

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Α' ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
Εισαγωγή.....	8
1.1 Ορισμός «της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».....	9
1.2 Η διαπολιτισμικότητα ως ιστορικό φαινόμενο.....	12
1.3 Η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	
2.1 Η διαπολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	19
2.2 Η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
3.1 Η διαπολιτισμικότητα στην ελληνική εκπαίδευση.....	27
3.1.1 Οργανωτική δομή και νομοθετικό πλαίσιο.....	28
3.1.2 Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.).....	30

3.2 Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του νέου διαμορφωμένου πολυπολιτισμικού σχολείου.....	30
3.3 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	34
3.4 Διαπολιτισμικά Προγράμματα.....	37
3.5 Νέα Αναλυτικά Προγράμματα – Ευέλικτη Ζώνη – Ολοήμερο Σχολείο.....	39
3.6 Η περίπτωση των Ρομά	40
3.6.1 Οι Ρομά και η ένταξή τους στην κοινωνία.....	40
3.6.2 Οι Ρομά και το σχολείο.....	41
B ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
1. Επιλογή θέματος.....	43
2. Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	44
3. Μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας.....	45
4.1 Δειγματοληψία.....	46
4.2 Διαδικασία εξαγωγής της έρευνας.....	47
4.3 Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.....	48
4.4 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.....	49
5. Αποτελέσματα εκπαιδευτικών.....	50
5.1 Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών.....	50
5.2 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	60

6. Αποτελέσματα μαθητών.....	64
6.1 Δημογραφικά στοιχεία μαθητών.....	64
6.2 Οι αντιλήψεις των μαθητών.....	72
7.Συμπεράσματα.....	84
Βιβλιογραφία.....	90
Παράρτημα Ι.....	95
Παράρτημα ΙΙ.....	122

Ευχαριστίες

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε για τις ανάγκες Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Διοίκησης Επιστήμης και Τεχνολογίας στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε από κοινού την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας Παναγιώτα Βάθη – Σαράβα. Μας έδειξε απεριόριστη εμπιστοσύνη κατά την διάρκεια της εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας και μας επέτρεψε να ασχοληθούμε με το μείζον αυτό ζήτημα, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μαθητές γυμνασίου. Η υποστήριξή της συνέβαλε σημαντικά προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσχέρειες που αντιμετωπίσαμε μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Ακόμα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς καθώς και τους μαθητές των σχολείων του Μεσολόγγι, οι οποίοι έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία και με διάθεση συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα αφιερώνοντας ένα σημαντικό μέρος του πολύτιμου χρόνου τους.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη στην προσπάθειά μας αυτή.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος του Προπτυχιακού Προγράμματος σπουδών του τμήματος Διοίκησης Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών και διαχωρίζεται σε δύο μέρη: α) το θεωρητικό μέρος που απαρτίζεται από τρία κεφάλαια και β) το ερευνητικό. Στο περιεχόμενο του θεωρητικού μέρους παρατίθενται και αναλύονται οι σχετικές έννοιες και θέσεις με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ενώ στο ερευνητικό κομμάτι παρατίθενται οι έρευνες που διεξήχθησαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρεται ο ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γίνεται και μια αναδρομή όσον αφορά τη διαπολιτισμικότητα ως ιστορικό φαινόμενο. Στη συνέχεια επισημαίνεται η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ειδικά στις μέρες μας που οι σύγχρονες κοινωνίες μοιάζουν με μωσαϊκό λόγω των διαφορετικών φυλών, εθνικοτήτων, θρησκειών από τις οποίες απαρτίζονται. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Αναλυτικότερα παρουσιάζεται η διαπολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η προσπάθεια ένταξης των νόμιμων μεταναστών στην κοινωνία. Ακόμη τονίζεται η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαπολιτισμικότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρεται η οργανωτική δομή όπως και το νομοθετικό πλαίσιο. Παρουσιάζεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος του. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται και η περίπτωση των Ρομά στην περιοχή του Μεσολογγίου. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σε δύο σχολεία 1^ο Γυμνάσιο και 2^ο Γυμνάσιο του Μεσολογγίου τη χρονική περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2018. Στο πλαίσιο της έρευνας, επιχειρήθηκε ανάλυση και ερμηνευτική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Συμμετείχαν 43 εκπαιδευτικοί και 61 μαθητές. Παρατίθενται τα ερωτηματολόγια που

δόθηκαν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα δεδομένα μέσα από πίνακες και γραφήματα. Τέλος, αναφέρεται και η βιβλιογραφική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

Λέξεις – κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μειονοτικές ομάδες, συνέντευξη, απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών

Abstract

The present study pertains to the Department of Management Science and Technology at the University of Patras and is divided into two parts: a) the theoretical part consisting of three chapters and b) the research part. The content of the theoretical part indicates and analyzes the concepts and positions in relevance with the intercultural education and the role of teachers, while the research part lists the research conducted on students and teachers. The first chapter points out the intercultural dimension of education. Specifically, the definition of intercultural education is mentioned and the attention is turning to interculturalism as a historical phenomenon. Then the necessity and the basic principles of intercultural education are pointed out, especially in our days when modern societies look like a mixture of different races, nationalities and religions. The second chapter deals with intercultural education in Europe. The intercultural policy of the European Union and the effort to integrate legal immigrants into society are presented in more details. The importance of intercultural environments is also emphasized. The third chapter introduces the intercultural in Greek education. Specifically, the organizational structure is mentioned as well as the legislative framework. The Institute for the Education of Expatriates and Intercultural Education and its role are exposed. Next, reference is made to the intercultural background training of teachers in multicultural dimension relating to teacher's education. Further to this, the case study of the Roma in the area of Messologhi is also mentioned. In the second part of the work is presented and analyzed the results of research conducted in two schools 1st High School and 2nd High School of Messologhi in the period of May – June 2018. In the context of the research, an analysis and interpretive approach was attempted to the views of teachers and their students. Forty three teachers and sixty one

students participated. The questionnaires given to students and teachers are listed, as well as the data through tables and graphs. Finally, the bibliography is mentioned that is used.

Key word: multiculturalism, intercultural education, minority groups, interview, views of teachers and students.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εισαγωγή

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή, γίνεται αντιληπτό ότι ήδη από τα αρχαία υπήρξε το φαινόμενο της ανταλλαγής πληθυσμού σε όλη την Ευρωζώνη. Κατά περιόδους το φαινόμενο αυτό ήταν είτε σε έξαρση είτε σε φθίνουσα εξέλιξη. Τα τελευταία πέντε χρόνια η έλευση προσφύγων προς την χώρας μας έχει κορυφωθεί και σε αυτό έχει διαδραματίσει καίριο ρόλο η εμφύλια σύρραξη στην Συρία και η εμπλοκή ξένων δυνάμεων. Όλη αυτή η κατάσταση είχε σαν αποτέλεσμα πολλές αλλαγές σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας και ιδιαίτερα στο θεσμό της Εκπαίδευσης.

Λόγω της νέας κατάστασης πραγμάτων, διερευνήθηκε διεξοδικά το ζήτημα της διαπολιτισμικής πραγματικότητας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας σε μαθητές Γυμνασίου. Αντί να γίνονται κινήσεις βελτίωσης και ανάπτυξης, η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με πολλά δυσκολίες. Συγκεκριμένα, αν και βρισκόμαστε σε περίοδο τεχνολογικής εξέλιξης, υφίσταται πολλές μεταβολές στον τομέα της εκπαίδευσης λόγω της πολυπολιτισμικότητας. Ακόμα, αυτές οι αλλαγές σχετίζονται με τις δυσκολίες στην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται αυτές.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε σημαντικό βαθμό σε συνεντεύξεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς του Μεσολογίου, που υπάγεται στο Νομό της Αιτωλοακαρνανίας. Ακόμα ισχυροποιήθηκε και εμπλουτίστηκε με την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Λόγω της νέας καθημερινότητας με την έλευση των προσφύγων τα τελευταία χρόνια, δεν έχει μελετηθεί το ζήτημα αυτό όσο θα χρειαζόταν. Για αυτό τον λόγο καθίσταται αναγκαία και ουσιώδης η διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας. Η αποσαφήνιση και η αξιοποίηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων θα συμβάλει στην επισήμανση του σοβαρού θέματος.

1.1. Ορισμός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

Η πολιτισμική εκπαίδευση, έκανε την εμφάνισή της τις δεκαετίες '60 και '70, όταν οι Αμερικάνοι συνειδητοποίησαν πως η κοινωνία τους είναι ένα κράμα από κουλτούρες. Στόχος της είναι να τροποποιήσει τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, ώστε πλέον να υπάρχει σύνδεση των μαθημάτων με την κουλτούρα των μαθητών, οποιαδήποτε κι αν είναι αυτή. Κύριος στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι να μετασχηματίζει το σχολείο και την κοινωνία, ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και την συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1997).

Παρ' όλα αυτά ,στις μέρες μας υπάρχει μια δυσκολία στο να ορίσουμε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι πολλές σημασίες περιπλέκουν ακόμα περισσότερο το πρόβλημα. Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται ευρέως και έχει αντιπαραβληθεί με την αντι-ρατσιστική εκπαίδευση και συνδεθεί με αυτή. Μερικοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσπιστία απέναντί του, γιατί φαίνεται να περικλείεται από διαμάχη και να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους.

Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και υπάρχει συμφωνία με τα μέτρα υλοποίησης των προγραμμάτων, πολλοί συνδέουν τον όρο με τα σχολικά προγράμματα. Για παράδειγμα η διδασκαλία της Ιστορίας είναι πάντα ένα θέμα αμφιλεγόμενο, όταν μάλιστα γίνονται αναφορές στον εθνοκεντρισμό και την αναβίωση των παθών ανάμεσα στα έθνη.

Για τον όρο «διαπολιτισμική» θα μπορούσαμε να προβάλλουμε 3 ερμηνείες (Παπάς, 1997):

- α) Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών.
- β) Εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς.

γ) Εκπαίδευση για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ανεξάρτητα με την δυσκολία προσδιορισμού του όρου «διαπολιτισμική», η διαπολιτισμική παιδαγωγική αποτελεί ένα νέο κλάδο των Επιστημών της Αγωγής. Αυτή συσχετίζεται με την εμφάνιση των μετοίκων, όπως για παράδειγμα μεταναστών, προσφύγων, παλινοστούντων, μετακινούμενων εργαζομένων, σε κάποιο κράτος – έθνος καθώς και με τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος να συμβάλλουν στην καθολική ένταξη των μετοίκων και των παιδιών τους. Συσχετίζεται επίσης και με την παρουσία πληθυσμών στην επικράτεια του εθνικού κράτους, χωρίς αυτοί να είναι μέτοικοι, αλλά όμως αποτελούν εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές ομάδες. Αυτές οι ομάδες που αποτελούν μειονότητες, θεωρούνται σαν υποκείμενα συμφωνιών ή συμβάσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων κρατών και του διεθνούς δικαίου. Επίσης, τα δικαιώματα των μειονοτικών αυτών ομάδων κατοχυρώνονται νομικά από διεθνείς συνθήκες ή συνθήκες μεταξύ των κρατών. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική παιδαγωγική ενδιαφέρεται και ερευνά τον τρόπο που θα προστατευτούν τα δικαιώματά αυτής της μερίδας του πληθυσμού καθώς και ποια θα είναι η ισχύ της με βάση τα κριτήρια της εποχής που συντάχθηκε στην σημερινή πραγματικότητα, ώστε να συμβάλλει καθοριστικά για το καλό ολόκληρης της κοινωνίας (Γκότοβος, 2007).

Με την ορολογία «διαπολιτισμική», που υφίσταται ως κοινό σημείο αναφοράς για την παιδαγωγική, την αγωγή και την εκπαίδευση, έρχεται στο επίκεντρο η ετερότητα η οποία επηρεάζει την μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά με την διαφορετικότητα που τους διακρίνει είναι χρήσιμο να ενταχθούν όχι μόνο στο γενικότερο πλαίσιο της τάξης τους αλλά και σε ποικίλα πλαίσια και δραστηριότητες που ενδεχομένως να συμμετέχει το σχολείο αυτό. Συνεπώς, το φλέγον ζήτημα είναι πως θα πρέπει να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική διαδικασία σε περιβάλλοντα διαφορετικότητας. Η πρόθεση «δια» από τον όρο «διαπολιτισμική» συνδυάζεται με τη επίδραση ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικό τόπο προέλευσης καθώς και με την αμοιβαία διείσδυση.

Οι εισηγητές του όρου «διαπολιτισμική» στον ελληνικό χώρο τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του ογδόντα χρησιμοποιούσαν την πρόθεση «δια» για συγκεκριμένο λόγο.

Αναλυτικότερα, είχαν την επιθυμία να επισημάνουν όχι μόνο την αμοιβαία πολιτισμική επίδραση ή διείσδυση, αλλά και μια παιδαγωγική αρχή. Σύμφωνα με αυτήν, είναι αναγκαία η διερεύνηση όσων μετέχουν στην διδακτική διαδικασία ώστε να προσαρμοστεί η αγωγή και εκπαίδευση στις ανάγκες που προκύπτουν. Στο επίκεντρο τίθεται ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι μειονότητες τον κόσμο και περιορίζεται η αντίληψη ότι υπάρχει μια και μοναδική οπτική γωνία. Η αποδοχή των διαφορετικών απόψεων και πεποιθήσεων, όταν υφίσταται και από τις δυο πλευρές και η αντίληψη ότι αυτή θα συμβάλλει στην αμοιβαία κοινωνική επίδραση αποτελούσε το κύριο θετικό στοιχείο πριν περίπου είκοσι χρόνια.

Από την άλλη αξίζει να σημειωθεί, πως οι Banks & Banks θεωρούν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση «ως το πεδίο μελέτης που είναι σχεδιασμένο να αυξήσει την εκπαιδευτική ισότητα για όλους τους μαθητές. Γι' αυτό το λόγο ενσωματώνει περιεχόμενο, έννοιες, αρχές, θεωρίες και παραδείγματα από την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς και ειδικά εθνικές μελέτες και μελέτες για γυναίκες» (Banks & Banks, 1995).

Ο Banks (1994), επίσης, δίνει στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση πέντε διαστάσεις που βοηθούν στην ενδυνάμωση των μαθητών:

- Ενσωμάτωση της ύλης: Τα μαθήματα δεν βασίζονται μόνο στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, αλλά περιέχουν παραδείγματα από διάφορους πολιτισμούς.
- Κατασκευή της γνώσης: οι μαθητές ανακαλύπτουν μέσω εξερεύνησης το πώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την οικοδόμηση της γνώσης.
- Μείωση της προκαταλήψεως: η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποδεδειγμένα μειώνει τις προκαταλήψεις που μπορούν να εμφανιστούν ακόμα και σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας.
- Δίκαιη παιδαγωγική: η διδασκαλία προσαρμόζεται έτσι ώστε όλοι να έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο.

- Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής δομής: η σχολική κουλτούρα θα πρέπει να ενισχυθεί για να μπορεί να εγγυηθεί την ισότητα στην εκπαίδευση και την ενδυνάμωση των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

1.2. Η διαπολιτισμικότητα ως ιστορικό φαινόμενο

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησε, ιστορικά, από τις Η.Π.Α στις αρχές της δεκαετίας του '60 και λίγο αργότερα εμφανίστηκε και στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά. Ο όρος αυτός άρχισε να συζητείται και να εφαρμόζεται πρακτικά, όταν οι Η.Π.Α. βρέθηκαν αντιμέτωπες με το μεγάλο ποσοστό αλλόφωνων παιδιών, κυρίως ισπανόφωνων, στα Αμερικάνικα σχολεία και με τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής που παρουσίαζαν τα παιδιά αυτά (Ανδρούσου, 2000).

Ειδικότερα στις Η.Π.Α. που μέχρι τη δεκαετία του '60 κυριαρχούσε η λεγόμενη "meltingpot" ιδεολογία ή ιδεολογία του «χωνευτηρίου», η οποία αποτέλεσε τη βάση της επίσημης αμερικάνικης πολιτικής, τα δικαιώματα και τα προβλήματα των εθνικών/μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων που διαβιούσαν στην αμερικάνικη κοινωνία, αγνοούνταν προκλητικά. Η ισοπεδωτική αφομοιωτική προσέγγιση είχε ως συνέπεια την εξέγερση των εθνικών μειονοτικών ομάδων, οι οποίες αντιδρώντας στην πολιτική αυτή, άρχισαν να δημιουργούν εθνικές παροικίες (κοινότητες) με τις δικές τους εκκλησίες, σχολεία και άλλες κοινωνικές υπηρεσίες, επιβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τον πολιτισμικό πλουραλισμό στην αμερικάνικη κοινωνία (Μάρκου, 1995).

Στην δεκαετία του 1960, οι εθνικές και φυλετικές συγκρούσεις γενικεύτηκαν και οι διάφορες εθνικές μειονοτικές ομάδες άσκησαν έντονες διαμαρτυρίες και πιέσεις για κατάργηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και σεβασμό του δικαιώματος διατήρησης της γλώσσας, του πολιτισμού και της εθνικής τους ταυτότητας. Πρόκειται για το κίνημα υπέρ των πολιτικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων, το οποίο συμπίπτει με την άποψη υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1996). Το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων είχε ως αποτέλεσμα την ψήφιση του νόμου 1964 περί πολιτικών δικαιωμάτων (CivilRightsAct) για την καταπολέμηση του αποκλεισμού των νέγρων από

τη δημόσια ζωή και ιδιαίτερα για την κατάργηση του διαχωρισμού των σχολείων σε σχολεία «λευκών» και «μαύρων» (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997). Παρά το γεγονός της ίδρυσης μεικτών σχολείων που επιχειρούνταν από την θέσπιση του συγκεκριμένου νόμου, κυρίαρχη ήταν η αντίληψη του «ελλείμματος», αρχικά των «μαύρων» και στην συνέχεια των άλλων εθνικών ομάδων. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την αντίληψη, το διαφορετικό πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των «μειονοτήτων», που ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία συγκρινόμενο με εκείνο των γηγενών, ή της κυρίαρχης ομάδας, είναι «αποκλίνον» ή «ελλειμματικό» (Δαμανάκης, 2000). Με δεδομένη λοιπόν την ελλιπή γνώση από τα παιδιά των διαφόρων εθνικών ομάδων, της γλώσσας του επίσημου σχολείου, στην οποία αποδόθηκαν τα αίτια των υψηλών ποσοστών σχολικής αποτυχίας που παρατηρούνταν την περίοδο εκείνη, επιχειρήθηκε η βελτίωση του επιπέδου σχολικής επίδοσης των παιδιών αυτών, μέσω αντισταθμιστικών προγραμμάτων, τα οποία περιλάμβαναν την οργάνωση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούσαν στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών μέσα από τον παραμερισμό του εκπαιδευτικού «ελλείμματος» των «μειονοτικών» παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνική ομάδα την οποία ανήκαν. Πολύ γρήγορα όμως, τα τμήματα εντατικής διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας, στη βάση της αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εγκαταλείφθηκαν υπέρ μίας σχολικής πολιτικής που αναγνώριζε τη μητρική γλώσσα των «ξένων» παιδιών ως ισότιμη με την επίσημη γλώσσα. Έτσι, το 1968 καταργήθηκε ουσιαστικά ο διαχωρισμός μεταξύ των κρατικών σχολείων σε «λευκών» και «μαύρων» και θεσμοθετήθηκε το δίγλωσσο μάθημα (Bilingual Education Act) σε σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές με μητρική γλώσσα διαφορετική από την αγγλική. Ο θεσμός της δίγλωσσης εκπαίδευσης, συμπληρώθηκε αργότερα, το 1974, με μέτρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα οποία αναγνωρίζεται στις εθνικές μειονότητες το δικαίωμα στον εθνικό τους πολιτισμό και τις εθνικές τους παραδόσεις. Όπως παρατήρησε ο Eschenbroich το 1988, η εθνικότητα αναγνωρίστηκε ως στοιχείο του αμερικάνικου τρόπου ζωής και στα σχολικά προγράμματα λαμβάνονταν όλο και πιο πολύ υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες των εθνικών ομάδων (Μάρκου, 1995).

Μετά την έγκριση και καθιέρωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρατηρήθηκε μία στροφή στην εκπαίδευση των μειονοτήτων. Πολύ γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι δεν ήταν αρκετή η εκμάθηση των δύο γλωσσών από τα αλλοδαπά παιδιά για να εξασφαλιστεί η σχολική επιτυχία. Έτσι, η προσοχή επικεντρώθηκε στον πολιτισμό των «μειονοτικών» μαθητών, δεδομένου ότι διαφοροποιούνται από το γηγενή πληθυσμό όχι μόνο ως προς τη γλώσσα αλλά και ως προς τον κώδικα αξιών, τον τρόπο και τις στάσεις ζωής, τα ατομικά και συλλογικά ενδιαφέροντα, τις σχέσεις με το περιβάλλον και γενικότερα ως προς τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν τον πολιτισμό τους. Στην περίπτωση αυτή, κρίθηκε αναγκαία η εγκατάλειψη της αντίληψης του «ελλείμματος» και η υιοθέτηση της αντίληψης της «διαφοράς» σύμφωνα με την οποία το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφαλαίο των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι «αποκλίνον» ή «υποδεέστερο» αλλά διαφορετικό (Μάρκου, 1995). Η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού, της διατήρησης δηλαδή και της προώθησης των διαφορών και του δικαιώματος να είναι κανείς διαφορετικός, είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Τα προγράμματα αυτά εστιάστηκαν στην παρουσίαση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών – ηθών και εθίμων, θρησκευτικών εορτών, εθνικών ενδυμασιών, χορών και φαγητών – των άλλων πολιτισμών, σε μία προσπάθεια να «γνωρίσουμε την κουλτούρα του διπλανού μας» (Μάρκου, 1995).

Έτσι, από το τέλος της δεκαετίας του 1970, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία περιορίζονταν στην απλή παρουσίαση των πολιτισμικών στοιχείων των άλλων εθνικών ομάδων, προσδιορίζοντάς τους μία εξωτική διάσταση και ενισχύοντας τη στερεοτυπική εικόνα του «διαφορετικού», εγκαταλείφθηκαν προς μία διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία στηριζόταν στην επικοινωνία, την ανταλλαγή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και της κυρίαρχης ομάδας μέσα από τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Η διαπολιτισμική αυτή προσέγγιση, η οποία απευθυνόταν στο σύνολο της αμερικάνικης κοινωνίας, αποτέλεσε την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα τα οποία αναφύονταν από την παρουσία εθνικών ομάδων με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα, δηλαδή με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και τα οποία δεν είχαν βρει λύση με την υιοθέτηση αφομοιωτικών και αντισταθμιστικών μέτρων (Ανδρούσου, 1999). Έτσι, η έννοια της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης επικεντρώθηκε όχι μόνο στην στείρα συνάντηση των πολιτισμών, αλλά και στην συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας.

1.3. Η αναγκαιότητα και οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η αλλαγή στη σύσταση των ομοιογενών πολιτισμικά τάξεων του ελληνικού σχολείου εξαιτίας της παρουσίας παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών αποτελεί πραγματικότητα. Σε αυτή την πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι αναγκαίος ο προβληματισμός όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την προώθηση καινοτόμων αλλαγών, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση και την απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου.

Το σχολείο αναδεικνύεται σε οργανικό χώρο υποδοχής της όποιας διαφοράς αλλά και του χειρισμού της, ώστε να πραγματώνεται με ίσους όρους η ενσωμάτωση και η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία σ' αυτό γίνεται αντιληπτή ως μέσο σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής των μαθητών. Ο χώρος του σχολείου ευρύτερα και της τάξης ειδικότερα, αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο της αναγνώρισης και του σεβασμού της όποιας διαφορετικότητας, της εξασφάλισης των ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης και της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων, που θα επιτρέψει στους αυριανούς πολίτες με τις όποιες πολιτισμικές διαφορές να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Υπό το πρίσμα της υπάρχουσας κατάστασης η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι επιτακτική.

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.143 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Γαργαλιάνος, 2007).

Στο επίκεντρο λοιπόν του παιδαγωγικού λόγου για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης της πολυπολιτισμικότητας, το ζητούμενο βρίσκεται η αναγνώριση της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων των διαφορετικών πολιτισμών και αποτελεί την απάντηση στην δεδομένη πολυπολιτισμική κατάσταση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας σε κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή και προσέγγιση, αλλά και ως μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Με βάση τον ορισμό αυτό η ομάδα των εμπειρογνομόνων καταλήγει σε συγκεκριμένα πορίσματα. Οι κοινωνίες μας γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές. Κάθε πολιτισμός έχει τις ιδιαιτερότητές του που πρέπει να γίνονται σεβαστές. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει πλούτο και ο πολυπολιτισμικός πλούτος συνίσταται και στην αμοιβαία αλληλεπίδραση που ενεργοποιεί την πολυπολιτισμικότητα και τη διαμορφώνει σε διαπολιτισμικότητα (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Το μοντέλο αυτό όπως είναι γνωστό, σέβεται και αξιοποιεί την πολιτισμική διαφορά, ενώ συμβαδίζει με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η ομαλή ένταξη σε αυτήν, ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και κατ' επέκταση η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επέλθουν, εάν όλα τα μέλη της ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην ώσμωση που δημιουργείται από την συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν έχει στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, καθώς αναγνωρίζει ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί δεν στέκονται ο ένας πλάι στον άλλον, αλλά έρχονται σε επαφή και έχουν ισότιμη αξία. Ταυτόχρονα προσπαθεί να

προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα της χώρας και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες με όλους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες, κοινωνικές και πολιτισμικές αυτών των μαθητών. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές αλλά και ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα.

Αναλυτικότερα, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει σε δυο διακριτά στάδια. Το πρώτο αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας, με αντικείμενο την εκπαίδευση. Το δεύτερο στην διαδικασία και το αποτέλεσμα άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση καλείται να κάνει πράξη την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από τη θέσπιση των κατάλληλων προγραμμάτων που θα διέπονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Έτσι το σύγχρονο σχολείο αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία και διαμόρφωση προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας και της ύπαρξης πλουραλισμού ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Βέβαια η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την αναπροσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα (Δαμανάκης, 2005).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Σημαντικές λοιπόν είναι οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις που κάνουν λόγο για διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αναγκαιότητα εφαρμογής της όχι μόνο στις μειονοτικές πληθυσμιακές

ομάδες, αλλά και στους αλλοδαπούς που εισέρχονται στην Ελλάδα ως μετανάστες και στην κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα. Η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα για όλους και οφείλει να στοχεύει στην ισότιμη συμμετοχή όλων των πληθυσμιακών ομάδων ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής, θρησκευματος και κοινωνικής τάξης. Όταν κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους βάση των παραπάνω κριτηρίων, θέτουμε τις βάσεις για ανισότητες και διακρίσεις που διακονίζονται στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και διαταράσσουν τη λειτουργικότητά του.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν ταυτόχρονα μια παιδαγωγική και ηθική στάση. Ο σεβασμός προς τον κάθε άλλον άνθρωπο, ανεξάρτητα αν αυτός είναι αλλοδαπός, γυναίκα ή μικρό παιδί. Τα δικαιώματα που ζητάει ο καθένας για τον εαυτό του πρέπει να ισχύουν και για τους άλλους. Αυτός ο σεβασμός ισχύει και ασκείται σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής μας ζωής, από τους κανόνες οδικής συμπεριφοράς μέχρι το αθλητικό ευ αγωνίζεσθε.

Η διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου είναι ένα μήνυμα που βοηθάει στην αντιμετώπιση στερεότυπων σκέψεων και άρα την καταπολέμηση προκαταλήψεων. Η διαφορετικότητα του καθενός αποτελείται από διάφορα στοιχεία εκ των οποίων και η πολιτισμική ταυτότητα. Η αλλαγή οπτικών, δηλαδή το να προσπαθεί κανείς να υιοθετήσει την οπτική που έχει ο άλλος για τον κόσμο, προκαλεί το ενδιαφέρον για άλλους ανθρώπους και επιδρά ενισχυτικά στην απόκτηση ευελιξίας, στοιχείο σημαντικό στη συνύπαρξη των ανθρώπων σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις και ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο. Συνεργασία και επίλυση συγκρούσεων θεωρούνται ως σημαντική συνεισφορά στην εκπαίδευση για την ειρήνη. Σε όλους τους κλάδους της ζωής μας είναι απαραίτητη μια συνεργασία χωρίς να προϋποθέτει αυτόματα φιλικές σχέσεις. Πιο σημαντικό σημείο αυτής της συνεργασίας είναι η ικανότητα αντιμετώπισης και επίλυσης προσωπικών και πολιτισμικών διαφωνιών και συγκρούσεων (www.ergastirio.ppp.uoa.gr).

Κεφάλαιο 2

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

2.1. Η διαπολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης παίζει ένα καίριο ρόλο στην ανάδειξη της διαπολιτισμικότητας αποτελώντας σημαντική προτεραιότητα η Γηραιά Ήπειρος. Κατά τη διάρκεια της διάσκεψης της Διαρκούς Συνόδου των ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας το 2003 διατυπώθηκε το αίτημα:

[...] το Συμβούλιο της Ευρώπης να επικεντρώσει τον προγραμματισμό της δράσης του στην ανάδειξη της αξίας της ποιότητας της εκπαίδευσης ως απάντηση στις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών μας, καθιστώντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίαρχες συνιστώσες των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των ευρωπαϊκών κρατών [...] (INRP, 2007)

Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου είναι μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης επιθυμεί να αναπτύξει τη γνωριμία, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό μεταξύ των ποικίλων πολιτισμών, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, με σκοπό την πρόληψη των συγκρούσεων στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία πολύ δυνατών σχέσεων μεταξύ των ατόμων που κατοικούν στο χώρο της Ευρώπης, έχοντας ως βάση την ισότητα, την δικαιοσύνη και το σεβασμό στον πλησίον ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής, την γλώσσα, την θρησκεία ή άλλη πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Κάνοντας μια χρονική ανασκόπηση στις εκπαιδευτικές πολιτικές που πρεσβεύει το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχουν γίνει τις δυο τελευταίες δεκαετίες σημαντικές μεταβολές. Η παρατήρηση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς προκύπτει το συμπέρασμα ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης ήταν από πάντα δεκτικό σε ανοιχτή συζήτηση αναφορικά με

ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας στην ήπειρο μας και οι προτάσεις του που ασκούν επιρροή στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Conseil de l'Europe, 1995).

Με αυτό τον τρόπο, κατά την διάρκεια των δεκαετιών του '70 και του '80, βασικός ο στόχος ήταν η διευκόλυνση της επιστροφής των παιδιών των μεταναστών στη χώρα από όπου προέρχονταν. Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά μέτρα είχαν ένα χαρακτήρα ειδικής, διαχωριστικής εκπαίδευσης και υπήρχαν αναλυτικά προγράμματα προερχόμενα από τη χώρα καταγωγής των μεταναστών, ξεχωριστά σχολεία καθώς και ελάχιστη αλληλεπίδραση με τους ντόπιους μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Στον αντίποδα, όταν τέθηκε ως στόχος η ένταξη των μειονοτικών πολιτισμικά ομάδων στις κυρίαρχες κοινωνίες, αυτό επιτεύχθηκε με την μορφή είτε της αφομοίωσης, είτε της μερικής διατήρησης της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μία ήπια ενσωμάτωση. Δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί ότι οι πρακτικές αυτές προέρχονταν από την ακλόνητη αντίληψη για ανωτερότητα της κυρίαρχης κουλτούρας. Σύμφωνα με αυτή είναι απαραίτητο να μην «αλλοιωθεί» η κυρίαρχη κουλτούρα από τις μειονοτικές, και για αυτό τον λόγο γίνονταν οι απαραίτητες αλλαγές και προσαρμογές μόνο των μειονοτικών και μεταναστευτικών πληθυσμών.

Από την άλλη πλευρά, η πορεία των μεταναστών στα ευρωπαϊκά κράτη απέδειξε ότι πολύ λίγοι από εκείνους που επέστρεψαν στις πατρίδες τους είχαν πολύ μικρή σχέση είχαν με τη διαπολιτισμικότητα. Έτσι, αν κατά τις δεκαετίες του '70 και του '80 επικρατούσαν οι «πολυπολιτισμικές» εκπαιδευτικές πολιτικές, στις δεκαετίες του '90 και του 2000 επικράτησαν και εφαρμόστηκαν πλέον πλήρως οι «διαπολιτισμικές» αντιλήψεις.

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η ενίσχυση των μητρικών και των μειονοτικών γλωσσών, η διαπολιτισμική κατάρτιση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η μάχη κατά της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής εγκατάλειψης και του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελούν πρωταρχικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών και ιδιαίτερα μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ. Η προσπάθεια αυτή ενισχύεται με τη χρηματοδότηση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν ως στόχο την ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, τη διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη φοιτητική και εκπαιδευτική

κινητικότητα και την εκπαίδευση για τη Δημοκρατία, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Πολιτειότητα.

Το 2004, μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δημοσιεύτηκε μία μελέτη (*Eurydice, 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*), κατά την οποία επιχειρείται η ανάλυση και σύγκριση των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στα σχολικά περιβάλλοντα των κρατών-μελών της Ένωσης. Η προσπάθεια αυτή μας δίνει την δυνατότητα να διευκρινιστούν σημαντικές αναλογίες, αλλά και διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών – μελών.

Σχεδόν η ολότητα των ευρωπαϊκών κρατών εστερνίστηκαν τη διαπολιτισμική προσέγγιση σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Ωστόσο τα μέτρα που χρησιμοποιήθηκαν διαφέρουν μεταξύ τους, σχετικά με της ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Οτιδήποτε συσχετίζεται με την στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Προγράμματα Σπουδών και τα θεσμικά κείμενα, χωρίζεται σε τρεις κατευθύνσεις (*Eurydice, 2004*). Πρώτη κατεύθυνση, εντοπίζεται η εξοικείωση με την πολιτισμική διαφορετικότητα, με σκοπό την εξέλιξη των αξιών των μαθητών όπως είναι ο σεβασμός και η ανεκτικότητα. Από ορισμένα κράτη υπάρχει η πεποίθηση ότι η διάσταση αυτή της διαπολιτισμικότητας ενδέχεται να διευκολύνει την μάχη απέναντι στην ρατσιστική συμπεριφορά και στην ξενοφοβία. Δεύτερη κατεύθυνση αποτελεί η ευρωπαϊκή προσέγγιση, η οποία προωθεί την ευρωπαϊκή ταυτότητα των ατόμων μέσω της παροχής γνώσεων σχετικών με τους ευρωπαϊκούς πληθυσμούς, την ιστορία της Ευρώπης και της θέσης που έχει χώρα τους στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Τέλος, η διεθνιστική προσέγγιση υπογραμμίζει ότι μέσα από το ενδιαφέρον για τις διακυμάνσεις των κοινωνικοοικονομικών και ιστορικών σχέσεων των κρατών καθώς και των μεταναστευτικών κινήσεων που προκύπτουν από αυτές, ενισχύεται η κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν ενταχθεί με μικρότερη ή μεγαλύτερη επιτυχία σε αρκετά από τα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) τα οποία διδάσκονται στο σχολείο. Τέτοια μαθήματα είναι αυτά που έχουν σχέση με την κοινωνική αγωγή, την κοινωνιολογία και γενικότερα τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Η επιτυχής ένταξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα διάφορα μαθήματα αποτελεί δείκτη αξιολόγησης σε κάποια ευρωπαϊκά

κράτη όπως η Δανία, η Τσεχία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία. Τα συμπεράσματα από αυτές τις αξιολογήσεις τονίζουν ότι εκτός από την καλή διάθεση και τις φιλότιμες προσπάθειες, υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο. Αυτές οι διαφοροποιήσεις οφείλονται στις προτεραιότητες που θέτει κάθε σχολική μονάδα, αλλά και στην υποστήριξη που δέχονται από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς. Στην Αγγλία μάλιστα έχει φανεί ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στον τρόπο διαχείρισης του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας με την αποτελεσματική καταπολέμηση της ρατσιστικής συμπεριφοράς και της ανάπτυξης της ανεκτικότητας απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες (Eurydice, 2004).

Στα μισά περίπου ευρωπαϊκά κράτη η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μόνο την αμιγώς εργασία στο χώρο του σχολείου. Αντίθετα, σχετίζεται και με τις παρασχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα γιορτές, επισκέψεις σε μουσεία, ανταλλαγές μαθητών και προσωπικού, σχολές γονέων. Όλες αυτές οι δραστηριότητες ενισχύονται και χρηματοδοτούνται από τις τοπικές αρχές στη Γερμανία, το Βέλγιο, την Ισπανία, τη Δανία, τη Φινλανδία, το Λουξεμβούργο, την Πολωνία, την Πορτογαλία, την Τσεχία, τη Ρουμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Κάποια κράτη, όπως η Φινλανδία, η Νορβηγία, η Τσεχία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σουηδία αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ολιστική της διάσταση. Με άλλα λόγια, τη θεωρούν σαν ένα παράγοντα που επηρεάζει όλη τη σχολική κοινότητα, την νοοτροπία της σχολικής μονάδας και επομένως και τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους διάφορους παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, των μαθητών συμπεριλαμβανομένων (Eurydice, 2004).

Έμφαση έχει δοθεί, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και στην εκπαίδευση και δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Υπάρχει η θεώρηση ότι για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των μαθητών του απέναντι στις πολιτισμικές μειονότητες θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να είναι απαλλαγμένος από αυτές. Αυτές οι περίπλοκες δεξιότητες «... οι οποίες θα πρέπει να αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής ή συνεχούς εκπαίδευσης περνούν όχι μόνο μέσα από την εκμάθηση ενός πανεπιστημιακού εγχειριδίου ή των σημειώσεων, αλλά κυρίως από την πρακτική άσκηση και τη βιωματική επίλυση συγκρούσεων...» (Eurydice, 2004). Είναι σαφές ότι μόνο η κατάρτιση μόνο σε θεωρητικό

επίπεδο δεν είναι αρκετή για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. (Leeman & Ledoux, 2003). Η πρακτική εξάσκηση συνδυαστικά με την αλληλεπίδραση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τους καθηγητές τους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς συμβάλλει καθοριστικά στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων (Eurydice, 2004).

Στην ολότητα σχεδόν των ευρωπαϊκών κρατών τα προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών έχουν προσθέσει θεματικές ενότητες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, τη Λιθουανία, τη Μάλτα και τη Σουηδία συμπεριλαμβάνεται κυρίως στην εισαγωγική εκπαίδευση. Στην πλειονότητα των κρατών η ακαδημαϊκή ανεξαρτησία των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων αφήνει στη διακριτική τους ευχέρεια την εισαγωγή ή μη σχετικών ενοτήτων. Όμως σε κάποια, όπως είναι η Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, η Δανία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Ολλανδία, η Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία και η Ρουμανία αυτή η εκπαιδευτική αυτονομία είναι υποχρεωτική. Μία επίσημη οδηγία για ένταξη ενοτήτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει στην Αυστρία και στη Σλοβακία.

Κάποια κράτη, όπως η Γαλλική και η Φλαμανδική κοινότητα του Βελγίου, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία, έχουν προδιαγράψει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που έχουν την υποχρέωση να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Πρόκειται για γνώσεις αναφορικά με την κατάσταση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς από την κυρίαρχη, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους μαθητές αυτούς καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από ποικίλες κουλτούρες (INRP, 2007).

Από την ημερομηνία εφαρμογής της Συνθήκης του Άμστερνταμ το Μάιο του 1999, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει μία κοινή πολιτική όσο αφορά τα θέματα ασύλου και μετανάστευσης. Ταυτόχρονα, με βάση τις αποφάσεις της Συνόδου Κορυφής της Λισαβόνας το Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο της επόμενης δεκαετίας «να γίνει

η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο, ικανή για μια βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, που θα συνοδεύεται από την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της απασχόλησης και τη μεγάλη κοινωνική συνοχή».

Έτσι, στην προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των νόμιμων μεταναστών, η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να παίξει ένα σημαντικό ρόλο. Η Σύνοδος της Θεσσαλονίκης, τον Ιούνιο του 2003, επιβεβαίωσε τη σημασία της εκπαίδευσης και της γλωσσικής κατάρτισης στο χώρο της Ένωσης. Αυτή η κοινή πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών στοχεύει στην καταχώρηση για τα παιδιά των νομίμως διαμενόντων μεταναστών των ίδιων δικαιωμάτων που απολαμβάνουν και τα παιδιά των υπηκόων της Ε.Ε. όσον αφορά την εκπαίδευση (Eurydice, 2004). Ωστόσο, τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη δεν κάνουν τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμους και παράνομους μετανάστες, στο όνομα του θεμελιώδους δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους.

Η ταχεία ένταξη των παιδιών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ο στόχος των ευρωπαϊκών κρατών. Αυτό επιχειρείται σε κάποιες περιπτώσεις με την ένταξη τους στις κανονικές τάξεις, μαζί με τους γηγενείς συμμαθητές τους της ίδιας ηλικίας και την παροχή σε αυτούς ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε μέσα στην ίδια τάξη με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, είτε εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Άλλοτε, πάλι ακολουθείται μία διαχωριστική μεταβατική εκπαίδευση, ως ότου οι αλλοδαποί μάθουν ικανοποιητικά τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και είναι ικανοί να παρακολουθήσουν το κανονικό σχολικό πρόγραμμα. Αυτή η χρονική περίοδος, ανάλογα με το κράτος, μπορεί να είναι σύντομα ή πιο μακράς διάρκειας.

Σε αρκετές περιπτώσεις εκτός από την κυρίαρχη γλώσσα διδάσκονται, επίσης, η γλώσσα και τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης του μαθητή. Ωστόσο, αυτός δεν είναι ένας γενικευμένος κανόνας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και υπάρχουν πολλές αποκλίσεις από κράτος σε κράτος, παρά την υπ' αρ. 77/486/CEE Οδηγία (Ιούλιος 1977), σύμφωνα με την οποία τα ευρωπαϊκά κράτη έχουν την υποχρέωση να λαμβάνουν τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέτρα για τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από την μετανάστευση. Βεβαίως, όπως είδαμε

παραπάνω κατά τη δεκαετία του '70 η μετανάστευση θεωρούνταν «προσωρινή» και το μέτρο αυτό στόχευε στην επιτυχή επανένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα προέλευσης, όταν αυτοί θα παλιννοστούσαν. Σήμερα ο στόχος είναι πολύ διαφορετικός, καθότι συνδέεται με την τόνωση και τη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, των οποίων οι οικογένειες επιθυμούν τη μόνιμη πια εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής (Eurydice, 2004).

2.2. Η σημασία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Το σχολείο είναι ένας θεσμός που λειτουργεί σε μια κοινωνία, στην οποία διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν. Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό σχολείο μπορεί η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών να οργανώνεται με βάση διαχωριστικές λογικές και πρακτικές, έτσι ώστε να περιορίζεται στο ελάχιστο η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, για την οποία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υπέρβαση της διαχωριστικής γραμμής και η οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Μείζον θέμα αποτελεί η διοργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος ώστε οι μαθητές από ποικίλες φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες που φοιτούν σε αυτό, να κατανοήσουν και να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα και ενθάρρυνση. Για να μπορέσει να υφίσταται αυτή η νέα πραγματικότητα, βασική προϋπόθεση αποτελεί η υλοποίηση καίριων μεταβολών στο σχολικό πλαίσιο, προκειμένου όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα αν είναι μέρος μιας μειονότητας ή όχι, να έχουν εξίσου ίσες ευκαιρίες να επιτύχουν και να εξελιχθούν μαθησιακά. Ακόμα, είναι χρήσιμο να εδραιωθούν μέθοδοι αξιολόγησης, που να είναι αξιοκρατικές και δίκαιες για όλα τα παιδιά. Άλλη μια αναγκαία μεταβολή που θα πρέπει να εφαρμοστεί είναι η κονστрукτιβιστική μεταρρύθμιση. Η κονστрукτιβιστική τάση «βασίζεται στην ιδέα ότι η διαλεκτική ή αλληλεπιδραστική διαδικασία της ανάπτυξης και της μάθησης, μέσα από την ενεργό συνθετική ικανότητα των μαθητών, θα πρέπει να διευκολύνεται και να ενθαρρύνεται από τους ενήλικες» (Γκότοβος, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητής ερευνά και ψάχνει ο ίδιος τις πληροφορίες κατακτώντας μόνος του την

γνώση μέσω βιωματικής διαδικασίας. Μέσω της εμπειρίας οι μαθητές θα αποκτήσουν την γνώση με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο και μπορέσουν να συνταιριάξουν τις νέες εμπειρίες με τις παλαιότερες καθώς και με περιστάσεις της καθημερινότητας. Τέλος, απαραίτητη είναι η καθιέρωση της αντίληψης μεταξύ των διδασκόντων ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τους μπορούν να μορφωθούν και να εξελιχθούν μαθησιακά.

Αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των Ρομά μαθητών, είναι ότι τα παιδιά αυτά έχουν κάθε δικαίωμα να είναι διαφορετικά ως προς τα βιώματα, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς, το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο και σε καμία περίπτωση αυτά τα διαφορετικά στοιχεία της υπόστασής τους δεν πρέπει να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη μόρφωση και τη σχολική τους εξέλιξη. Για να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον πρέπει το ίδιο το σχολείο σταδιακά να απαλλαγεί από τη λογική της ομοιομορφίας και της αφομοίωσης και να γίνει ένα σχολείο με πολιτισμική πολυφωνία, όπου οι μαθητές δεν θα πιέζονται να συμμορφωθούν πολιτισμικά, αλλά θα μπορούν να χρησιμοποιούν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, όχι μόνο για τη δημιουργία μιας θετικής αυτοαντίληψης, αλλά και για να παρέχουν στους συμμαθητές τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία της ταυτότητάς τους στην πραγματική τους διάσταση.

Κεφάλαιο 3

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Η διαπολιτισμικότητα στην ελληνική εκπαίδευση

Το ελληνικό κράτος διαχειρίζεται και αντιμετωπίζει με ευαισθησία τις πολυπολιτισμικές μειονότητες και ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέχρι το 1996 οι προσπάθειες από την ελληνική πλευρά δεν ήταν ιδιαίτερα οργανωμένες και με σαφή προσανατολισμό. Αργότερα, όμως πιο συντονισμένες και αποτελεσματικές προσπάθειες αναφορικά με το

ζήτημα της αντιμετώπισης των παιδιών από τη μετανάστευση στην Ελλάδα (Νικολάου, 2000). Με αφορμή το ζήτημα των αλλοδαπών και των παλιννοστώντων, η ελληνική διοίκηση ενδιαφέρθηκε και για τους τσιγγάνους και για την μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης.

Αρχικά, η ενασχόληση του ελληνικού κράτους με την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και μετέπειτα των αλλοδαπών έχει ως αφετηρία την δεκαετία του 1970. Τότε έγινε πιο σαφές το κίνημα παλιννόστησης από διάφορες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής καθώς και της Αφρικής και της Ωκεανίας με κατεύθυνση στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 1997). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997) η πολιτική τακτική στην αρχή ακολουθούσε ένα έντονο «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα. Με άλλα λόγια υπήρχε μια διάθεση «θετικής διάκρισης» (positive discrimination) και καταλήγουμε τριάντα χρόνια μετά να μην έχουμε απαγκιστρωθεί άρδην από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας ως έλλειμμα.

Σύμφωνα με την εκάστοτε νομοθεσία έχουν ληφθεί αντίστοιχα διοικητικά μέτρα. Κατά την περίοδο της δεκαετία του '70 έγιναν τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστώντων μαθητών στον ελληνικό χώρο. Έπειτα, από το 1980 έως το 1996 σημειώθηκε η μεγάλη δημογραφική αλλαγή στην Ελλάδα καθώς έφτασαν στην Ελλάδα μετανάστες και ομογενείς Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες. Ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ) και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστώντων. Από το 1996 έως και σήμερα υφίσταται ένα νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν.2413/96). Έχουν εκσυγχρονιστεί τα Τμήματα Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά, ιδρύθηκε Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκαν προγράμματα που αφορούσαν τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική κοινωνία έγινε βαθμιαία πολυπολιτισμική, το ίδιο και το ελληνικό σχολείο. Η εγγραφή χιλιάδων παιδιών μεταναστών αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση, τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα, τόσο για την ίδια την ελληνική κοινωνία. Αντίθετα με την ειδική αγωγή η εξέλιξη του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σχετικά πιο πρόσφατη. Έτσι η πορεία της σχετικής με τη

διαπολιτισμική εκπαίδευση νομοθεσίας μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους: α) Δεκαετία του '70 που γίνονται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παλιννοστούντων μαθητών στη χώρα μας. β) Το διάστημα 1980-1996 που σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Εκείνη την περίοδο έχουμε την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείο Υποδοχής Παλιννοστούντων. γ) Το διάστημα από το 1996 ως και σήμερα όπου η ελληνική πολιτεία προχώρησε στη δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν.2413/1996), στον εκσυγχρονισμό των Τ.Υ. και των Φ.Τ., στην ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και στην υλοποίηση προγραμμάτων ειδίκευσης σχετικά με την διαπολιτισμικότητα που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς.

3.1.1. Οργανωτική δομή και νομοθετικό πλαίσιο

Το ΥΠΕΠΘ κατά την τελευταία δεκαετία έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και καταχώρησης των θεμάτων της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτή βασίζεται στην αξιοποίηση της διεθνούς και της ελληνικής εμπειρίας και στοχεύει στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να πετύχει την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών. Έτσι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν ληφθεί τα παρακάτω διοικητικά μέτρα.

Εκτός από την ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ο οποίος αποτελεί την πρώτη προσπάθεια αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ιδρύθηκε ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα. Ακόμη ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που υποστηρίζει επιστημονικά το έργο του ΥΠΕΠΘ. Ακόμη αναμορφώθηκαν και

εκσυγχρονίστηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα και μετατράπηκαν επιλεγμένα σχολεία σε Διαπολιτισμικά. Ειδικά οι τάξεις υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από το 1983, διακρίνονται σε «Τάξεις Υποδοχής 1» και «Τάξεις Υποδοχής 2».

Πιο συγκεκριμένα στις «Τάξεις Υποδοχής 1» τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος, ωστόσο προβλέπεται ότι σε τρεις μήνες μερικοί μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη, εάν έχουν δείξει ότι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα. Στις «Τάξεις Υποδοχής 2» συνεχίζουν τα παιδιά που έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά. Σε αυτές τις τάξεις εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης, το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση του κύκλου της «Τάξης Υποδοχής 1».

Παράλληλα έχουμε και την θέσπιση των λεγόμενων φροντιστηριακών τμημάτων, τα οποία απευθύνονται σε όσους μαθητές είτε δεν έχουν φοιτήσει στις προαναφερθείσες τάξεις υποδοχής, είτε έχουν αποφοιτήσει αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα φροντιστηριακά τμήματα πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ σε αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι δέκα ώρες εβδομαδιαίως των μαθημάτων στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.

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

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής

ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης και των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες - ανάμεσα στα άλλα - του επιτρέπουν να καταρτίσει προγράμματα σπουδών, να παράγει διδακτικά εγχειρίδια και βοηθήματα, να επιμορφώνει εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης, να παρακολουθεί την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να ενισχύει στην πράξη, να αξιολογεί από παιδαγωγικής σκοπιάς τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα των αρμοδιοτήτων του και τέλος να συμβουλεύει την πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

3.2. Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του νέου διαμορφωμένου του πολυπολιτισμικού σχολείου

Αυτή η νέα πραγματικότητα καθιστά αναγκαία την έναρξη αλλαγών ώστε να επωφεληθούν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες στη μάθηση καθώς να βιώσουν την πολιτισμική εξέλιξη και ανάπτυξη (Batelaan & Van Hoof, 1996). Οι μαθητές θα πρέπει να εξοπλιστούν με δημοκρατικές αξίες, ιδανικά και αντιλήψεις και να εξελίξουν τις γνώσεις και τις δυνατότητές τους ώστε να μπορούν να δρουν διαπολιτισμικά. Ένα τέτοιο μεταρρυθμιστικό σχολείο, που αντιμετωπίζεται σαν παράδειγμα προς μίμηση όλων των πολυπολιτισμικών, έχει οχτώ συγκεκριμένα γνωρίσματα. Τέτοια γνωρίσματα είναι τα παρακάτω:

1. Στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και ενέργειες του σχολικού προσωπικού
2. Επίσημο πρόγραμμα σπουδών και τρόπος μελέτης
3. Μάθηση, διδασκαλία και πολιτισμικοί τρόποι που ευνοούνται από το σχολείο
4. Γλώσσες και διάλεκτοι του σχολείου
5. Υλικά διδασκαλίας
6. Τεχνικές αξιολόγησης και ελέγχου

7. Ο πολιτισμός του σχολείου και το αφανές πρόγραμμα σπουδών
8. Το συμβουλευτικό πρόγραμμα

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με διάφορες μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα διευθυντικά στελέχη έχουν αρκετά μικρές προσδοκίες από τις γλωσσικές μειονοτικές ομάδες μαθητών (Campos, 2012), από μαθητές που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα καθώς και από μαθητές με διαφορετικό χρώμα δέρματος (Driver & Oldham, 1986). Στον αντίποδα, σε ένα εκ νέου σχεδιασμένο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι υπόλοιποι ιθύνοντες έχουν πολύ μεγάλες προσδοκίες από το σύνολο των μαθητών και θεωρούν ότι άπαντες μπορούν να διδαχθούν και να εξελιχθούν πνευματικά (Essinger, 1990).

Δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του μεταρρυθμιστικού αυτού σχολείου αποτελεί το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και ο τρόπος μελέτης. Χάρη σε αυτό δίνεται έμφαση στα βιώματα, τους πολιτισμούς καθώς και τις οπτικές πλευρές ενός φάσματος πολιτισμικών και εθνικών ομάδων αλλά και των δυο φύλων. Αρκετές φορές παραγκωνίζονται οι γνώμες και τα βιώματα ατόμων που είτε έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος είτε είναι γένους θηλυκού. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αλλάζει και διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών προκειμένου οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τις πράξεις, τις ανησυχίες και τα προβλήματα με την οπτική των διάφορων φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών και κοινωνικών ομάδων (Hopkins, Damlamian and Ospina, 1996). Οι οπτικές πλευρές των ανδρών και των γυναικών είναι ουσιώδεις και καθοριστικές στο ανασχεδιασμένο πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών.

Μέσω εμπειριστατωμένων διερευνήσεων έχει προκύψει το συμπέρασμα ότι μεγάλη μερίδα μαθητών ερχόμενοι από τα κατώτερα οικονομικά στρώματα, από γλωσσικές μειονότητες. Για παράδειγμα, οι Ισπανοαμερικανοί, οι Ιθαγενείς Αμερικανοί και Αφροαμερικανοί χαρακτηρίζονται από μαθησιακά και πολιτισμικά γνωρίσματα, αλλά και κίνητρα που διαφέρουν από τους τρόπους διδασχής, οι οποίοι αξιοποιούνται συνήθως στα σχολικά περιβάλλοντα (Leo, 2010). Αυτοί οι μαθητές μπορούν να ανταποκριθούν

αποτελεσματικότερα στην μαθησιακή διαδικασία μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και μεθόδων, ώστε να μην προωθείται ο ανταγωνισμός μεταξύ τους. Επιπλέον, η διδασκαλία είναι αποτελεσματικότερη όταν οι κανονισμοί και οι βλέψεις του σχολείου είναι ξεκάθαροι και διατυπώνονται σαφώς και λεπτομερώς (Marouli, 2002).

Λόγω της ποικιλομορφίας, πολλοί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον μιλούν γλώσσες και διαλέκτους της αγγλικής που αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από την επίσημη γλώσσα, που διδάσκεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αν και είναι πολύ σημαντική η διδασκαλία της επίσημης κοινής αγγλικής γλώσσας, απαιτείται να υπάρχει σεβασμός στην μητρική γλώσσα των μαθητών, που ενδεχομένως αυτή διαφέρει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, αν και οι Αφροαμερικανοί μαθητές έχουν ως μητρική γλώσσα, όπως επισημαίνουν οι γλωσσολόγοι, την «Εβενική» ή «αγγλικά των Μαύρων» φοιτούν κανονικά σε αμερικανικά σχολεία. Στο εκ νέου σχεδιασμένο και πολυπολιτισμικό σχολείο, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι υπόλοιποι ιθύνοντες δείχνουν απόλυτο σεβασμό στις μητρικές γλώσσες και διαλέκτους των μαθητών και με αυτό ως προϋπόθεση επέρχεται η διαδικασία μάθησης της επίσημης αγγλικής (Pentini, 2005).

Στα σχολικά βιβλία και σε ποικίλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, διατυπώνονται πολλές προκαταλήψεις και στερεότυπα (Sterling, 2001). Όλος αυτός ο υλικότεχνικός εξοπλισμός συμβάλλει στον παραγκωνισμό τέτοιων μειονοτικών ομάδων, όπως είναι τα άτομα με διαφορετικό χρώμα δέρματος, γυναίκες και άτομα προερχόμενα από τα κατώτερα οικονομικά στρώματα. Αντίθετα, χάρη σε αυτές τις μεθόδους βοηθούνται άτομα από τα υψηλά κοινωνικά στρώματα. Στα πλαίσιο του νέου διαμορφωμένου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος τα μέσα διδασκαλίας ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία εθνικών και πολιτισμικών οπτικών πλευρών. Κατ' επέκταση, οι μαθητές να διδάσκονται θέτοντας σε αμφισβήτηση τις προκαταλήψεις και τις απόψεις όλο του υλικότεχνικού εξοπλισμού διδασκαλίας. Πολύ σημαντικός παράγοντας είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης και ελέγχου.

Ο δείκτης μέτρησης της νοημοσύνης IQ καθώς και άλλοι παρόμοιοι τρόποι αξιολόγησης αξιοποιούνται σε μειονοτικές ομάδες. Με βάση αυτό οι ομάδες τοποθετούνται σε

δυσανάλογα μεγάλο αριθμό σε τάξεις με μαθητές με νοητική υστέρηση. Αντίθετα, πολύ μικρός αριθμός τέτοιων ατόμων βρίσκονται σε τάξεις με χαρισματικούς ή ταλαντούχους μαθητές (Straughan & Wrigley, 1980). Τα άτομα με ιδιαίτερα υψηλές νοητικές δεξιότητες, τα λεγόμενα χαρισματικά παιδιά, όπως και τα άτομα με διαπιστωμένη νοητική δυσλειτουργία βρίσκονται με τυχαίο τρόπο σε όλες τις ομάδες του ανθρώπινου πληθυσμού (Βαρβαρούση, 2002α). Συνεπώς, σε ένα νέο ανασχεδιασμένο πολυπολιτισμικό σχολείο αξιοποιούνται μέθοδοι αξιολόγησης σε παιδιά από πολλές και διάφορες πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές ομάδες λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ιδιαίτερα γνωρίσματά τους, ώστε να προκύψει ορθό αποτέλεσμα (Βαρβαρούση, 2002β). Σε ένα τέτοιο νέο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά με διαφορετικό χρώμα δέρματος και από γλωσσικές μειονοτικές ομάδες φαίνεται ότι υπάρχουν σύμμετρα σε τάξεις με προικισμένα και ταλαντούχα άτομα (Βώρος, 1997) και δεν τοποθετούνται σε τάξεις μαθητών με νοητική υστέρηση και χαμηλές νοητικές δεξιότητες (Γεωργόπουλος, 2006).

Το αφανές πρόγραμμα σπουδών καθορίζεται σαν το επίσημο πρόγραμμα σπουδών που κανένας εκπαιδευτικός δεν διδάσκει πιστά στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, αλλά παράλληλα η ολότητα των μαθητών διδάσκεται. Το κάθε σχολείο διαχειρίζεται τα ζητήματα πολυπολιτισμικής και εθνικής διαφοροποίησης ποικιλοτρόπως, όπως για παράδειγμα με τοποθέτηση εικόνων στον πίνακα ανακοινώσεων, με τη φυλετική διαμόρφωση των υπαλλήλων του σχολείου, με την αμερόληπτη επιβολή κυρώσεων σε μαθητές διαφορετικών φυλετικών, πολιτισμικών και εθνικών ομάδων. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αλλάζει την ολότητα του σχολείου, προκειμένου το αφανές πρόγραμμα σπουδών να δείξει ότι η πολυπολιτισμική και εθνική διαφοροποίηση χαίρουν εκτίμησης και σεβασμού.

Σε ορθό και αποτελεσματικό πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον καθοριστικός είναι ο ρόλος των σχολικών συμβούλων, ειδικά σε μαθητές από διαφορετικές πολυπολιτισμικές, φυλετικές και εθνικές ομάδες. Συγκεκριμένα, θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσανατολιστούν σωστά ως προς την επιλογή της μελλοντικής τους εργασίας καθώς και στην επιλογή των αντίστοιχων μαθημάτων που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (Γκανάτσιου & Γκόβαρης, 2005). Οι σύμβουλοι αυτοί του νέου

πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος συμβάλλουν στην εκπλήρωση των μελλοντικών βλέψεων και ονείρων των μειονοτήτων αυτών.

Οι πολυπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί αποδέχονται και σέβονται το γεγονός ότι αυτοί οι οκτώ παράγοντες αναδιαμορφωθούν, γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές και τεθεί σε εφαρμογή η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, θα υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Σε εκείνη την περίπτωση, οι μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές ομάδες και από τα δύο φύλα, θα κατορθώσουν πολύ μεγάλες και ουσιώδεις μαθησιακές επιδόσεις και οι διομαδικές αντιλήψεις των μαθητών από όλες τις ομάδες θα έχουν δημοκρατικό χαρακτήρα.

3.3. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα ο ρόλος του δασκάλου είναι κομβικός. Είναι κοινός τόπος ότι το μεγαλύτερο μέρος ευθύνης για την πλήρη και ισότιμη ένταξη της νέας γενιάς στο κοινωνικό γίνεσθαι την έχει ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να είναι επαρκείς επιστήμονες, αλλά και ικανοί παιδαγωγοί, έτοιμοι να κοινωνικοποιήσουν επιτυχώς, πολιτικά, πολιτισμικά και ηθικά τους μαθητές τους. Οφείλουν να προετοιμάσουν τους μαθητές γνωστικά, πνευματικά και ηθικοκοινωνικά, ώστε να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χατζηπαναγιώτης, 2001).

Τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός κατέχει τα κατάλληλα εφόδια και γενικά είναι προετοιμασμένος προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται σήμερα από μια αντίφαση, λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε αρκετές σχολικές μονάδες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής. Ακόμη και οι εκάστοτε νομοθετικές προσπάθειες για την ένταξη και την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δείχνουν να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ελλείψεις παρουσιάζονται τόσο στον τομέα της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αλλά και στον τομέα της επιμόρφωσής τους.

Εξετάζοντας την κατάσταση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι αυτή δεν είναι καθόλου ικανοποιητική, αφού παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες στο πνεύμα, στους στόχους, στα περιεχόμενα σπουδών και στις πρακτικές. Η απόκτηση ενός πτυχίου δεν φαίνεται να είναι επαρκής προϋπόθεση επιτυχίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική επιμόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε τάξεις με μαθητές γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους, καθώς ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε τάξεις με αλλοδαπούς και παλινοστούντες, ενώ φαίνεται να κατανοούν και να αποδέχονται θεωρητικά τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και κατά συνέπεια την σημασία της ένταξης των μη γηγενών μαθητών, εντούτοις δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν στην πράξη. Έχοντας ως δεδομένο την υπαρκτή σχολική ανισότητα σε βάρος των μαθητών με μεταναστευτική εμπειρία, μπορούμε να διατυπώσουμε τη θέση ότι μια σειρά εκπαιδευτικών συστημάτων - ανάμεσά τους και το ελληνικό - δεν μπορούν να ανταποκριθούν, εξαιτίας και των δομικών τους γνωρισμάτων και των παιδαγωγικών τους προσανατολισμών σε μια σχολική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από διαφορές στα βιώματα, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα μάθησης του μαθητικού πληθυσμού. Αναζητώντας κανείς τις αιτίες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών πρέπει να εστιάσει κυρίως σε εκείνες τις διαδικασίες και σε εκείνους τους παράγοντες που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυνατή εγγύτητα στις πραγματικές διαδικασίες μάθησης, όπως για παράδειγμα στην ποιότητα του σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας και του

περιβάλλοντος μάθησης, καθώς και στα δομικά γνωρίσματα και τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Σε μια πολυπολιτισμική τάξη αυτοί που καλούνται να είναι οι αγωγοί των θεσμικών ρυθμίσεων και πρακτικών μεταρρυθμίσεων για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί καλούνται να μετουσιώνουν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του αναλυτικού προγράμματος μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται όμως και ως παιδαγωγοί να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που κρατικά τους έχει ανατεθεί και να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί παιδαγωγοί, γιατί αυτός είναι - κι αυτός πρέπει να είναι - ο ρόλος τους, παιδαγωγικός. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα προϋποθέτει και υπαγορεύει για μια αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου την προ υπάρχουσα διαπολιτισμική εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η διαπολιτισμική ικανότητα σε συνδυασμό με την ετοιμότητα δηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει την προσωπική του διδακτική θεωρία και ταυτότητα, βάσει της οποίας παρεμβαίνει στη διαχείριση της διαφορετικότητας και θέτει την προσωπική του σφραγίδα. Για το λόγο αυτό το πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να εμπλουτιστεί με διαπολιτισμικές αναζητήσεις και προοπτικές, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα οπλισμένοι για να διδάξουν αποτελεσματικά στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις.

3.4 Διαπολιτισμικά προγράμματα

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ πραγματοποιείται μέσα από τέσσερα μεγάλα προγράμματα που ξεκίνησαν το 1997 και με νέα μορφή, συνεχίζονται

μέχρι σήμερα. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούν τα τέσσερα αυτά προγράμματα, όπως η «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων Εξωτερικού», η «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», η « Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και η «Εκπαίδευση Παλινοστούτων – Αλλοδαπών Μαθητών». Αυτά τα προγράμματα έχουν ως βασικό στόχο τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλινοστούντες), αλλά και τους Ελληνοπαίδες εξωτερικού που φοιτούν σε σχολεία της αλλοδαπής. Για την περίοδο 2002 – 2008 τα προγράμματα συνεχίζονται στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Β' ΕΠΕΑΕΚ). Η πραγματοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται στην διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών, στην παραγωγή διδακτικού εποπτικού υλικού και τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εκτός από αυτά τα μεγάλα επιχειρησιακά Προγράμματα που εκτελούνται υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ και του ΠΙΟΔΕ, υπάρχουν και άλλοι φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μικρότερη ή με μεγαλύτερη επιτυχία. Ειδικότερα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) έχει συντάξει Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμα, έχει γραφτεί και δυο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής (« Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»), που περιλαμβάνουν το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο του δασκάλου και το τετράδιο ασκήσεων. Έχει επίσης δομηθεί ένα διαγνωστικό κριτήριο κατάταξης σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλινοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές. Παράλληλα, ενασχολείται και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τα ΠΕΚ, με προγράμματα κατάρτισης που πραγματοποιούνται σε όλη τη χώρα. Ένας άλλος φορέας είναι το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στόχος του αποτελεί η εκπόνηση αναζητήσεων σε εκπαιδευτικά ζητήματα και η εκτέλεση ερευνητικών προγραμμάτων που του δίνονται η σχεδιάζονται με δική του πρωτοβουλία. Ταυτόχρονα, πραγματοποιεί εκδόσεις και διοργανώνει συνέδρια για ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα, κυρίως ερευνητικού ενδιαφέροντος. Κατά την διάρκεια της λειτουργίας του έχει διεξαγάγει έρευνες σχετικές με ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνεργάζεται πολύ με την UNESCO σε θέματα ειδικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.) δραστηριοποιήθηκε στα θέματα εκπαιδευτικής

υποστήριξης των μαθητικών ομάδων των Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) που στεγάζεται στην Θεσσαλονίκη, ενισχύει και προωθεί την ελληνική γλώσσα στην Ελλάδα και το εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους παλιννοστούντες και απόδημους Έλληνες. Το ΚΕΓ έχει αναλάβει τις Εξετάσεις Πιστοποίησης Ελληνομάθειας με ειδική χρηματοδότηση του ΥΠΕΠΘ. Σε συνεργασία με το συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας έχει πραγματοποιήσει αρκετά προγράμματα, που σχετίζονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) δραστηριοποιείται ιδιαίτερα σε ζητήματα εκπαίδευσης και αλφαριθμητισμού ενηλίκων. Οργανώνει ακόμα μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων. Τέλος, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.) πραγματοποιούσαν προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας σε όλη την χώρα με μεγάλη συμμετοχή από μέρους των αλλοδαπών και με πολύ θετικά αποτελέσματα.

3.5 Νέα Αναλυτικά Προγράμματα – Ευέλικτη Ζώνη – Ολοήμερο Σχολείο

Το 2003 το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της χώρας διαμόρφωσε και κατέθεσε το νέο προγραμματικό σχεδιασμό για τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφενός, το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) αποτελεί την απόπειρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να δημιουργήσει τα περιεχόμενα στις ποικίλες βαθμίδες και τάξεις της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Αφετέρου άρχισε να εισαγάγει την έννοια της διαθεματικότητας στην οικοδόμηση της γνώσης. Το ΔΕΠΠΣ εξειδικεύεται για κάθε τάξη και βαθμίδα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και αποπειράται η προσέγγισή της μέσα σε ένα κλίμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου. (Νικολάου, 2005)

Μέσα στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ εντάσσεται και η “Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων” και η “ζώνη καινοτόμων δράσεων” για

το Γυμνάσιο (ανάλογες και σχετικές δραστηριότητες προβλέπονται και για τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου). Η Ευέλικτη Ζώνη, κατά τον αρχικό σχεδιασμό της, συντελεί μία ευνοϊκή περίσταση για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς η μεθοδολογία εργασίας σ' αυτήν είναι καθαρά ομαδοσυνεργατική. Επιπλέον, η προσέγγιση των αντικειμένων γίνεται διαθεματικά, μέσα από Σχέδια Εργασίας και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία και στους μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, να καταδείξουν, τις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Τέλειώνοντας, το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί μία καίρια και ουσιώδη καινοτομία, που ξεκίνησε πιλοτικά στα τέλη της δεκαετίας του '90. Το Ολοήμερο Σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο και σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους. Για παράδειγμα, ένας τέτοιος στόχος είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμά του περιλαμβάνει επίσης και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από κάποιο υπεύθυνο δάσκαλο.

Είναι αντιληπτό πως η σημασία του ολοήμερου σχολείου είναι μεγάλη καθώς λειτουργεί σύμφωνα με το σχεδιασμό του, για την αποτελεσματικότερη ένταξη και μόρφωση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και για την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Η τελευταία προβλέπεται να μειωθεί γιατί οι μαθητές θα έχουν επιπρόσθετη διδακτική υποστήριξη και θα ενισχύονται στο μαθησιακό μέρος. Επίσης, οι οικογένειες των μεταναστών θα εξυπηρετούνται από την παραμονή των μαθητών στο χώρο του σχολείου και αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα μια καλύτερη αντιμετώπιση για τον θεσμό του σχολείου. Τα παιδιά θα παραβρίσκονται πιο πολύ χρόνο μέσα σε ένα χώρο προστατευμένο και ιδανικό για την μάθηση. Η γενικότερη ατμόσφαιρα αποδοχής και συνεργασίας που αναπτύσσεται μέσα από τις βιωματικές και άλλες δραστηριότητες, όπως είναι ο χορός, η μουσική και το θεατρικό παιχνίδι, είναι ένα πολύ θετικό στοιχείο για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών που έχουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αυτό συνεπάγεται την σχολική προσαρμογή και την καλύτερη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Τέλος, το ολοήμερο σχολείο δίνει την δυνατότητα σε ομάδες παιδιών που

προέρχονται από χαμηλά οικονομικά στρώματα και να κατακτήσουν γνώσεις σε τομείς που πιο παλιά θα ήταν υποχρεωμένα να τις αναζητήσουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (Νικολάου, 2005).

3.6. Η περίπτωση των Ρομά

3.6.1. Οι Ρομά και η ένταξή τους στην κοινωνία

Οι Ρομά είναι γνωστοί και ως *Τσιγγάνοι*, *Ατσιγγάνοι*, *Αθίγγανοι*, *Κατσιβελοί*, *Σίντηδες* ή *Γύφτοι*, είναι κατά βάση νομαδικός λαός με ινδική καταγωγή. Η γλώσσα τους προέρχεται από την σανσκριτική και μέχρι τώρα δεν ήταν γραπτή (Ντάνου, 2019).

Ο νομαδικός τρόπος ζωής τους και η δυσκολία τους να προσαρμοστούν στον τρόπο ζωής των υπολοίπων κατοίκων κάθε περιοχής, οδηγεί στην στοχοποίησή τους. Έτσι, οι Ρομά πέφτουν συχνά θύματα διακρίσεων, καθώς έχουν καθιερωθεί αρνητικά στερεότυπα, όπως ότι είναι «κλέφτες», «βρώμικοι», «επαγγελματίες ζητιάνοι» και ότι «ζουν παρασιτικά με επιδόματα που το κράτος στερεί από τους υπόλοιπους πολίτες». Συχνά πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές, που αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας «των μη Ρομά», είναι φορείς αυτών των προκαταλήψεων. Έχοντας διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν συνήθως αφομοιώνει ή αποκλείει τους Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ντάνου, 2019).

Τα τελευταία χρόνια, όμως, παρατηρείται σημαντική προσπάθεια ενός μεγάλου αριθμού Ρομά να βελτιώσουν την ποιότητα της ζωής τους κάνοντας προσπάθειες να βγουν από το περιθώριο και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο συμμετέχοντας στην οικονομική και κοινωνική ζωή της περιοχής όπου διαβιών. Έτσι εγγράφουν τα παιδιά τους στην κατάλληλη ηλικία στο δημοτικό σχολείο, επιθυμούν να παρακολουθούν κανονικά το σχολείο με στόχο την απόκτηση απολυτηρίου δημοτικού σχολείου και στη συνέχεια περιστασιακή απασχόληση στο Δήμο ή συνέχιση της φοίτησης στα σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ή στα Εσπερινά Γυμνάσια. (Ντάνου, 2019).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι έχουν κατανοήσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης όσον αφορά τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους και της ένταξής τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή του τόπου.

3.6.2. Οι Ρομά και το σχολείο

Καθώς η ένταξη των Ρομά στην κοινωνία είναι αλληλένδετη με την εκπαίδευσή τους, το ελληνικό Κράτος τα τελευταία χρόνια, κάνει μια πολύ σπουδαία προσπάθεια για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού τους. Αρχικά σε ερευνητικό επίπεδο και στη συνέχεια, μέσω της δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και ψήφισης νόμων επιβάλλει την υποχρεωτική φοίτηση των Ρομά στο σχολείο (Ντάνου, 2019).

Η υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας στο σχολείο είναι ένα διαρκές ζητούμενο. Το ερώτημα δεν είναι, αν θα πρέπει ή όχι να μάθουν τα παιδιά Ρομά όσο το δυνατόν καλύτερα τη γλώσσα του σχολείου ή αν θα πρέπει το σχολείο να τους διδάξει και τη γλώσσα τους.

Επίσης, δεν αποτελεί ζητούμενο του σχολείου, όπως αυτό υφίσταται στην Ελλάδα σήμερα, να φροντίσει να καλλιεργεί, να διατηρεί, να αναδεικνύει τις όποιες πολιτισμικές, γλωσσικές διαφορές.

Εξ ορισμού, το σχολείο έχει έναν παραδοσιακά κανονιστικό πυρήνα, αφού μέσω αυτού παίρνονται αποφάσεις για το μέλλον των μαθητών και τα μορφωτικά περιεχόμενα, που επιλέγονται για να διδαχθούν, συνυφαίνονται με αυτόν τον σκοπό.

Επίσης, ερχόμενα τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, εκ των πραγμάτων μετακινούνται από την κοινοτική ζωή σε έναν θεσμό διαμορφωμένο από την κυρίαρχη κοινωνία. Όμως, το σχολείο δεν είναι ένας άκαμptos οργανισμός που ζητά προσαρμογή από τους μαθητές, χωρίς να προσαρμόζεται το ίδιο σε νέες καταστάσεις ή/και προκλήσεις. Δεν υπάρχει κανένα σχολείο, όσο παραδοσιακά και κανονιστικά οργανωμένο να είναι, που να μην αντιδρά στις κοινωνικές/πολιτισμικές προκλήσεις, να μην μπορεί να διευρύνει τον ρόλο

του και να συμπεριλάβει στα προγράμματα και στις δραστηριότητές του προσεγγίσεις που ξεπερνούν τον παραδοσιακό ρόλο της μεταβίβασης γνώσης και άπτονται μοντέλων κατασκευαστικής/προοδευτικής και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής, έστω και με χρονική καθυστέρηση.

Το γλωσσικό προφίλ των παιδιών Ρομά μπορεί να ποικίλλει σημαντικά και το γλωσσικό ρεπερτόριο τους να είναι ιδιαίτερα σύνθετο. Η ελληνομάθεια τους μπορεί να ποικίλλει τόσο, που, όταν ένα παιδί έρθει στο σχολείο με περιορισμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική, να προβάλλει αυτό και να παραμένει στην αφάνεια η συνολική επικοινωνιακή του ικανότητα. Επίσης δεν υπάρχει σαφής εικόνα ποια είναι ή ποια πρέπει να θεωρηθεί ως η μητρική/πρώτη/δυνατή γλώσσα των Ρομά παιδιών, γενικά και ανά περίπτωση. Μολονότι είναι σαφές ότι η κατάταξη των παιδιών σε επίπεδα ελληνομάθειας διευκολύνει το έργο του εκπαιδευτικού, ο χωρισμός των μαθητών Ρομά σε επίπεδα ενδέχεται να επιδρά αρνητικά σε περιπτώσεις παιδιών με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική γλώσσα και αντίστοιχα χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο.

Σε αυτή την περίπτωση η αγνόηση ή η υποβάθμιση των δεξιοτήτων ως προς τη χρήση της θα μπορούσε να αποβεί επιζήμια, επιβραδύνοντας σημαντικά τόσο τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και τη γνωστική του ανάπτυξη εν γένει. Στη γεφύρωση αυτού ακριβώς του χάσματος στοχεύει η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών: στο να επιτευχθεί, δηλαδή, η «σύγκλιση» ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες, που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και στις ανάγκες που υφίστανται για την πληρέστερη κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Αυτή η γεφύρωση θα βοηθήσει επιπλέον να δημιουργηθεί ένα συνεχές όσο το δυνατόν ενιαίο (με την έννοια ότι χωρούν σε αυτόν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής) γνωσιακό χώρο και θα είναι συναισθηματικά ασφαλής για όλα τα παιδιά μίας τάξης / του σχολείου.

Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Επιλογή θέματος

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί η είσοδος πολλών προσφύγων σε κάποιες χώρες της Ευρώπης, όπως και στην Ελλάδα. Αυτή η νέα πραγματικότητα εμφανίστηκε στην χώρα μας ήδη από το 2015 και οφείλεται στην εμφύλια σύρραξη στην Συρία και στην εμπλοκή ξένων δυνάμεων. Άμεσο επακόλουθο είναι η αναγκαιότητα αυτής της κατάστασης και η ένταξή τους στον ελλαδικό χώρο. Άμεση συνέπεια είναι η αύξηση των ποσοστών των προσφύγων και το γεγονός αυτό έχει επιδράσει σημαντικά όλους τους τομείς της καθημερινότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο, το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι παρουσιάζει μεγάλη σημασία στην σημερινή εποχή καθώς έχει υποστεί αλλαγές ο θεσμός της Εκπαίδευσης.

Αρχικό ερέθισμα για την εκπόνηση μιας εργασίας που θα εστιάζει στην έρευνα θεμάτων που αφορούν τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσε η μελέτη ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Παράλληλα έχουν διεξαχθεί πολλαπλές έρευνες στην Ελλάδα. Αυτές οι έρευνες είχαν σκοπό να αξιολογήσουν ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Κατέδειξαν ότι η ψυχολογία αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει τη σχολική μάθηση των παιδιών, συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή τους στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Με άλλα λόγια, συνεπάγεται την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση και παράλληλα διασφαλίζει την ψυχική υγεία των μαθητών.

Λόγω της νέας τάξης πραγμάτων, η σύγχρονη σχολική τάξη αποτελεί ένα διαρκώς εξελισσόμενο και μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που ενσωματώνει και προϋποθέτει την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης θεμάτων που αφορούν τον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσε αφορμή για τη δημιουργία του βασικού ερευνητικού ερωτήματος. Έτσι με την υπάρχουσα μελέτη, εξετάστηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μαθητές Γυμνασίου, αξιοποιώντας απόψεις τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικών όσο και των μαθητών.

2.Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι η διερεύνηση της νέας πραγματικότητας καθώς η χώρα έχει αποκτήσει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα λόγω της παρουσίας ποικίλων μειονοτικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, πεδίο διερεύνησης αποτέλεσαν η καταγραφή και η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μελετήθηκε διεξοδικά ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διδάσκουν σε τάξεις διαπολιτισμικών σχολείων. Στη συνέχεια, διερευνήθηκε ο τρόπος που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμα, έγινε μελέτη αναφορικά με το πόσο είναι ικανοποιημένοι οι μαθητές από το πολυπολιτισμικό σχολείο. Τέλος, μέσω της μελέτης των παραπάνω ζητημάτων γίνεται σαφές ότι στόχος είναι η διερεύνηση του ρόλου της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και ο εντοπισμός της άποψης των παιδιών που φοιτούν σε τέτοια σχολεία.

3.Μεθοδολογία υλοποίησης της έρευνας

Η διαδικασία της έρευνας στηρίχθηκε στην ποσοτική προσέγγιση, καθώς υλοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αναφορικά με το θέμα της διερεύνησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπ' όψιν τις απόψεις των καθηγητών και των μαθητών τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στους μαθητές ήταν διαφορετικά από εκείνα των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές έλαβαν τα παρακάτω ερωτήματα: «Το μάθημα περνάει ευχάριστα;», « Οι συμμαθητές σου τσακώνονται στην τάξη;», « Η σχολική εργασία που κάνετε στην τάξη είναι δύσκολη;», «Όλοι οι συμμαθητές σου είναι φίλοι σου;», «Μερικοί συμμαθητές σου δεν είναι καλά παιδιά;», «Οι περισσότεροι συμμαθητές σου τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια;», «Μερικοί συμμαθητές σου δεν είναι φίλοι σου;», «Όλα τα παιδιά αγαπάτε την τάξη σας;», « Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις;» και «Οι συμμαθητές σου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι;». Στους εκπαιδευτικούς τέθηκαν τα

παρακάτω ερωτήματα: « Έχετε κάνει έρευνες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;», «Έχετε εκδηλώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για τσιγγανόπαιδες μαθητές;», «Έχετε γνώση ξένων γλωσσών», «Έχετε διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις;», «Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;», « Θεωρείτε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα;», «Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης;» και « Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε τις πιο σημαντικές;». Όπως έχουν διαμορφωθεί τα παραπάνω ερωτήματα, γίνεται σαφές ότι έχουν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επέλθουν ορθά συμπεράσματα. Τα ερωτηματολόγια φτιάχτηκαν σε ένα συγκεκριμένο δείγμα πληθυσμού. Το συγκεκριμένο δείγμα αποτελείται από ορισμένους, συγκεκριμένους και επιλεγμένους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Χάρη σε αυτή τη μεθοδολογία, επιλέχθηκε εσκεμμένα αυτό το δείγμα, που ανταποκρίθηκε με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στα ερωτήματα και τους σκοπούς της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο ερευνήθηκε επιτυχώς η μελέτη περιπτώσεων σε βάθος και η αναλυτικά επεξήγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Στη συνέχεια, προκύπτει η σπουδαιότητα των στόχων της δεδομένης έρευνας στην σημερινή καθημερινότητα.

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν τα ερωτηματολόγια. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα συντέλεσαν βασικό στόχο και επιδίωξη της δεδομένης μελέτης σχετικά με τις πεποιθήσεις των καθηγητών και των μαθητών για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε παιδιά Γυμνασίου.

Είναι γεγονός ότι η συνέντευξη συντελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποσοτική έρευνα, όπως διαφαίνεται και από την δεδομένη περίπτωση έρευνας. Λόγω του τρόπου επιτέλεσης των ερωτηματολογίων συντελεί στην αντικειμενική και ακριβή μέτρηση και ανάλυση των ζητήματος. Συνεπώς, φυσικό επόμενο είναι η άντληση σωστών και έγκυρων πληροφοριών αναφορικά με το θέμα της έρευνας (Cohen & Manion, 1997).

Η διαμόρφωση της δόμησης των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω μιας δοκιμαστικής διαδικασίας. Ρωτήθηκαν εκείνα τα άτομα, που πληρούσαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Ακόμα, διαλέχθηκαν διαφορετικά ερωτήματα για τους μαθητές των σχολείων και άλλα για τους εκπαιδευτικούς. Στο πρώτο μέρος των ερωτηματολογίων οι ερωτώμενοι απάντησαν σε ερωτήσεις προσωπικού χαρακτήρα, όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο. Στο δεύτερο μέρος των ερωτηματολογίων απαντήθηκαν ερωτήματα αναφορικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας στην Δευτεροβάθμια μέσα από την οπτική γωνία τόσο των μαθητών όσο των καθηγητών δυο σχολείων στο Μεσολόγγι.

4.1. Δειγματοληψία

Στην παρούσα μελέτη έχει επιλεγεί σαν μέθοδος δειγματοληψίας η σκόπιμη δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ειδικές κατηγορίες του πληθυσμού θέλησε να μελετήσει, διότι η έκβαση αυτής της μελέτης αφορά αυτήν την μερίδα του πληθυσμού. Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η γνώμη οποιουδήποτε ανθρώπου, προκειμένου να προκύψουν έγκυρα και αληθή αποτελέσματα.

Στην δεδομένη έρευνα συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί από δυο συγκεκριμένα σχολεία του Μεσολογγίου, το 1^ο Γυμνάσιο Μεσολογγίου και το 2^ο Γυμνάσιο Μεσολογγίου. Επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα άτομα που εκπροσωπούν ένα μέρος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου έχουν βιώσει τις επιδράσεις της πολυπολιτισμικότητας. Χάρη σε αυτή την επιλογή θα δοθούν έγκυρες και επαρκείς πληροφορίες αναφορικά με το ζήτημα της έρευνας (Polit & Hunger, 1999).

Έχοντας ως γνώμονα τους κανονισμούς της ποσοτικής έρευνας, θεωρείται ότι χρησιμοποιήθηκε ένα ικανοποιητικό δείγμα. Αναλυτικότερα, επιλέχθηκε μια μερίδα εκπαιδευτικών και μια μερίδα μαθητών από τα σχολεία. Έτσι, παρέχονται έγκυρα και στοχευμένα αποτελέσματα - συμπεράσματα και θα προβληθεί η διεξοδική έρευνα του

θέματος. Στην δεδομένη μελέτη λήφθηκαν 104 ερωτηματολόγια, από τα οποία τα 43 ήταν σε εκπαιδευτικούς και τα 61 σε μαθητές σχολείων του Μεσολογγίου.

4.2. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2018 και ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια ήταν 104. Για τη διεξαγωγή της έρευνας στους μαθητές προηγήθηκε ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρξει ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική. Η ολοκλήρωση του κάθε ερωτηματολογίου διαρκούσε από 20 έως 30 λεπτά. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνονταν πάντα παρουσία εκπαιδευτικού της τάξης, ενώ η συμπλήρωση αυτών από τους εκπαιδευτικούς έγινε εκτός του διδακτικού ωραρίου.

Πριν από τις επισκέψεις μας στα σχολεία υπήρξε συνεννόηση με τους διευθυντές, τον σχολικό σύμβουλο και σε συνεργασία πάντα με το διδακτικό προσωπικό, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν πάντα προαιρετική και οι ίδιοι συμμετείχαν εφόσον το επιθυμούσαν. Αν και ήταν κουρασμένοι, ήταν ιδιαιτέρως συνεργάσιμοι, με καλή διάθεση και αποδεικνύοντας με τη στάση τους την θέλησή τους να λάβουν μέρος και συντελέσουν στην εξαγωγή της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια απευθύνονταν αντίστοιχα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς από δυο σχολεία του Μεσολογγίου, που υπάγονται στο Νομό της Αιτωλοακαρνανίας. Αυτό συνέβη καθώς η υπεύθυνη που πραγματοποίησε την έρευνα διέμενε στην ίδια περιοχή. Συνεπώς, με αυτόν τον τρόπο το δείγμα μπορεί να χαρακτηριστεί κατάλληλο και αντιπροσωπευτικό σε μεγάλο βαθμό.

4.3. Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας

Προκειμένου να κριθεί έγκυρο το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνητική διαδικασία, είναι αναγκαίο να μπορεί να ερευνηθεί το ζήτημα για το οποίο κατασκευάστηκε. Ειδικά στην δεδομένη έρευνα που μελετάται το ζήτημα της διαπολιτισμικότητα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω των απόψεων καθηγητών και μαθητών από σχολεία του Μεσολογγίου. Επιπρόσθετα, για να διευκρινιστεί η εγκυρότητα τους εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, θα πρέπει να διασταυρώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Για την σύνταξη των ερωτημάτων χρήσιμη είναι η συμβουλή κάποιου ειδικού, ο οποίος θα εγκρίνει την καταλληλότητά τους. Στην δεδομένη ερευνητική διαδικασία η εγκυρότητα εξασφαλίζεται χάρη στην ειλικρίνεια, στο βάθος, στον πλούτο και το περιεχόμενο των δεδομένων που συλλέγονται από την ανιδιοτέλεια της ερευνήτριας. Όταν το εργαλείο που χρησιμοποιηθεί είναι έγκυρο, τότε είναι σίγουρο ότι θα είναι και αξιόπιστο.

Η αξιοπιστία των συμπερασμάτων κρίνεται υψηλή, όταν τα ερωτηματολόγια δίνουν σε συνεχόμενες μελέτες ίδια αποτελέσματα πάνω σε ένα και συγκεκριμένο ζήτημα. Προφανώς, είναι κατανοητό ότι η αξιοπιστία των δεδομένων συσχετίζεται με την σταθερότητα των αποτελεσμάτων που προκύπτουν. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, η ερευνήτρια συμπεριλαμβάνει σκόρπια ερωτήματα, τα οποία αν και έχουν διατυπωθεί με διαφορετικές λέξεις, αναφέρονται στο ίδιο θέμα. Ακόμα, οι ερευνήτριες έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων θέτοντας τα ερωτήματα σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα και κρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ τους.

Παράλληλα, σε μια ερευνητική διαδικασία είναι απαραίτητο να κριθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ορισμένοι ερευνητές προσπαθούν να ελέγξουν και την εγκυρότητα των εργαλείων. Αυτή η διαδικασία κρίνεται δύσκολη και απαιτητική και δεν υλοποιείται πάντοτε. Αυτό σημαίνει ότι το αποτέλεσμα της μελέτης μπορεί να είναι αξιόπιστο και να μην είναι έγκυρο. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δυο λέξεις που αποδίδουν διαφορετικό σημασιολογικό περιεχόμενο.

4.4. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Σύμφωνα με τους κανονισμούς ηθικής και δεοντολογίας της ερευνητικής διαδικασίας, σχηματίζεται το κατάλληλο περιβάλλον μέσα στο οποίο τελούνται τα ερωτηματολόγια. Στην δεδομένη ποσοτική έρευνα, δόθηκαν οι απαραίτητες συντεταγμένες και πληροφορίες προκειμένου ο ερωτώμενος να είναι γνώστης του σκοπού της ερευνητικής διαδικασίας και να συμμετάσχει σε αυτήν με δική του θέληση. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των ερωτηθέντων μετά από συνεννόηση και συζήτηση με την υπεύθυνη ερευνήτρια. Έπειτα, έγινε σαφές ότι το υλικό των ερωτηματολογίων θα αξιοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Ανά πάση χρονική στιγμή ο ερωτώμενος θα μπορεί να σταματήσει την συνέντευξη, εφ' όσον δεν θέλει να την συνεχίσει και να την ολοκληρώσει.

Σε περιπτώσεις που εμφανίστηκαν προβλήματα κατανόησης των ερωτημάτων, δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και αποσαφηνίσεις προκειμένου να είναι όλα τα ερωτήματα άρδην κατανοητά. Έτσι, προέκυψε ένα κλίμα εμπιστοσύνης ώστε η έκβαση των αποτελεσμάτων να κριθεί θετική και αποτελεσματική.

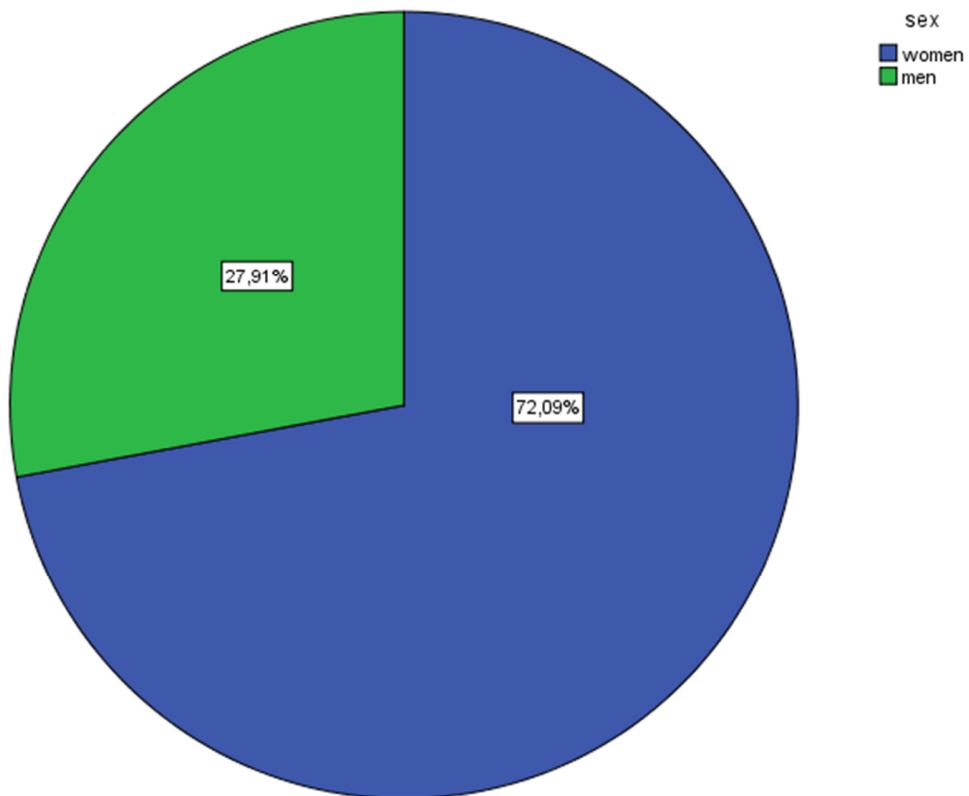
5.Αποτελέσματα εκπαιδευτικών

Δεν θα μπορούσε να διευκρινιστεί η μέθοδος που αξιοποιήθηκε ώστε να προκύψουν τα παρακάτω αποτελέσματα. Η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας έγινε μέσω του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων (S.P.S.S. Statistical Package for Social Sciences) και προέκυψαν τα ακόλουθα δεδομένα.

5.1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

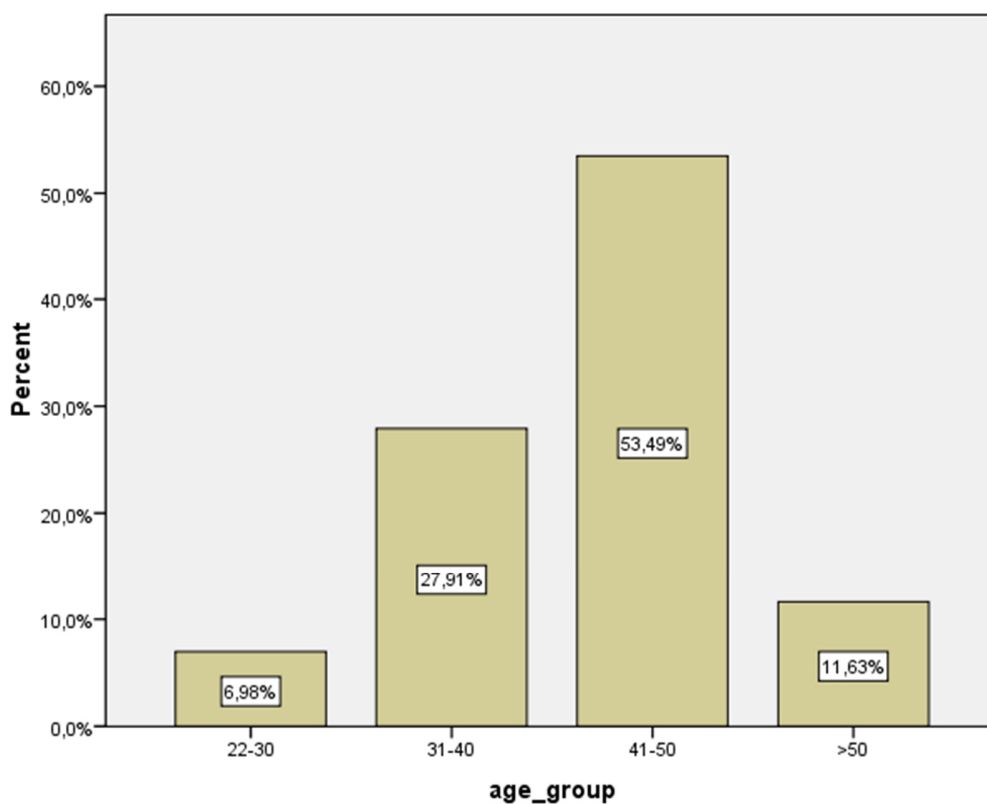
Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, που θα συμβάλλουν στο να διαμορφώσουμε μία άποψη για το δείγμα μας.

Γράφημα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών



Στο Γράφημα παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία του δείγματός μας (72,09%) είναι γυναίκες και μόνο το 27,91% είναι άνδρες.

Γράφημα 2. Ηλικία των εκπαιδευτικών»

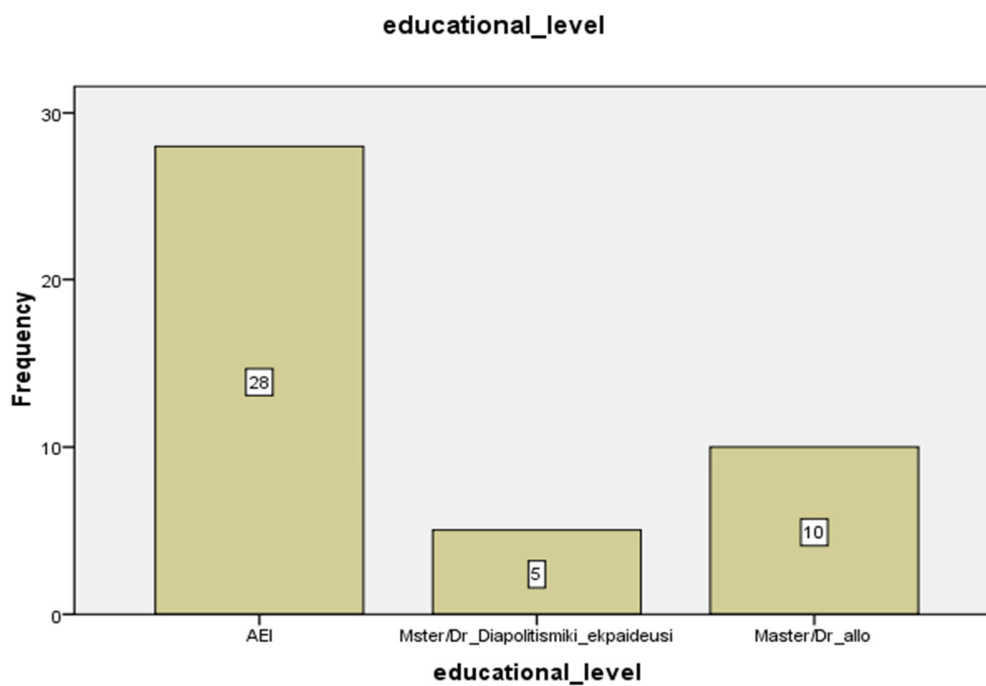


Από το παραπάνω Γράφημα διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών (53,49%), ενώ το 27,90% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, το 11,63% είναι μεγαλύτεροι από 50ετών και μόνο το 6,98% ανήκει στις ηλικίες 22-30ετών.

Πίνακας 1. Το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος»

		educational_level			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	AEI	28	65,1	65,1	65,1
	Mster/Dr_Diapolitismiki_ekpaideusi	5	11,6	11,6	76,7
	Master/Dr_allo	10	23,3	23,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Γράφημα 3. Το μορφωτικό επίπεδο του δείγματος



Στον Πίνακα παρατηρούμε ότι το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών της έρευνας, δηλαδή το 65,10% είναι κάτοχοι μόνο του βασικού πτυχίου Α.Ε.Ι. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού διπλώματος αποτελούν το 34,90% με το 23,3% να κατέχει τίτλο σε άλλο γνωστικό αντικείμενο, ενώ μόνο το 11,60%

του δείγματος κατέχει τίτλο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ελλιπή εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά.

Πίνακας 2. Δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»

Proptixiaki

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	12	27,9	27,9	27,9
	OXI	31	72,1	72,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

epimorfotika_seminaria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	39	90,7	90,7	90,7
	OXI	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Sinedria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	22	51,2	51,2	51,2
	OXI	21	48,8	48,8	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

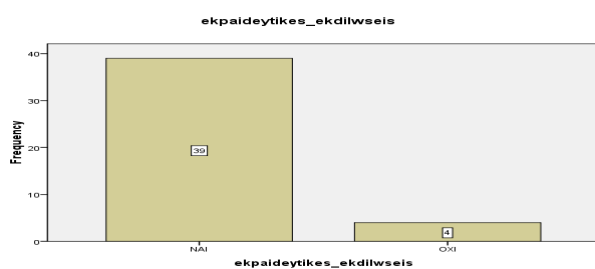
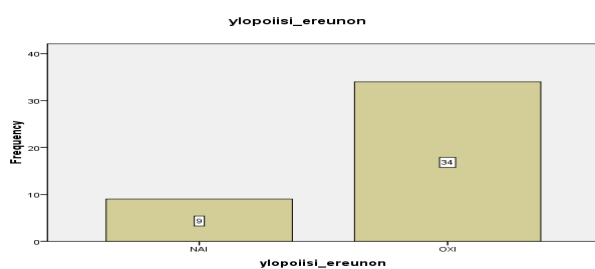
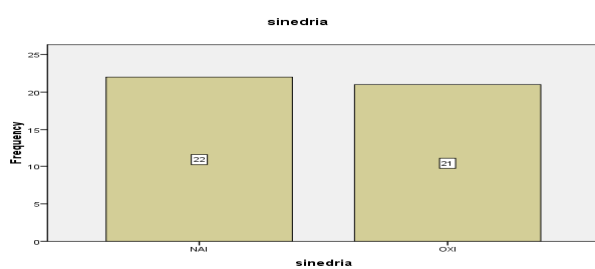
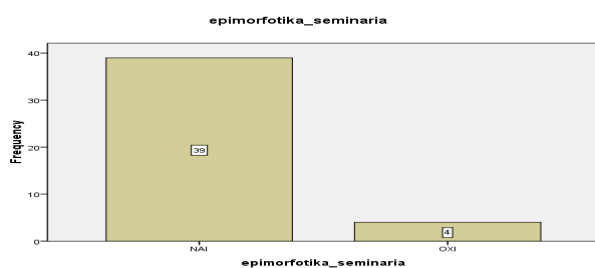
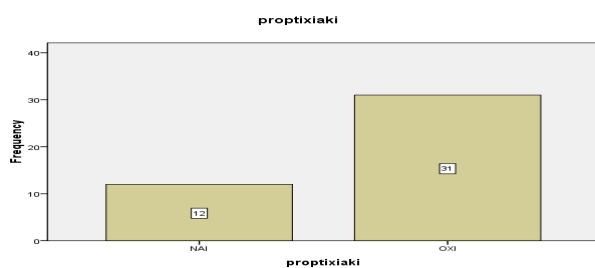
ylopoiisi_ereunon

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	9	20,9	20,9	20,9
	OXI	34	79,1	79,1	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

ekpaideytikes_ekdilwseis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	39	90,7	90,7	90,7
	OXI	4	9,3	9,3	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Γράφημα 4. Δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

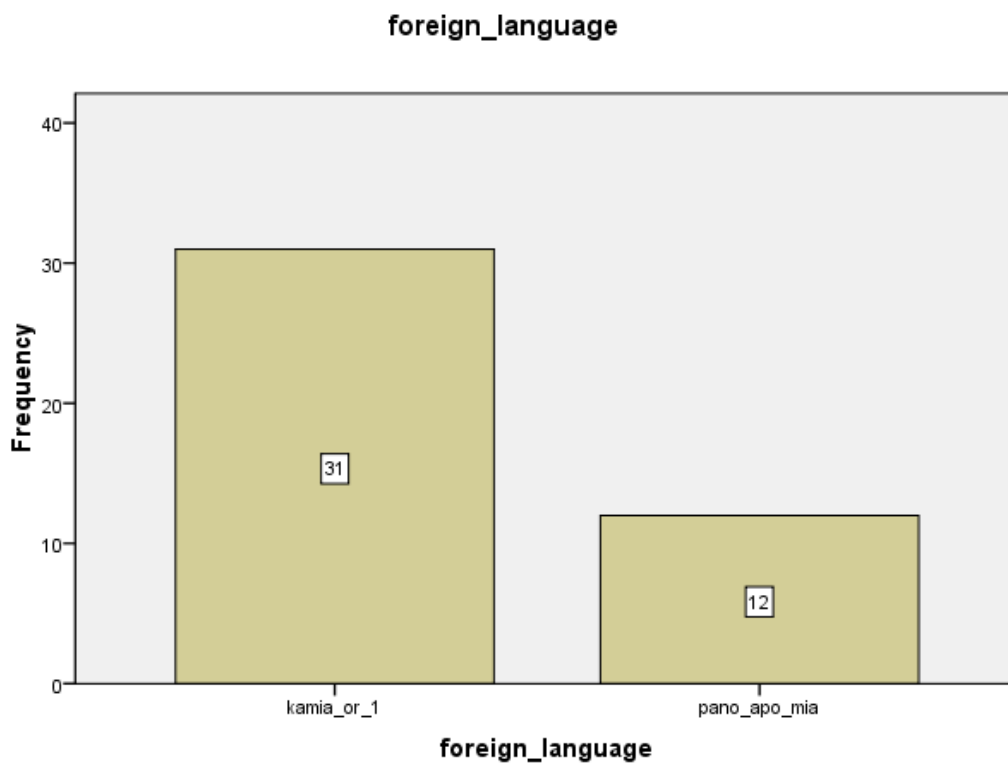


Από τον Πίνακα διαπιστώνουμε εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μόνο το 27,9% έχει παρακολουθήσει προπτυχιακά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που τονίζει την έλλειψη βασικής θεωρητικής κατάρτισης σε προπτυχιακό επίπεδο. Ικανοποιητικό ωστόσο θεωρείται το γεγονός ότι το 90,7% του δείγματος δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το υψηλό αυτό ποσοστό ίσως μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κριτήρια που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία που φοιτούν Ρομά μαθητές και διαθέτουν τμήματα ένταξης γι' αυτούς. Σχετικά με την παρακολούθηση συνεδρίων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χαρακτηριστικό είναι ότι το 48,8% δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό συνέδριο, γεγονός που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην παιδαγωγική πράξη. Επίσης στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει έρευνες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το 79,1% απαντά αρνητικά, ποσοστό άκρως απογοητευτικό. Η μόνη θετική ένδειξη εμφανίζεται στο ποσοστό 90,7% το οποίο έχει οργανώσει εκδηλώσεις για Ρομά μαθητές.

Πίνακας 3. Γνώση ξένων γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς

		foreign_language			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kamia_or_1	31	72,1	72,1	72,1
	pano_apo_mia	12	27,9	27,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Γράφημα 5. Γνώση ξένων γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς

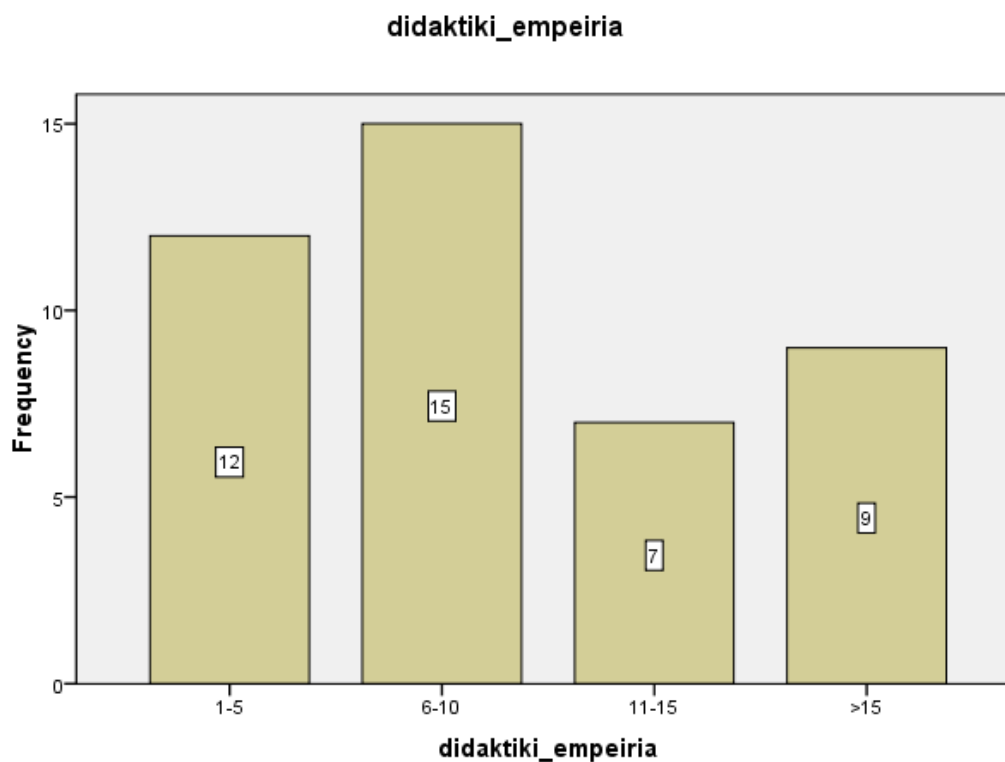


Ακόμη στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερες από μία διεθνείς γλώσσες μόνο το 27% απάντησε θετικά, ενώ το υπόλοιπο 73% γνωρίζει μία ή καμία από τις διεθνείς γλώσσες.

Πίνακας 4. Έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

didaktiki_empeiria					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	12	27,9	27,9	27,9
	6-10	15	34,9	34,9	62,8
	11-15	7	16,3	16,3	79,1
	>15	9	20,9	20,9	100,0
Total		43	100,0	100,0	

Γράφημα 6. Έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις



(Δεν απάντησε ένας)

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα, αλλά και τάξεις γενικής εκπαίδευσης με υψηλά ποσοστά μεταναστών, αλλοδαπών και τσιγγανόπαιδων μαθητών. Το 26,2% των εκπαιδευτικών έχουν από 1-5 έτη διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, το 16,7% από 11- 15 έτη, το 21,4% έχει πάνω από 15 έτη, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 35,7% από 6-10 έτη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία με τσιγγανόπαιδα έχουν αυξημένη διδακτική εμπειρία σε παρόμοιες σχολικές μονάδες με αρκετά έτη προϋπηρεσίας, καθώς το 73,8% διαθέτει πάνω από 5 έτη σε παρόμοιες σχολικές μονάδες.

5.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμικότητα.

Πίνακας 5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

prosarmogi_periexomenou_didaskalias

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	43	100,0	100,0	100,0

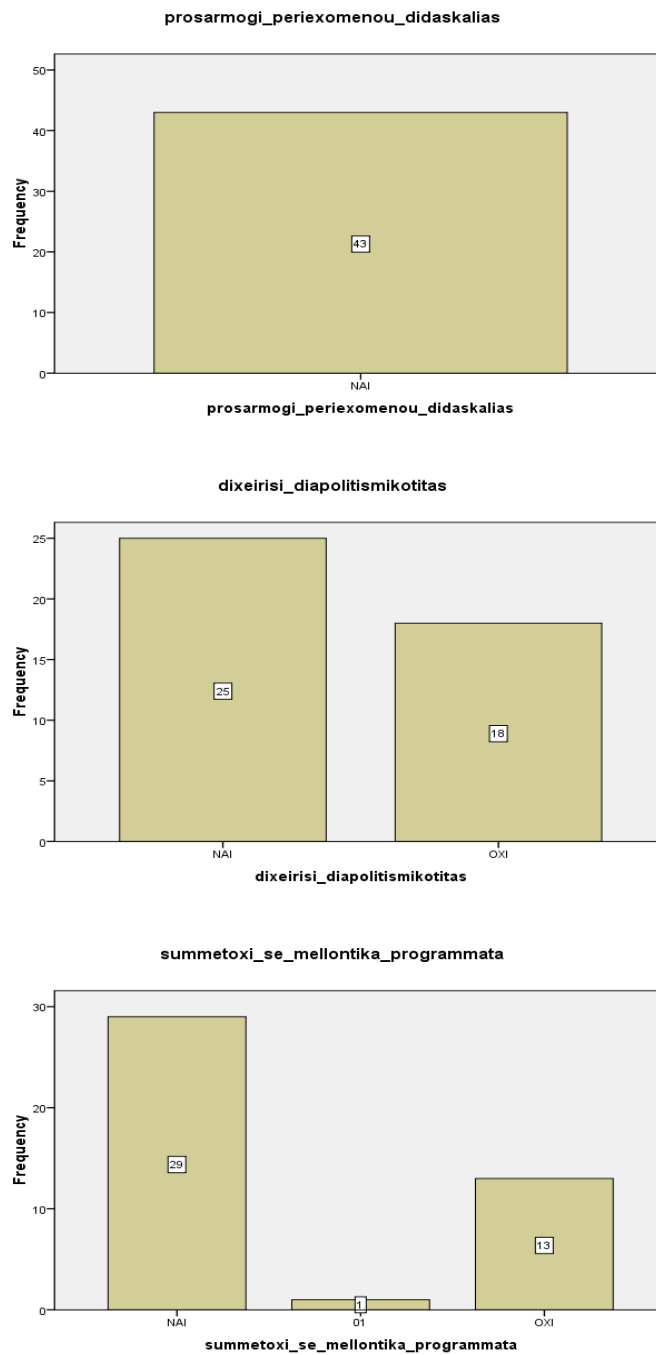
dixeirisi_diapolitismikotitas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	25	58,1	58,1	58,1
	OXI	18	41,9	41,9	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

summetoxi_se_mellontika_programmata

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	29	67,4	67,4	67,4
	01	1	2,3	2,3	69,8
	OXI	13	30,2	30,2	100,0
	Total	43	100,0	100,0	

Γράφημα 7 . Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

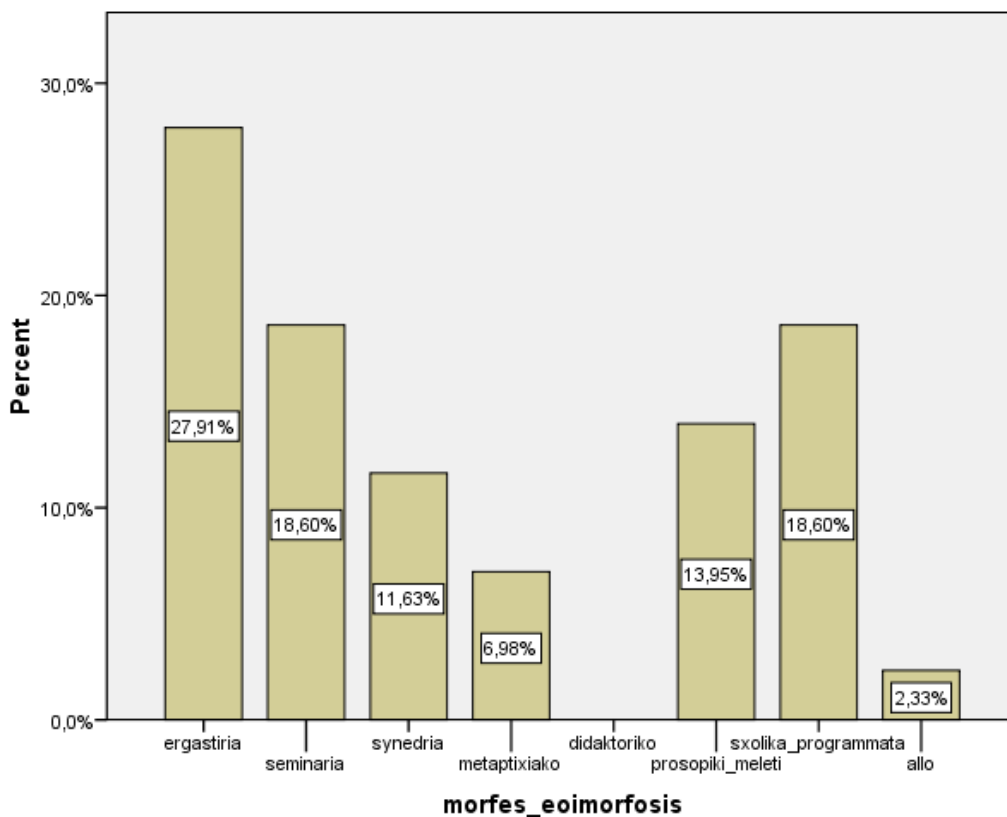


Παρατηρώντας τον Πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά απόλυτη πλειοψηφία (100%) προσαρμόζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Επίσης, παρατηρούμε ότι το 41,86% των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να χειριστεί με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα. Αυτό είναι ανησυχητικό διότι έτσι μπορεί να παρακωλύεται και το διδακτικό τους έργο.

Τέλος, παρατηρούμε ότι το 67,44% των εκπαιδευτικών θεωρεί χρήσιμο να συμμετέχει μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης και αυτό δείχνει την ανάγκη για επιμόρφωση.

Γράφημα 8. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφές επιμόρφωσης που θεωρούν σημαντικότερες



Στην προσπάθεια να ιεραρχηθούν οι σημαντικότερες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, μορφές επιμόρφωσης, διαμορφώνεται το Γράφημα . Αναλύοντας το παραπάνω γράφημα διαπιστώνουμε ότι το 27,91% των εκπαιδευτικών επιθυμεί να συμμετέχει σε εργαστήρια για να ενισχύσει τις δεξιότητές του, το 18,60% σε σεμινάρια, ίδιο ποσοστό (18,6%) να εμπλακεί σε σχολικά προγράμματα, το 13,95% θεωρεί σημαντική την προσωπική μελέτη και τον αναστοχασμό. Ποσοστό 11,63% θεωρεί ότι συμβάλλει η παρακολούθηση συνεδρίων, το 6,98% η παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών, ώστε να ενισχύσει τη θεωρητική του κατάρτιση, ενώ μικρό ποσοστό (2,33%) θεωρεί κάποια άλλη μορφή επιμόρφωσης σημαντική, χωρίς να τη διευκρινίζει.

6.Αποτελέσματα μαθητών

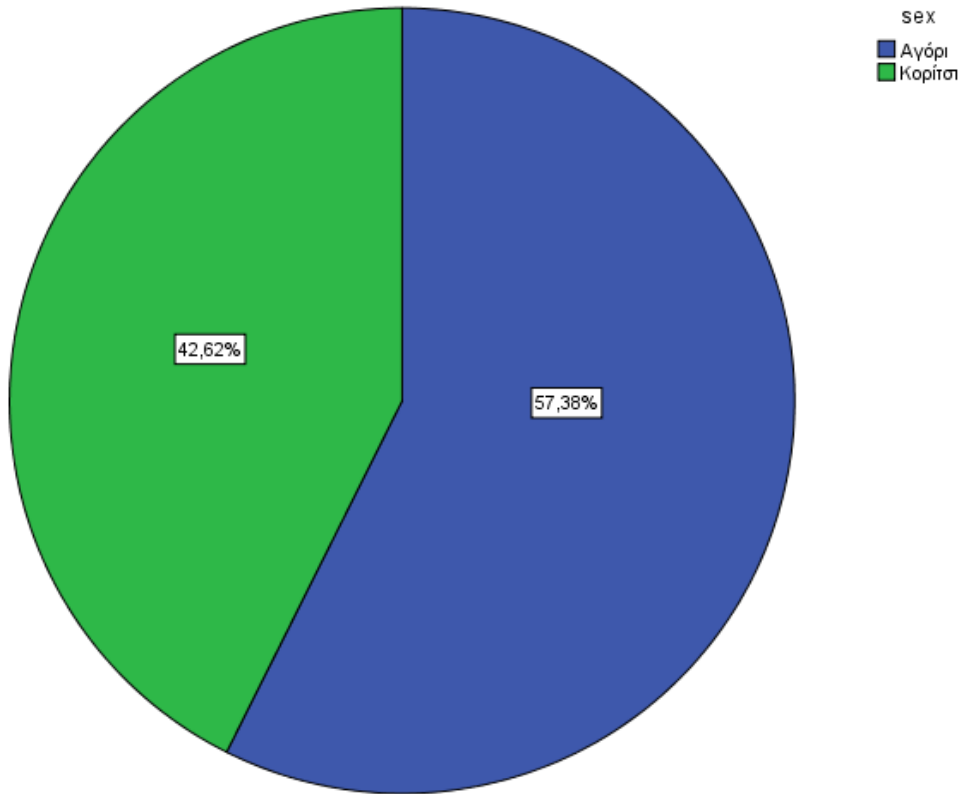
6.1. Δημογραφικά στοιχεία μαθητών

Στο κεφάλαιο αυτό θα καταγράψουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών του δείγματός μας.

Το δείγμα των μαθητών αποτελείται από 35 αγόρια και 26 κορίτσια. Το αξιοσημείωτο σε αυτό το δείγμα είναι ότι παρόλο που φοιτούν σε ελληνικό σχολείο οι Ρομά προτιμούν να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα και μες στην τάξη και στο σπίτι. Έτσι δεν μπορούν οι υπόλοιποι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αλλά και ο υπόλοιπος κοινωνικός τους περίγυρος να κατανοήσουν τι λένε. Αυτή η γλώσσα αποτελεί γι' αυτούς έναν μυστικό κώδικα που τους ενώνει ως ομάδα αλλά ταυτόχρονα τους αποκόπτει από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

Τα αγόρια αποτελούν το 57,37% του συνόλου των μαθητών ενώ το υπόλοιπο 42,63% αποτελείται από κορίτσια.

Γράφημα 9. Το φύλο των μαθητών

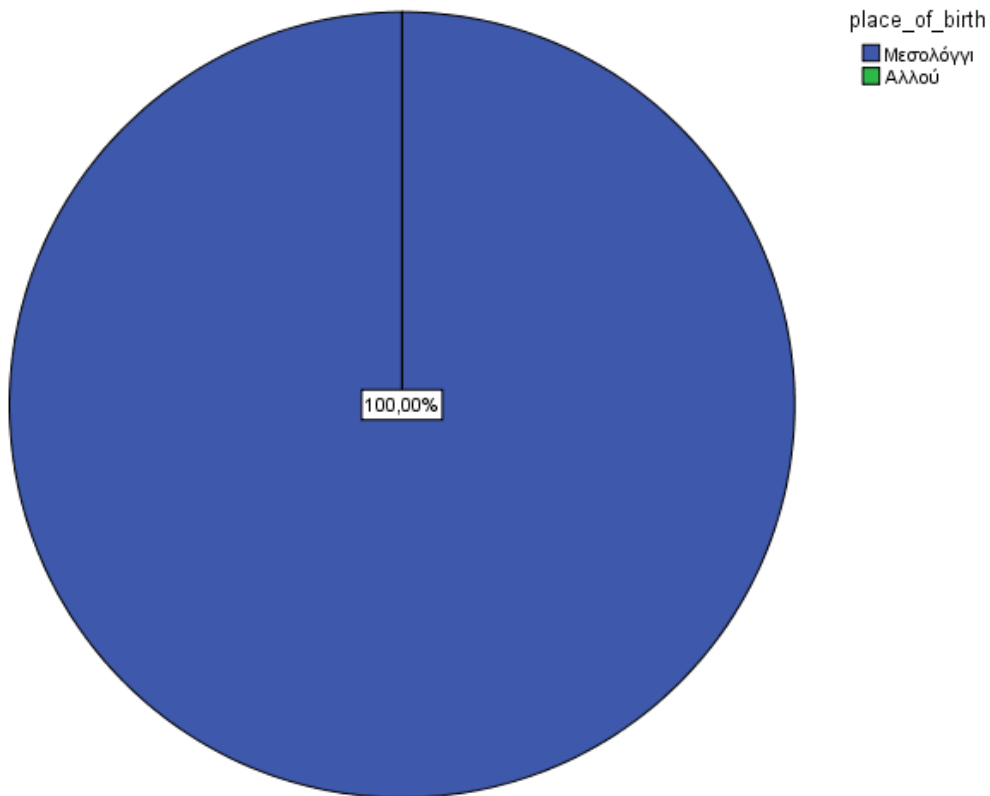


Από το Γράφημα που αναφέρεται στον τόπο γέννησης των μαθητών, σημειώνεται ότι το 100% έχει γεννηθεί στο Μεσολόγγι.

Πίνακας 6. Σχετικά με την πόλη γέννησης των μαθητών

place_of_birth					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μεσολόγγι	61	100,0	100,0	100,0

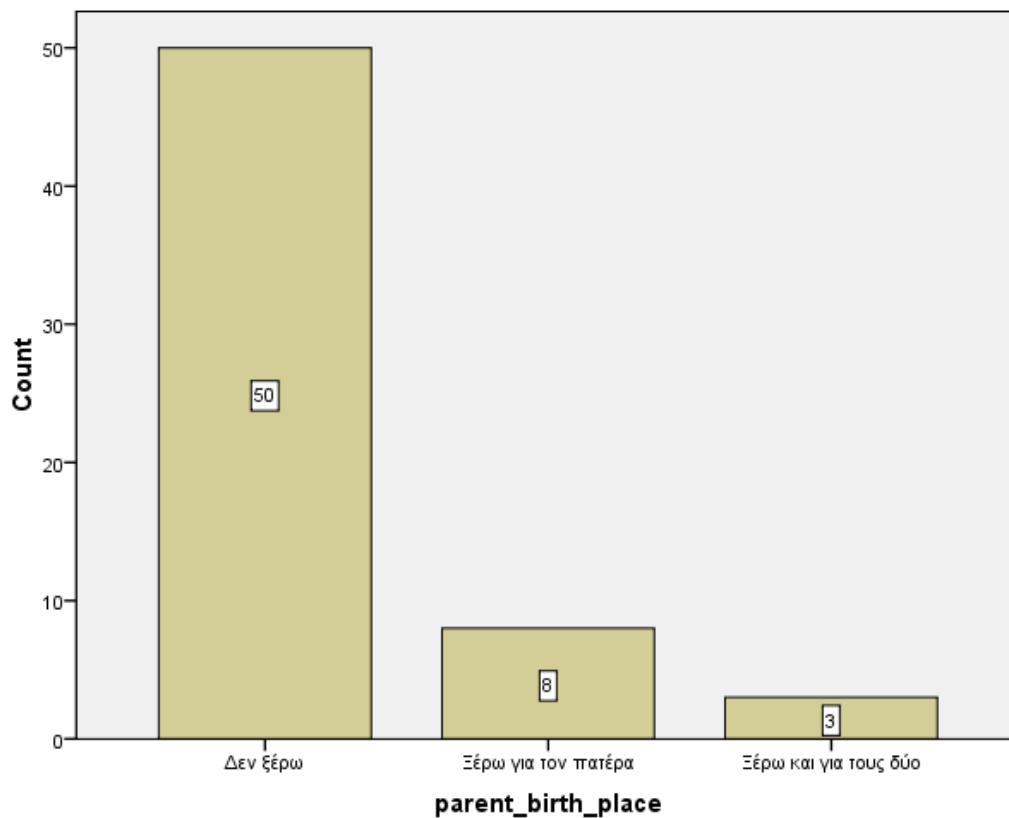
Γράφημα 10. Σχετικά με την πόλη γέννησης των μαθητών



Πίνακας 7. Σχετικά με την πόλη γέννησης των γονέων τους

		parent_birth_place			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν ξέρω	50	82,0	82,0	82,0
	Ξέρω για τον πατέρα	8	13,1	13,1	95,1
	Ξέρω και για τους δύο	3	4,9	4,9	100,0
Total		61	100,0	100,0	

Γράφημα 11. Σχετικά με την πόλη γέννησης των γονέων τους



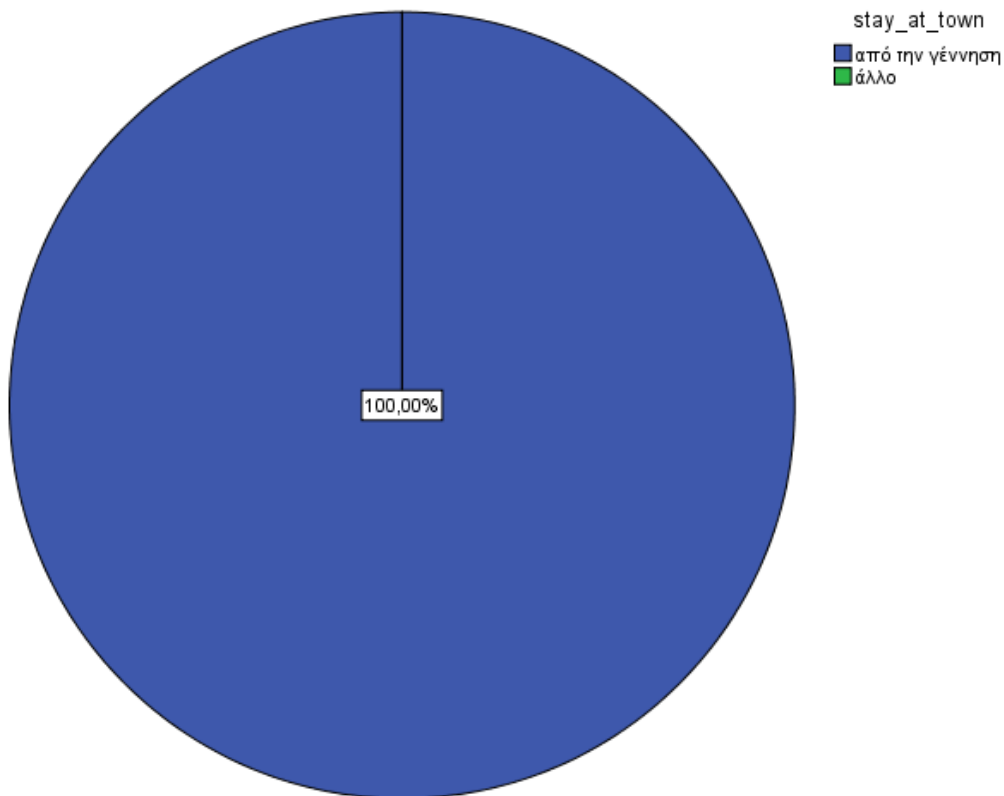
Ανησυχητικό ήταν το εύρημα σχετικά με τον τόπο γέννησης των γονέων .Το 82,23% των μαθητών δεν γνώριζαν που έχουν γεννηθεί και οι δυο τους γονείς, το 12% γνώριζε μόνο για τον τόπο γέννησης του πατέρα (5% Μεσολόγγι, 6% Αιτωλικό και 1% Αγρίνιο) ενώ το

υπόλοιπο 5,77% γνώριζε και για τους δύο γονείς (3% Μεσολόγγι και οι δύο, 1,77% Πάτρα πατέρα και 1% μητέρα στο Μεσολόγγι).

Πίνακας 8. Σχετικά με τα χρόνια παραμονής στην πόλη

stay_at_town				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid από την γέννηση	61	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 12 . Σχετικά με τα χρόνια παραμονής στην πόλη

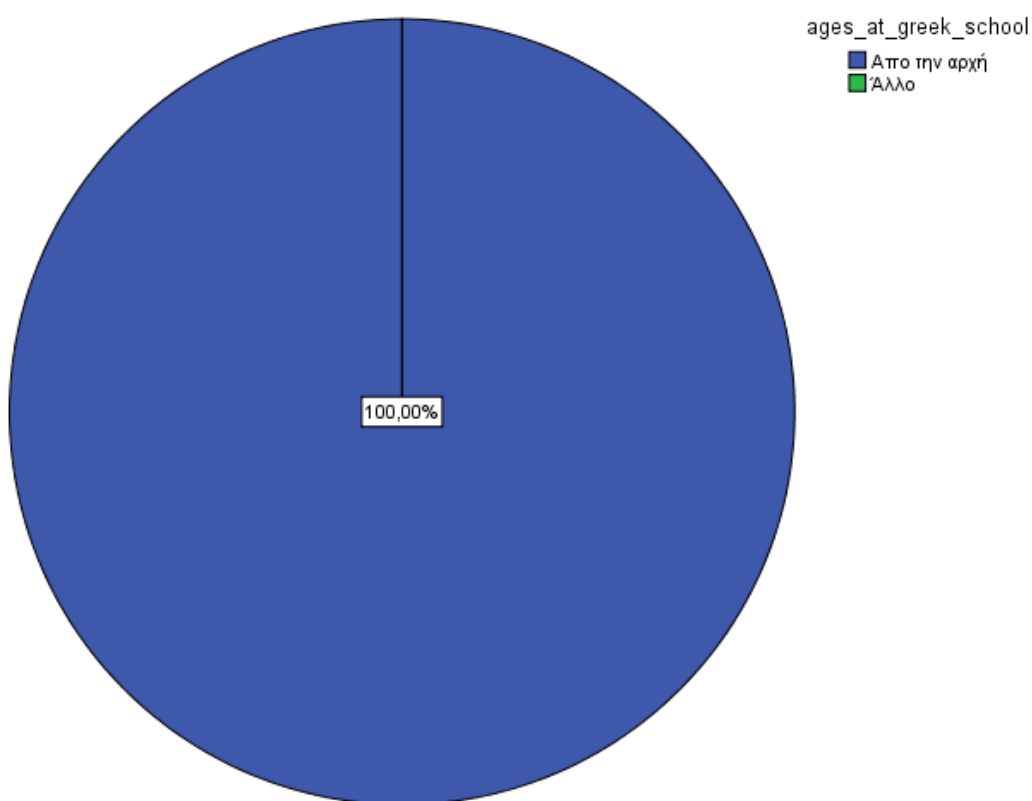


Στον Πίνακα διαπιστώνουμε ότι το 100% των μαθητών δεν έχει μετακινηθεί από την πόλη και αυτό είναι παράδοξο, καθώς οι Ρομά ως ομάδα συνηθίζουν τις μετακινήσεις.

Πίνακας 9. Σχετικά με τα χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο

ages_at_greek_school				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Απο την αρχή	61	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 13. Σχετικά με τα χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο

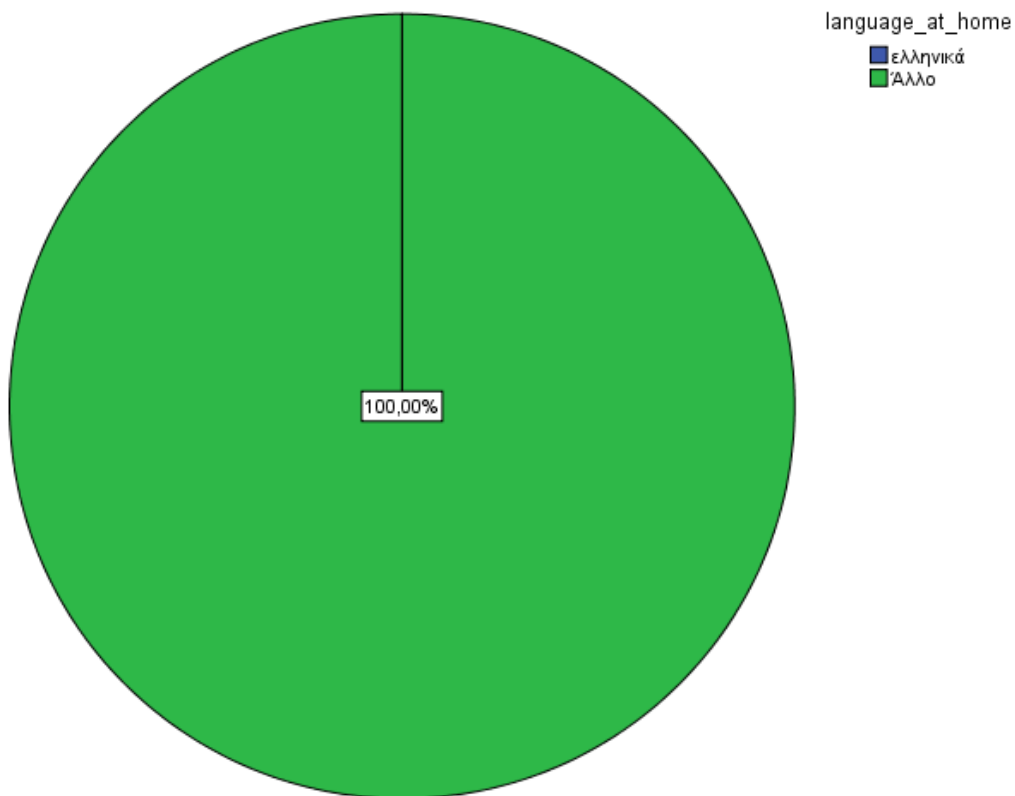


Από τον Πίνακα διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των μαθητών ξεκίνησε να φοιτά στο ελληνικό σχολείο από την τυπική ηλικία φοίτησης.

Πίνακας 10. Σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν μέσα στην οικογένειά τους

		language_at_home			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	61	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 14. Σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν μέσα στην οικογένειά τους



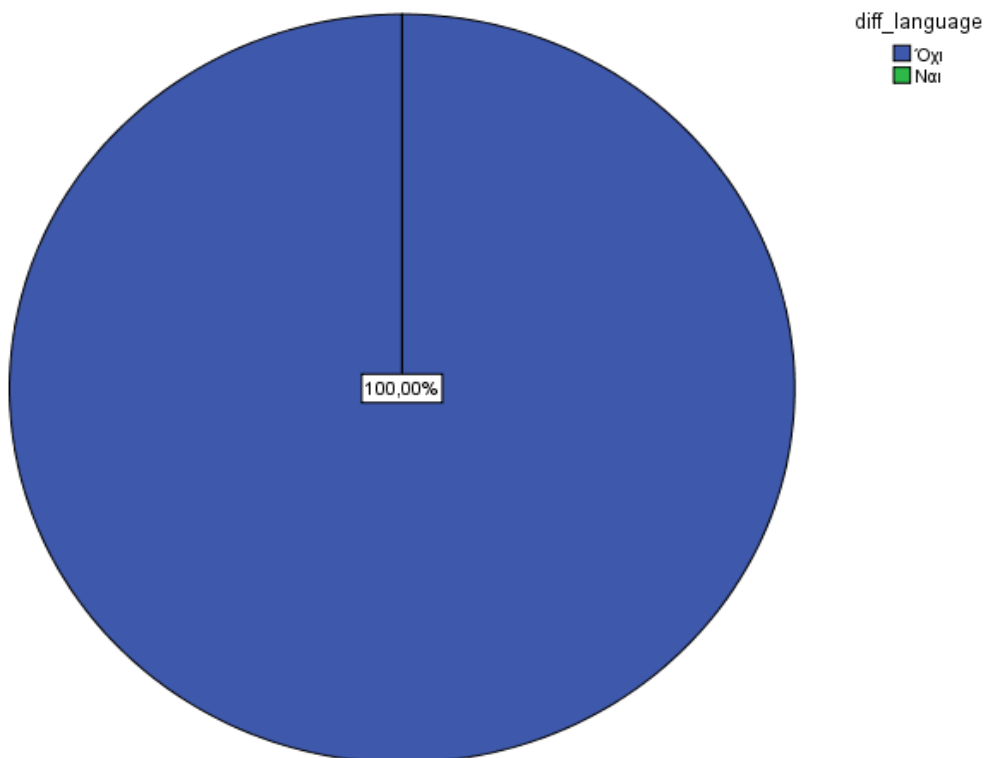
Στον Πίνακα διαπιστώνουμε ότι όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν με την οικογένειά τους δεν είναι η ελληνική. Η διαμονή τους σε ελληνικό

περιβάλλον, η φοίτησή τους σε ελληνικό σχολείο και οι συναναστροφές με Έλληνες δεν τους βοήθησαν να υιοθετήσουν την ελληνική γλώσσα και στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Πίνακας 11. Σχετικά με τη γνώση άλλων γλωσσών εκτός από τα ελληνικά

diff_language				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Όχι	61	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 15. Σχετικά με τη γνώση άλλων γλωσσών εκτός από τα ελληνικά



Παρατηρώντας τον Πίνακα βλέπουμε ότι κανένα παιδί δεν γνωρίζει κάποια άλλη γλώσσα, εκτός από την ελληνική και των Ρομά. Παρόλο που διδάσκονται στο σχολείο δωρεάν αγγλικά και γαλλικά ή γερμανικά δήλωσαν πλήρη άγνοια.

6.2. Οι αντιλήψεις των μαθητών

Στο κεφάλαιο αυτό θα καταγράψουμε τις αντιλήψεις των μαθητών του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Πίνακας 12. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη διαδικασία του μαθήματος

pernaei_eyxarista_to_mathima

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	49	80,3	80,3	80,3
	Ναι	12	19,7	19,7	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

tsakomoi_sti_taksi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		61	100,0	100,0	100,0

diskolia_sxolikis_ergasias

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	5	8,2	8,2	8,2
	Ναι	56	91,8	91,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

oloi_oi_simmathites_filoi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	51	83,6	83,6	83,6
	Ναι	10	16,4	16,4	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

oxi_kala_paidia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	53	86,9	86,9	86,9
	Ναι	8	13,1	13,1	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

askiseis_xoris_voitheia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	14	23,0	23,0	23,0
	Ναι	47	77,0	77,0	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

simmathites_oxi_foloi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	1	1,6	1,6	1,6
	Ναι	60	98,4	98,4	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

agapate_tin_taksi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	48	78,7	78,7	78,7
	Ναι	13	21,3	21,3	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

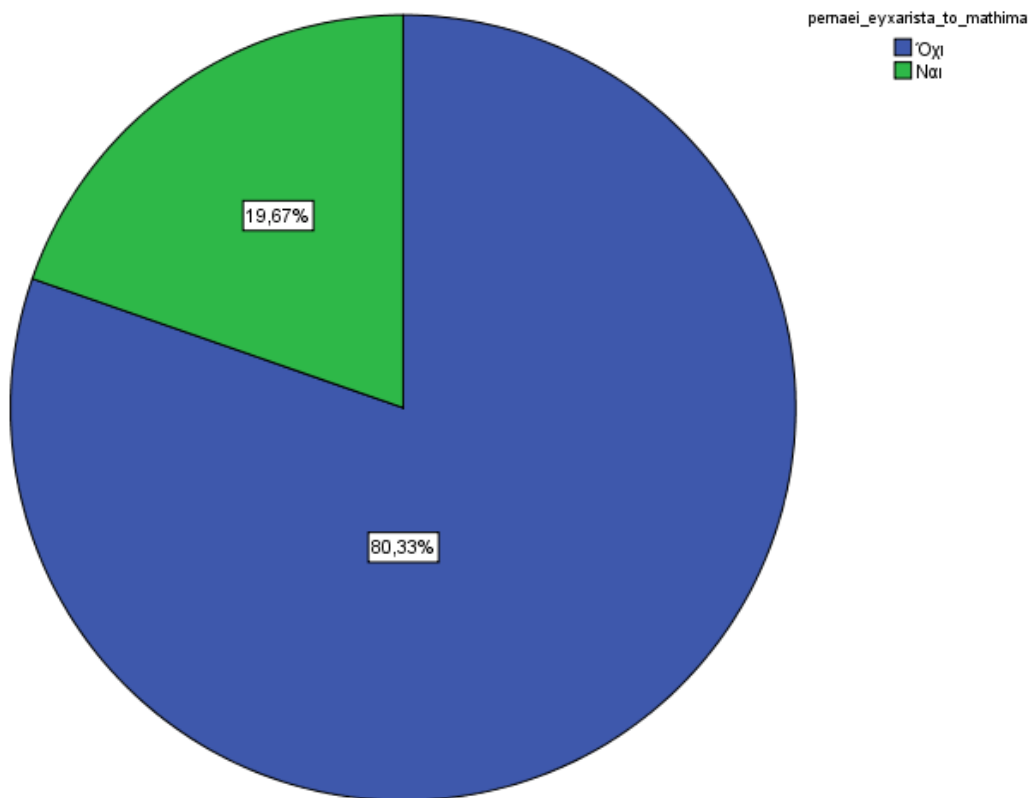
mono_oi_eksipnoi_linoun_askiseis

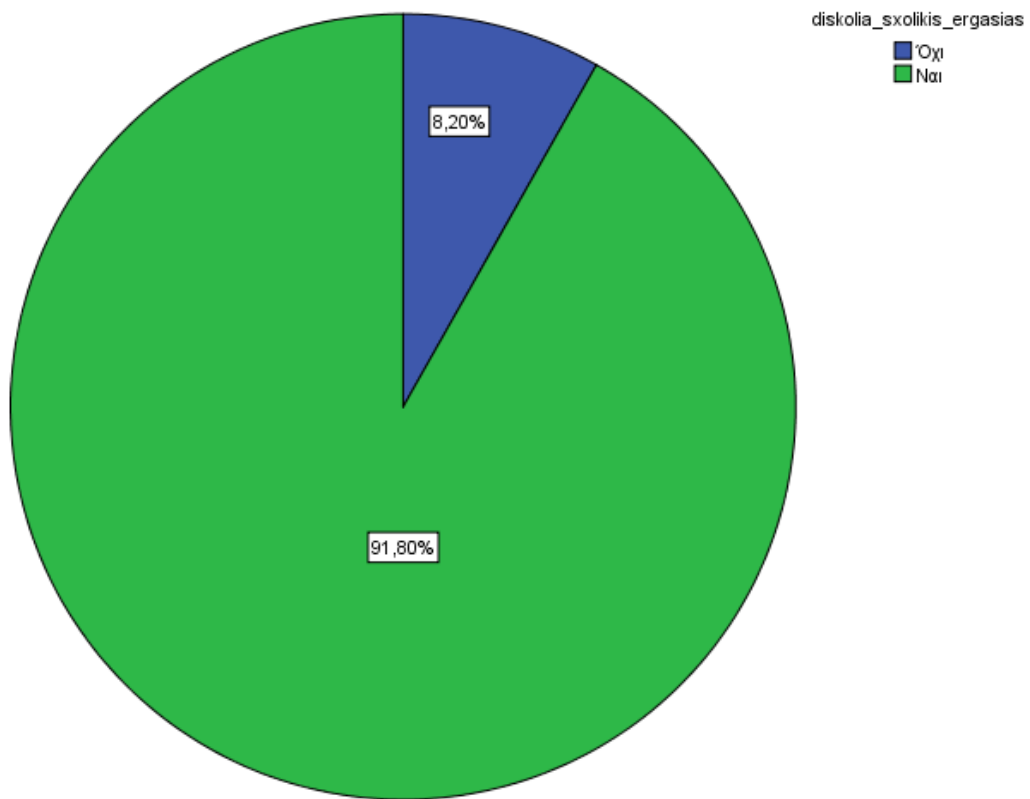
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	19	31,1	31,1	31,1
	Ναι	42	68,9	68,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

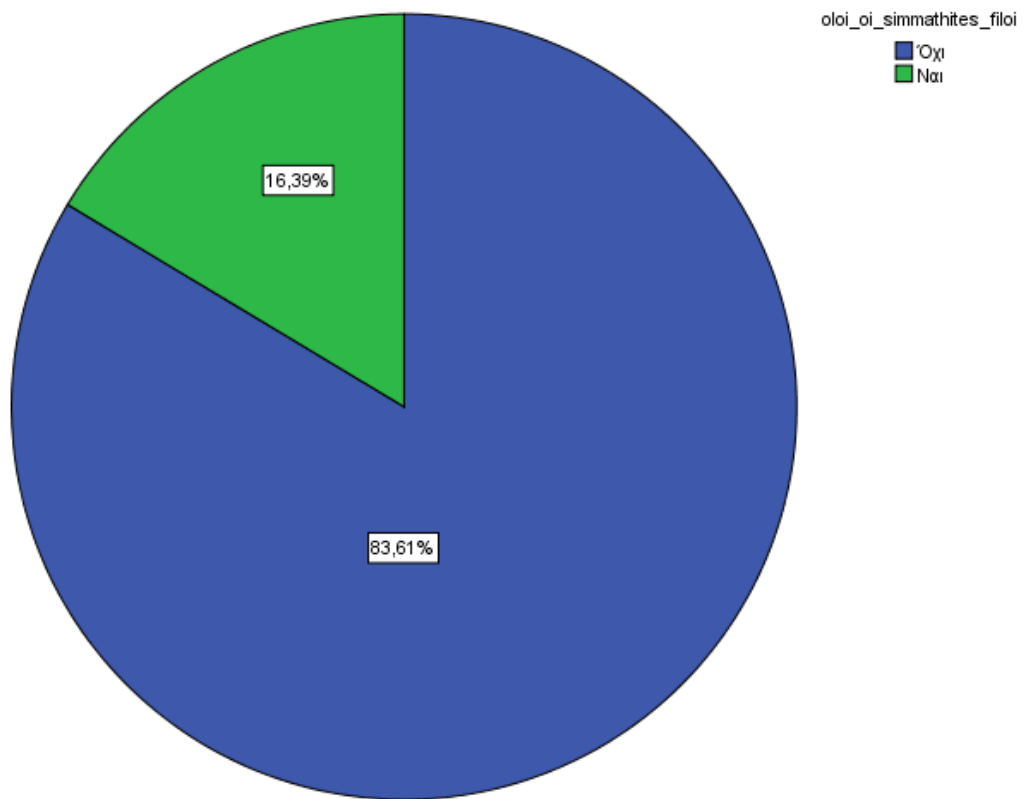
aisthisi_kalwn_filwn

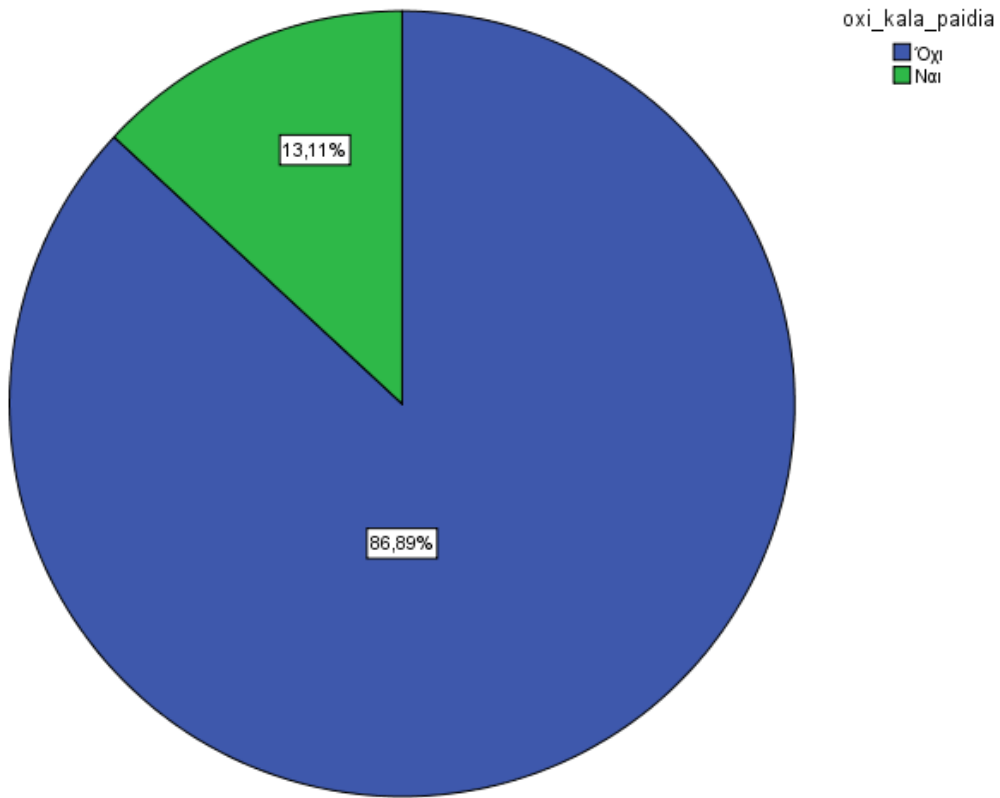
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	54	88,5	88,5	88,5
	Ναι	7	11,5	11,5	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

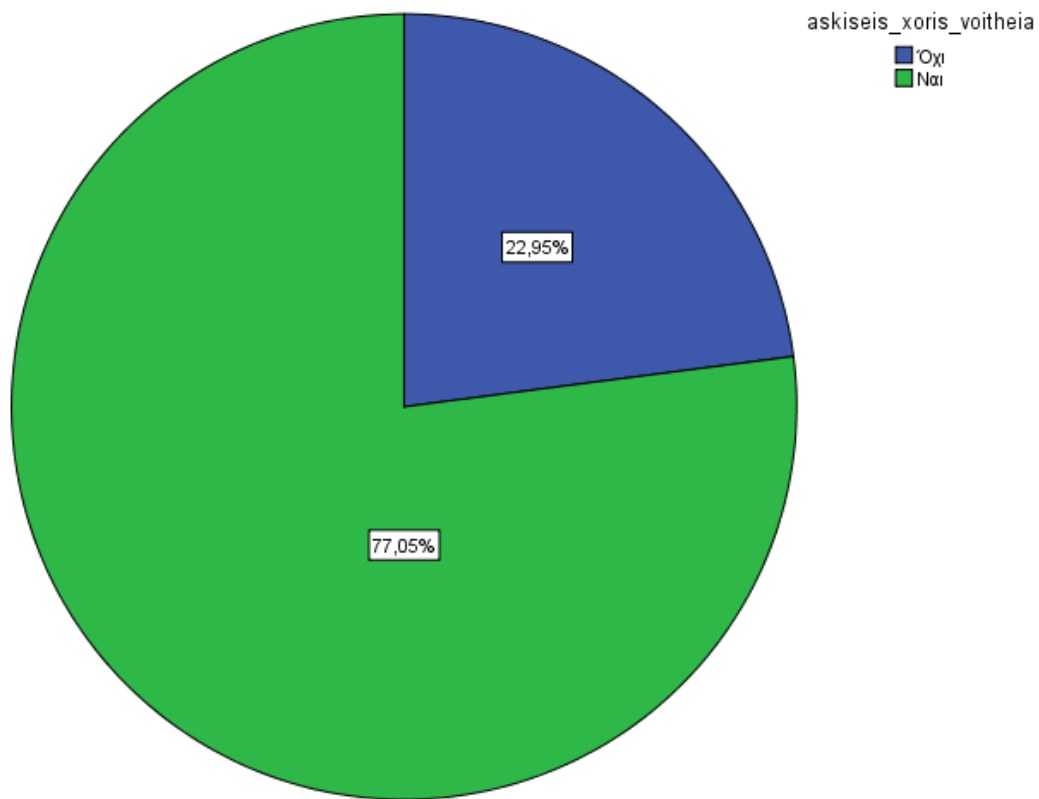
Γράφημα 16. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη διαδικασία του μαθήματος

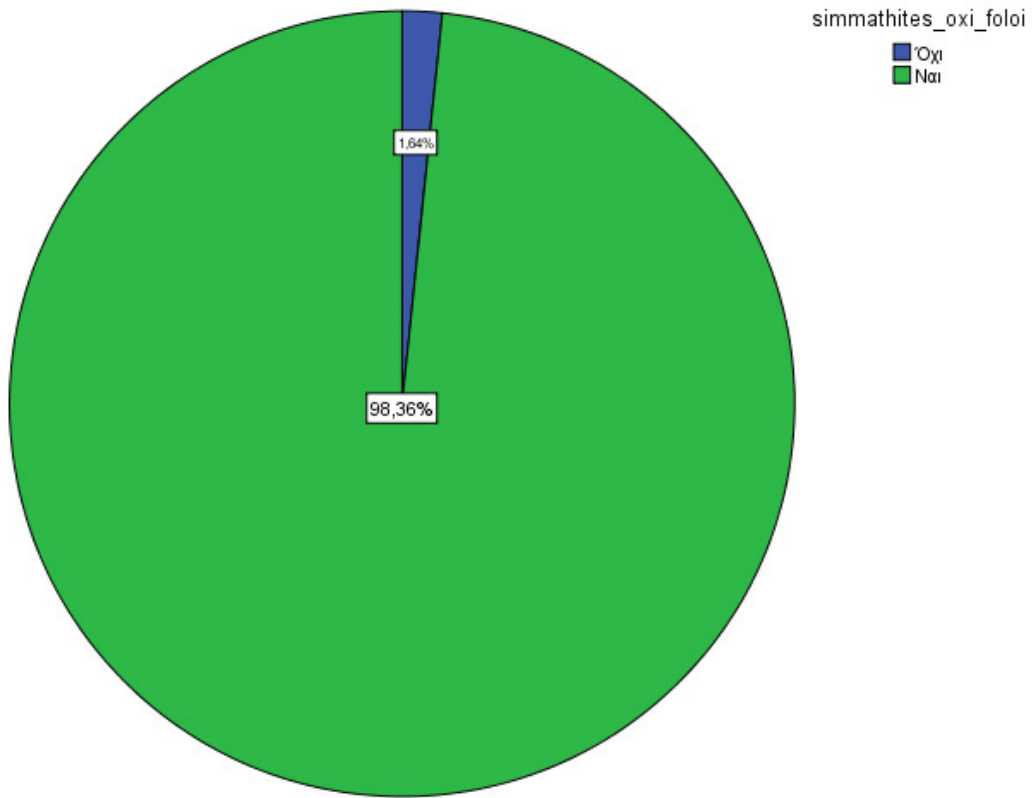


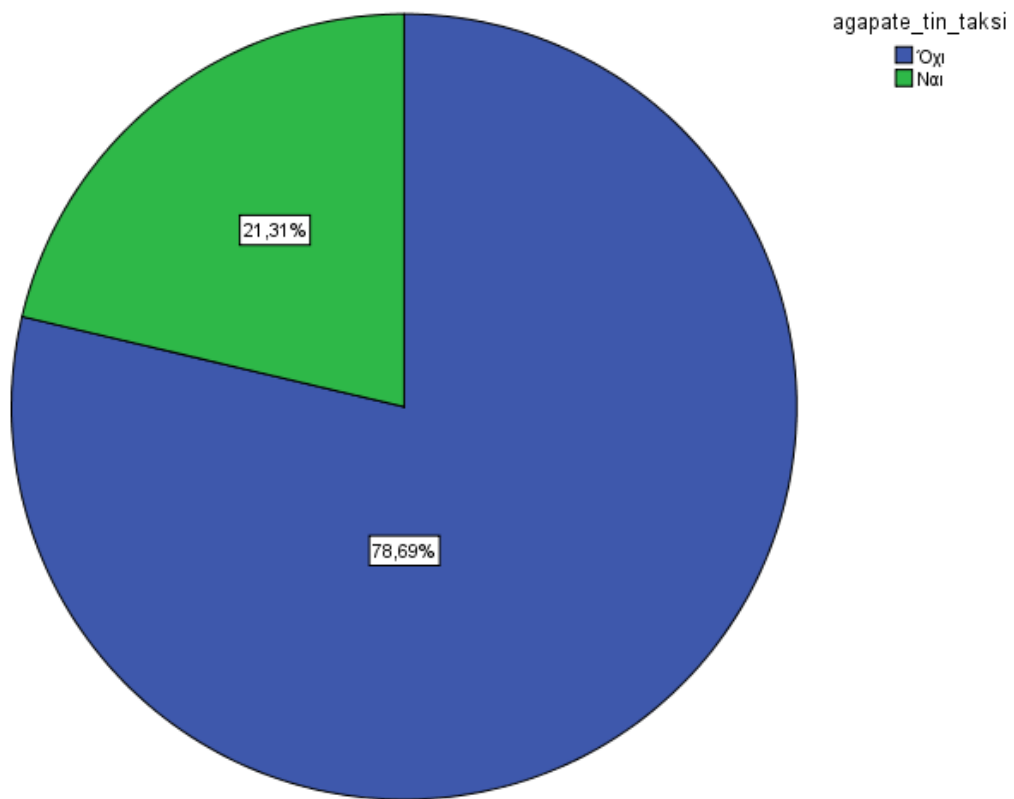


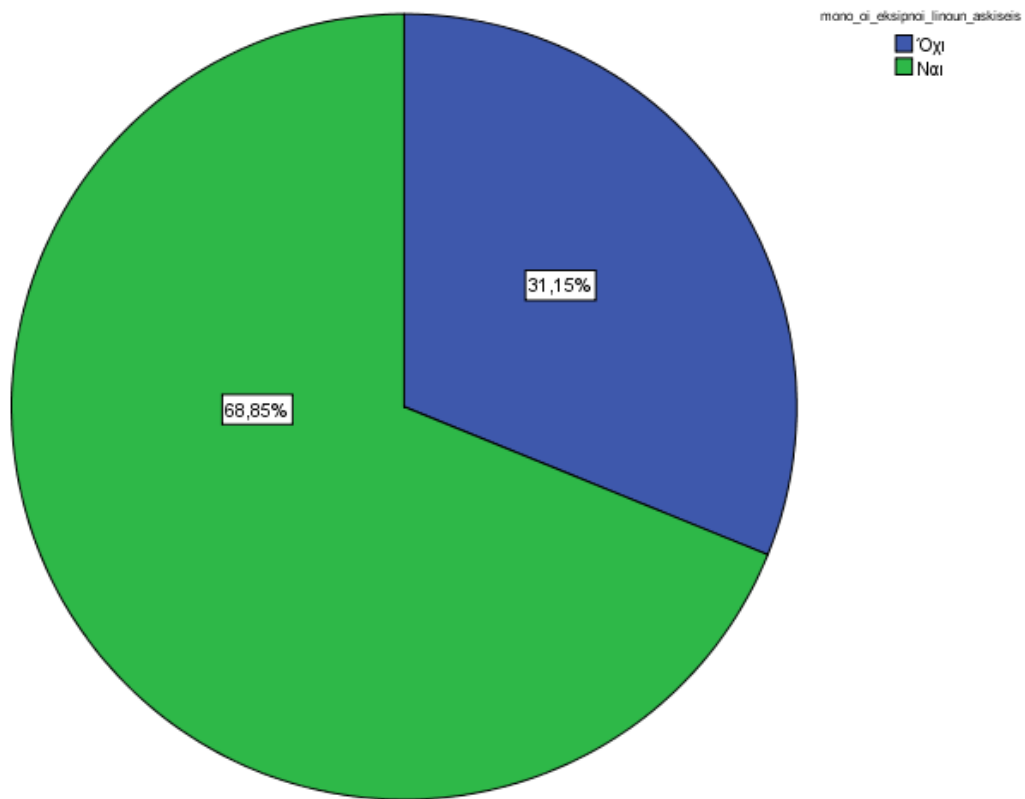


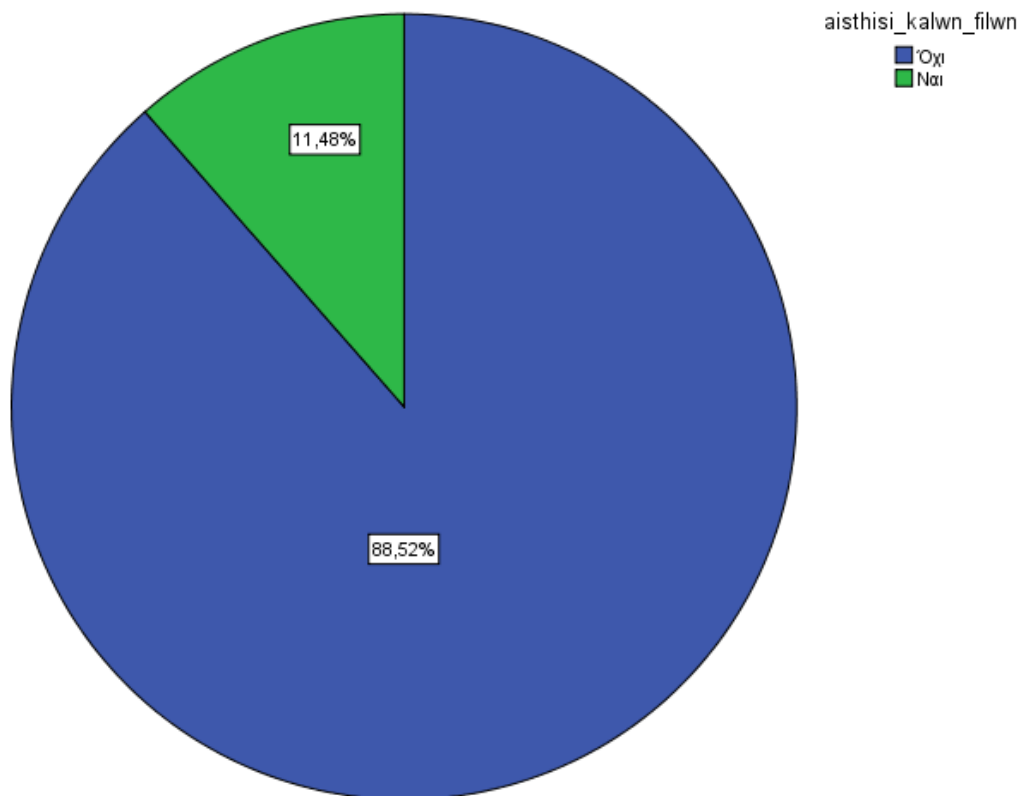












Από τον Πίνακα διαπιστώνουμε ότι το 80,33% των μαθητών σημείωσε ότι το μάθημα δεν περνά ευχάριστα, γεγονός που καταδεικνύει τη δυσκολία προσαρμογής των Ρομά στη σχολική τάξη.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που συναντήσαμε τσακωμούς στο σχολικό περιβάλλον, δεν έγινε κάποια αναφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν, καθώς δεν απάντησε κανένας μαθητής σε αυτή την ερώτηση. Ίσως οι μαθητές φοβούνται να το παραδεχτούν παρόλο που ενημερώθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Επιπλέον, το 91,80% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η σχολική εργασία που γίνεται στην τάξη είναι δύσκολη και αυτό μπορεί να αποτελεί την αιτία για τη μη συνέχιση της φοίτησης.

Στον παραπάνω Πίνακα παρατηρούμε ότι μόνο το 16,40% των μαθητών θεωρεί ότι όλοι οι συμμαθητές τους είναι φίλοι τους, γεγονός που ίσως καταδεικνύει και μη φιλικό κλίμα.

Εντοπίζουμε επίσης ότι μόνο το 21,31% των μαθητών θεωρεί ότι κάποιοι συμμαθητές τους δεν είναι καλά παιδιά, πολύ μικρό ποσοστό σε σχέση με το κλίμα έντασης που επικρατεί στο σχολείο. Το 77,05% θεωρεί ότι οι περισσότεροι συμμαθητές τους τελειώνουν τα μαθήματά τους χωρίς βοήθεια και ίσως θεωρούν τους εαυτούς τους υποδεέστερους. Διαπιστώνουμε, ακόμη, ότι η συντριπτική πλειοψηφία του 98,36% των μαθητών πιστεύει ότι μερικοί συμμαθητές τους δεν είναι φίλοι τους. Μόνο το 21,31% θεωρεί ότι όλα τα παιδιά αγαπάνε την τάξη τους. Το 68,85% θεωρεί ότι μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις. Τέλος, το 88,52% των μαθητών θεωρεί ότι οι συμμαθητές τους δεν αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.

7. Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι η συζήτηση και η σκέψη αναφορικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην Ευρώπη παραμένει ανοικτός και γόνιμος. Όλοι όσοι ασχολούνται και ερευνούν το ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης συμφωνούν συμφωνούν στην επιστημονική συναίνεση στη χρήση των παιδαγωγικών όρων και είναι κάτι που δεν ήταν προφανές στο παρελθόν. Από την άλλη πλευρά, η μεγάλη εξέλιξη των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Socrates, Erasmus, Grundvning, Lingua; EMILE κλπ.) συνέβαλε θετικά την κινητικότητα του προσωπικού αλλά και των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, γεγονός που είχε θετική επίδραση στη μεταβολή των στάσεων έναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και την βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Έχει αξία να υπογραμμίσουμε ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης δεν αποτελεί μία τωρινή ανάγκη που θα έχει «ημερομηνία λήξης». Και τούτο γιατί αφενός κανένα οικονομικό ή δημογραφικό στοιχείο δε μας αφήνει να προβλέψουμε την ύφεση των μεταναστευτικών κινήσεων προς την ήπειρό μας κατά τα προσεχή χρόνια και αφετέρου οι υφιστάμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές. Υπό την έννοια αυτή κάθε ευρωπαϊκό σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό.

Η χώρα μας δεν αποτελεί εξαίρεση σ' αυτόν τον κανόνα. Ήδη η παρουσία παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πλησιάζει το ένα δέκατο του συνολικού μαθητικού πληθυσμού και έχει αυξητικές τάσεις (ΠΠΟΔΕ,

www. ipode.gr, 2007). Παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί, τουλάχιστον όσον αφορά τον επιστημονικό διάλογο, είναι σαφές ότι υπάρχει υστέρηση στο επίπεδο της εισαγωγικής και δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και των σχολικών πρακτικών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν αυξημένη, τουλάχιστον πενταετή διδακτική εμπειρία, ωστόσο υπάρχει ελλειψή εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας, σε επίπεδο σπουδών και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θεωρούν ότι δεν χειρίζονται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα. Συνεπώς, ο βαθμός της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διαπολιτισμικά σχολεία δεν είναι υψηλός.

Η ανάγκη για επιμόρφωση είναι έντονη και η επιθυμία των εκπαιδευτικών – όπως καταγράφεται στην έρευνά μας – είναι να συμμετέχουν σε εργαστήρια, σε σεμινάρια και να εμπλακούν σε σχολικά προγράμματα. Με αυτούς τους τρόπους θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές, παρόλο που έχουν γεννηθεί και διαμένουν όλα τα χρόνια στο Μεσολόγγι και φοιτούν στο σχολείο από την καθορισμένη από τον νόμο ηλικία, δεν έχουν καταφέρει να επιβάλλουν στην οικογένειά τους την ελληνική γλώσσα και εντός του σπιτιού δεν μιλούν ελληνικά. Οι αντιλήψεις των μαθητών για το διαπολιτισμικό σχολείο δεν είναι ιδιαίτερα θετικές, αφού η πλειοψηφία τους θεωρεί ότι δεν περνάει ευχάριστα το μάθημα, ότι η σχολική εργασία που γίνεται στην τάξη είναι δύσκολη και ότι δεν υπάρχει φιλικό κλίμα. Επομένως, ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από το πολυπολιτισμικό σχολείο δεν είναι υψηλός.

Ακόμη η ανομοιογένεια και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο, επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, την αλλαγή των σχολικών

προγραμμάτων και του επαναπροσανατολισμού του σχολείου στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και την επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα περιγράφουν την πραγματικότητα της υπάρχουσας κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συνέπειες της προσφυγικής κρίσης σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση δεν μπορούν να εκτιμηθούν ακόμη καθώς και τα δυο φαινόμενα βρίσκονται σε πλήρη εξέλιξη. Η προτεραιότητα στη διασφάλιση της εθνικής ασφάλειας και στην αναχαίτιση των προσφυγικών ροών δεν έχει επιτρέψει ακόμα να συζητηθούν συστηματικά οι συνέπειες της νέας αυτής κατάστασης του φόβου δηλαδή ή και του μίσους απέναντι στους άλλους και της αδυναμίας διάθεσης πόρων που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την κοινωνικό-οικονομική ένταξη των Ρομά, όπως αναφέρθηκε στην παρούσα εργασία

Το διαπολιτισμικό μοντέλο συμβάλλει στην διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και σταθερότητας. Με αυτό τον τρόπο προάγεται η μόρφωση και κατανοείται η ετερότητα αναφορικά με τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τον τρόπο συλλογισμού και επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων μιας πλουραλιστικής κοινωνίας. Στην συνέχεια, χρειάζεται η διαμόρφωση εποικοδομητικών διαδικασιών, προκειμένου η αντίληψη και η υποστήριξη των άλλων να μετατρέπεται σε καθορισμένες ενέργειες, που διατελέσουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση των στόχων που επιτάσσει το διαπολιτισμικό πρότυπο.

Τα παιδιά που φοιτούν σε ένα νέο πολυπολιτισμικό σχολείο δεν φτάνει να είναι ενήμερα για τα σημεία απόκλισης των ατόμων αλλά να είναι εφοδιασμένα με εκείνες τις αρετές που θα τους κάνουν να ξεπεράσουν τα δικά τους πολιτισμικά όρια. Συνεπώς, θα μπορέσουν να ανταλλάξουν ιδέες, να αλληλοεπηρεαστούν και να συνυπάρξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, που θα επιφέρει την επίλυση προβλημάτων σε κοινά προβλήματα που προκύπτουν.

Δεν είναι καθόλου απίθανο οι διομαδικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών που μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετικές πολιτισμικές νοοτροπίες να μην έχουν θετικά αποτελέσματα. Έχει τύχει η έλλειψη επικοινωνίας και αντίληψης να οδηγήσει σε μεγάλες

αντιπαράθεσις ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και εθνικές κοινότητες. Για αυτό τον λόγο η στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σημαντική καθώς τα δημόσια σχολεία έχουν την δυνατότητα να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλα τα παιδιά μεταναστών, προσφύγων, ιθαγενών και πολιτισμικών μειονοτήτων. Παράλληλα, μπορούν να συντελέσουν ουσιώδες ρόλο στην εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών, θέτοντας στο επίκεντρο την ειρηνική συνύπαρξη, τον αμοιβαίο αλτρουισμό, την συνεργασία για την αντιμετώπιση κοινών δυσκολιών και την κοινωνική συνοχή. Παρ' όλα αυτά, στην πλειονότητα των χωρών η δημόσια εκπαίδευση δεν κατάφερε να υλοποιήσει όλους τους στόχους. Το χάσμα ανάμεσα στην θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην υλοποίηση αυτής είναι μεγάλο.

Ο λόγος που ενδεχομένως να υστερεί το διαπολιτισμικό μοντέλο έγκειται στο γεγονός ότι δίνεται μεγάλη σημασία στα σχολικά προγράμματα και τους μεθόδους διδασκαλίας. Όμως με αυτόν τον τρόπο μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοαντίληψη και τις μαθησιακές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην εργασία. Αυτοί οι στόχοι εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι οικονομικοί, θεσμικοί, ταξικοί και πολιτικοί, αλλά και επίσης όλοι εκείνοι οι μηχανισμοί που θα ασκήσουν έλεγχο στα υπόλοιπα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εν συνεχεία, η ενεργητικότητα των μαθητών χωρίζεται μέσα από την παρακολούθηση δίγλωσσων και πολυπολιτισμικών προγραμμάτων, το οποίο είχε σαν φυσική συνέπεια την λανθασμένη μάθηση της επίσημης γλώσσας καθώς και την απόκλιση των ατόμων από το κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι καθώς και την απομόνωσή τους από το υπόλοιπο σύνολο.

Παρά τις διάφορες επικρίσεις και αντιρρήσεις, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης συνιστά μια ευρύτερη και συνολική εκπαιδευτική θεώρηση που αντιπροσωπεύει τόσο τις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών όσο και τις απαιτήσεις των ατόμων που έχει διαφορετική πολιτισμική νοοτροπία. Η πρακτική αυτής της εκπαιδευτικής θεώρησης επιτρέπει αμοιβαία διείσδυση και ένταξη μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά πιστεύω. Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται μέσα σε μια πολυδιάστατη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από δημιουργική, αμοιβαία επίδραση και αποτελεσματική συνεργασία, ενεργοποιώντας κρυμμένες δυνατότητες που έχει η πολυπολιτισμικότητα και καταλήγει

στην ύπαρξη μια νέας υπερπολιτισμικής ταυτότητας. Η υιοθέτηση πρακτικών του νέου πολυπολιτισμικού σχολείου συνεπάγεται την αναγνώριση της εθνικής κληρονομιάς μαθητών που έχει διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές. Έτσι, προωθείται η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ανάπτυξη της γνώσης, των κινήτρων και των ικανοτήτων τους προκειμένου να μετατραπούν τα συστήματα εκείνα τα συστήματα που προάγουν την διάκριση και την καταπίεση. Εντούτοις, η αποδοχή του διαπολιτισμικού μοντέλου στην διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η επικράτηση παιδαγωγικών μεθόδων και παρεμβάσεων μπορούν να πραγματοποιηθούν υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι ο σεβασμός και η αντίληψη σε βάθος της πολιτισμικής διαφοροποίησης από την πλειονότητα του πληθυσμού, η απαγκίστρωση από παλιές και μη ευέλικτες πρακτικές και εθνοκεντρικές πεποιθήσεις. Επίσης, χρειάζεται να ενστερνιστούν ουσιώδη και σημαντικά βοηθητικά μέτρα σε ένα γενικότερο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα. Έτσι, θα κυριαρχήσει ειρηνική συμβίωση, η ουσιώδης αμοιβαία αλληλεπίδραση και συναίνεση σε σχέση με την ισότητα και την αμοιβαιότητα των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινότητες. Ο διαπολιτισμικός τρόπος διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκαλεί πιο πολλές ευκαιρίες για την αύξηση της αμοιβαίας επίδρασης, υπέρβαση των πολιτισμικών ορίων σε τοπικό, εθνικό και διεθνικό τομέα και την αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών τόσο στην κλίμακα του σχολικού περιβάλλοντος όσο και στο γενικότερο κοινωνικό και διεθνές τομέα.

Σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο, η διαπολιτισμικότητα δεν θα πρέπει να αποτελέσει ένα «χωνευτήρι» αξιών, αντιλήψεων και παραδόσεων, αλλά αντίθετα να συμβάλλει στην διακριτικότητα των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων. Έχοντας σε επαφή με την έννοια της διαφορετικότητας του «άλλου» και την αποδοχή της ετερότητας ώστε να προβληθεί και να προωθηθεί η κοινωνική συνοχή, η δικαιοσύνη και η ισότητα. Αρωγός σε όλη αυτή την προσπάθεια αποτελεί η πολιτεία, που είναι υπεύθυνη για την προαγωγή του πνεύματος αλληλοαποδοχής και την παρουσία χώρων έκφρασης ποικίλων φυλετικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων. Ακόμα, είναι μείζονος σημασίας για την εξάλειψη διαφοροποιήσεων οι ανταλλαγές μαθητών στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων. Χάρη σε αυτές οι μαθητές έρχονται πιο κοντά με άλλα πολιτισμικά συστήματα και νοοτροπίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βαρβαρούση, Λ. (2002α). Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Βαρβαρούση, Λ. (2002β). Ένα σκουλήκι με φτερά. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Βαρβαρούση, Λ. (2002γ). Ένας καλόκαρδος καρχαρίας. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Βώρος, Φ. (1997). Η Φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος
- Γαργαλιάνος, Ι. (2007). *Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Στο σχολείο και στο σπίτι*, τ.486. Αθήνα.
- Γεωργόπουλος, Α. (2006). Περιβαλλοντική Ηθική. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκανάτσιου, Π., & Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία. Στο: 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 91-96.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. & Φέριγκ, Μ. (1987). *Η επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών, μια θεωρητική προσέγγιση*, Στο: Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών, προβλήματα και προοπτικές. ΥΠΕΠΘ_ UNESCO.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2007). *Εκπαίδευση και ετερότητα, ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική – διαπολιτισμική αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα εκπαιδευτικά*. Τεύχος 16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ.(2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., & Χατζημιχαήλ, Μ. (2001). *Περιβαλλοντική Αγωγή για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ., & Κανελλόπουλος, Γ. (2009). Ο κήπος των Συναισθημάτων. Αθήνα: Δίπτυχο.

Καρούντζου, Γ. (2007). Εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη. Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική αγωγή. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. Στο: 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 9-11 Νοεμβρίου 2007, 1-6.

Καρούντζου, Γ., & Χαβρεδάκη, Α. (2006). Περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με κοινά χαρακτηριστικά. Στο: 2ο Συνέδριο Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006, 321-326.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2009). Πρόλογος, Στο: Γ. Παπαδάτος (επίμ.), Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία (σσ. 17-18). Αθήνα: Πατάκης.

Κυριαζή, Ν. (2009). Η κοινωνιολογική έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αθήνα: Νήσος.

Μάγος, Κ. (2005). «Από τους πλανήτες στη γειτονιά μας». Όταν η περιβαλλοντική συναντά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα σ' ένα σχέδιο εργασίας. Στο: Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται (σσ. 171-188). Αθήνα: Gutenberg

Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Ανασκόπηση*. Νοσηλευτική, 46 (1).Σελ. 88-98.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νομικού, Χ. (2006). Επίδραση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 125-134.
- Ντάνου, Φ. (2019). *Η ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολικό πλαίσιο: η καθημερινή πραγματικότητα στο σχολείο κι η επίδραση στην τοπική κοινωνία. Μελέτη περίπτωσης*. Πτυχιακή Εργασία. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-89.
- Παπάς, Α. (1997). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πηγιάκη, Π. (1994). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλογαίτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού. *Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης*.
- Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία* (σσ. 225-244). Αθήνα: Πεδίο.
- Χατζηπαναγιώτης, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε από <http://ecourse.uoi.gr/mod/folder/view.php?id=32668>
- Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και των αλλοδαπών*. Ανακτήθηκε από http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/?page_id=465

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Banks, C.A.M. & Banks, J.A. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory into Practice*, 34 (3), 151-158.

- Banks, A. J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Παπαζήσης: Αθήνα.
- Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.
- Campos, H. G. (2012). Sustainability and interculturalism. Complementarities relevant to intercultural universities in Mexico and Latin America. IAIE International Conference 2012, 1–14.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Conseil de l'Europe, (1995), *Convention Cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif*, Strasbourg.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, 105–122.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22 - 31.
- Hopkins, C., Damlamiam, J., & Lopez Ospina, G. (1996). Evolving towards Education for Sustainable Development: An International Perspective. *Nature and Resources*, 32 (3), 2-11.
- Leo, J. (2010). Reorienting Teacher Education to address Sustainable Development: guidelines and tools education for intercultural understanding. Bangkok: Unesco, 1-72.
- Marouli, C. (2002). Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. *Canadian Journal of Environmental Education*, 7 (1), 26-42.
- Murray, R.T.M (1998). *Conducting Educational Research: a comparative view*. London: Bergin & Carvey
- Pentini, A. (2005). Διαπολιτισμικό Εργαστήριο Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον. Αθήνα: Ατραπός.
- Polit, F.D. & Hungler, P.B. (1999). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott.
- Sterling, S. (2001). Sustainable Education, Re – visioning Learning and Change. Toudes Britain: Green Books.

Straughan, R., & Wrigley, J. (1980). Values and evaluation in education. London: Harper & Row.

Verma, G.K. and Bagley, C. (1984). *Race relations and cultural differences*. London: Macmillan.

Τα Συμβαλλόμενα στην παρούσα Σύμβαση Κράτη

Επειδή, σύμφωνα με τις αρχές που διακηρύσσονται στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, η αναγνώριση της εγγενούς αξιοπρέπειας και των ίσων και αναφαίρετων δικαιωμάτων όλων των μελών της ανθρώπινης οικογένειας, αποτελείτο θεμέλιο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο.

Έχοντας υπόψη ότι οι λαοί των Ηνωμένων Εθνών έχουν διακηρύξει εκ νέου, στον Καταστατικό Χάρτη, την πίστη τους στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα και στην αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου, και έχουν αποφασίσει να προαγάγουν την κοινωνική πρόοδο και να καθορίσουν καλύτερες συνθήκες ζωής μέσα στα πλαίσια μιας μεγαλύτερης ελευθερίας.

Αναγνωρίζοντας ότι τα Ηνωμένα Έθνη, στην Παγκόσμια Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και στις διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα διακήρυξαν και συμφώνησαν ότι καθένας δικαιούται να απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που αναφέρονται σε αυτές, χωρίς καμία απολύτως διάκριση ιδίως εξαιτίας της φυλής, του χρώματος, του φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας, των πολιτικών του ή άλλων πεποιθήσεων, της εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, της περιουσίας, της γέννησης ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης.

Υπενθυμίζοντας ότι, στην Παγκόσμια Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, τα Ηνωμένα Έθνη διακήρυξαν ότι τα παιδιά δικαιούνται ειδική βοήθεια και υποστήριξη.

Έχοντας πεισθεί ότι η οικογένεια όντας η θεμελιώδης μονάδα της κοινωνίας και το φυσικό περιβάλλον για την ανάπτυξη και την ευημερία όλων των μελών της, και ιδιαίτερα των παιδιών, πρέπει να έχει την προστασία και την υποστήριξη που χρειάζεται για να μπορέσει να διαδραματίσει πληρέστερα το ρόλο της στην κοινότητα.

Αναγνωρίζοντας ότι το παιδί, για την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, πρέπει να μεγαλώνει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, σ' ένα κλίμα ευτυχίας, αγάπης και κατανόησης.

Επειδή είναι σημαντικό να προετοιμαστεί πλήρως το παιδί για να ζήσει μια ατομική ζωή στην κοινωνία και να ανατραφεί μέσα στο πνεύμα των ιδανικών που διακηρύσσονται στον

Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών και ειδικότερα μέσα σε πνεύμα ειρήνης, αξιοπρέπειας, ανοχής, ελευθερίας, ισότητας και αλληλεγγύης.

Έχοντας υπόψη ότι η ανάγκη να παρασχεθεί στο παιδί ειδική προστασία εξαγγέλθηκε στη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924 για τα δικαιώματα του παιδιού, και στη Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, που υιοθέτησε η Γενική Συνέλευση στις 20 Νοεμβρίου 1959 και που αναγνωρίστηκε στην παγκόσμια Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο διεθνές Σύμφωνο για τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα (ιδιαίτερα στα άρθρα 23 και 24), στο Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα πολιτιστικά δικαιώματα (ιδιαίτερα στο άρθρο 10) και στο καταστατικό και στα αρμόδια όργανα των ειδικευμένων οργανισμών και των διεθνών οργανώσεων που μεριμνούν για την ευημερία του παιδιού, Έχοντας υπόψη ότι, όπως αναφέρεται στη Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, "το παιδί, λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας, χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα, συμπεριλαμβανόμενης και της νομικής προστασίας, τόσο πριν όσο και μετά τη γέννηση του".

Υπενθυμίζοντας τις διατάξεις της Διακήρυξης για τις νομικές και κοινωνικές αρχές σχετικά με την προστασία και την ευημερία των παιδιών, ειδικά όσον αφορά την υιοθεσία και την τοποθέτηση σε ανάδοχες οικογένειες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τις διατάξεις του συνόλου των ελάχιστων κανόνων των Ηνωμένων Εθνών για τη διοίκηση της δικαιοσύνης για ανήλικους (Κανόνες του Πεκίνου) και της Διακήρυξης για την προστασία των γυναικών και των παιδιών σε περίοδο επείγουσας ανάγκης και ένοπλης σύρραξης.

Αναγνωρίζοντας ότι σε όλες τις χώρες του κόσμου υπάρχουν παιδιά που ζουν κάτω από ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες, και ότι είναι αναγκαίο να δοθεί στα παιδιά αυτά ιδιαίτερη προσοχή.

Λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τη σημασία των πολιτιστικών παραδόσεων και αξιών κάθε λαού για την προστασία και την αρμονική ανάπτυξη του παιδιού.

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής των παιδιών σε όλες τις χώρες, και ιδιαίτερα στις υπό ανάπτυξη χώρες. Συμφώνησαν τα εξής:

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Άρθρο 1

Για τους σκοπούς της παρούσας Σύμβασης, θεωρείται παιδί κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία.

Άρθρο 2

1. 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 καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλλου, 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 ανικανότητας τους, της γέννησης τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι κάθε μορφής διάκρισης ή κύρωσης, βασισμένης στη νομική κατάσταση, στις δραστηριότητες, στις εκφρασμένες απόψεις ή στις πεποιθήσεις των γονέων του, των νόμιμων εκπροσώπων του ή των μελών της οικογένειας του.

Άρθρο 3

1. Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημοσίους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας, είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να εξασφαλίζουν στο παιδί την αναγκαία για την ευημερία του προστασία και φροντίδα, λαμβάνοντας υπόψη τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των γονέων του, των επιτρόπων του ή των άλλων προσώπων που είναι νόμιμα υπεύθυνοι γι' αυτό, και παίρνουν για το σκοπό αυτό όλα τα κατάλληλα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μεριμνούν ώστε η λειτουργία των οργανισμών, των υπηρεσιών και των ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν παιδιά και που είναι υπεύθυνα για την προστασία τους να είναι σύμφωνη με τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί από τις αρμόδιες

αρχές, ιδιαίτερα στον τομέα της ασφάλειας και της υγείας και σε ότι αφορά τον αριθμό και την αρμοδιότητα του προσωπικού τους, καθώς και την ύπαρξη μιας κατάλληλης εποπτείας.

Άρθρο 4

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να παίρνουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των αναγνωρισμένων στην παρούσα Σύμβαση δικαιωμάτων. Στην περίπτωση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, παίρνουν τα μέτρα αυτά μέσα στα όρια των πόρων που διαθέτουν και, όπου είναι αναγκαίο, μέσα στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας.

Άρθρο 5

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται την ευθύνη, το δικαίωμα και το καθήκον που έχουν οι γονείς ή, κατά περίπτωση, τα μέλη της διευρυμένης οικογένειας ή της κοινότητας, όπως προβλέπεται από τα τοπικά έθιμα, οι επίτροποι ή άλλα πρόσωπα που έχουν νόμιμα την ευθύνη για το παιδί, να του παράσχουν, κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του, τον προσανατολισμό και τις κατάλληλες συμβουλές για την άσκηση των δικαιωμάτων που του αναγνωρίζει η παρούσα Σύμβαση.

Άρθρο 6

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή.
2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μέρη εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού.

Άρθρο 7

1. Το παιδί εγγράφεται στο ληξιαρχείο αμέσως μετά τη γέννηση του και έχει από εκείνη τη στιγμή το δικαίωμα ονόματος, το δικαίωμα να αποκτήσει ιθαγένεια, και, στο μέτρο του δυνατού, το δικαίωμα να γνωρίζει τους γονείς του και να ανατραφεί από αυτούς.
2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μεριμνούν για τη θέση σε εφαρμογή αυτών των δικαιωμάτων, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία τους και με τις υποχρεώσεις που τους επιβάλλουν οι ισχύουσες σ' αυτό το πεδίο διεθνείς συνθήκες, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες, ελλείψει αυτών, το παιδί θα ήταν άπατρις.

Άρθρο 8

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για διατήρηση της ταυτότητας του, συμπεριλαμβανομένων της ιθαγένειας του, του ονόματος του και των οικογενειακών σχέσεων του, όπως αυτά αναγνωρίζονται από το νόμο, χωρίς παράνομη ανάμιξη.

2. Εάν ένα παιδί στερείται παράνομα ορισμένα ή όλα τα στοιχεία που συνιστούν την ταυτότητα του, τα Συμβαλλόμενα Κράτη οφείλουν να του παράσχουν κατάλληλη υποστήριξη και προστασία, ώστε η ταυτότητα του να αποκατασταθεί το συντομότερο δυνατόν.

Άρθρο 9

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μεριμνούν ώστε το παιδί να μην αποχωρίζεται από τους γονείς του, παρά τη θέληση τους, εκτός εάν οι αρμόδιες αρχές αποφασίσουν, με την επιφύλαξη δικαστικής αναθεώρησης και σύμφωνα με τους εφαρμοζόμενους νόμους και διαδικασίες, ότι ο χωρισμός αυτός είναι αναγκαίος για το συμφέρον του παιδιού. Μια τέτοια απόφαση μπορεί να είναι αναγκαία σε ειδικές περιπτώσεις, για παράδειγμα όταν οι γονείς κακομεταχειρίζονται ή παραμελούν το παιδί, ή όταν ζουν χωριστά και πρέπει να ληφθεί απόφαση σχετικά με τον τόπο διαμονής του παιδιού.

2. Σε όλες τις περιπτώσεις που προβλέπονται στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου, όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις διαδικασίες και να γνωστοποιούν τις απόψεις τους.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα του παιδιού που ζει χωριστά από τους δυο γονείς του ή από τον έναν από αυτούς να διατηρεί κανονικά προσωπικές σχέσεις και να έχει άμεση επαφή με τους δυο γονείς του, εκτός εάν αυτό είναι αντίθετο με το συμφέρον του παιδιού.

4. Όταν ο χωρισμός είναι αποτέλεσμα μέτρων που έχει πάρει ένα Συμβαλλόμενο Κράτος, όπως η κράτηση, η φυλάκιση, η εξορία, η απέλαση ή ο θάνατος (συμπεριλαμβανομένου του θανάτου από οποιαδήποτε αιτία, ο οποίος επήλθε κατά το χρόνο κράτησης) των δύο γονέων ή του ενός από αυτούς ή του παιδιού το Συμβαλλόμενο Κράτος δίνει, μετά από

αίτηση, στους γονείς, στο παιδί ή, εάν χρειαστεί, σε ένα άλλο μέλος της οικογένειας τις ουσιώδες πληροφορίες σχετικά με τον τόπο όπου βρίσκονται το απόν μέλος ή τα απόντα μέλη της οικογένειας, έκτος εάν η αποκάλυψη των πληροφοριών αυτών θα είναι επιζήμια για την ευημερία του παιδιού. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη φροντίζουν εξάλλου ώστε η υποβολή ενός τέτοιου αιτήματος να μην επισύρει δυσμενείς συνέπειες για το ενδιαφερόμενο ή τα ενδιαφερόμενα πρόσωπα.

Άρθρο 10

1. Σύμφωνα με την υποχρέωση των Συμβαλλόμενων Κρατών δυνάμει της παραγράφου 1 του άρθρου 9, κάθε αίτηση από ένα παιδί ή από τους γονείς του για την είσοδο σε ένα Συμβαλλόμενο Κράτος ή την έξοδο από αυτό με σκοπό την οικογενειακή επανένωση αντιμετωπίζεται από τα Συμβαλλόμενα Κράτη με θετικό πνεύμα, ανθρωπισμό και ταχύτητα. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη φροντίζουν επιπλέον ώστε η υποβολή μιας τέτοιας αίτησης να μην επισύρει δυσμενείς συνέπειες για τον αιτούντα ή για τα μέλη της οικογένειας του.

2. Το παιδί του οποίου οι γονείς διαμένουν σε διαφορετικά Κράτη έχει το δικαίωμα να διατηρεί, έκτος εξαιρετικών περιπτώσεων, προσωπικές σχέσεις και τακτική άμεση επαφή με τους δύο γονείς του. Για τον σκοπό αυτόν και σύμφωνα με την υποχρέωση που βαρύνει τα Συμβαλλόμενα Κράτη δυνάμει της παραγράφου 2 του άρθρου 9, τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα που έχουν το παιδί και οι γονείς του να εγκαταλείψουν οποιαδήποτε χώρα, συμπεριλαμβανομένης της χώρας αυτού του ίδιου του Συμβαλλόμενου Κράτους και να επιστρέψουν στη δική τους χώρα. Το δικαίωμα εγκατάλειψης οποιασδήποτε χώρας μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζει ο νόμος και που είναι αναγκαίοι για την προστασία της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών, ή των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων, και που είναι συμβατοί με τα υπόλοιπα δικαιώματα που αναγνωρίζονται στην παρούσα Σύμβαση.

Άρθρο 11

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν μέτρα εναντίον των αθέμιτων μετακινήσεων παιδιών στο εξωτερικό και εναντίον της μη επανόδου τους.

2. Για το σκοπό αυτόν, τα Συμβαλλόμενα Κράτη ευνοούν τη σύναψη διμερών ή πολυμερών συμφωνιών ή την προσχώρηση στις ήδη υπάρχουσες συμφωνίες.

Άρθρο 12

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό ωριμότητας του.

2. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Άρθρο 13

1. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του.

2. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι: α) Για το σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων ή β) Για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών.

Άρθρο 14

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται το δικαίωμα και το καθήκον των γονέων ή, κατά περίπτωση, των νομίμων εκπροσώπων του παιδιού, να το καθοδηγούν στην άσκηση του

παραπάνω δικαιώματος κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του.

3. Η ελευθερία της δήλωσης της θρησκείας του ή των πεποιθήσεων του μπορεί να υπόκειται μόνο στους περιορισμούς που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι για τη διαφύλαξη της δημόσιας ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών, ή των ελευθεριών των θεμελιωδών δικαιωμάτων των άλλων.

Άρθρο 15

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν τα δικαιώματα του παιδιού στην ελευθερία του να συνεταιρίζεται και του να συνέρχεται ειρηνικά.

2. Δεν τίθενται περιορισμοί για την άσκηση των δικαιωμάτων αυτών, εκτός από αυτούς που ορίζει ο νόμος και που είναι αναγκαίοι σε μια δημοκρατική κοινωνία, προς το συμφέρον της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας ασφάλειας ή της δημόσιας τάξης ή για την προστασία της δημόσιας υγείας ή των δημόσιων ηθών, ή των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων.

Άρθρο 16 1. Κανένα παιδί δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αυθαίρετης ή παράνομης επέμβασης στην ιδιωτική του ζωή, στην οικογένεια του, στην κατοικία του ή στην αλληλογραφία του, ούτε παράνομων προσβολών της τιμής και της υπόληψης του. 2. Το παιδί δικαιούται να προστατεύεται από το νόμο έναντι τέτοιων επεμβάσεων ή προσβολών.

Άρθρο 17

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν τη σημασία του έργου που επιτελούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και φροντίζουν ώστε το παιδί να έχει πρόσβαση σε ενημέρωση και σε υλικό, που προέρχονται από διάφορες εθνικές και διεθνείς πηγές, ιδίως σ' αυτά που αποσκοπούν στην προαγωγή της κοινωνικής, πνευματικής και ηθικής ευημερίας του, καθώς και της σωματικής και πνευματικής υγείας του. Για το σκοπό αυτόν, τα Συμβαλλόμενα Κράτη: α) Ενθαρρύνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στη διάδοση πληροφοριών και υλικού που παρουσιάζουν κοινωνική και πολιτιστική χρησιμότητα για το παιδί που είναι σύμφωνα με το πνεύμα του άρθρου 29. β) Ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία για την παραγωγή, ανταλλαγή και διάδοση πληροφοριών και υλικού αυτού

του τύπου, που προέρχονται από διάφορες πολιτιστικές, εθνικές και διεθνείς πηγές. γ) Ενθαρρύνουν την παραγωγή και τη διάδοση παιδικών βιβλίων. δ) Ενθαρρύνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης να λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη τους τις γλωσσολογικές ανάγκες των αυτοχθόνων παιδιών ή των παιδιών που ανήκουν σε μια μειονότητα. ε) Ευνοούν την επεξεργασία κατάλληλων κατευθυντήριων αρχών που να προορίζονται για την προστασία του παιδιού από την ενημέρωση και το υλικό που βλάπτουν την ευημερία του, λαμβάνοντας υπόψη τις διατάξεις των άρθρων 13 και 18.

Άρθρο 18

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την εξασφάλιση της αναγνώρισης της αρχής, σύμφωνα με την οποία και οι δύο γονείς είναι από κοινού υπεύθυνοι για την ανατροφή του παιδιού και την ανάπτυξη του. Η ευθύνη για την ανατροφή του παιδιού και για την ανάπτυξη του ανήκει κατά κύριο λόγο στους γονείς, ή κατά περίπτωση, στους νόμιμους εκπροσώπους του. Το συμφέρον του παιδιού πρέπει να αποτελεί τη βασική τους μέριμνα.

2. Για την εγγύηση και την προώθηση των δικαιωμάτων που εκφράζονται στην παρούσα Σύμβαση, τα Συμβαλλόμενα Κράτη παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στους γονείς και στους νόμιμους εκπροσώπους του παιδιού, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους για την ανατροφή του παιδιού, και εξασφαλίζουν τη δημιουργία οργανισμών, ιδρυμάτων και υπηρεσιών επιφορτισμένων να μεριμνούν για την ευημερία των παιδιών.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να εξασφαλίσουν στα παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται το δικαίωμα να επωφελούνται από τις υπηρεσίες και τα ιδρύματα φύλαξης παιδιών, εφόσον τα παιδιά πληρούν τους απαιτούμενους όρους.

Άρθρο 19

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη λαμβάνουν όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα, προκειμένου να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης ή εκμετάλλευσης, συμπεριλαμβανόμενης της σεξουαλικής βίας, κατά το χρόνο που βρίσκεται υπό την επιμέλεια των γονέων του ή του

ενός από τους δύο, του ή των νομίμων εκπροσώπων του ή οποιουδήποτε άλλου προσώπου στο οποίο το έχουν εμπιστευθεί.

2. Αυτά τα προστατευτικά μέτρα θα πρέπει να περιλαμβάνουν, όπου χρειάζεται, αποτελεσματικές διαδικασίες για την εκπόνηση κοινωνικών προγραμμάτων, που θα αποσκοπούν στην παροχή της απαραίτητης υποστήριξης στο παιδί και σε αυτούς οι οποίοι έχουν την επιμέλεια του, καθώς και για άλλες μορφές πρόνοιας και για το χαρακτηρισμό, την αναφορά, την παραπομπή, την ανάκριση, την περίθαλψη και την παρακολούθηση της εξέλιξης τους στις περιπτώσεις κακής μεταχείρισης του παιδιού που περιγράφονται πιο πάνω, και όπου χρειάζεται, για διαδικασίες δικαστικής παρέμβασης.

Άρθρο 20

1. Κάθε παιδί που στερείται προσωρινά ή οριστικά το οικογενειακό του περιβάλλον ή το οποίο για το δικό του συμφέρον δεν είναι δυνατόν να παραμείνει στο περιβάλλον αυτό δικαιούται ειδική προστασία και βοήθεια εκ μέρους του Κράτους. 77 Πραγματολογικά στοιχεία.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προβλέπουν γι' αυτό το παιδί μια εναλλακτική επιμέλεια, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία τους.

3. Αυτή η επιμέλεια μπορεί να έχει, μεταξύ άλλων, τη μορφή της τοποθέτησης σε μια οικογένεια, της ΚΑΦΑΛΑΗ του ισλαμικού δικαίου, της υιοθεσίας ή, σε περίπτωση ανάγκης, της τοποθέτησης σε ένα κατάλληλο για την κατάσταση ίδρυμα για παιδιά. Κατά την επιλογή ανάμεσα σε αυτές τις λύσεις, λαμβάνεται δεόντως υπόψη η ανάγκη μιας συνέχειας στην εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και η εθνική, θρησκευτική, πολιτιστική και γλωσσολογική καταγωγή του.

Άρθρο 21

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη που αναγνωρίζουν και /ή επιτρέπουν την υιοθεσία διασφαλίζουν ότι εκείνο που λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη στην προκειμένη περίπτωση είναι το συμφέρον του παιδιού και: α) Μεριμνούν ώστε η υιοθεσία ενός παιδιού να μην επιτρέπεται παρά μόνο από τις αρμόδιες αρχές, οι οποίες αποφαινόμενες, σύμφωνα με το νόμο και με τις εφαρμοζόμενες διαδικασίες και επί τη βάση όλων των αξιόπιστων σχετικών

πληροφοριών, εάν η υιοθεσία είναι δυνατή εν όψει της κατάστασης του παιδιού σε σχέση με τον πατέρα και τη μητέρα του, τους συγγενείς του και τους νομίμους εκπροσώπους του και εάν, εφόσον αυτό απαιτείται, τα ενδιαφερόμενα πρόσωπα έδωσαν τη συναίνεση τους για την υιοθεσία, έχοντας γνώση των πραγμάτων και μετά από την αναγκαία παροχή συμβουλών. β) Αναγνωρίζουν ότι η υιοθεσία στο εξωτερικό μπορεί να αντιμετωπισθεί ως ένα άλλο μέσο εξασφάλισης στο παιδί της αναγκαίας φροντίδας, ένα αυτό δεν μπορεί να τοποθετηθεί σε μία ανάδοχη ή σε μία υιοθετούσα οικογένεια ή να ανατραφεί σωστά στη χώρα της καταγωγής του. γ) Μεριμνούν ώστε, σε περίπτωση υιοθεσίας στο εξωτερικό, το παιδί να απολαμβάνει των ίδιων προστατευτικών μέτρων και προδιαγραφών με εκείνα που υπάρχουν στην περίπτωση εθνικής υιοθεσίας. δ) Παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να διασφαλίσουν ότι, σε περίπτωση διακρατικής υιοθεσίας, η τοποθέτηση του παιδιού δεν απολήγει σε ανάρμοστο υλικό όφελος για τα πρόσωπα που είναι αναμιγμένα σ' αυτή. ε) Προωθούν τους αντικειμενικούς σκοπούς του παρόντος άρθρου με τη σύναψη διμερών ή πολυμερών διακανονισμών ή συμφωνιών, ανάλογα με την περίπτωση, και προσπαθούν μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, να επιτύχουν οι τοποθετήσεις παιδιών στο εξωτερικό να πραγματοποιούνται από αρμόδιες αρχές ή αρμόδια όργανα.

Άρθρο 22

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου ένα παιδί, τα οποίο επιζητεί να αποκτήσει το νομικό καθεστώς του πρόσφυγα ή που θεωρείται πρόσφυγας δυνάμει των κανόνων και των διαδικασιών του ισχύοντος διεθνούς ή εθνικού δικαίου, είτε αυτό είναι μόνο είτε συνοδεύεται από τους γονείς του ή από οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο, να χαίρει της κατάλληλης προστασίας και ανθρωπιστικής βοήθειας, που θα του επιτρέψουν να απολαμβάνει τα δικαιώματα που του αναγνωρίζουν η παρούσα Σύμβαση και τα άλλα διεθνή όργανα τα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου ή ανθρωπιστικού χαρακτήρα, στα οποία μετέχουν τα εν λόγω Κράτη.

2. Για το σκοπό αυτό τα Συμβαλλόμενα Κράτη συνεργάζονται, όπως αυτά το κρίνουν αναγκαίο, σε όλες τις προσπάθειες που γίνονται από τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών και τους άλλους αρμόδιους διακυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς οργανισμούς που συνεργάζονται με τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, προκειμένου να προστατεύσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά που βρίσκονται σε παρόμοια κατάσταση, και προκειμένου να

αναζητήσουν τους γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας κάθε παιδιού πρόσφυγα και για να συλλέξουν πληροφορίες αναγκαίες για την επανένωση του παιδιού με την οικογένεια του. Σε περίπτωση που ούτε ο πατέρας ούτε η μητέρα ούτε κανένα άλλο μέλος της οικογένειας είναι δυνατόν να ανευρεθεί, το παιδί έχει δικαίωμα να τύχει της ίδιας προστασίας που παρέχεται σε οποιοδήποτε άλλο παιδί στερημένο οριστικά ή προσωρινά του οικογενειακού του περιβάλλοντος για οποιονδήποτε λόγο, σύμφωνα με τις αρχές της παρούσας Σύμβασης.

Άρθρο 23

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι τα πνευματικώς ή σωματικώς ανάπηρα παιδιά πρέπει να διάγουν πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, σε συνθήκες οι οποίες εγγυώνται την αξιοπρέπεια τους, ευνοούν την αυτονομία τους και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή του συνόλου.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα των ανάπηρων παιδιών να τυγχάνουν ειδικής φροντίδας και ενθαρρύνουν και εξασφαλίζουν, στο μέτρο των διαθέσιμων πόρων, την παροχή, μετά από αίτηση, στα ανάπηρα παιδιά που πληρούν τους απαιτούμενους όρους και σε αυτούς που τα έχουν αναλάβει, μιας βοήθειας προσαρμοσμένης στην κατάσταση του παιδιού και στις περιστάσεις των γονέων του ή αυτών στους οποίους τα έχουν εμπιστευθεί.

3. Εν όψει των ειδικών αναγκών των ανάπηρων παιδιών, η χορηγούμενη σύμφωνα με την παράγραφο 2 του παρόντος άρθρου βοήθεια παρέχεται δωρεάν, εφόσον αυτό είναι δυνατό, κατόπιν υπολογισμού των οικονομικών πόρων των γονέων τους και αυτών στους οποίους έχουν εμπιστευθεί το παιδί, και σχεδιάζεται κατά τέτοιον τρόπο ώστε τα ανάπηρα παιδιά να έχουν αποκλειστική πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση, στην περίθαλψη, στην αποκατάσταση αναπήρων, στην επαγγελματική εκπαίδευση και στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, έτσι που να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής και πνευματικής τους εξέλιξης.

4. Μέσα σε πνεύμα διεθνούς συνεργασίας, τα Συμβαλλόμενα Κράτη προωθούν την ανταλλαγή κατάλληλων πληροφοριών στον τομέα της προληπτικής περίθαλψης και της

ιατρικής, ψυχολογικής και λειτουργικής θεραπείας των ανάπηρων παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της διάδοσης και της πρόσβασης στις πληροφορίες που αφορούν στις μεθόδους αποκατάστασης αναπήρων και στις υπηρεσίες επαγγελματικής κατάρτισης, 79 Πραγματολογικά στοιχεία με σκοπό να επιτραπεί στα Συμβαλλόμενα Κράτη να βελτιώσουν τις δυνατότητες και τις αρμοδιότητες τους και να διευρύνουν την πείρα τους σε αυτούς τους τομείς. Σ' αυτό το πεδίο λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χωρών.

Άρθρο 24

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να απολαμβάνει το καλύτερο δυνατόν επίπεδο υγείας και να επωφελείται από τις υπηρεσίες ιατρικής θεραπείας και αποκατάστασης αναπήρων. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη επιδιώκουν να διασφαλίσουν το ότι κανένα παιδί δεν θα στερείται το δικαίωμα πρόσβασης στις υπηρεσίες αυτές.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη επιδιώκουν να εξασφαλίσουν την πλήρη εφαρμογή του παραπάνω δικαιώματος και ιδιαίτερα παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα για: α) Να μειώσουν τη βρεφική και παιδική θνησιμότητα. β) Να εξασφαλίσουν σε κάθε παιδί την απαραίτητη ιατρική αντίληψη και περίθαλψη δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη της στοιχειώδους περίθαλψης. γ) Να αγωνιστούν κατά της ασθένειας και της κακής διατροφής και μέσα στα πλαίσια της στοιχειώδους περίθαλψης, με την εφαρμογή -ανάμεσα στα άλλα- της ήδη διαθέσιμης τεχνολογίας και με την παροχή θρεπτικών τροφών και καθαρού πόσιμου νερού, λαμβάνοντας υπόψη τους κινδύνους της μόλυνσης του φυσικού περιβάλλοντος. δ) Να εξασφαλίσουν στις μητέρες κατάλληλη περίθαλψη πριν και μετά από τον τοκετό. ε) Να μπορούν όλες οι ομάδες της κοινωνίας, ιδιαίτερα οι γονείς και τα παιδιά, να ενημερώνονται για τα θέματα της υγείας και της διατροφής του παιδιού, για τα πλεονεκτήματα του φυσικού θηλασμού, την υγιεινή και την καθαριότητα του περιβάλλοντος και την πρόληψη των ατυχημάτων και να βρίσκουν υποστήριξη στη χρήση των παραπάνω βασικών γνώσεων. στ) Να αναπτύξουν την προληπτική ιατρική φροντίδα, την καθοδήγηση των γονέων και την εκπαίδευση και τις υπηρεσίες του οικογενειακού προγραμματισμού.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα και αποτελεσματικά μέτρα για να καταργηθούν οι παραδοσιακές πρακτικές που βλάπτουν την υγεία των παιδιών.

4. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να προωθήσουν και να ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία, ώστε να επιτύχουν σταδιακά την πλήρη πραγματοποίηση του δικαιώματος που αναγνωρίζεται στο παρόν άρθρο. Εν όψει αυτού, λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χωρών.

Άρθρο 25

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί, που τοποθετήθηκε από τις αρμόδιες αρχές σε μία οικογένεια, με σκοπό την παροχή φροντίδας, προστασίας ή θεραπείας της σωματικής ή πνευματικής του υγείας, το δικαίωμα σε μία περιοδική αναθεώρηση της παραπάνω θεραπείας και κάθε άλλης περιστασης σχετικής με την τοποθέτησή του.

Άρθρο 26

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν σε κάθε παιδί το δικαίωμα να επωφελείται από την κοινωνική πρόνοια, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών ασφαλίσεων, και παίρνουν τα απαραίτητα μέτρα για να εξασφαλίσουν την πλήρη πραγματοποίηση του δικαιώματος αυτού, σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία τους.

2. Τα ωφελήματα, όπου είναι αναγκαία, πρέπει να δίνονται, αφού ληφθούν υπόψη οι πόροι και η κατάσταση του παιδιού και των προσώπων που έχουν αναλάβει την ευθύνη της συντήρησής του, καθώς και κάθε άλλη εκτίμηση σχετιζόμενη με την αίτηση παροχής ωφελημάτων που γίνεται από το παιδί ή για λογαριασμό του.

Άρθρο 27

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα κάθε παιδιού για ένα κατάλληλο επίπεδο ζωής που να επιτρέπει τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του.

2. Στους γονείς ή στα άλλα πρόσωπα που έχουν αναλάβει το παιδί ανήκει κατά κύριο λόγο η ευθύνη της εξασφάλισης μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους και των οικονομικών μέσων τους, των απαραίτητων για την ανάπτυξη του παιδιού συνθηκών ζωής.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υιοθετούν τα κατάλληλα μέτρα, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, για να βοηθήσουν τους γονείς και τα άλλα πρόσωπα που είναι υπεύθυνα για το παιδί, να εφαρμόσουν το δικαίωμα αυτό και προσφέρουν, σε περίπτωση ανάγκης, υλική βοήθεια και προγράμματα υποστήριξης, κυρίως σε σχέση με τη διατροφή, το ρουχισμό και την κατοικία.

4. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να εξασφαλίσουν την είσπραξη της διατροφής του παιδιού από τους γονείς του ή από τα άλλα πρόσωπα που έχουν την οικονομική ευθύνη γι' αυτό, είτε εντός της επικράτειας είτε στο εξωτερικό. Ειδικά στην περίπτωση που το πρόσωπο το οποίο έχει την οικονομική ευθύνη για το παιδί ζει σε ένα Κράτος διαφορετικό από εκείνο του παιδιού, τα Συμβαλλόμενα Κράτη ευνοούν την προσχώρηση σε διεθνείς συμφωνίες ή τη σύναψη τέτοιων συμφωνιών, καθώς και την υιοθέτηση κάθε άλλης κατάλληλης ρύθμισης.

Άρθρο 28

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών: α) Καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. β) Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης. γ) Εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός. δ) Καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό. ε) Παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος, και σύμφωνα με την παρούσα Σύμβαση.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία στον τομέα της παιδείας, με σκοπό να συμβάλλουν κυρίως στην εξάλειψη της άγνοιας και του αναλφαβητισμού στον κόσμο και να διευκολύνουν την πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Για το σκοπό αυτόν, λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χώρων.

Άρθρο 29

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί: α) Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του. β) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών. γ) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητα του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του. δ) Στην προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φυλών και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής. ε) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον. 2. Καμία διάταξη του παρόντος άρθρου ή του άρθρου 28 δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τρόπο που να θίγει την ελευθερία των φυσικών ή νομικών προσώπων για τη δημιουργία και τη διεύθυνση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπό τον όρο ότι θα τηρούνται οι εκφρασμένες στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου αρχές και ότι η παρεχόμενη στα ιδρύματα αυτά εκπαίδευση θα είναι σύμφωνη με τις ελάχιστες προδιαγραφές που θα έχει ορίσει το Κράτος. Άρθρο 30 Στα κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές γλωσσικές μειονότητες ή πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής, ένα παιδί αυτόχθονος ή που ανήκει σε μία από αυτές τις μειονότητες δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα να έχει τη δική του πολιτιστική ζωή, να πρεσβεύει και να ασκεί τη δική του θρησκεία ή να χρησιμοποιεί τη δική του γλώσσα από κοινού με τα άλλα μέλη της ομάδας του.

Άρθρο 31

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.

Άρθρο 32

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από την οικονομική εκμετάλλευση και από την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας που ενέχει κινδύνους ή που μπορεί να εκθέσει σε κίνδυνο την εκπαίδευση του ή να βλάψει την υγεία του ή τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική ανάπτυξη του.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα για να εξασφαλίσουν την εφαρμογή του παρόντος άρθρου. Για το σκοπό αυτόν, και λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές διατάξεις των άλλων διεθνών οργάνων, τα Συμβαλλόμενα Κράτη ειδικότερα: α) Ορίζουν ένα κατώτατο όριο ή κατώτατα όρια ηλικίας για την είσοδο στην επαγγελματική απασχόληση. β) Προβλέπουν μία κατάλληλη ρύθμιση των ωραρίων και των συνθηκών εργασίας. γ) Προβλέπουν κατάλληλες ποινές και άλλες κυρώσεις, για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή του παρόντος άρθρου.

Άρθρο 33

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα, συμπεριλαμβανομένων νομοθετικών, διοικητικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών μέτρων, για να προστατεύσουν τα παιδιά από την παράνομη χρήση ναρκωτικών και ψυχοτρόπων ουσιών, όπως αυτές προσδιορίζονται στις σχετικές διεθνείς συμβάσεις, και για να εμποδίσουν τη χρησιμοποίηση των παιδιών στην παραγωγή και την παράνομη διακίνηση αυτών των ουσιών.

Άρθρο 34

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή σεξουαλικής εκμετάλλευσης και σεξουαλικής βίας. Για τον σκοπό αυτόν, τα Κράτη, ειδικότερα, παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα σε εθνικό, 83 Πραγματολογικά στοιχεία διμερές και πολυμερές επίπεδο για να εμποδίσουν: α) Την παρακίνηση ή τον εξαναγκασμό των παιδιών σε παράνομη σεξουαλική δραστηριότητα. β) Την εκμετάλλευση των παιδιών για πορνεία ή για άλλες παράνομες σεξουαλικές δραστηριότητες. γ) Την εκμετάλλευση των παιδιών για την παραγωγή θεαμάτων ή υλικού πορνογραφικού χαρακτήρα.

Άρθρο 35

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα σε εθνικό, διμερές και πολυμερές επίπεδο για να εμποδίσουν την απαγωγή, την πώληση ή το δουλεμπόριο παιδιών, για οποιονδήποτε σκοπό και με οποιαδήποτε μορφή.

Άρθρο 36

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προστατεύουν το παιδί από κάθε άλλη μορφή εκμετάλλευσης επιβλαβή για οποιαδήποτε πλευρά της ευημερίας του.

Άρθρο 37

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη επαγρυπνούν ώστε: α) Κανένα παιδί να μην υποβάλλεται σε βασανιστήρια ή σε άλλες σκληρές, απάνθρωπες ή εξευτελιστικές τιμωρίες ή μεταχείριση. θανατική ποινή ή ισόβια κάθειρξη χωρίς δυνατότητα απελευθέρωσης δεν πρέπει να απαγγέλλονται για παραβάσεις, τις οποίες έχουν διαπράξει πρόσωπα κάτω των δεκαοκτώ ετών. β) Κανένα παιδί να μην στερείται την ελευθερία του κατά τρόπο παράνομο ή αυθαίρετο. Η σύλληψη, κράτηση ή φυλάκιση ενός παιδιού πρέπει να είναι σύμφωνη με το νόμο, να μην αποτελεί παρά ένα έσχατο μέτρο και να είναι της μικρότερης δυνατής χρονικής διάρκειας. γ) Κάθε παιδί που στερείται την ελευθερία να αντιμετωπίζεται με ανθρωπισμό και με τον οφειλόμενο στην αξιοπρέπεια του ανθρώπου σεβασμό, και κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ηλικίας του. Ειδικότερα, κάθε παιδί που στερείται την ελευθερία θα χωρίζεται από τους ενήλικες, εκτός εάν θεωρηθεί ότι είναι

προτιμότερο να μη γίνει αυτό για το συμφέρον του παιδιού, και έχει το δικαίωμα να διατηρήσει την επαφή με την οικογένεια του δι' αλληλογραφίας και με επισκέψεις, εκτός εξαιρετικών περιστάσεων. δ) Τα παιδιά που στερούνται την ελευθερία τους να έχουν το δικαίωμα για ταχεία πρόσβαση σε νομική ή σε άλλη κατάλληλη συμπαράσταση, καθώς και το δικαίωμα να αμφισβητούν τη νομιμότητα της στέρησης της ελευθερίας τους ενώπιον ενός δικαστηρίου ή μιας άλλης αρμόδιας, ανεξάρτητης και αμερόληπτης αρχής, και για τη λήψη μιας ταχείας απόφασης πάνω σ' αυτό το ζήτημα.

Άρθρο 38

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται και να διασφαλίζουν το σεβασμό στους κανόνες του διεθνούς ανθρωπιστικού δικαίου που εφαρμόζονται σε αυτά σε περίπτωση ένοπλης σύρραξης, και των οποίων η προστασία επεκτείνεται στα παιδιά.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα δυνατά μέτρα για να διασφαλίσουν ότι τα πρόσωπα κάτω των δεκαπέντε ετών, δεν θα συμμετέχουν άμεσα στις εχθροπραξίες.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη απέχουν από την επιστράτευση στις ένοπλες δυνάμεις τους κάθε προσώπου κάτω των δεκαπέντε ετών. Κατά την επιστράτευση ανάμεσα σε πρόσωπα άνω των δεκαπέντε ετών αλλά κάτω των δεκαοκτώ ετών, τα Συμβαλλόμενα Κράτη προσπαθούν να δίνουν προτεραιότητα στα πρόσωπα μεγαλύτερης ηλικίας.

4. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη, σύμφωνα με την υποχρέωση που έχουν, δυνάμει του διεθνούς ανθρωπιστικού δικαίου, να προστατεύουν τον άμαχο πληθυσμό σε περίπτωση ένοπλης σύρραξης, παίρνουν όλα τα δυνατά μέτρα για την προστασία και την φροντίδα των παιδιών, που θίγονται από την ένοπλη σύρραξη.

Άρθρο 39

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για να διευκολύνουν τη σωματική και ψυχολογική ανάρρωση και την κοινωνική επανένταξη κάθε παιδιού θύματος: οποιασδήποτε μορφής παραμέλησης, εκμετάλλευσης ή κακοποίησης, βασανισμού ή κάθε άλλης μορφής σκληρής, απάνθρωπης ή εξευτελιστικής μεταχείρισης

ή τιμωρίας ή ένοπλης σύρραξης. Η ανάρρωση αυτή και η επανένταξη γίνονται μέσα σε περιβάλλον, που ευνοεί την υγεία, τον αυτοσεβασμό και την αξιοπρέπεια του παιδιού.

Άρθρο 40

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν σε κάθε παιδί ύποπτο, κατηγορούμενο ή καταδικασμένο για παράβαση του ποινικού νόμου το δικαίωμα σε μεταχείριση που να συνάδει με το αίσθημα της αξιοπρέπειας του και της προσωπικής αξίας, που να ενισχύει το σεβασμό του για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες των άλλων και που να λαμβάνει υπόψη την ηλικία του, καθώς και την ανάγκη για επανένταξη στην κοινωνία και την ανάληψη από το παιδί ενός εποικοδομητικού ρόλου στην κοινωνία.

2. Για τον σκοπό αυτόν, και λαμβάνοντας υπόψη τις σχετικές διατάξεις των διεθνών οργάνων, τα Συμβαλλόμενα Κράτη επαγρυπνούν ιδιαίτερα ώστε: α) Κανένα παιδί να μην καθίσταται ύποπτο, να μην κατηγορείται και να μην καταδικάζεται για παράβαση του ποινικού νόμου λόγω πράξεων ή παραλείψεων, που δεν απαγορεύονται από το εθνικό ή διεθνές δίκαιο κατά το χρόνο που διαπράχθηκαν. β) Κάθε παιδί ύποπτο ή κατηγορούμενο για παράβαση του ποινικού νόμου να έχει τουλάχιστον το δικαίωμα στις ακόλουθες εγγυήσεις: I) Να θεωρείται αθώο μέχρι να αποδειχθεί νόμιμα η ενοχή του. II) Να ενημερώνεται χωρίς καθυστέρηση και απευθείας για τις εναντίον του κατηγορίες ή, κατά περίπτωση, μέσω των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του και να έχει νομική ή οποιαδήποτε άλλη κατάλληλη συμπαραστάση για την προετοιμασία και την παρουσίαση της υπεράσπισης του. III) Να κρίνεται η υπόθεση του χωρίς καθυστέρηση από μια αρμόδια, ανεξάρτητη και αμερόληπτη αρχή ή δικαστικό σώμα, σύμφωνα με μία δίκαιη κατά το νόμο διαδικασία με την παρουσία ενός νομικού ή άλλου συμβούλου και την παρουσία των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του, εκτός αν αυτό θεωρηθεί αντίθετο προς το συμφέρον του παιδιού, λόγω κυρίως της ηλικίας ή της κατάστασης του. IV) Να μην υποχρεώνεται να καταθέσει ως μάρτυρας ή να ομολογήσει την ενοχή του, να υποβάλλει ερωτήσεις το ίδιο ή μέσω άλλου στους μάρτυρες κατηγορίας και να επιτυγχάνει την παράσταση και την εξέταση μαρτύρων υπεράσπισης κάτω από συνθήκες ισότητας. V) Εάν κριθεί ότι παρέβη τον ποινικό νόμο, να μπορεί να προσφύγει κατ' αυτής της απόφασης και κατά οποιουδήποτε μέτρου που λήφθηκε ως συνέπεια αυτής ενώπιον μιας ανώτερης αρμόδιας, ανεξάρτητης και αμερόληπτης αρχής ή δικαστικού σώματος, σύμφωνα με το

νόμο. VI) Να έχει τη δωρεάν βοήθεια ενός διερμηνέα, σε περίπτωση που δεν καταλαβαίνει ή δεν μιλάει τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. VII) Να αντιμετωπίζεται η ιδιωτική του ζωή με απόλυτο σεβασμό σε όλα τα στάδια της διαδικασίας.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προσπαθούν να προαγάγουν τη θέσπιση νόμων, διαδικασιών, αρχών και θεσμών εφαρμοζομένων ειδικώς στα παιδιά που είναι ύποπτα, κατηγορούμενα ή καταδικασμένα για παράβαση του ποινικού νόμου και ιδιαίτερα: α) Τη θέσπιση ενός ελάχιστου ορίου ηλικίας κάτω απ' το οποίο τα παιδιά θα θεωρούνται ότι δεν έχουν την ικανότητα παράβασης του ποινικού νόμου. β) Την εισαγωγή μέτρων, εφόσον αυτό είναι δυνατόν και ευκαίιο, για την αντιμετώπιση τέτοιων παιδιών, χωρίς ανάγκη προσφυγής στη δικαιοσύνη, με την προϋπόθεση βέβαια ότι τηρείται ο απόλυτος σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις νόμιμες εγγυήσεις. 4. Μια σειρά διατάξεων σχετικών κυρίως με την επιμέλεια, την καθοδήγηση και την επιτήρηση, τους συμβούλους, τη δοκιμασία, την τοποθέτηση σε οικογένεια, τα προγράμματα γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις άλλες εναλλακτικές δυνατότητες πλην της επιμέλειας, θα εξασφαλίζει στα παιδιά μια μεταχείριση που να εγγυάται την ευημερία τους και που να είναι ανάλογη και με την κατάσταση τους και με την παράβαση.

Άρθρο 41

Καμιά από τις διατάξεις της παρούσας Σύμβασης δεν θίγει διατάξεις ευνοϊκότερες για την πραγματοποίηση των δικαιωμάτων του παιδιού και οι οποίες είναι δυνατόν να περιέχονται: α) Στη νομοθεσία ενός Συμβαλλόμενου Κράτους ή β) Στο ισχύον για το Κράτος αυτό διεθνές δίκαιο.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Άρθρο 42

Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν να κάνουν ευρέως γνωστές τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά, τις αρχές και τις διατάξεις της παρούσας Σύμβασης με δραστήρια και κατάλληλα μέσα.

Άρθρο 43

1. Με σκοπό την έρευνα της προόδου που έχει συντελεστεί από τα Συμβαλλόμενα Κράτη σε σχέση με την τήρηση των υποχρεώσεων, οι οποίες συμφωνήθηκαν δυνάμει της παρούσας Σύμβασης, συγκροτείται Επιτροπή για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία επιτελεί τα καθήκοντα που ορίζονται παρακάτω.

2. Η Επιτροπή αποτελείται από δέκα εμπειρογνώμονες υψηλού ήθους και αναγνωρισμένης ικανότητας στον τομέα που καλύπτει η παρούσα Σύμβαση. Τα μέλη της εκλέγονται από τα Συμβαλλόμενα Κράτη ανάμεσα στους υπηκόους τους και συμμετέχουν υπό την ατομική τους ιδιότητα, αφού ληφθούν υπόψη η ανάγκη εξασφάλισης δίκαιης γεωγραφικής κατανομής και τα κύρια νομικά συστήματα.

3. Η εκλογή των μελών της Επιτροπής γίνεται με μυστική ψηφοφορία από έναν κατάλογο προσώπων που υποβάλλουν τα Συμβαλλόμενα Κράτη. Κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος έχει τη δυνατότητα να υποδεικνύει έναν υποψήφιο από τους υπηκόους του.

4. Η διεξαγωγή των πρώτων εκλογών θα γίνει το αργότερο έξι μήνες μετά την ημερομηνία έναρξης ισχύος της παρούσας Σύμβασης. Στη συνέχεια οι εκλογές θα γίνονται κάθε δυο χρόνια. Τέσσερις τουλάχιστον μήνες πριν από την ημερομηνία κάθε εκλογής ο Γενικός Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών καλεί γραπτώς τα Συμβαλλόμενα Κράτη να προτείνουν τους υποψηφίους τους εντός δυο μηνών. Στη συνέχεια, ο Γενικός Γραμματέας ετοιμάζει έναν κατάλογο με τα ονόματα όλων των υποψηφίων σε αλφαβητική σειρά, αναφέροντας τα Συμβαλλόμενα Κράτη που έχουν υποδείξει αυτούς και τον υποβάλλει στα Συμβαλλόμενα στην παρούσα Σύμβαση Κράτη.

5. Οι εκλογές γίνονται κατά τις συνόδους των Συμβαλλόμενων Κρατών, οι οποίες συγκαλούνται από το Γενικό Γραμματέα στην έδρα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Στις συνόδους αυτές, κατά τις οποίες η απαρτία σχηματίζεται από τα δυο τρίτα των Συμβαλλόμενων Κρατών, εκλέγονται μέλη της Επιτροπής εκείνοι που έλαβαν το μεγαλύτερο αριθμό ψήφων και την απόλυτη πλειοψηφία από τους παρόντες και ψηφίσαντες εκπροσώπους των Συμβαλλόμενων Κρατών.

6. Τα μέλη της Επιτροπής εκλέγονται για χρονική περίοδο τεσσάρων ετών. Είναι επανεκλέξιμα εάν προταθεί εκ νέου η υποψηφιότητά τους. Η θητεία πέντε μελών από τα εκλεγμένα κατά την πρώτη εκλογή λήγει μετά τη συμπλήρωση δύο ετών. Τα ονόματα των

πέντε αυτών μελών επιλέγονται με κλήρο από τον πρόεδρο της συνόδου, αμέσως μετά από την πρώτη εκλογή.

7. Σε περίπτωση θανάτου ή παραίτησης ενός μέλους της Επιτροπής, ή εάν, για έναν οποιονδήποτε άλλο λόγο, ένα μέλος δηλώσει ότι δεν μπορεί πλέον να ασκεί τα καθήκοντα του στα πλαίσια της Επιτροπής, το Συμβαλλόμενο Κράτος, που είχε υποδείξει αυτό το μέλος, διορίζει έναν άλλο εμπειρογνώμονα από τους υπηκόους του, για να υπηρετήσει για το υπόλοιπο της θητείας, με την επιφύλαξη της έγκρισης της Επιτροπής.

8. Η Επιτροπή θεσπίζει η ίδια τον εσωτερικό κανονισμό της.

9. Η Επιτροπή εκλέγει τους αξιωματούχους της για μία περίοδο δύο ετών.

10. Οι σύνοδοι της Επιτροπής συγκαλούνται κανονικά στην έδρα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών ή σε οποιονδήποτε άλλο κατάλληλο τόπο, που καθορίζεται από την Επιτροπή. Η Επιτροπή συνέρχεται κανονικά κάθε χρόνο. Η διάρκεια των συνόδων της καθορίζεται και τροποποιείται, εάν είναι αναγκαίο από μία συνέλευση των Κρατών Μελών στην παρούσα Σύμβαση, με την επιφύλαξη της έγκρισης από τη Γενική Συνέλευση.

11.0 Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών θέτει στη διάθεση της Επιτροπής το απαραίτητο προσωπικό και τις εγκαταστάσεις για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων που της έχουν ανατεθεί, δυνάμει της παρούσας Σύμβασης.

12. Τα μέλη της Επιτροπής που συγκροτήθηκε δυνάμει της παρούσας Σύμβασης εισπράττουν, με την έγκριση της Γενικής Συνέλευσης, απολαβές από τους πόρους του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις που ορίζει η Γενική Συνέλευση.

Άρθρο 44

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να υποβάλλουν στην Επιτροπή, μέσω του Γενικού Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, εκθέσεις σχετικά με τα μέτρα που έχουν υιοθετήσει για την ενεργοποίηση των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στην παρούσα Σύμβαση, καθώς και σχετικά με την πρόοδο που σημειώθηκε ως προς την απόλαυση αυτών των δικαιωμάτων: α) Εντός των δύο πρώτων

ετών από την έναρξη ισχύος της παρούσας Σύμβασης για κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος. β) Κατόπιν, κάθε πέντε χρόνια.

2. Οι εκθέσεις που συντάσσονται σε εφαρμογή του παρόντος άρθρου, πρέπει να επισημαίνουν τους παράγοντες και τις δυσκολίες, εάν υπάρχουν, που εμποδίζουν τα Συμβαλλόμενα Κράτη να τηρήσουν πλήρως τις υποχρεώσεις που προβλέπονται στην παρούσα Σύμβαση. Πρέπει επίσης να περιέχουν επαρκείς πληροφορίες, για να δώσουν στην Επιτροπή μια ακριβή εικόνα της εφαρμογής της Σύμβασης στην εν λόγω χώρα.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη τα οποία έχουν υποβάλει στην Επιτροπή μια αρχική πλήρη έκθεση, δεν χρειάζεται να επαναλάβουν στις επόμενες εκθέσεις που υποβάλλουν, σύμφωνα με το εδάφιο β' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου, τις βασικές πληροφορίες που έχουν ήδη κοινοποιήσει.

4. Η Επιτροπή μπορεί να ζητά από τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικές, με την εφαρμογή της Σύμβασης.

5. Η Επιτροπή υποβάλλει κάθε δυο χρόνια στη Γενική Συνέλευση, μέσω του Κοινωνικού και Οικονομικού Συμβουλίου, εκθέσεις για τις δραστηριότητες της.

6. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη καθιστούν ευρέως προσιτές τις εκθέσεις τους στο κοινό της χώρας τους.

Άρθρο 45 Για την προώθηση της αποτελεσματικής εφαρμογής της Σύμβασης και για την ενθάρρυνση της διεθνούς συνεργασίας στο πεδίο το οποίο καλύπτει η Σύμβαση: α) Οι ειδικοί οργανισμοί, το ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για την παιδική ηλικία* και άλλα όργανα των Ηνωμένων Εθνών έχουν το δικαίωμα να εκπροσωπούνται κατά την εξέταση της εφαρμογής των διατάξεων της παρούσας Σύμβασης, οι οποίες εμπίπτουν στην αρμοδιότητα τους. Η Επιτροπή μπορεί να καλέσει τις ειδικευμένες οργανώσεις, το Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για την παιδική ηλικία και άλλους αρμόδιους οργανισμούς, τους οποίους κρίνει κατάλληλους, να παράσχουν ειδικευμένες γνώμες για την εφαρμογή της Σύμβασης στους τομείς που ανήκουν στις αντίστοιχες αρμοδιότητες τους. Μπορεί να καλεί τις ειδικευμένες οργανώσεις, το Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για την παιδική ηλικία και άλλα όργανα των Ηνωμένων Εθνών να της υποβάλουν εκθέσεις για την εφαρμογή της Σύμβασης στους τομείς που ανήκουν στο πεδίο δραστηριότητας τους. β) Η Επιτροπή

διαβιβάζει, εάν το κρίνει αναγκαίο, στις ειδικευμένες οργανώσεις, στο Ταμείο των Ηνωμένων Εθνών για την παιδική ηλικία και στους άλλους αρμόδιους οργανισμούς κάθε έκθεση των Συμβαλλόμενων Κρατών που περιέχει ένα αίτημα ή υποδεικνύει μια ανάγκη για τεχνική συμβουλή ή βοήθεια, μαζί με τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις της επιτροπής, εάν υπάρχουν, σχετικά με το παραπάνω αίτημα ή υπόδειξη. γ) Η Επιτροπή μπορεί να συστήσει στη Γενική Συνέλευση να ζητήσει από το Γενικό Γραμματέα να αναλάβει για λογαριασμό της μελέτες πάνω σε ειδικά θέματα, σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού. δ) Η Επιτροπή μπορεί να κάνει υποδείξεις και συστάσεις γενικής φύσεως βασισμένες στις πληροφορίες που έχει δεχτεί κατ' εφαρμογήν των άρθρων 44 και 45 της παρούσας Σύμβασης. Οι υποδείξεις αυτές και οι συστάσεις γενικής φύσεως διαβιβάζονται σε κάθε ενδιαφερόμενο Συμβαλλόμενο Κράτος και αναφέρονται στη Γενική Συνέλευση, μαζί με τις παρατηρήσεις των Συμβαλλόμενων Κρατών μερών όπου υπάρχουν.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

Άρθρο 46

Η παρούσα Σύμβαση είναι ανοιχτή για υπογραφή σε όλα τα Κράτη.

Άρθρο 47 Η παρούσα Σύμβαση υποβάλλεται σε επικύρωση. Τα έγγραφα της επικύρωσης θα κατατεθούν στο Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 48 Η παρούσα Σύμβαση είναι ανοιχτή για προσχώρηση οποιουδήποτε Κράτους. Τα έγγραφα της προσχώρησης θα κατατεθούν στο Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 49

1. Η παρούσα Σύμβαση θα αρχίσει να ισχύει την τριακοστή ημέρα μετά από την ημερομηνία κατάθεσης στο Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών του εικοστού εγγράφου επικύρωσης ή προσχώρησης.

2. Για κάθε Κράτος που επικυρώνει την παρούσα Σύμβαση ή προσχωρεί σε αυτήν μετά την κατάθεση του εικοστού εγγράφου επικύρωσης ή προσχώρησης, η Σύμβαση θα αρχίσει να ισχύει την τριακοστή ημέρα μετά από την ημερομηνία κατάθεσης από το Κράτος αυτό του δικού του εγγράφου επικύρωσης ή προσχώρησης.

Άρθρο 50

1. Κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος μπορεί να προτείνει μια τροπολογία και να καταθέσει το κείμενο της στο Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Εν συνεχεία ο Γενικός Γραμματέας διαβιβάζει όλα τα σχέδια τροπολογιών στα Συμβαλλόμενα Κράτη ζητώντας τους να του γνωρίζουν εάν επιθυμούν να συγκληθεί διάσκεψη των Συμβαλλόμενων Κρατών, με σκοπό να εξετάσουν και να τεθούν σε ψηφοφορία αυτά τα σχέδια. Εάν, εντός τεσσάρων μηνών από την ημερομηνία της διαβίβασης αυτής, το ένα τρίτο τουλάχιστον των Συμβαλλόμενων Κρατών κηρυχτεί υπέρ της σύγκλησης μιας τέτοιας διάσκεψης, ο Γενικός Γραμματέας συγκαλεί τη διάσκεψη υπό την αιγίδα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Κάθε τροπολογία που υιοθετείται από την πλειοψηφία των παρόντων και ψηφισάντων στη διάσκεψη Συμβαλλόμενων Κρατών, υποβάλλεται για έγκριση στη Γενική Συνέλευση.

2. Κάθε τροπολογία, που υιοθετήθηκε σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου, αρχίζει να ισχύει όταν εγκριθεί από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών και γίνεται δεκτή με πλειοψηφία των δύο τρίτων των Συμβαλλόμενων Κρατών. 3. Όταν μία τροπολογία αρχίσει να ισχύει έχει αναγκαστική ισχύ για τα Συμβαλλόμενα Κράτη που την αποδέχτηκαν, ενώ τα υπόλοιπα Συμβαλλόμενα Κράτη παραμένουν δεσμευμένα από τις διατάξεις της παρούσας Σύμβασης και από όλες τις προηγούμενες τροπολογίες που έχουν αποδεχτεί.

Άρθρο 51

1. Ο Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών θα δεχτεί και θα διαβιβάσει σε όλα τα Κράτη το κείμενο των επιφυλάξεων που έκαναν τα Κράτη κατά το χρόνο της επικύρωσης ή της προσχώρησης.

2. Δεν επιτρέπεται καμία επιφύλαξη, που είναι ασυμβίβαστη με το αντικείμενο και το σκοπό της παρούσας Σύμβασης. Οι επιφυλάξεις μπορούν να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή με γνωστοποίηση προς το Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, ο οποίος ενημερώνει γι' αυτό όλα τα Συμβαλλόμενα στη Σύμβαση Κράτη. Η γνωστοποίηση παράγει τα αποτελέσματα της από την ημερομηνία κατά την οποία παρελήφθη από το Γενικό Γραμματέα.

Άρθρο 52 Κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος μπορεί να καταγγείλει την παρούσα Σύμβαση με γραπτή γνωστοποίηση προς το Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Η καταγγελία παράγει τα αποτελέσματα της ένα χρόνο μετά από την ημερομηνία κατά την οποία η γνωστοποίηση παρελήφθη από το Γενικό Γραμματέα.

Άρθρο 53

Ο Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών ορίζεται θεματοφύλακας της παρούσας Σύμβασης.

Άρθρο 54

Το πρωτότυπο της παρούσας Σύμβασης, της οποίας τα κείμενα στην αγγλική, αραβική, κινεζική, ισπανική, γαλλική και ρωσική γλώσσα έχουν την ίδια ισχύ, θα κατατεθεί στο Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Για να πιστοποιηθούν τα παραπάνω οι υπογράφωντες, ειδικά εξουσιοδοτημένοι από τις αντίστοιχες Κυβερνήσεις τους, υπέγραψαν την παρούσα Σύμβαση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σχολική μονάδα:.....

Τάξη:.....Τμήμα:.....

Προσωπικά στοιχεία:

1. ΑγόριΚορίτσι.....

2. Ηλικία

3. Σε ποια πόλη γεννήθηκες?.....

4. Σε ποια πόλη γεννήθηκαν οι γονείς σου?.....
5. Πόσα χρόνια είσαι σε αυτή την πόλη?.....
6. Πόσα χρόνια πηγαίνεις σε ελληνικό σχολείο?.....
7. Σε ποια γλώσσα μιλάς με την οικογένειά σου?.....
8. Ποιες γλώσσες γνωρίζεις εκτός από τα ελληνικά?.....

Πώς περνάς στην τάξη σου? (απάντησε με ΝΑΙ ή ΟΧΙ)

9. Το μάθημα περνάει ευχάριστα?.....
10. Οι συμμαθητές σου τσακώνονται συχνά στην τάξη?.....
11. Η σχολική εργασία που κάνετε στην τάξη είναι δύσκολη?.....
12. Όλοι οι συμμαθητές σου είναι φίλοι σου?.....
13. Μερικοί συμμαθητές σου δεν είναι καλά παιδιά?.....
14. Οι περισσότεροι συμμαθητές σου τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια?.....
15. Μερικοί συμμαθητές σου δεν είναι φίλοι σου?.....
16. Όλα τα παιδιά αγαπάτε την τάξη σας?.....
17. Μόνοι οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις?.....
18. Οι συμμαθητές σου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι?.....

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σχολική μονάδα:.....

Τάξη:.....

1.Φύλο :.....

2. Ηλικιακή ομάδα:...22-30.....31-40.....41-50.....άνω των 50.....

3.Επίπεδο σπουδών:

Τίτλος Πτυχίου:.....

Τίτλος Διδακτορικού:.....

Τίτλος Μεταπτυχιακού:.....

4. Παρακολούθηση συνεδρίων-σεμιναρίων μαθημάτων:

Προπτυχιακά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....

Επιμορφωτικά σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....

Συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....

Τίποτα από τα παραπάνω.....

5. Υλοποίηση ερευνών:

Έρευνες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....

Έχετε οργανώσει εκπαιδευτικές εκδηλώσεις για τσιγγανόπαιδες μαθητές.....

6. Γνώση ξένων γλωσσών.....

7. Έτη διδακτικής εμπειρίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....

8. Έχετε προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στους μαθητές της τάξης με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο?.....

9. Θεωρείτε ότι μπορείτε να χειριστείτε με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα?.....

10. Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε μελλοντικά σε επιμορφωτικά προγράμματα που αφορούν θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης?.....

11. Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε τις πιο σημαντικές?

α) εργαστήρια

β) σεμινάρια

γ) συνέδρια

δ) μεταπτυχιακές σπουδές

ε) διδακτορικές σπουδές

στ) προσωπική μελέτη και αναστοχασμός

ζ) εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα

η) άλλο

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!!!!