμμαθητών τους;

20. Σας φαίνεται πώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι αλλοδαποί μαθητές κατά την προσαρμογή τους στο σχολείο ; Αν ναι ποιές είναι ;

21. Στο σχολείο όπου εργάζεστε , συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες οι Έλληνες μαθητές με τους μαθητές από άλλες χώρες (πχ σχολικοί αγώνες, εθνικές εορτές, Χριστούγεννα, παρελάσεις κλπ);

22. Κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων κάνουν μεταξύ τους παρέα; Πώς θα χαρακτηρίζατε τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση ;

23. Πώς κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζει ο Έλληνας μαθητής το μαθητή από άλλη χώρα/Ρομά κ.ο.κ στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (στα διαλείμματα και στην τάξη) ;

24. Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στις οικογένειες των παιδιών που προέρχονται από άλλη χώρα / παιδιών δεύτερης γενιάς / Ρομά / Μουσουλμάνων Δυτικής Θράκης – με το σχολείο;

25. Ποια προβλήματα, θεωρείτε εσείς, ότι αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές / 2^{ης} γενιάς / Ρομά / Μουσουλμάνοι Δυτικής Θράκης στο ελληνικό σχολείο (διγλωσσία, σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, κοινωνικός αποκλεισμός, στερεότυπα, ρατσιστικές αντιλήψεις);

26. Ποια είναι η δική σας στάση απέναντι στους μαθητές και των δύο πλευρών ;

27. Κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σας πορείας έχετε επιχειρήσει να χρησιμοποιήσετε νέες δραστηριότητες οι οποίες να καλύπτουν τις ανάγκες των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία ;

28. Χρησιμοποιείτε τρόπους για να βοηθήσετε να ενταχθεί πιο γρήγορα ο αλλοδαπός μαθητής στην τάξη κατά την προσέλευσή του;

29. Υπάρχει κοινωνικός λειτουργός στο σχολείο σας;

30. Κατά την άποψή σας θα έπρεπε να υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία και αν ναι, γιατί;

31. Θα θέλατε να προτείνετε κάτι άλλο σε σχέση με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Οι παρακάτω πίνακες που ακολουθούν αφορούν, μόνο τα συγκεντρωτικά στοιχεία των Δημόσιων και Διαπολιτισμικών σχολείων της χώρας, καθώς και των Δημόσιων Δημοτικών σχολείων ανά Περιφέρεια. Οι πίνακες για τα Νηπιαγωγεία, τα Γυμνάσια, τα Λύκεια και το 48^ο ΕΠΑΛ. & ΕΠΑΣ. δεν συμπεριλαμβάνονται.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δημ. Σούτσου 6, Αθήνα 11521

Τηλέφωνο: 210-6421281

Φαξ: 210-6420116

E-mail: ipode@otenet.gr

28-01-2010

Τα ποσοτικά στοιχεία που ακολουθούν δίνουν μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της χώρας μας κατά το σχολικό έτος 2008-09 . Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν στο πλαίσιο έρευνας που κάνει το Ι.Π.Ο.Δ.Ε κάθε χρόνο. Συγκεκριμένα τα στοιχεία προέρχονται από 4978 Νηπιαγωγεία, 5153 Δημοτικά, 1796 Γυμνάσια, 1070 Λύκεια και 480 ΕΠΑΛ. & ΕΠΑΣ.

**Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια
Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2008-09**

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Νηπιαγωγείο	128.319	15.447	1.122
Δημοτικό	568.797	58.332	5.212
Γυμνάσιο	315.998	28.713	4.327
Λύκειο	210.701	9.229	2.262
ΕΠΑΛ - ΕΠΑΣ	84.364	8.094	1.824
ΣΥΝΟΛΟ	1.308.179	119.815	14.747

**Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα
Διαπολιτισμικά Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2008-09**

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων μαθητών
Δημοτικό	2.438	523	83
Γυμνάσιο	1.588	511	189
Λύκειο	755	227	92
ΣΥΝΟΛΟ	4.781	1.261	364



Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολ. έτος 2008-09, ανά περιφέρεια

Σχολ. έτος 2008-09. Δημόσια Δημοτικά Σχολεία			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Σύνολο Μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών Μαθητών	Αριθμός Παλ/ντων Μαθητών
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	34.174	1.235	595
ΑΤΤΙΚΗΣ	166.908	22.105	1.011
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	11.144	941	45
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	39.680	2.897	102
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	17.344	854	79
ΗΠΕΙΡΟΥ	17.463	1.268	197
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	40.798	3.493	86
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΙΩΝ	11.881	2.016	94
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	110.099	9.068	2.499
ΚΡΗΤΗΣ	40.460	4.547	191
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	20.284	2.672	90
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	31.888	4.367	134

ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	26.674	2.869	89
ΣΥΝΟΛΟ	568.797	58.332	5.212

Μιχάλης Φωτόπουλος

Τμήμα Σχεδιασμού, Ερευνών και μελετών

Πηγή: Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).