

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ:

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ :

ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ ΚΩΝ/ΝΑ

ΚΥΡΙΑΚΟΥΣΗΣ ΑΝΔΡΕΑΣ

ΖΗΣΙΜΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ :

ΠΡΟΜΠΟΝΑ ANNA

A.M. 9914

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2003

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	4-5
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6-13
2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	14
2.1 Η διεθνής εμπειρία	14
2.1.1 Η.Π.Α.	14-18
2.1.2 Καναδάς	18-20
2.1.3 Αυστραλία	20-21
2.2 Η ευρωπαϊκή εμπειρία	21-25
2.2.1 Αγγλία	25-29
2.2.2 Γαλλία	29-31
2.2.3 Γερμανία	31-34
2.2.4 Βέλγιο	34-35
2.2.5 Ολλανδία	35-37
2.2.6 Σουηδία	37
2.3 Η ελληνική εμπειρία	37-40
3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ	41
3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο	41-45
3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	45-49
3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	49-52
3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	52-55
3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	55-57
3.6 Κριτική των μοντέλων	57-59
4. Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	60
4.1 Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας	60-63
4.2 Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως παιδαγωγική απάντηση στην πολυπολιτισμική κατάσταση	63-64
4.3 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	64-73
4.4 Πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική, διπολιτισμική εκπαίδευση – αποσαφήνιση των εννοιών	73-76

4.5	Αρχές (αξιώματα) της διαπολιτισμικής θεωρίας	76-81
4.6	Σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	81-86
4.7	Διαπολιτισμική και ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	87-89
5.	Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ	
	ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	90
5.1	Η σχολική (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Προβλήματα και διαπιστώσεις	90-99
5.2	Η εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων. Προβλήματα ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα	100-105
5.3	Το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	105
5.3.1	Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα	105-108
5.3.2	Τα σχολεία παλιννοστούντων ως “ιδιαίτερη” μορφή εκπαίδευσης	108-109
5.3.3	Η νέα περίοδος: Ψήφιση του νόμου 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	109-110
6	ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	111
6.1	Κοινωνική γνώση	114-115
6.2	Γνώση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας	115-116
6.3	Παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες	116-117
6.3.1	Τρόποι μάθησης των διαφόρων εθνοπολιτισμικών μαθητικών ομάδων	117
6.3.2	Προκαταλήψεις, ρατσισμός και ο παραμερισμός τους	118-119
6.3.3	Διδακτικές προσεγγίσεις	119
6.3.3.1	Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης	120-121
6.3.3.2	Η περίπτωση της λογοτεχνίας	121-122
6.3.3.3	Η βιβλιοθήκη της τάξης και η συμβολή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	122-123
7	ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	124
7.1	Το αντισταθμιστικό μοντέλο	125

7.2 Το επικοινωνιακό μοντέλο	126
7.3 Το μοντέλο της υπευθυνότητας	126
7.4 Η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από το μοντέλο της συμμετοχής	126-127
7.4.1 Οφέλη από το μοντέλο της συμμετοχής	127
7.5 Η αναγκαιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών	127-128
8 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	129
8.1 Σκοπός, ερευνητικές υποθέσεις και μέθοδος της έρευνας	129
8.2 Το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και η διεξαγωγή της έρευνας	130
8.3 Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας	131
8.3.1 Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους	131
8.3.1.1 Δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ	131-167
8.3.1.2 Οι εκπαιδευτικοί και τα προβλήματά που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία	167-192
8.3.2 Οι μαθητές και τα προβλήματά τους από την οπτική γωνία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	193
8.3.2.1 Η προέλευση των μαθητών: χώρα και οικογένεια προέλευσης	193-197
8.3.2.2 Μαθησιακές προϋποθέσεις και δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	198-209
9 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	210-227
10 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	228-229
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	230-241
A. ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	242-243
B. ΞΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ	243
ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ – ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ	243-244
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	245
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: ΠΙΝΑΚΕΣ	246-262
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	263-271

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη εξετάζει το θεσμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση με τα ευρωπαϊκά και τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα.

Η θεαματική αλλαγή που σημειώθηκε στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια με τη μετάβαση από την εθνική και γλωσσική ομοιογένεια στην “πολυχρωμία” και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, συνετέλεσε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης ως απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.

Τα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μέχρι την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποσκοπούσαν στη στείρα αφομοίωση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Έτσι, αγνοούνται προκλητικά οι προηγούμενες γνωστικές και μορφωτικές εμπειρίες που φέρουν μαζί τους τα παιδιά των μεταναστών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της κοινωνίας της χώρας υποδοχής ως “αποκλίνουσες” ή “ελλειμματικές”.

Η κατάσταση αυτή έρχεται να αλλάξει ριζικά με την ουσιαστική εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες αναγνωρίζουν το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών, όχι ως κατώτερο από εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, αλλά ως διαφορετικό και πρέπει να τύχει του ανάλογου σεβασμού.

Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της διδακτικής μεθοδολογίας καθώς και την κατάλληλη πανεπιστημιακή εκπαίδευση και επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών. Όμως, το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αναφύονται από την παρουσία των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Θα πρέπει να υπάρξει η κατάλληλη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους ενίσχυσαν την προσπάθειά μου, ιδιαίτερα την κυρία Κουτρούμπα για την καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της πτυχιακής μελέτης, την κυρία Ζησιμοπούλου για την πολύτιμη συνεισφορά μέσα από προσωπικές της μελέτες στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τον κύριο Κυριακούση για την πολύτιμη βοήθειά του στο εμπειρικό κομμάτι της μελέτης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την ηθική συμπαράστασή τους στη συγγραφή της παρούσας πτυχιακής μελέτης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαζική μετακίνηση των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των “χωρών υποδοχής” μεταναστών και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών τους. Η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, κάτι το οποίο συντελέστηκε την τελευταία εικοσαετία επέφερε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Η ιδιαίτερη πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων και να προαγάγει τη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών .

Η δημιουργική αυτή αλληλεπίδραση επιτυγχάνεται μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία ασχολείται με τα προβλήματα που δημιουργούνται από τη συνάντηση δύο ή περισσότερων πολιτισμών και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπισή τους. Αποτελεί μία απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση και στην πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν όλες σχεδόν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μία αποσαφήνιση των εννοιών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς επικρατεί μία εννοιολογική σύγχυση.

Έτσι, με τον όρο “διαπολιτισμική παιδαγωγική” γίνεται αναφορά σ’ ένα νέο κλάδο, -ή, καλύτερα, σε μία νέα θεωρητική προσέγγιση των επιστημών της αγωγής,- αντικείμενο του οποίου είναι η συνάντηση και η αλληλεπίδραση πολλαπλών πολιτισμικών μορφών ως όρος άσκησης παιδαγωγικών επιρροών, καθώς επίσης οι επιπτώσεις αυτού του φαινομένου στη διαδικασία και τα προϊόντα της παιδαγωγικής πράξης. Είναι προφανές ότι ο όρος “διαπολιτισμική παιδαγωγική” παραπέμπει σε ακαδημαϊκή δραστηριότητα (παιδαγωγικές θεωρίες, έρευνα, διδασκαλία), αποτελεί επιστημονικό λόγο σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική εξετάζει την αγωγή και την εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των ομάδων που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Αντικείμενό της είναι η αγωγή και η εκπαίδευση εν γένει σε καταστάσεις συνάντησης και αλληλεπίδρασης των πολιτισμών.

Ο όρος “διαπολιτισμική αγωγή” παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο τύπο αγωγής, χαρακτηριστικό γνώρισμα της οποίας είναι η διαπολιτισμικότητα. Κατ’ ανάγκη η διαπολιτισμική αγωγή (είτε ως πράξη είτε ως πρόσταγμα για μια μελλοντική πράξη) αναφέρεται σε στόχους, μεθοδολογία για την επίτευξή τους και προϊόντα ή αποτελέσματα. Φορείς της διαπολιτισμικής αγωγής όπως και κάθε αγωγής, είναι οι πρακτικοί παιδαγωγοί, όσοι δηλαδή έμπρακτα - κυρίως μέσω της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο κάθε παιδαγωγικής πράξης- επιχειρούν να διευρύνουν το γνωστικό ορίζοντα των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων και να διαμορφώσουν τον αξιακό τους κόσμο. Τέτοιοι παιδαγωγοί είναι πρωταρχικά οι γονείς και οι κάθε είδους επαγγελματίες εκπαιδευτικοί.

Ο όρος, τέλος, “διαπολιτισμική εκπαίδευση” παραπέμπει σε δύο διακριτά στάδια: Πρώτον, στο εκπαιδευτικό σύστημα υπό την έννοια των ρυθμίσεων αλλά και των πραγματικών γεγονότων (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση. Δεύτερον, στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Με τη δεύτερη αυτή έννοια το περιεχόμενο του όρου “διαπολιτισμική εκπαίδευση” συμπίπτει με το αντίστοιχο της “διαπολιτισμικής αγωγής”, με τη διαφορά ότι το πεδίο άσκησης αγωγής περιορίζεται στο σχολικό θεσμό.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, 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 καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στη γλωσσική και πολιτισμική πολυφωνία, προϋποθέτει την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού της χαρακτήρα και τον επαναπροσδιορισμό του όρου “γενική παιδεία” με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό σχολείο δεν είναι εντελώς άγνωστα δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία δεν υπήρξε ποτέ απόλυτα ομοιογενής όσον αφορά τη

σύνθεση του πληθυσμού της. Έτσι, εκτός από τους αθιγγάνους και τη μειονότητα στη Θράκη, έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια μικρότερες πολιτισμικές μειονότητες, όπως εκείνες των Αλβανών, των Πολωνών, των Φιλιππινέζων, οι οποίες παρόλο που δε διαθέτουν ακόμα υψηλό βαθμό αυτοοργάνωσης και δεν προωθούν συλλογικά τα συμφέροντά τους, αγωνίζονται για τη διατήρηση και την καλλιέργεια της πολιτισμικής τους ετερότητας. Στην πολιτισμική διαφορετικότητα των αλλοδαπών προστίθεται και εκείνη των παλιννοστούντων ομογενών οι οποίοι φέρουν μαζί τους τα γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα της χώρας προέλευσης. Έτσι, δημιουργείται μία πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις βρίσκεται σε αναντιστοιχία με την υιοθέτηση μονοπολιτισμικών και μονογλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός της ελληνικής κοινωνίας δε σημαίνει απλά ότι “διαφορετικές” πολιτισμικές ομάδες κάνουν αισθητή την παρουσία τους σε διάφορες περιοχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, αλλά ότι αποτελούν μέρος της κοινωνικής δομής της χώρας. Αυτές οι πολιτισμικές κοινωνικές ομάδες των παλιννοστούντων Ελλήνων, από ευρωπαϊκές και άλλες χώρες, έρχονται να προστεθούν στις παλιότερες πολιτισμικές μειονότητες, όπως είναι η μουσουλμανική και η τσιγγάνικη.

Για την ομαλή συμβίωση και τη δημιουργική αλληλεπίδραση των ατόμων των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απαιτείται η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο και με βάση τις γενικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, οι οποίες αποσκοπούν στο να αποδυναμωθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που οδηγούν σε συγκρούσεις. Για την αντιμετώπιση των κρουσμάτων του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση, προκειμένου να επιτευχθεί η συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών μέσα από την αλληλεπίδραση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την ανοχή του “άλλου”, του διαφορετικού πολιτισμού, σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ωστόσο, για την προώθηση και την ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης απαιτούνται αλλαγές στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα επίπεδα της οργάνωσης των σχολικών μονάδων, των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και των σχέσεων μεταξύ της οικογένειας, της κοινότητας και του σχολείου. Γι’ αυτό θα πρέπει να διαμορφωθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε να ενταχθεί και να αναδειχθεί το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο κανονικό μάθημα. Έτσι, η παρουσίαση των

διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μέσα στο κανονικό σχολείο, θα λειτουργήσει εμπλουτιστικά για τον κυρίαρχο πολιτισμό και μέσα από την αλληλεπίδραση και το διάλογο θα επισημανθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές των πολιτισμών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων με τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Επομένως, στο επίκεντρο του παιδαγωγικού λόγου για την αντιμετώπιση των νέων πολυπολιτισμικών δεδομένων βρίσκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δεν παρπέμπει σ' ένα συγκεκριμένο και κοινωνικά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σ' ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως αναγνώριση της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων των διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετήσει το θεσμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, ώστε να είναι δυνατή η σύγκριση με ό,τι ισχύει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και διεθνώς.

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας πτυχιακής μελέτης είναι οι εξής:

- Ο εντοπισμός και η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης όσον αφορά την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα των γενικών σχολείων.
- Ο εντοπισμός και η ανάλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί, παλιννοστούντες και μειονοτικοί μαθητές (τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι) στη φάση της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Τα προβλήματα αυτά αφορούν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες καθώς και προβλήματα κοινωνικοπολιτισμικής ένταξης.
- Να γίνει κατανοητή μέσα από τη μελέτη η αναγκαιότητα υιοθέτησης και εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης απέναντι σε διαφοροποιημένες πολιτισμικές ομάδες ώστε να κατοχυρωθεί η ισότητα των ευκαιριών στα σχολεία και ο δημοκρατικός πλουραλισμός.

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη ξεκινά με την ιστορική εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη διεθνή εμπειρία, η ανάλυση εστιάζεται στις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία που αποτελούν παραδοσιακές χώρες μετανάστευσης και οι οποίες διαφοροποιούνται από την Ευρώπη, η οποία μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο μετατρέπεται ουσιαστικά από ήπειρο αποστολής σε ήπειρο εγκατάστασης μεταναστών.

Μία εγκατάσταση που μόλις από τη δεκαετία του 1980 αρχίζει να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως μόνιμο φαινόμενο. Παρά τις διαφορές όμως που υφίστανται ανάμεσα στην Ευρώπη και τις υπερπόντιες χώρες αναφορικά με τη χρονική αφετηρία και το χαρακτήρα της μετανάστευσης, δεν παρατηρούνται ουσιαστικές διαφορές στον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων που παρουσιάζονται στις εθνικές / μεταναστευτικές ομάδες. Ο μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου σπάνια αμφισβητείται. Όσον αφορά την ευρωπαϊκή εμπειρία η ανάλυση εστιάζεται στις βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Βέλγιο, Ολλανδία, Σουηδία). Εκτός από τη διεθνή και την ευρωπαϊκή εμπειρία, γίνεται αναφορά και στην ελληνική εμπειρία, δεδομένου ότι η Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 μετατρέπεται σταδιακά από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής και έτσι, εμφανίζεται για πρώτη φορά η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, αναλύονται τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες: Το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η ανάλυση των μοντέλων αυτών επιδιώκει να κατανοηθούν οι ιδεολογικές αφετηρίες των διαφόρων προσπαθειών στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Γίνεται ειδική αναφορά στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας καθώς και στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως παιδαγωγική απάντηση στην πολυπολιτισμική κατάσταση. Επίσης, αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γίνεται αποσαφήνιση των εννοιών της πολυπολιτισμικής, διαπολιτισμικής και διπολιτισμικής – διγλωσσικής εκπαίδευσης, διατυπώνονται οι αρχές (αξιώματα) και οι σκοποί της διαπολιτισμικής θεωρίας και τέλος, σκιαγραφείται η σχέση ανάμεσα στη διαπολιτισμική και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση δεδομένου ότι οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται συχνά στη βιβλιογραφία χωρίς να αποσαφηνίζεται η μεταξύ τους σχέση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Γίνεται ειδική αναφορά στα προβλήματα που προκύπτουν από τη σχολική (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα καθώς και στην εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων και στα προβλήματα ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Ιδιαίτερη έμ-

φαση δίνεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης το οποίο περιλαμβάνει τους θεσμούς των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, τα σχολεία παλιννοστούντων ως “ιδιαιτέρη” μορφή εκπαίδευσης και την ψήφιση του νόμου 2413/96 με την οποία σήμανε μία νέα περίοδος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στο έκτο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι μία καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει μία καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας κατάλληλα επιμορφωμένος εκπαιδευτικός για να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις είναι τα εξής: Η κοινωνική γνώση, η γνώση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας, καθώς και οι παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης. Οι παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες συνίστανται στους τρόπους μάθησης των μαθητών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, στον παραμερισμό των προκαταλήψεων και τέλος, γίνεται αναφορά στις απαιτούμενες διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης, την περίπτωση της λογοτεχνίας, τη βιβλιοθήκη της τάξης και τη συμβολή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο έβδομο κεφάλαιο διερευνώνται οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Γίνεται ειδική αναφορά στο αντισταθμιστικό, το επικοινωνιακό μοντέλο εκπαίδευσης, το μοντέλο της υπευθυνότητας και εξετάζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από το μοντέλο της συμμετοχής. Παρατίθενται τα οφέλη από το μοντέλο της συμμετοχής και επισημαίνεται η αναγκαιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε γενικά σχολεία.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης για το ερευνώμενο αντικείμενο, που έχει τον τίτλο “Διαπολιτισμική εκπαίδευση”, όπως τη βιώνουν και την αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί.

Σε σχέση με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους, υποθέσαμε ότι επηρεάζονται, και κατά συνέπεια διαφοροποιούνται ανάλογα με:

α) το φύλο των εκπαιδευτικών,

- β) το υπηρεσιακό καθεστώς τους (δημόσιος υπάλληλος ή αναπληρωτής),
- γ) τα έτη υπηρεσίας και τη συνακόλουθη εμπειρία,
- δ) το σχολείο στο οποίο υπηρετούν.

Υποθέσαμε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μία διαφοροποιημένη, μη ομοιογενή εικόνα ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι στους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές και ως προς τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με την εκπαίδευση και γενικότερα την ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 115 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε γενικά σχολεία στα οποία φοιτούν και μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωποι με τα πιθανά προβλήματα εκπαίδευσης αυτής της κατηγορίας των μαθητών.

Έπειτα από την ειδική αναφορά στο σκοπό, τις ερευνητικές υποθέσεις, τη μέθοδο της έρευνας, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και τη διεξαγωγή της έρευνας, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη εξετάζει το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Πρόκειται για ένα σχετικά νέο ερευνητικό αντικείμενο δεδομένου ότι δε γινόταν καμία αναφορά πριν τη δεκαετία του 1980 που η Ελλάδα υπήρξε κλασική χώρα αποστολής μεταναστών. Ωστόσο, τα δεδομένα άλλαξαν και από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 άρχισε να εξετάζεται το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ήταν το αποτέλεσμα της μετατροπής της ελληνικής κοινωνίας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Το γεγονός αυτό διαμόρφωσε μία νέα πολυπολιτισμική κατάσταση στην ελληνική κοινωνία για την αντιμετώπιση της οποίας έπρεπε να υιοθετηθούν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές που να βασίζονται στην αποδοχή και την αναγνώριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία. Το γεγονός αυτό, αποτέλεσε το έναυσμα για τη μελέτη του θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συμβάλλει μέσα από την εμπειρική έρευνα στην καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης για το ερευνώμενο αντικείμενο που έχει ως τίτλο τη “διαπολιτισμική εκπαίδευση” σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό προσδίδει ένα μοναδικό χαρακτήρα στην έρευνα δεδομένου ότι εξάγονται συμπεράσματα και διατυ-

πώνονται προτάσεις όσον αφορά την αναγκαιότητα του διαπολιτισμικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Η διεθνής εμπειρία

2.1.1 Η.Π.Α.

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, 2000:11).

Ειδικότερα στις Η.Π.Α. που μέχρι τη δεκαετία του '60 κυριαρχούσε η λεγόμενη *melting pot* 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, 1995α:175-176).

Στη 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, 1996α:55).

Το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων είχε ως αποτέλεσμα την ψήφιση του νόμου του 1964 περί πολιτικών δικαιωμάτων (Civil Rights Act) 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 & Παπαγιάννη, 1997:85). Παρά το γεγονός της ίδρυσης μεικτών σχολείων που επιχειρούνταν από τη θέσπιση του συγκεκριμένου νόμου, κυρίαρχη ήταν η αντίληψη του “ελλείμματος”, αρχικά των “μαύρων” και στη συνέχεια των άλλων εθνικών ομάδων. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, 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, 2000:3-23). Με δεδομένη 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 περιελάμβαναν 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 “μειονεκτικών” παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνική ομάδα στην οποία ανήκαν. Όπως αναφέρουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997:85-86), κεντρικό αξίωμα της όλης προσπάθειας ήταν η εξίσωση του επιπέδου των μορφωτικών αγαθών και η καταπολέμηση της πολιτισμικής υστέρησης των διαφορετικών εθνικών ομάδων, χωρίς να αναγνωρίζεται το δικαίωμα στο διαφορετικό πολιτισμό.

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 διπολιτισμικής 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, 1995α:177).

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 όλα 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 κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι “αποκλίνον” ή “υποδεέστερο” αλλά διαφορετικό (Μάρκου, 1995β:162-163). 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 εστίαστηκαν 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”. Ωστόσο, μετά από 10 χρόνια από την εφαρμογή αυτής της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αποδείχτηκε ότι η απλή παράθεση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων δεν αποσκοπούσε ούτε στην εξοικείωση με τον “άλλο”, το διαφορετικό, ούτε στην ανταλλαγή των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, η οποία θα συντελούσε στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, η απλή αυτή παράθεση πολιτισμικών στοιχείων πολύ συχνά είχε ένα χαρακτήρα φορκλόρ σε μία προσπάθεια να τονιστεί η διαφορετικότητα με τρόπο θετικό, κατά κάποιο τρόπο εξωτικό (C.E.R.I., 1989:7-15). Παρατηρείται δηλαδή μία προσπάθεια καλών προθέσεων και μία θετική αντίληψη της διαφοράς, χωρίς ωστόσο να τονίζεται η ανάγκη επικοινωνίας και ανταλλαγής που υπόσχεται θεωρητικά ο όρος “διαπολιτισμική εκπαίδευση”.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1970, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία περιορίζονταν στην απλή παρουσίαση των πολιτισμικών στοιχείων των άλλων εθνικών ομάδων, προσδίδοντάς 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, www.paremvasis.gr).

Σε επιστημονικό επίπεδο, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις Η.Π.Α. διακρίνονται πέντε κατευθύνσεις (τάσεις) σύμφωνα με τους Sleeter και Grant (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:86-88 και Μάρκου, 1995α:177-180):

- Διδασκαλία του πολιτισμικά διαφορετικού (teaching the culturally different)
- Προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων (human relations approach)
- Μελέτες μεμονωμένων ομάδων (single group studies)
- Πολυπολιτισμική εκπαίδευση (multicultural education)
- Εκπαίδευση για πολυπολιτισμική και κοινωνική ανασυγκρότηση (education for multicultural and social reconstruction)

Οι εκφραστές της πρώτης κατεύθυνσης, αποσκοπούσαν, στο πλαίσιο μιας αντισταθμιστικής προσέγγισης, τόσο στην παροχή δυνατοτήτων για μία καλύτερη ποιότητα ζωής των μειονοτήτων μέσα στην κοινωνία της πλειονότητας και στη διδασκαλία των πολιτισμικών στοιχείων της κυρίαρχης ομάδας, όσο και στην παροχή γνώσεων για την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι, σύμφωνα με την πρώτη αυτή άποψη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί “γέφυρες” μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και συντελεί στην τόνωση της αυτοεκτίμησης των μειονοτικών ομάδων, μέσω της ενίσχυσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Η “προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων” εστιάστηκε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών – μελών μιας μειονότητας. Οι εκφραστές αυτής της προσέγγισης διατύπωναν προτάσεις για τη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα, χωρίς να αναφέρονται στα προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Οι “μελέτες μεμονωμένων ομάδων” αναφέρονταν σε εμπειρικές έρευνες ή διδακτικές παρεμβάσεις όσον αφορά τον πολιτισμό συγκεκριμένων εθνικών ομάδων, χωρίς να καλλιεργούν απαραίτητα τη συνειδητοποίηση της φυλετικής καταπίεσης, των διακρίσεων στην κοινωνική δομή μιας χώρας και την ανάγκη για κινητοποίηση και κοινωνική δράση.

Η τέταρτη κατεύθυνση, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία υπήρξε ιδιαίτερα δημοφιλής στην Αμερική, είχε τους εξής βασικούς στόχους: τη συνειδητοποίηση της δύναμης και της αξίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, τη συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών τρόπων ζωής, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών καθώς και την ισόρροπη κατανομή αγαθών μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων. Οι επιστήμονες, που ήταν οι υποστηρικτές αυτής της κατεύθυνσης, διαμόρφω-

σαν, μέσα από την εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων, διδακτικά μοντέλα τα οποία βρήκαν απήχηση κυρίως στους εκπαιδευτικούς. Τα διδακτικά αυτά μοντέλα (teacher-proof curricula), στην πλειοψηφία τους υπερτονίζαν την πολιτισμική διάσταση, ενώ αγνοούσαν παντελώς τη γλωσσική πλευρά και δεν αμφισβητούσαν την κοινωνική δομή του συστήματος.

Οι ερευνητές που υποστήριζαν την πέμπτη και τελευταία κατεύθυνση, δηλαδή την εκπαίδευση για πολυπολιτισμική και κοινωνική ανασυγκρότηση, έδιναν ιδιαίτερη σημασία στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές, των αιτίων της καταπίεσης, της ανισότητας και της κοινωνικής αδικίας, ώστε μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις να καθίστανται ικανοί να αντιμετωπίζουν τα εκάστοτε προβλήματα προς όφελος του συνόλου. Η τάση αυτή που αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του 1980, αποσκοπούσε στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης στη βάση της χειραφέτησης (emancipatory education) και του μετασχηματισμού της κοινωνίας (transformative education) (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:86-88 και Μάρκου, 1995α:177-180).

2.1.2 Καναδάς

Στον Καναδά, μέχρι τη δεκαετία του 1960 κυριαρχούσε η πολιτική της αφομοίωσης (assimilation) των εθνικών μειονοτήτων. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και συγκεκριμένα το 1962 συστάθηκε Εξεταστική των Πραγμάτων Επιτροπή (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism) αναφορικά με τη διγλωσσία και το διπολιτισμό με έργο τη διατήρηση των δύο βασικών πολιτισμών της καναδικής κοινωνίας, του αγγλικού και του γαλλικού καθώς και των πολιτισμών των άλλων μεταναστευτικών ομάδων. Αφετηρία για τη σύσταση της συγκεκριμένης επιτροπής υπήρξε η έντονη σύγκρουση των δύο θεμελιωδών ομάδων που συνιστούν και συγκροτούν την κοινωνία του Καναδά, των Αγγλοκαναδών και των Γαλλοκαναδών (Μάρκου, 1995α:180).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά για τις εθνικές μειονότητες στηρίχτηκε στην αρχή του “πολυπολιτισμού σε διγλωσσικό πλαίσιο”, (multiculturalism within a bilingual framework), όπως ονομάστηκε (Μπόμπας, 2000:648). Η πολιτική αυτή αποφασίστηκε ύστερα από τις έρευνες και τα πορίσματα της Εξεταστικής των Πραγμάτων Επιτροπής αναφορικά με τη διγλωσσία και το διπολιτισμό και απέβλεπε στην ενθάρρυνση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αντανάκλουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της καναδικής κοινωνίας και προωθούσαν τη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των εθνικών μεταναστευτικών ομάδων και το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών. Ο πολιτισμικός

πλουραλισμός υπήρξε το βασικό στοιχείο της καναδικής ταυτότητας και στηρίχτηκε στην αντίληψη ότι κάθε εθνική ομάδα έχει το δικαίωμα να αναπτύσσει και να διατηρεί το δικό της πολιτισμό και τις δικές της αξίες μέσα στην ευρύτερη καναδική κοινωνία. Κατά τους Sohan Modgil, Verma, Mallick, Celia Modgil (1997:25-26), η πολυπολιτισμικότητα στον Καναδά είχε την έννοια της αποδοχής της πολιτισμικής πολυμορφίας και της εγκατάλειψης του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού που αποτέλεσαν τη βάση της επίσημης κυβερνητικής πολιτικής. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν, οι ιδέες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είχαν ως τότε ενσωματωθεί στο καναδικό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα η εθνοκεντρική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η αδυναμία σχεδιασμού του κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος να εκφράζουν την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στο νέο καναδικό σχολικό πληθυσμό. Την περίοδο εκείνη, επίσημα διακηρύχθηκε ότι είχε εγκαταλειφθεί η παλαιότερη πολιτική της αφομοίωσης των μειονοτήτων και ότι στόχος πλέον της καναδικής πολιτείας ήταν η ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Λανάρης, 1989:64-73). Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής, εντασσόταν και το πρόγραμμα P.E.L.O. (Programme d'enseignement des langues d'origine) το οποίο πρόσφερε γλωσσικά μαθήματα διαφόρων εθνοτήτων, ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα του καναδικού σχολείου (Λυκούδη-Σημαντηράκη, 1997:70).

Ωστόσο, οι εθνικές μειονότητες που διέβλεπαν μία προσπάθεια υποτίμησης και υποβάθμισής τους σε ζητήματα σχετικά με την γλωσσική και πολιτισμική τους κληρονομιά, διαμαρτυρήθηκαν έντονα. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ο τότε πρωθυπουργός του Καναδά, Τρυντώ (Pierre Elliott Trudeau), διακήρυξε επίσημα στη Βουλή στις 8.10.1971 ότι “αν και υπάρχουν δύο επίσημες γλώσσες, δεν υπάρχει επίσημη πολιτισμική παιδεία (culture) και καμία εθνική ομάδα δεν υπερέχει της άλλης” και εισήγαγε την έννοια του πολυπολιτισμού, η οποία “μέσα σ’ ένα δίγλωσσο περιβάλλον φαίνεται ως το καλύτερο μέσο της διατήρησης της πολιτισμικής ελευθερίας του Καναδά”. Η επισήμανση της σπουδαιότητας της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας συνέβαλε στην ενθάρρυνση των διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών ομάδων να διατηρήσουν και να προβάλλουν την εθνική και λαογραφική τους κληρονομιά, ώστε ο Καναδάς να αποτελέσει ένα “μωσαϊκό” διαφορετικών πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:88-91 και Λυκούδη-Σημαντηράκη, 1997:71-73).

Παρά το γεγονός της προώθησης από την επίσημη καναδική πολιτική, της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, όπως επισημαίνει ο Λανάρης (1989:64-73), οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες με την εφαρμογή προγραμμάτων στη βάση του

διαπολιτισμικού σχεδιασμού, δε συνετέλεσαν σε μία βαθύτερη γνωριμία και συνεργασία μεταξύ των διαφόρων “πολιτισμικών κοινοτήτων” που μαζί με τις πλειοψηφούσες κοινωνικές ομάδες (αγγλο-γαλλοκαναδούς) συνθέταν το μωσαϊκό αυτής της πολυεθνικής χώρας. Συγκλίνοντας στην άποψη αυτή, η Σντζιούκη (2000:711-714), υποστηρίζει ότι οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν στα κοινά δημόσια σχολεία με την αναγνώριση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήταν μάλλον “αποσπασματικές” και περιελάμβαναν προγράμματα “εμβάθυνσης” (immersion) στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας με τα οποία επιχειρούνταν ο γλωσσικός και πολιτισμικός εμπλουτισμός των μειονοτήτων. Όσον αφορά τις καινοτομίες στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, προστέθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα διδακτικές ενότητες που περιείχαν στοιχεία του πολιτισμού των άλλων εθνοτήτων.

2.1.3 Αυστραλία

Στην Αυστραλία, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αρχικά υιοθετήθηκε η αφομοίωση των μεταναστών, με στόχο την ένταξή τους στη χώρα υποδοχής, κυρίως μέσα από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Γρήγορα όμως, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα που άρχισε να διαμορφώνεται με την εισροή μεταναστευτικών ομάδων στους κόλπους της, κατέστησε αναγκαία την υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάρκου, 1995α:182-183). Κατά τους Sohan Modgil, Verma, Mallick, Celia Modgil (1997:26-27), ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βάση της πολιτισμικής πολυμορφίας της αυστραλιανής κοινωνίας δεν ήταν αρκετός, γιατί κατά τη γνώμη τους, αυτό που έπρεπε πρωταρχικά να γίνει, ήταν να αλλάξει η δομή της κοινωνίας της Αυστραλίας, η οποία συντηρούσε τον εθνοκεντρισμό, την πολιτισμική ομοιογένεια και τις κοινωνικές ανισότητες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 άρχισαν να αναπτύσσονται προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών. Ταυτόχρονα παρατηρήθηκε μία τάση άρνησης της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που είχε διαμορφωθεί και μία προσήλωση και επιμονή στον αγγλοσαξονικό τρόπο ζωής. Γι’ αυτό η δίγλωσση εκπαίδευση που υιοθετήθηκε, είχε χαρακτήρα αφομοιωτικό και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών αποσκοπούσε ουσιαστικά στη διευκόλυνση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας. Αυτή τη μορφή του πολυπολιτισμικού σχεδιασμού της εκπαίδευσης, ο Smolicz τη χαρακτηρίζει ως “μεταβατικό πολυπολιτισμό”(transitional multiculturalism) και ο Brian Bullivant αναφέρει ότι η διδασκαλία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα περισσότερα σχολεία της Αυστραλίας περιορίζεται σε ορισμένα

επιπρόσθετα μαθήματα και δεν αποσκοπεί στην αναδιάρθρωση του σχολικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών (Bullivant, 1997:65-85). Ο Bullivant αντιτίθεται σε οποιαδήποτε φολκλορική, ρομαντική και απλοϊκή προσέγγιση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία, κατά τη γνώμη του, μπορεί εύκολα να οδηγήσει στη διατήρηση μιας “απολιθωμένης κουλτούρας” στη σκέψη των παιδιών και των ενηλίκων των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Γι’ αυτό προτείνει ένα “πολυεθνικό αναλυτικό πρόγραμμα επιβίωσης” μέσα από το οποίο θα αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές, εθνικές, φυλετικές και ταξικές διαφορές. Κυρίως όμως προτείνει μια περισσότερο κριτική προσέγγιση εστιάζοντας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

2.2 Η ευρωπαϊκή εμπειρία

Στην Ευρώπη, η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και εστιάστηκε αρχικά στην εκπαίδευση του μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού. Ήταν η περίοδος που στις βιομηχανικές κυρίως χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης (Γερμανία, Σουηδία, Γαλλία, Β. Ιταλία), είχαν σχηματιστεί πολυάριθμες ομάδες, οι οποίες μιλούσαν μια γλώσσα διαφορετική από τους ντόπιους και είχαν άλλες θρησκείες, πεποιθήσεις, αξίες, κουλτούρες και καθημερινές συνήθειες. Σε ορισμένες μάλιστα ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες ήταν συγκεντρωμένος σημαντικός αριθμός μεταναστών, κάποιες εθνικές μεταναστευτικές ομάδες μπόρεσαν, σ’ ένα βαθμό, να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της εθνικής τους ταυτότητας ή να προσαρμοστούν πλήρως στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1995γ:136-137).

Μέχρι τη δεκαετία του 1970, τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών αδιαφόρησαν πλήρως για την πολιτισμική ποικιλία των κοινωνιών τους. Εφάρμοσαν μία πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιογένειας μέσα από ένα μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο τη δημιουργία ενιαίας εθνικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας. Στη λογική αυτή, της αφομοίωσης και του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, υιοθετήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1970 σε αρκετά ευρωπαϊκά κράτη (Δαμανάκης, 1989α:110-118 και Χάρης, 1991:3108-3112), εκπαιδευτικά μέτρα για τους μετανάστες τα οποία περιελάμβαναν:

- Εκπαίδευση με άμεση ένταξη στις κανονικές τάξεις των σχολείων της χώρας υποδοχής, με, ή χωρίς, παράλληλη φοίτηση σε απογευματινά τμήματα μητρικής γλώσσας.
- Προπαρασκευαστικές τάξεις μόνο για αλλοδαπούς μαθητές με σκοπό τη μετάβασή τους στις κανονικές τάξεις.
- Δίγλωσσες τάξεις στις οποίες διδάσκονταν μαθήματα γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής.
- Εθνικά σχολεία για παιδιά της ίδιας εθνοπολιτισμικής προέλευσης.

Τη δεκαετία του 1970, η μαζική εισροή εθνικών μεταναστευτικών ομάδων στην Ευρώπη, συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών της Ευρώπης. Το νέο αυτό δεδομένο προκάλεσε αρχικά πανικό στις χώρες υποδοχής, οι οποίες δεν είχαν προβλέψει μία τέτοια εξέλιξη. Οι νόμοι που θεσπίστηκαν την περίοδο εκείνη και οι κυβερνητικές αποφάσεις των χωρών υποδοχής, όπως ο νόμος περί αλλοδαπών στη Δ. Γερμανία και ο μεταναστευτικός νόμος στην Αγγλία, αποσκοπούσαν στη μείωση της μετανάστευσης ή στον εξαναγκασμό των μεταναστών να επαναπατριστούν. Ως βασικοί λόγοι των αποφάσεων αυτών αναφέρονταν συνήθως η οικονομική ύφεση που είχε προέλθει από την πετρελαϊκή κρίση του 1973, καθώς και ο κορεσμός της αγοράς εργασίας. Ο σημαντικότερος όμως λόγος εντοπιζόταν στη μη ανοχή και αποδοχή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που ήταν μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:75).

Η αρνητική στάση των χωρών υποδοχής απέναντι στους μετανάστες, τους οποίους τους αντιμετώπιζαν ως “ξένο σώμα”, είχε ως αποτέλεσμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία χαρακτηρίζονταν από μία τάση για αφομοίωση των “ξένων”. Είναι η περίοδος, κατά την οποία η μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών προσδιορίζεται από το διπλό στόχο: προώθηση της ενσωμάτωσης, δηλαδή της αφομοίωσης, με παράλληλη γλωσσική προετοιμασία των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, για μία ενδεχόμενη παλιννόστηση και “επανένταξή” τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 1997α:33-34). Η επαφή με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης θεωρείται βασική προϋπόθεση για να κρατηθεί ανοιχτό το ενδεχόμενο της παλιννόστησης. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν είναι απαραίτητη για τα παιδιά των οποίων οι γονείς επιλέγουν να παραμείνουν στις χώρες υποδοχής και να συνεχίσουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στα σχολεία των χωρών αυτών.

Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική των χωρών υποδοχής αποδείχτηκε λανθασμένη καθώς πολλοί γονείς που παρέμεναν στις χώρες υποδοχής ήθελαν τα παιδιά τους να ενταχθούν κατ'αρχήν στο κεντρικό εθνικό σύστημα εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής. Επειδή όμως δεν είχαν διαμορφωθεί οι κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, η σχολική αποτυχία ήταν πολύ έντονη. Για την αντιμετώπισή της ακολουθήθηκε μία γλωσσική πολιτική η οποία περιελάμβανε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, κάτι που δεν έφερε όμως τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Μάρκου, 1995β:162).

Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών και η ανεπιτυχής ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οδήγησε τα ευρωπαϊκά κράτη στην αναζήτηση πιο αποτελεσματικών λύσεων για να τους εξασφαλίσουν μία καλύτερη ενσωμάτωση στο σχολείο και κατ'επέκταση στην κοινωνία. Οι λύσεις αυτές, όπως και στην περίπτωση της Αμερικής, συνέτειναν προς μία πολυπολιτισμική προσέγγιση, δηλαδή προς μία προσπάθεια εισαγωγής του πολιτισμού των μεταναστών χωρίς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον κυρίαρχο πολιτισμό. Έτσι, στην υπουργική σύνοδο της Στοκχόλμης το 1975 εκφράστηκε επίσημα η ανάγκη να αρχίσουν διακρατικές συνομιλίες για τη διασφάλιση και την προώθηση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής (Μάππα, 1988:21-24).

Μετά την σύνοδο της Στοκχόλμης το 1975, δημοσιεύτηκε στις 25 Ιουλίου του 1977, η Οδηγία του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (77/486/ΕΟΚ), σε μία προσπάθεια να ρυθμιστούν τα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων. Πρόκειται για μία σημαντική κοινοτική πρωτοβουλία αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Οι στόχοι που προσδιορίζει η οδηγία 486/77 δεν εμπεριέχουν σημαντικές αλλαγές, αφού στην ουσία έρχεται να επιβεβαιώσει και να συνοψίσει τα εκπαιδευτικά μέτρα που είχαν ληφθεί από τις χώρες μέλη ήδη από τη δεκαετία του 1970: να εξασφαλιστεί η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε ειδικές τάξεις υποδοχής, να ενισχυθεί η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα για την αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών. Η σημασία της οδηγίας έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γίνεται αναφορά για συνεργασία ανάμεσα στις χώρες υποδοχής και καταγωγής για την εκπόνηση των προγραμμάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας

και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής με στόχο μια ενδεχόμενη “επανένταξη” των παιδιών των μεταναστών στο “κράτος μέλος καταγωγής”. Τα κράτη μέλη οφείλουν να συμμορφωθούν με την οδηγία εντός προθεσμίας τεσσάρων ετών από την κοινοποίησή της και να ενημερώνουν σχετικά την Επιτροπή (Δαμανάκης, 1993:32-50, Λάζος, 1997:27-32 και Μάρκου,1995γ:137-138). Στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής συγκλίνουν περισσότερο οι χώρες αποστολής μεταναστών οι οποίες δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού των πολιτών που βρίσκονται στο εξωτερικό (C.E.R.I., 1987:258-261).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και με δεδομένη τη σχετική αποτυχία των εκπαιδευτικών μέτρων που είχαν ληφθεί και αποσκοπούσαν στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών με την πιθανότητα επιστροφής τους στη χώρα προέλευσης, παρατηρήθηκε μία στροφή στην εκπαίδευση, με τη μετάβαση από την “υπόθεση του ελλείμματος” στην “υπόθεση της διαφοράς”. Πρόκειται δηλαδή για μία περίοδο κατά την οποία το μορφωτικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των ξένων μαθητών δεν αντιμετωπιζόταν ως “ελλειμματικό”, που θα έπρεπε να “εξομοιωθεί” με εκείνο των γηγενών, μέσω των κατάλληλων αντισταθμιστικών μέτρων, αλλά ως “διαφορετικό”, που θα έπρεπε να γίνει αποδεκτό ως τέτοιο, να διατηρηθεί και να καλλιεργηθεί. Το αίτημα της αποδοχής, διατήρησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου των ξένων μαθητών προσέδωσε μία διάσταση στην εκπαίδευση που ονομάστηκε διαπολιτισμική διάσταση και που είχε ως στόχο τη διαπραγμάτευση των πολιτισμών μεταξύ τους, την ανταλλαγή, το διάλογο και τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου συζήτησης. Το ζητούμενο δηλαδή ήταν να αντιμετωπιστεί η διαφορά στην εκπαιδευτική πρακτική ως έναυσμα για τη μετάβαση από μία ειδική αγωγή και εκπαίδευση για ξένους, σε μία αγωγή και εκπαίδευση για όλους, σε μία ισότιμη δηλαδή μεταχείριση μέσα σ’ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 1997α:34-35).

Λόγω της εξέλιξης αυτής, η δεκαετία του 1980 μπορεί να χαρακτηριστεί ως η δεκαετία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αυτή η προσέγγιση βρήκε θερμούς υποστηρικτές στο Συμβούλιο της Ευρώπης το οποίο διαδραμάτισε πολύ σημαντικό ρόλο στη διάδοση της διαπολιτισμικής ιδέας στην εκπαίδευση εκτιμώντας ότι: ο αριθμός των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό πληθυσμό ορισμένων κρατών-μελών συνεχώς αυξάνεται, κάθε πολιτισμός είναι διαφορετικός και πρέπει να γίνεται σεβαστός και η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών προωθεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών στοιχείων των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων με εκείνα της κυρίαρχης ομάδας και διαμορφώνει τη διαπολιτισμικότητα (Μπερελής & Ίγκου, 2000:5-6).

Όπως αναφέρει η Νικητάκη (1997:36-39), ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβλήθηκε προοδευτικά στα περισσότερα κράτη-μέλη της Ευρώπης για να καθορίσει το σύνολο των μεθόδων εκπαιδευτικής πρακτικής που αποβλέπουν στο να ευνοηθεί ο αμοιβαίος σεβασμός και η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική καταγωγή τους.

Η σημαντικότερη ίσως δραστηριότητα του Συμβουλίου της Ευρώπης αφορά στο ερευνητικό πρόγραμμα Νο 7 για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, που άρχισε το 1980 και ολοκληρώθηκε το 1985. Η σημασία του προγράμματος αυτού έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί τον αντίποδα του μοντέλου “ένταξης”, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών κατά τη δεκαετία του 1960 και του 1970. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος ένταξη που φέρει διάφορες ερμηνείες όπως ενσωμάτωση, αφομοίωση, προσαρμογή στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής, συνίσταται στην υπεροχή του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας και στον παραγκωνισμό των πολιτισμών των υπολοίπων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Σ’ αυτή τη λογική της ενσωμάτωσης των ατόμων που ανήκουν σ’ αυτές τις κοινωνικές ομάδες με κίνδυνο την απώλεια της εθνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας, έρχεται να αντιπαρατεθεί το Συμβούλιο της Ευρώπης με την υιοθέτηση μιας προοπτικής στην οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση ταυτίζεται με την προετοιμασία όλων των νέων για τη ζωή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία (Μάρκου, 1989:1405-1408 και Μάρκου, 1995α:96-97).

Στις μεγάλες βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία, πρώην Δυτική Γερμανία, Βέλγιο, Ολλανδία, Σουηδία), ο τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών ακολούθησε την πορεία που περιγράψαμε: προσπάθεια αφομοίωσης των αλλοεθνών, έπειτα προσπάθεια ένταξης ή ενσωμάτωσής τους στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής με ταυτόχρονη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τέλος, προσπάθεια σεβασμού της διαφοράς και του πολιτισμικού πλουραλισμού (Ανδρούσου, 2000:13).

2.2.1 Αγγλία

Πιο συγκεκριμένα η Αγγλία, είναι η πρώτη χώρα στην Ευρώπη, η οποία ήδη από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα κατακλύστηκε από μετανάστες. Η μετανάστευση, κυρίως εργατών, συνοδεύτηκε από τη μεταφορά νέων πολιτισμικών στοιχείων και καθημερινών συνθηθειών των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στην αγγλική κοινωνία. Το φαινόμενο αυτό δημιούργησε μία νέα κατάσταση και στην εκπαίδευση και αποτέλεσε την αφετη-

ρία για την υιοθέτηση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνικών μεταναστευτικών ομάδων (Παπάς, 1998:140). Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1950, όταν άρχισαν να εμφανίζονται στα αγγλικά σχολεία παιδιά διαφορετικού χρώματος από τις χώρες της Κοινοπολιτείας, η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας χαρακτηρίστηκε από την αφομοιωτική προσέγγιση, δηλαδή την παντελή αγνόηση των νέων κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων που είχαν αρχίσει να διαμορφώνονται. Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική συνεχίστηκε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1995α:133), την περίοδο εκείνη επικρατούσε η αντίληψη ότι οι χιλιάδες μετανάστες που ήρθαν για να καλύψουν τις ανάγκες της βιομηχανίας θα αφομοιώνονταν πολύ γρήγορα. Γι' αυτό το λόγο υιοθετήθηκε η ιδεολογία του “χωνευτηρίου” (melting pot philosophy) και στο αγγλικό σχολείο επιχειρούνταν η αφομοίωση των “διαφορετικών”.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, έγινε για πρώτη φορά αναφορά στα εκπαιδευτικά προβλήματα των ξένων μαθητών και καθιερώθηκε η αγγλική ως δεύτερη γλώσσα για τους μετανάστες. Η αγγλική εκπαιδευτική πολιτική με την πρωτοβουλία αυτή αποσκοπούσε στην εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των διάφορων εθνικών ομάδων και στη διατήρηση του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι το έτος 1964, σε μία έκθεση για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, επισημάνθηκε ότι “ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης πρέπει να στοχεύει στο να κατασκευάζει πολίτες, που θα μπορούν ν' αποκτήσουν τη θέση τους στην κοινωνία, κατάλληλα εφοδιασμένοι ώστε να ασκούν τα δικαιώματά τους και ν' αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Αν οι γονείς τους ανατράφηκαν με διαφορετική κουλτούρα και παράδοση, τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται στο να σέβονται αυτό, αλλά ένα εθνικό σύστημα δεν πρέπει ν' αναμένεται ότι θα διαιωνίζει τις διαφορετικές αξίες των μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1995α:134 και Παπάς, 1998:140-141).

Κατά την επόμενη δεκαετία το μοντέλο της αφομοίωσης άρχισε να εγκαταλείπεται και στη θέση της ισοπεδωτικής αυτής διαδικασίας άρχισε να προωθείται η ισότητα των ευκαιριών και να αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα και ποικιλία σ' ένα περιβάλλον αμοιβαίας ανεκτικότητας. Το 1971 πραγματοποιήθηκε μια πρώτη επίσημη καταγραφή των προβλημάτων των ξένων παιδιών στο επίσημο σχολείο. Υιοθετήθηκε η πολιτική της ενσωμάτωσης των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων, η οποία βασίστηκε στο συλλογισμό ότι η αγγλική κοινωνία αποτελούνταν από διαφορετικές ομάδες και ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε ν' αντιπροσωπεύει και να σέβεται την ποικιλία των κοσμοθεω-

ριών, των πεποιθήσεων και των πολιτισμικών τους παραδόσεων. Στο πλαίσιο αυτό εκδηλώθηκε μεγάλο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτήτων, η κατοχή της οποίας υποστηριζόταν ότι υποβοηθούσε την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Την ίδια περίοδο, ένα μεγάλο βήμα προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και της αποδοχής των δικαιωμάτων των εθνικών ομάδων που ζούσαν στην Αγγλία πραγματοποιήθηκε με τη θέσπιση ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος (multicultural curriculum), το οποίο συμπληρώθηκε με στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής στα μέσα της δεκαετίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:77-78).

Στα 1980, κυριάρχησε στην Αγγλία η συζήτηση γύρω από την αντιρατσιστική εκπαίδευση και το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Όπως διατυπώθηκε από ορισμένους προοδευτικούς συγγραφείς, όπως οι Craft, Parekh, Troyna, (Parekh, 1997:44-64), αιτία της υιοθέτησης και εφαρμογής ενός αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης ήταν η αδυναμία του πολυπολιτισμικού μοντέλου να εξαλείψει τις ρίζες του ρατσισμού, που ήταν βαθιά ριζωμένες στις κοινωνικές δομές της Αγγλίας, με αποτέλεσμα ο ρατσισμός να μην μπορεί να θεραπευτεί με βεβιασμένες και ασυντόνιστες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στην άποψη αυτή συγκλίνει και ο Cole (1997:197-234) ο οποίος υποστηρίζει ότι πρέπει να υπογραμμιστεί η σημασία του αντιρατσισμού, ώστε να αποκλειστεί η παραδοσιακή αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας. Ο ρατσισμός, αναφέρει, “πρέπει να ιδωθεί ως “λευκό” πρόβλημα, ως η λευκή αντίδραση προς τους μαύρους που ζουν στην Αγγλία” και καταλήγει: “Δεν μπορούμε και δεν πρέπει να βασιστούμε στους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας για να προστατέψουμε και να προαγάγουμε τα συμφέροντα των μαύρων νεαρών. Αν, ως εκπαιδευτικοί, δεν αντιμετωπίσουμε αυτά τα υπαρκτά προβλήματα, αν δεν προαγάγουμε μια κουλτούρα που να είναι κατάλληλη και πειστική, δεν έχουμε καμία ελπίδα να δημιουργήσουμε μία σχέση με νόημα με τους μαθητές μας”. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rex (1997:335), οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, οδηγούσαν τα μειονοτικά παιδιά στην αποτυχία και εξαιτίας της αποτυχίας αυτής εξαναγκάζονταν να αποτελέσουν μια, αν όχι κατώτερη, τουλάχιστον αποκλεισμένη κοινωνική τάξη. Κατά την άποψή του η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών μέσα σ’ ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα αποκλείει εκείνες τις πρακτικές, που αναγνωρίζουν τις πολιτισμικές διαφορές, αλλά θεωρούν υποδεέστερο τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων στη βρετανική κοινωνία. Η αντιρατσιστική κίνηση υπήρξε σημαντική γιατί αποθάρρυνε την αρχή της αφομοίωσης και το γενικό κίνδυνο της εξαφάνισης του πολι-

τισμού των μεταναστευτικών ομάδων, από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Παπάς, 1998:141).

Το έτος 1985, δημοσιεύτηκε η έκθεση εμπειρογνομόνων σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών από εθνικές μειονοτικές ομάδες, υπό την προεδρία του λόρδου Swann από τον οποίο πήρε και το όνομά της. Στην έκθεση αυτή προτάθηκε μία σειρά εκπαιδευτικών μέτρων με σκοπό να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών, να δοθούν ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των μειονοτήτων και να δημιουργηθούν κατάλληλα σχολικά προγράμματα με σκοπό να κατανοήσουν τα ντόπια παιδιά την πολιτισμική πολυμορφία της αγγλικής κοινωνίας. Πολύ γρήγορα συνειδητοποιήθηκε η αξία των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν μαζί τους οι αλλοδαποί μαθητές και το ενδιαφέρον προσανατολίστηκε πλέον, στους πολιτισμούς καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς ωστόσο να επέλθει αλλαγή στην αντίληψη για μία ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:77-78 και Μάρκου, 1995α:136-138).

Η εφαρμογή των απόψεων που διατυπώθηκαν στην έκθεση είχε αρχικά αντισταθμιστικό χαρακτήρα, στη συνέχεια όμως μετεξελίχτηκε με αποτέλεσμα να εφαρμοστούν σχολικά προγράμματα τα οποία αποσκοπούσαν κατά κύριο λόγο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της υπερηφάνειας των διαφόρων εθνικών ομάδων για τον πολιτισμό τους (cultural pride). Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Μάρκου (1995α:138), τα προγράμματα αυτά έδιναν έμφαση στους τρόπους και όχι στις ευκαιρίες ζωής, στο αυτοσυναισθημα και στην ταυτότητα και όχι στη “μειονεξία” των μαθητών αυτών, η οποία προκαλούνταν από τη δομή του σχολείου και από το σχολικό πρόγραμμα.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η Αγγλία ήδη από τη δεκαετία του 1970 αντικατέστησε τον όρο “μετανάστες” που χρησιμοποιούσε μέχρι τότε για τους αλλοεθνείς που βρίσκονταν στο έδαφός της, με τον όρο “εθνικές μειονότητες”. Το γεγονός αυτό υποδήλωνε αυτόματα την ύπαρξη μιας πολιτισμικής πλειονότητας που αποτελούνταν από τους λευκούς πολίτες. Έτσι, στη χώρα αυτή η διαπολιτισμική εκπαίδευση πήρε το χαρακτήρα μιας προσπάθειας εξάλειψης των φυλετικών διακρίσεων και εντάσεων (Ανδρούσου, 2000:15). Ο όρος που ήταν, όπως αναφέρθηκε, ευρύτατα διαδεδομένος στην Αγγλία ως απόρροια των εθνικών και φυλετικών διαχωρισμών της αγγλικής πολιτικής, ήταν η αντιρατσιστική εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε. Η ανάπτυξη της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης λειτούργησε ανταγωνιστικά προς τη διαπολιτισμική, περισσότερο, όμως, σε θεωρητικό επίπεδο και λιγότερο στην εκπαιδευτική πράξη, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1997α:36). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη μεταρρύθμιση του 1988, στο πλαίσιο της οποίας καταρτίστηκε το

“εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα” (national curriculum) λειτούργησε ανασταλτικά στην εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Αγγλία.

2.2.2 Γαλλία

Στη Γαλλία, η κρατική εκπαιδευτική πολιτική βασίστηκε στην προσπάθεια ένταξης των αλλοεθνών παιδιών στο δημοκρατικό λαϊκό σχολείο στο οποίο όλοι οι αλλοδαποί μαθητές δέχονταν την ίδια εκπαίδευση και αντιμετωπίζονταν ισότιμα με τους γηγενείς μαθητές ως μέλλοντες πολίτες της Γαλλίας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ούτε οι τοπικές ιδιαιτερότητες, ούτε οι εθνικές καταβολές ούτε η θρησκευτική τους πίστη (Νικολάου, 2000:144-146). Έτσι, μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, η Γαλλία, υιοθέτησε μία αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική και μία πολιτική ενσωμάτωσης έναντι των παιδιών των μεταναστών. Η προσοχή εστιάστηκε στις γλωσσικές ελλείψεις των αλλοδαπών μαθητών για την εξάλειψη των οποίων, λειτούργησαν προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής (classes d'initiation) με στόχο την ένταξη των ξένων παιδιών στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ζωγράφου, 1997:207). Η ένταξη ή ενσωμάτωση των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης με τα γηγενή παιδιά, οδήγησε μάλλον στην απομόνωση και στην περιθωριοποίησή τους παρά στην κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξή τους, όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997α:34). Σύμφωνα με τη γαλλίδα κοινωνιολόγο Βιβιάν Ιζαμπέλ Ζαματί (Πανούσης, 1993:45-57), τα αντισταθμιστικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στη Γαλλία είχαν ως αρχικό τους στόχο τη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών των διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι το βασικό πρόβλημα δεν ήταν η γνωστική ικανότητα των παιδιών με το “μορφωτικό μειονέκτημα”, όσο η απουσία κινήτρων για τη σχολική επιτυχία. Ωστόσο, λόγω της κοινωνικής ανισότητας που κυριαρχούσε μέσα στο σχολείο, τα κίνητρα αυτά δεν ήταν δυνατόν να δοθούν. Τα αντισταθμιστικά αυτά προγράμματα δεν κατάφεραν να ανατρέψουν τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά δεδομένα με αποτέλεσμα να στραφεί το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους και έτσι, άρχισε να μπαίνει στην επικαιρότητα το θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 ακολουθήθηκε μία πολιτική ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι, άρχισαν να εφαρμόζονται στη Γαλλία προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας

προέλευσης των παιδιών των μεταναστών, με βάση την ευρωπαϊκή πολιτική ενίσχυσης της δυνατότητας επιστροφής. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν στην πράξη από εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από τις αντίστοιχες χώρες και οι οποίοι επιλέγονταν και αμείβονταν από τις χώρες προέλευσης (Ανδρούσου, 2000:13).

Το 1978 εμφανίστηκε για πρώτη φορά η διαπολιτισμική διάσταση στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ως εναλλακτική λύση σε προβλήματα που, όπως διαπιστώθηκε, διογκώθηκαν μετά τη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών κυρίως από τις μεσογειακές χώρες. Η σχολική αποτυχία των παιδιών αυτών αποτέλεσε αφορμή για μία ριζική αναθεώρηση στη δομή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, με γαλλική εγκύκλιο ενισχύθηκε η εισαγωγή πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες απευθύνονταν στο σύνολο των παιδιών και όχι μόνο στα παιδιά των μεταναστών. Όπως παρατήρησαν πολλοί μελετητές, οι προσπάθειες της εποχής εκείνης δεν ανταποκρίνονταν στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία προϋποθέτει την ανταλλαγή των πολιτισμικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων με το γηγενή πληθυσμό. Αντίθετα, γινόταν μία απλή παράθεση των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών, η οποία είχε έναν έντονα φολκλορικό χαρακτήρα και υπήρξε μία προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών να ταυτιστούν τα παιδιά των μεταναστών με κουλτούρες και συνήθειες που δεν ενστερνίζονταν υποχρεωτικά, αφενός, επειδή πολλά από τα παιδιά αυτά ήταν δεύτερης γενιάς μεταναστών και αφετέρου, διότι το πολιτισμικό τους υπόβαθρο δεν είχε σχέση με το πολιτισμικό πρότυπο που τους πρότεινε το σχολείο. (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:79).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 παρατηρήθηκε μία στροφή των παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών από την πολιτισμική στην κοινωνική διάσταση δεδομένου ότι η σχολική αποτυχία δεν αφορούσε μόνο τα παιδιά των μεταναστών αλλά και τα παιδιά που προέρχονταν από κοινωνικο-οικονομικά υποβαθμισμένα περιβάλλοντα. Για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών αυτών ορίστηκαν εκπαιδευτικές περιφέρειες που ονομάστηκαν “Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας”. Οι ζώνες αυτές έδιναν προτεραιότητα στο σχεδιασμό προγραμμάτων που αποσκοπούσαν στην άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών, οι οποίες είχαν μετατραπεί λόγω της δομής και των λειτουργιών του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος σε κοινωνικές ανισότητες (Μάρκου, 1995α:146-147). Αξίζει να σημειωθεί ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα ήταν μόνο τυπική και κατά τη διάσημη πια φράση του Πιέρ Μπουρντιέ, ευνοούσε τους ευνοημένους και αδικούσε τους αδικημένους (Πανούσης, 1993:45-57).

Εκτός από τις “Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας”, την ίδια περίοδο λειτούργησε στη Γαλλία το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (CEFISEM), το οποίο υποστήριξε την ένταξη της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα, χωρίς να συνδέεται με το ενδεχόμενο επαναπατριsmού των μεταναστών. Ο βασικός στόχος του διαπολιτισμικού σχεδιασμού της εκπαίδευσης στη Γαλλία ήταν, αφενός να διευκολυνθούν οι νέοι μετανάστες και τα μέλη των μειονοτήτων να διαμορφώσουν τη νέα πολιτισμική τους ταυτότητα, αφετέρου να μπορέσουν οι γηγενείς νέοι και οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία που γεννούν τα μονοπολιτισμικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:79).

Πολλά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Γαλλία, είχαν τη μορφή της κοινοτικής εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία το σχολείο δεν αποτελεί αυτόνομο χώρο απομονωμένο από τον κοινωνικό περίγυρο των μαθητών, αλλά μέσω της σχολικής κοινωνικής εργασίας δημιουργείται μία γέφυρα με τον κοινωνικό περίγυρο. Η κοινοτική αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης απέρριπτε τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία του μαθήματος και τη μονοπολιτισμική διάσταση του σχολικού προγράμματος η οποία εκτός των άλλων προϋποθέτει τη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η αξία των προγραμμάτων κοινοτικής εκπαίδευσης αμφισβητήθηκε από μελετητές οι οποίοι αναγνωρίζουν τη βελτίωση των συνθηκών συμβίωσης εκπαιδευτικών και μαθητών σε ορισμένες περιοχές, αλλά θεωρούν ότι η απουσία οργανωμένης αξιολόγησης και συστηματικής συνέχισης των προγραμμάτων δεν επιτρέπει τη γενικευμένη εφαρμογή τους. Έτσι, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Γαλλία δε συνιστά μια μόνιμα υπάρχουσα διάσταση στα σχολικά προγράμματα αλλά περιλαμβάνει δραστηριότητες πολιτισμικού χαρακτήρα. Ωστόσο, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τον τρόπο που εφαρμόστηκαν στη Γαλλία, ενίσχυσαν στους μαθητές το αίσθημα του ανήκειν στην τοπική κοινωνία και ώθησαν τους νέους να συμμετάσχουν σε τοπικά κοινωνικά κινήματα διεκδίκησης του πολιτισμού τους και της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Ανδρούσου, 2000:14 και C.E.R.I., 1989:57-71).

2.2.3 Γερμανία

Στην πρώην Ομοσπονδιακή Δυτική Γερμανία, χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες που αντιστοιχούν σε διαφορετικές γλώσσες, πολιτισμούς, θρησκείες, διακρίνονται σύμφωνα με τους μελετητές οι αντίστοιχες, με τις άλλες ευρωπαϊκές χώ-

ρες φάσεις – αφομοιωτική, ενσωματωτική, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική, διαπολιτισμική – όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η ΟΔΓ (Ομοσπονδιακή Δυτική Γερμανία) ήρθε αντιμέτωπη με μία μεγάλη και απρόβλεπτη παρουσία παιδιών μεταναστών. (Νικολάου, 2000:155-156). Πρόκειται για τα παιδιά των ξένων εργατών οι οποίοι είχαν κατακλύσει την ΟΔΓ ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Οι εργάτες αυτοί, αποκαλούνταν “Gastarbeiter”, δηλαδή εργάτες – επισκέπτες και κατά συνέπεια εργαζόμενοι για περιορισμένο χρονικό διάστημα στη γερμανική κοινωνία (Γκότοβος, 1997:44). Είναι χαρακτηριστικό ότι η φράση του Grass – με την οποία ουσιαστικά καυτηρίαζε την αντίληψη της χώρας του για τους αλλοδαπούς εργάτες – “θέλαμε εργατικά χέρια και ήρθαν άνθρωποι” στην ουσία υποδηλώνει το πόσο απροετοίμαστη ήταν η ΟΔΓ να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονταν με την παρουσία των ξένων εργατών (Παπαγιάννη, 1998:96-103).

Οι ξένοι εργάτες οι οποίοι όπως αναφέρθηκε δεν ήταν απλά επισκέπτες ή εργατικά χέρια, αντίθετα, εγκαταστάθηκαν με τις οικογένειές τους στην ΟΔΓ, δημιούργησαν νέα δεδομένα στη γερμανική κοινωνία με αποτέλεσμα το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα να βρεθεί απροετοίμαστο μπροστά στην παρουσία αλλόγλωσσου και γενικότερα διαφορετικού μαθητικού πληθυσμού. Για την αντιμετώπιση του ζητήματος της μόρφωσης των αλλοδαπών μαθητών, η γερμανική ηγεσία εισήγαγε τη λεγόμενη “εκπαίδευση για αλλοδαπούς”, η οποία περιελάμβανε αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα με στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και τη γενικότερη ένταξη των ξένων παιδιών στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για να βοηθηθούν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης όσον αφορά την άμεση και αποτελεσματική εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας, λειτούργησαν προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι τα αντισταθμιστικά μέτρα εφαρμόστηκαν με την προοπτική της παλιννόστησης των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους δεδομένου ότι η γερμανική εκπαιδευτική πολιτική ήταν αυστηρά μονοπολιτισμική με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει το “διαφορετικό” ως “αποκλίνον” και επομένως, να αδυνατεί να αποδεχτεί την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που είχε διαμορφωθεί (Ανδρούσου, 2000:14 και Παπαγιάννη, 1998:96-103).

Τη δεκαετία του 1980 όμως και με δεδομένη τη σχετική αποτυχία των αντισταθμιστικών προγραμμάτων που βασίζονταν στην επιστροφή των αλλοδαπών μαθητών στις χώρες καταγωγής τους, παρατηρήθηκε μία στροφή στην εκπαιδευτική πολιτική η οποία αφορούσε στη μετάβαση από την “υπόθεση του ελλείμματος” στο “δικαίωμα στη

διαφορά”. Στο γεγονός αυτό συνετέλεσε και η αυστηρή κριτική ερευνητών και επιστημόνων που αντιδρούσαν στην ελλιπή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού καθώς και στο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση των ξένων παιδιών η οποία επιχειρήθηκε με τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν. Η εξέλιξη αυτή υπαγορεύτηκε από την ανησυχία παιδαγωγών, κοινωνιολόγων και ψυχολόγων, οι οποίοι παρακολουθώντας τις τραγικές διαστάσεις που έπαιρνε το φαινόμενο της ξενοφοβίας και της εχθρότητας των γηγενών έναντι των αλλοδαπών που παρέμεναν στην ΟΔΓ, αναζήτησαν τις κατάλληλες παιδαγωγικές λύσεις για την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης (Χατζηνικολάου-Μαρασλή, 1995:8-19). Έτσι, αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά η παιδαγωγική σημασία των πολιτισμικών καταβολών των μαθητών και εμφανίστηκε η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αν και αποτελούσε, σύμφωνα με τους Essigner και Graf, την κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης στην πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία της ΟΔΓ, δεν αποτελούσε, όμως, πανάκεια για τη “θεραπεία” των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, αν δε συνοδευόταν από μέτρα κοινωνικής ένταξης, ενίσχυσης και ανάπτυξης αλλά και εκδημοκρατισμού των θεσμών, δεν θα μπορούσε να αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα για το μέλλον.

Η θεσμοθέτηση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποσκοπούσε στη γνωριμία των πολιτισμών των χωρών προέλευσης και στη νομιμοποίηση της διαφοράς η οποία παρουσιαζόταν ως μειονέκτημα μέσα από τα ισχύοντα εθνοκεντρικά σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης. Παράλληλα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε και η διγλωσσική-διπολιτισμική εκπαίδευση σε μία προσπάθεια μέσα από την αποδοχή της ετερότητας των αλλοδαπών μαθητών να εξαλειφθούν οι υπάρχουσες εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις (Διαμαντόπουλος, 2002:480). Η σύλληψη της ιδέας για την εφαρμογή της διπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήταν του Βασίλη Φτενάκη, διευθυντή του τμήματος προσχολικής αγωγής του γερμανικού ινστιτούτου νεολαίας. Βασική αρχή του προγράμματος αυτού ήταν να διδαχτούν τα αλλοδαπά παιδιά πρώτα τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών καταγωγής τους και ύστερα τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Όπως και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έτσι και στην ΟΔΓ δεν υπήρξε διαπολιτισμικός σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος σ’ όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιορίστηκε στην εισαγωγή των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα χωρίς να προωθείται η αλληλοκατανόηση και η συνεργασία τους με τους

γηγενείς (Νικολάου, 2000:157-160). Όπως αναφέρει ο Ζωγράφου (1997:205-206), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ΟΔΓ όπως και στη Γαλλία, ξεκίνησε από την ιδέα της κοινοτικής εκπαίδευσης (άνοιγμα του σχολείου στη γειτονιά), ξεπέρασε τα στενά όρια της διδασκαλίας του σχολείου και προσπάθησε να βοηθήσει παιδαγωγικά τόσο τα παιδιά των αλλοδαπών όσο και τα γηγενή, στο χώρο διαβίωσής τους. Ωστόσο, αυστηρές κριτικές ασκήθηκαν από πολλούς για τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία της Γερμανίας, η οποία κατά τη γνώμη τους δεν άλλαξε τίποτα στην εκπαιδευτική στάση της Γερμανίας απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Αντίθετα, ενθάρρυνε την εκδήλωση ρατσιστικών τάσεων και συμπεριφορών έναντι των παιδιών των μεταναστών στα οποία δεν παρέχονταν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τα γηγενή και πολύ συχνά αντιμετωπίζονταν ως “μειονεκτικά”.

2.2.4 Βέλγιο

Στο Βέλγιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάχθηκε αρχικά στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρώτοι διατύπωσαν την άποψη ότι με την επιστημονική τους κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα συντελέσουν στο να επέλθει μία σταδιακή αλλαγή των αντιλήψεων που διοχετεύονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο τις περισσότερες φορές είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο και αγνοεί το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι συνθέτουν την πολυπολιτισμική κοινωνία του Βελγίου. Η ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση μιας μόνιμης και συνεχούς προετοιμασίας του διδακτικού προσωπικού για τα μελλοντικά σχολεία της πολυπολιτισμικής κοινωνίας του Βελγίου. Έτσι, το Φεβρουάριο του 1986, πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Louvain σεμινάριο επιμόρφωσης Βέλγων εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σε σύντομο χρονικό διάστημα ιδρύθηκε ένα Παιδαγωγικό Κέντρο στην επαρχία Limbourg, το οποίο προοριζόταν για να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της Φλαμανδικής περιοχής. Στο πανεπιστήμιο της Louvain ιδρύθηκε ένα δεύτερο Παιδαγωγικό Κέντρο, το οποίο αποσκοπούσε στη συγκέντρωση, καταγραφή και επεξεργασία απόψεων από τις άλλες χώρες σχετικά με τα ζητήματα της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και στη διατύπωση λύσεων για τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αναφύονταν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική διάσταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντιμετωπίστηκε πολύ θετικά από την εκπαιδευτική κοινότητα του Βελγίου. Το γεγονός αυτό αποδείχτηκε από την άριστη συνεργασία Βέλγων εκπαιδευτικών

με συναδέλφους τους άλλων χωρών και ιδιαίτερα των χωρών προέλευσης των μεταναστών, οι οποίοι σε κλίμα δημοκρατικού διαλόγου και αμοιβαίας αλληλεγγύης πρότειναν μέτρα για το διαπολιτισμικό σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:82-83 και Λυκούδη-Σημαντηράκη, 1997:52-53).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι, όπως και στις άλλες βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης, έτσι και στην περίπτωση του Βελγίου, η διαπολιτισμική ιδέα άρχισε να διαμορφώνεται καταρχήν ως αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών, ως αντισταθμιστική αγωγή, ως αποδοχή των διαφορετικών βιωμάτων, συνηθειών και του τρόπου ζωής τους και τέλος, ως δικαίωμα συμβίωσης με τη “διαφορά” (Ζωγράφου, 1997:209-211).

Βέβαια, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι, μεγαλώνοντας σ’ ένα κράτος όπως το Βέλγιο, με έντονα πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, οι αλλοδαποί νέοι κινούνται ανάμεσα σε δύο κόσμους, προσπαθώντας να ισορροπήσουν τις διαφορετικές και συχνά αντικρουόμενες κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις και θέσεις των δύο αυτών κόσμων. Οι περισσότεροι δείχνουν να έχουν αναπτύξει διπολιτισμική ταυτότητα, χωρίς, ωστόσο, να αφομοιώνονται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Άλλωστε, η συμβίωση ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο Βέλγιο, έχει μία προϊστορία και δεν άρχισε με τη μετανάστευση, δεδομένου ότι στο βελγικό κράτος διαβιούν δύο γηγενείς πολιτισμικές ομάδες, οι Βέλγοι και οι Φλαμανδοί. Αυτός, ενδεχομένως, είναι και ο λόγος, που αποτέλεσε το ερέθισμα για την άμεση και θετική αντιμετώπιση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:82-83 και Χατζηδάκη, 1997:58).

2.2.5 Ολλανδία

Η Ολλανδία, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970 και παρά το γεγονός ότι δεχόταν συνεχώς μετανάστες στο έδαφός της, αρνούνταν ότι ήταν χώρα υποδοχής μεταναστών. Έτσι, θεωρούσε τους μετανάστες ως φιλοξενούμενους εργάτες οι οποίοι παρέμεναν προσωρινά στην Ολλανδία και ήταν ανοιχτό το ενδεχόμενο επιστροφής τους στις χώρες καταγωγής, όταν θα το επέτρεπαν οι συνθήκες. Μπροστά σ’ αυτήν την αναμονή της παλιννόστησης, οι ολλανδικές αρχές δεν έλαβαν μέτρα για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ευθύνη ανατέθηκε στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανέλαβαν την πρωτοβουλία να αντιμετωπίσουν από μόνοι τους τα προβλήματα που δημιουργούνταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:80 και Μάρκου, 1995α:158-159).

Στη συνέχεια ακολούθησε η περίοδος της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Τα μέτρα αυτά στηρίχτηκαν στην αντίληψη ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών ήταν “ελλειμματικό”. Για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαία η εντατική διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας ως το μοναδικό μέσο επικοινωνίας. Εκτός αυτού υπήρχε η προσδοκία από την πλευρά της ολλανδικής πολιτικής ηγεσίας, ότι οι μετανάστες θα επέστρεφαν σύντομα στις χώρες καταγωγής τους και όπως ήταν αναμενόμενο, η εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών, προσδιορίστηκε και αυτή από τη λογική της προσωρινότητας (Μάρκου, 1995α:159).

Τα πράγματα άρχισαν να αλλάζουν από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, όσον αφορά τη μεταναστευτική πολιτική της Ολλανδίας, η οποία μέχρι τότε χαρακτηριζόταν ως “πολιτική των μειονοτήτων” αντί “πολιτική των αλλοδαπών”, γιατί στηριζόταν στην υπόθεση ότι στην πλειοψηφία τους οι μετανάστες θα παρέμεναν μόνιμα στην Ολλανδία και για το λόγο αυτό θα έπρεπε να θεωρούνται ως “πολιτισμικές μειονότητες”. Στην ουσία η βάση της μεταναστευτικής αυτής πολιτικής δεν ήταν η υπηκοότητα των μεταναστών αλλά η κοινωνικο-οικονομική τους “υστέρηση” και η “ξένη” εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Ζωγράφου, 1997:208).

Η αλλαγή της μεταναστευτικής πολιτικής της Ολλανδίας είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή και της εκπαιδευτικής πολιτικής, για τα παιδιά των μεταναστών, η οποία πέρασε από την αφομοίωση στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στη φάση αυτή της αναγνώρισης και του αλληλοσεβασμού των διαφορετικών πολιτισμών, εκπονήθηκαν και υλοποιήθηκαν πολλά προγράμματα, τα οποία προωθούσαν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ισοτιμία των πολιτισμών. Για τη διασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία της ολλανδικής γλώσσας και στην επικοινωνία του σχολείου με τους μετανάστες γονείς. Για την επίτευξη της ισοτιμίας των πολιτισμών, ενισχύθηκε η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών και προωθήθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώθηκε με νέους προσανατολισμούς και με επίκεντρο το μαθητή. Η εφαρμογή του δηλαδή προσέδωσε μία ανθρωποκεντρική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία επηρέασε άμεσα και τη δομή του σχολείου (Καυακίδου & Παπαγιάννη, 1997:80-81 και Μάρκου, 1995α:160-161).

Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση αποτέλεσε την πιο πρόσφατη εξέλιξη στην εκπαιδευτική πολιτική της Ολλανδίας. Εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 όπως και στις άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες και υπαγορεύτηκε από την αντίληψη ότι όλοι οι μαθητές – γηγενείς και αλλοδαποί – έπρεπε να ζουν αρμονικά στα

πλαίσια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας της Ολλανδίας. Η επίτευξη αυτού του σκοπού κατέστησε αναγκαία την αμοιβαία γνώση και αποδοχή των διαφορετικών στοιχείων των άλλων πολιτισμών καθώς και την υιοθέτηση κάποιων από τα στοιχεία αυτά (Μάρκου, 1995α:162-165).

2.2.6 Σουηδία

Η Σουηδία ήταν η μόνη από τις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών, η οποία αντιμετώπισε την παρουσία των αλλοδαπών στο έδαφός της, ως μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Έτσι, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη τις νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν, υποστήριξε τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, αρνούμενη ρητά να βασιστεί στην υπόθεση της παλιννόστησης (C.E.R.I., 1987:259).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Σουηδίας ενίσχυσε τη δίγλωσση εκπαίδευση των μαθητών μέσα από το σχολικό πρόγραμμα. Κάθε παιδί στη Σουηδία διατηρούσε το δικαίωμα εκμάθησης της μητρικής του γλώσσας καθώς και της γλώσσας των γονέων του ή και ολόκληρης της κοινότητάς του. Από την πλευρά της πολιτικής ηγεσίας της Ολλανδίας εξασφαλίστηκε η διαμονή των αλλοδαπών με τη χορήγηση άδειας παραμονής, την παροχή του δικαιώματος ψήφου και της απόκτησης της σουηδικής υπηκοότητας (Ζωγράφου, 1997:210-211).

Η σχολική εκπαίδευση στη Σουηδία με την ισότιμη λειτουργία δίγλωσσων, τρίγλωσσων και πολυπολιτισμικών σχολείων θεωρήθηκε υποδειγματική τόσο από την άποψη των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και από την άποψη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:81). Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Ζωγράφου (1997:211), ενώ η κατάσταση στη Σουηδία ήταν πολύ ευνοϊκή για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα εκπαιδευτικά προγράμματα περιορίζονταν στο χώρο του σχολείου και δεν επεκτείνονταν και στον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των μαθητών (οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον).

2.3 Η ελληνική εμπειρία

Όσον αφορά την Ελλάδα, για πολλά χρόνια η επίσημη ελληνική πολιτεία υποστήριξε την “πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια” της χώρας, αγνοώντας την ύπαρξη αλλόγλωσσων ομάδων. Άλλωστε, η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 υπήρξε κλασική χώρα αποστολής μεταναστών. Τα δεδομένα όμως άλλαξαν και ήδη από τη δεκαετία του 1970 άρχισε η παλιννόστηση των ελλήνων μεταναστών από τις χώρες της Ευ-

ρώπης και κυρίως από την πρώην Δυτική Γερμανία, τις Η.Π.Α, τον Καναδά και την Αυστραλία, γεγονός που κατέστησε αναγκαία τη λήψη μέτρων για την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούσου, 2000:15).

Ωστόσο, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίστηκε από την παντελή και προκλητική αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών. Τα μέτρα που λήφθηκαν, περιορίστηκαν στην ισοτιμία των τίτλων του ελληνικού σχολείου με τίτλους αντίστοιχων σχολείων του εξωτερικού και σε μία ελαστική βαθμολόγηση των παλιννοστούντων μαθητών σε ορισμένα μαθήματα κατά τα δύο πρώτα χρόνια από την επιστροφή τους. Η ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε ως υπόθεση των ίδιων των παλιννοστούντων μαθητών και των οικογενειών τους και όχι ως ένα πρόβλημα που θα έπρεπε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κυριαρχούσε η ιδεολογία της αφομοίωσης των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Μάρκου, 1995β:163-164).

Η επόμενη δεκαετία συνδέθηκε με μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπούσαν στην εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας για την αντιμετώπιση των γλωσσικών “ελλείψεων” των παλιννοστούντων μαθητών. Έτσι, ιδρύθηκαν προπαρασκευαστικές τάξεις ή τάξεις υποδοχής με στόχο την άμεση μετάβαση των μαθητών στο κανονικό μονοπολιτισμικό σχολείο. Χαρακτηριστικό της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ήταν η υποβάθμιση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης και η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που εντάσσονταν στη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού. Ακολουθήθηκε δηλαδή και στην περίπτωση της Ελλάδας όπως και στις παραδοσιακές χώρες υποδοχής μεταναστών, το μοντέλο της αφομοίωσης των “ξένων” στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Γκότοβος, Μάρκου, Φέριγκ, 1987:39-45).

Πολύ γρήγορα όμως συνειδητοποιήθηκε ότι η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος στις γλωσσικές αδυναμίες των παλιννοστούντων μαθητών αποτελούσε μία μόνο διάσταση ενός πολύπλευρου προβλήματος, το οποίο δεν μπορούσε να αντιμετωπιστεί με ένα θεσμό που βασιζόταν στη λογική του διαχωρισμού των μαθητών, αδυνατώντας να καλύψει τις ανάγκες τους. Έτσι, υιοθετήθηκε το 1982 ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων. Σύμφωνα με τη λογική των τμημάτων αυτών, οι παλιννοστούντες μαθητές

παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα μέσα από ολιγάριθμα τμήματα είχαν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε εκείνα τα μαθήματα στα οποία αντιμετώπιζαν τις περισσότερες δυσκολίες. Ταυτόχρονα όμως, συντηρούσαν και βελτίωναν τα πολιτισμικά και γνωστικά στοιχεία που είχαν αποκτήσει στις χώρες υποδοχής. Ο θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων παρείχε τη δυνατότητα για μια από κοινού με τα γηγενή παιδιά αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούσε η ύπαρξη παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, στο σχολείο. Αντίθετα, ο προηγούμενος θεσμός των τάξεων υποδοχής δεν παρείχε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των παλιννοστώντων με τους γηγενείς μαθητές, δεδομένου ότι λειτουργούσαν ως ξεχωριστές τάξεις με στόχο την προετοιμασία των παλιννοστώντων μαθητών ως μία ομάδα και ύστερα την ένταξή τους στην ευρύτερη ομάδα του σχολείου (Μάρκου, 1984:87-100).

Παράλληλα με την υιοθέτηση του θεσμού των φροντιστηριακών τμημάτων αναγνωρίστηκε και η ανάγκη παραγωγής ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού για τη διδασκαλία των μαθημάτων, στα οποία οι παλιννοστώντες μαθητές παρουσίαζαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Κρίθηκε επίσης αναγκαίος ο σχεδιασμός ειδικού επιμορφωτικού υλικού και η διοργάνωση σεμιναρίων για την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Μάρκου, 1995β:165).

Η θεσμοθέτηση των φροντιστηριακών τμημάτων και η αναγνώριση του δικαιώματος των παλιννοστώντων μαθητών να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά τους στοιχεία, σηματοδότησε μία νέα εξέλιξη στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι που ουσιαστικά αποτέλεσε την απαρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο όρος “διαπολιτισμική εκπαίδευση” εμφανίστηκε αρχικά στο λόγο των κοινωνικών επιστημόνων στα μέσα της δεκαετίας του 1980 όταν ο αριθμός των παλιννοστώντων μαθητών άρχισε να διογκώνεται και οι κριτικές φωνές δυνάμωσαν όσον αφορά την ανεπάρκεια των μέτρων και την απουσία της γενικότερης υποδομής για τη σχολική επανένταξη των μαθητών αυτών (Ανδρούσου, 2000:15). Οι φωνές αυτές έγιναν περισσότερες με την επιστροφή των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων από χώρες της ανατολικής Ευρώπης μετά το 1981 και την είσοδο μεταναστών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, την Αλβανία, την Αφρική και την Ασία. Οι μαθητές αυτοί εντάσσονταν στις υπάρχουσες τάξεις υποδοχής – δεν είχαν καταργηθεί οι ήδη λειτουργούσες – ή στα φροντιστηριακά τμήματα και ακολουθούσαν η ίδια λογική της απομόνωσης και του διαχωρισμού από τα υπόλοιπα παιδιά. Πολύ γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι το σχολείο δεν μπορούσε

να συνεχίζει να αγνοεί το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών. Αντίθετα, έπρεπε να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια σ' αυτήν την κατηγορία μαθητών μέσω της διασφάλισης ίσων ευκαιριών μόρφωσης με τα γηγενή παιδιά (Νταουλτζής & Μυκωνιάτης, 2000:44-51).

Ωστόσο, ενώ τα τελευταία χρόνια έγιναν προσπάθειες για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια του σεβασμού των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν περιορίστηκαν στη γνωριμία των πολιτισμών των διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Αυτή η προσέγγιση στην ουσία δεν αμφισβητούσε την αντίληψη της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας που προωθούσε το ελληνικό σχολείο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:83-85).

Ωστόσο, αξιοσημείωτη προσπάθεια σχεδιασμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Οι σχέσεις της μουσουλμανικής μειονότητας με τον ευρύτερο πληθυσμό ρυθμίζονται με τη συνθήκη της Λωζάνης του 1923, η οποία ορίζει και τη μειονότητα ως θρησκευτική μειονότητα, στις οποίες τα μέλη παραχωρείται το δικαίωμα χρήσης της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής (Κανακίδου, 1997:9-14).

Στο σημείο αυτό, ύστερα από την ιστορική εξέλιξη της διαπολιτισμικής εξέλιξης, θα πρέπει να αναφερθούμε στα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στις χώρες υποδοχής μεταναστών.

3. Μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Οι πολυπολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν στις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών, ήδη από τη δεκαετία του 1960, ήταν επόμενο να προκαλέσουν ποικίλα προβλήματα στις διάφορες μειονοτικές ομάδες, όπως εκπαίδευσης, γλώσσας, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Τα προβλήματα αυτά τα οποία σχετίζονταν με την ομαλή ένταξή τους στις χώρες υποδοχής, δεν είχαν μία ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση και οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν από τις διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστών εμπεριείχαν μία σειρά αλληλοσυγκρουόμενων θεωρητικών και πρακτικών απαντήσεων στις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων. Αντίθετα, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής, υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα πέντε μοντέλα εκπαίδευσης: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1997:45).

3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτέλεσε το κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κλασικών χωρών μετανάστευσης μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Στηριζόταν στην άποψη ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων ήταν προσωρινά και σχετίζονταν με το “πολιτισμικό σοκ” και την ελλιπή γνώση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Με την εισαγωγή των παιδιών αυτών σε προπαρασκευαστικές τάξεις εντατικής εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού της, τα προβλήματα αυτά θα επιλύονταν χωρίς να χρειαστεί κάποιο ιδιαίτερο μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής (Γεωργογιάννης, 1997:46 και Μάρκου, 1995α:245).

Γενικά, ως αφομοίωση ορίζεται μία διαδικασία μέσω της οποίας άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997:46, Νικολάου, 2000:119-120 και Μάρκου, 1996β:6). Η αφομοίωση ορίζεται, επίσης, ως το τελευταίο στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού (Acculturation) “ντόπιων” και “ξένων”. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της επαφής στο οποίο γηγενείς και αλλοδαποί έρχονται σε επαφή και ανταλ-

λάσσουν πληροφορίες. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της σύγκρουσης στο οποίο οι επαφές λαμβάνουν αρχικά τη μορφή του ανταγωνισμού, ο οποίος ως κοινωνική σχέση οδηγεί αναπόφευκτα σε συγκρούσεις σχετικά με την κατανομή των θέσεων στον οικονομικό χώρο. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της προσαρμογής το οποίο ορίζεται ως διαδικασία “ένταξης” των μεταναστών σε περιθωριακές θέσεις (τόπος κατοικίας, επάγγελμα). Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της αφομοίωσης (Γκόβαρης, 2001:48). Ο επιπολιτισμός σύμφωνα με τον Παπά (1998:294), δεν είναι τίποτε άλλο παρά η δημιουργία ομοιογενών και μονοπολιτισμικών ομάδων, οι οποίες λόγω της κοινής πολιτισμικής τους ταυτότητας και του κοινού τους αξιακού κώδικα, αποφεύγουν τις κοινωνικές συγκρούσεις και συγκροτούν ένα συμπαγή κοινωνικό ιστό που εξιδανικεύει την προσήλωση στις νέες αξίες και εξωραΐζει τη νέα πολιτισμική ταυτότητα.

Σύμφωνα με τον αμερικανό κοινωνιολόγο M.Gordon υπάρχουν κάποιοι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται ο βαθμός αφομοίωσης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Οι παράγοντες αυτοί είναι η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, το αίσθημα του “ανήκειν” στην κοινωνία υποδοχής, η συμμετοχή σε ομάδες της χώρας υποδοχής (αθλητικοί σύλλογοι, πολιτιστικές λέσχες), οι μεικτοί γάμοι, η απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων και η απουσία συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας (Νικολάου, 2000:120).

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου οι διάφορες εθνικές / μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από το γηγενή πληθυσμό για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας. Κατά τη γνώμη τους η διατήρηση των εθνικών και πολιτισμικών δεσμών από τις μεταναστευτικές ομάδες οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν ενσωματωθεί στην κοινωνία υποδοχής και έτσι, δεν μπορούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας και να ωφελούνται από τα αγαθά που προσφέρει. Στόχος, λοιπόν, της αφομοιωτικής πολιτικής είναι η “συγχώνευση” των “ξένων” πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες (επανα)κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001:47 και Μάρκου, 1996 β:7). Συνοπτικά το αφομοιωτικό μοντέλο περιλαμβάνει τα εξής:

- Απορρόφηση των μεταναστών από το γηγενή πληθυσμό
- Συμμετοχή στην πρόοδο και την ανάπτυξη της κοινωνίας υποδοχής

- Εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής
- Εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας των μεταναστών

Στο πλαίσιο της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης, της εθνικής κληρονομιάς και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής καλλιεργώντας την πίστη στην αξία του εθνικού κράτους. Όμως, η ύπαρξη, στο σχολείο, παιδιών με διαφορετική, από την επίσημη, γλωσσική και πολιτισμική έκφραση, αντιμετωπίζεται ως “ παιδαγωγικό πρόβλημα”, που παρεμποδίζει την πρόοδο των υπολοίπων παιδιών και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω της αδυναμίας των μαθητών αυτών στη χρήση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Γι’ αυτό επιβάλλεται η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού και ο παραγκωνισμός της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών τουλάχιστον από δημόσιους θεσμούς όπως το σχολείο. Η εντατική εκμάθηση της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους (Νικολάου, 2000:121-122).

Προκειμένου μάλιστα η παρουσία των “ξένων” παιδιών στην τάξη να μην αποτελεί πρόβλημα που παρεμβάλλει εμπόδια στην πρόοδο των γηγενών μαθητών, επιβραδύνει την εργασία στην τάξη και προκαλεί την αντίδραση των “ντόπιων” γονέων, εισάγεται και περιορισμός στο ποσοστό παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, το οποίο δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών κάθε τάξης. Η εφαρμογή του μέτρου αυτού που αποσκοπεί στην εύρυθμη λειτουργία και στη διασφάλιση της σταθερότητας του σχολείου ως κοινωνικού υποσυστήματος, στιγματίζει τα παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης τα οποία σε περίπτωση που δεν μπορούν να προσαρμοστούν στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:38-39 και Μάρκου, 1996β:8).

Με δεδομένη τη “μειονεκτική” πολιτισμική προέλευση των παιδιών των μεταναστών, αφενός, και την επιδίωξη της κοινωνικής σταθερότητας, αφετέρου, προσδιορίστηκε ως θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η αντιστάθμιση του “πολιτισμικού ελλείμματος” των αλλοδαπών μαθητών έτσι ώστε να αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες για την ισότιμη συμμετοχή τους στα κοι-

νωνικά συστήματα της χώρας υποδοχής (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:38). Σύμφωνα με την αφομοιωτική αυτή πολιτική η εθνική καταγωγή αξιολογείται ως εμπόδιο στη διαδικασία της πλήρους κοινωνικής ένταξης. Στο πλαίσιο της βασικής αρχής ότι όλοι οι πολίτες ανεξαιρέτως αντιμετωπίζονται ισότιμα, θεωρείται ότι η εκμάθηση των εθνικών γλωσσών και πολιτισμών των παιδιών των μεταναστών στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα διασφαλίζει τη χαμηλή κοινωνική τους θέση, δημιουργεί εθνικές πολώσεις και θέτει σε κίνδυνο τη συνοχή του εθνικού κράτους. Πιστεύεται ότι μόνο η εκμάθηση της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής μπορεί να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες στα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων κάτι που τελικά δε συμβαίνει δεδομένου ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί ζουν συνήθως στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής και δε μετέχουν στα κοινωνικά δρώμενα, έχουν ελάχιστες πιθανότητες να αφομοιώσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και να αφομοιωθούν από αυτόν (Πυργιωτάκης, 2000:429). Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997β:77), “η λογική της εξομοίωσης και της ομοιομορφοποίησης του αφομοιωτικού μοντέλου δεν αφήνει περιθώρια, ώστε το μορφωτικό κεφάλαιο των πολιτισμικά διαφορετικών να κριθεί καθαυτό ως διατηρήσιμη και καλλιεργήσιμη αξία, αλλά οδηγεί στο σταδιακό μαρasmus του και στην αφομοίωση των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και ομάδων στο υπάρχον σύστημα”. Είναι προφανές ότι μία εκπαιδευτική πολιτική που βασίζεται στη λογική της αφομοίωσης των “διαφορετικών”, αφαιρεί από τους μαθητές που ανήκουν σε μία διαφορετική πολιτισμική ομάδα, εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αφού τους απαγορεύει να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους εφόδια. Παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης σημαίνει πρώτα απ’ όλα παροχή του δικαιώματος να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους, το μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Σε ότι αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, χωρίς να είναι αντίθετοι, υποστηρίζουν ότι αποτελεί υπόθεση των ίδιων των μεταναστευτικών ομάδων και όχι της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι αν όλα τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων επιθυμούν να γνωρίσουν τα παιδιά τους τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους, είναι δικαίωμά τους και ιδιωτική τους υπόθεση και όχι ευθύνη δημόσιων θεσμών όπως είναι το σχολείο. Έτσι, η ευθύνη για την εκπαιδευτική ανισότητα που προκύπτει από την υιοθέτηση αφομοιωτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, μετατοπίζεται στους ίδιους τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, ενώ οι δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και οι

ευρύτερες κοινωνικές δομές που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, δε γίνονται αντικείμενο κριτικής (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:38).

Αρκετοί είναι οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου που συγκλίνουν στην άποψη ότι τα μέλη των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων έχουν την αποκλειστική ευθύνη για την επιτυχία ή μη της ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Συγκεκριμένα, το “ελλειμματικό” πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών στο οποίο στηρίχτηκε ο σχεδιασμός των αφομοιωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτέλεσε σημείο αναφοράς για πολλές έρευνες που εξετάζουν τις διαφορές στη σχολική επίδοση μεταξύ “ντόπιων” και “ξένων” μαθητών. Σ’ αυτό το “αποκλίνον” ή “διαφορετικό” πολιτισμικό κεφάλαιο αποδόθηκαν και τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών. Η αποδοχή της “υπόθεσης του ελλείμματος” συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και έθεσε θέμα επαναπροσδιορισμού των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των “ξένων” μαθητών (Γκόβαρης, 2001:50).

Συμπερασματικά, η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε ανεπιτυχής, καθώς οδήγησε το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών μεταναστών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Μια τέτοια εξέλιξη ήταν αναπόφευκτη αν αναλογιστεί κανείς την απαξιώτική αντιμετώπιση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής, η οποία προέβλεπε τη σταδιακή εξαφάνιση όλων των χαρακτηριστικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών και συντελούσε στη βίαιη αποκοπή τους από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούσαν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους. Το γεγονός αυτό, της περιθωριοποίησης των “ξένων” πολιτισμών από την κυρίαρχη κοινωνία άσκησε αναμφισβήτητα αρνητική επιρροή στην αυτοεικόνα των αλλοδαπών μαθητών που ένιωθαν απομονωμένοι και υποδεέστεροι πολιτισμικά και γλωσσικά συγκριτικά με τις γηγενείς και πολιτισμικά ομοιογενείς ομάδες (Γκόβαρης, 2001:50-51).

3.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης οδήγησαν στην υιοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης, το οποίο θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας, λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των μεταναστών και αποσκοπεί στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και

ισόνομης κοινωνίας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 όταν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και πολιτικοί φορείς διαπίστωναν ότι απαιτείται ο κατάλληλος σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Ο R. Jenkins το 1966 έκανε λόγο για την ανάγκη προτεραιότητας στην ενσωμάτωση την οποία όρισε ως “ίσες ευκαιρίες που συνοδεύονται από την πολιτισμική ποικιλία, σε μία ατμόσφαιρα αμοιβαία ανοχής” (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:39). Αφετηρία του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η “πολυεθνική ιδεολογία” σύμφωνα με την οποία οι πολιτισμοί των μειονοτήτων έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα γνωρίσματα, παρουσιάζουν όμως και αρκετά κοινά στοιχεία με τον πολιτισμό της πλειοψηφίας. Βασικός στόχος της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν τόσο στον επίσημο πολιτισμό της χώρας υποδοχής όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους (Γκόβαρης, 2001:51).

Ως όρος η “ενσωμάτωση” υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται, βέβαια, τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως, ασκεί επίδραση σ’ αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1997:47). Κατά το Βλάχο, το ερώτημα δεν είναι αν με την πάροδο των ετών τα παιδιά των μεταναστών υιοθετήσουν πολιτισμικές εκφράσεις και αφομοιωθούν σε κάποιο βαθμό από την κοινωνία υποδοχής κάτι που θεωρείται ευνόητο με δεδομένη τη μακρά παραμονή τους στη χώρα υποδοχής. Το πρόβλημα έγκειται στο κατά πόσο τα παιδιά αυτά αποκόπτονται από τον πολιτισμό τους και τις ρίζες του παρελθόντος. Σ’ αυτό το σημείο διαφοροποιούνται, κατά το Βλάχο, οι θεωρητικοί υποστηρικτές του αφομοιωτικού και του ενσωματωτικού μοντέλου. Η αφομοίωση στηρίζεται στην αντίληψη της αποκοπής από τις ρίζες του παρελθόντος, ενώ η ενσωμάτωση έχει ως βασική θέση ότι η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας (Μάρκου, 1996β:10-11).

Βέβαια, η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών έχει συγκεκριμένα όρια, αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι “η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα υπαγορεύτηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια διευκολύνεται σημαντικά αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτι-

σμικών τους παραδόσεων και αν δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας” (Μάρκου, 1996β:11). Η αυστηρή πολιτισμική συμμόρφωση του αφομοιωτικού μοντέλου αντικαθίσταται στην περίπτωση αυτή με τη μερική απόρριψη εκείνων των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων, ηθών και εθίμων των μεταναστών που έρχονται σε κατάφωρη αντίθεση με τις γενικές παραδοχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής, που είναι ουσιαστικές για τη διαμόρφωσή της. Αυτό σημαίνει ότι η ιδέα και η πολιτική της ενσωμάτωσης συνδέεται με το στόχο της διαφύλαξης της σταθερότητας και της συνοχής των κοινωνιών των χωρών υποδοχής.

Βασικοί στόχοι του μοντέλου της ενσωμάτωσης είναι η διατήρηση των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλοδαπών μαθητών και η ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Το μοντέλο αυτό δεν επιδιώκει αρχικά την αφομοίωση των μεταναστών. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία του πολίτη της μειονότητας που αφορούν στις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, τα ήθη, τα έθιμα, την ενδυμασία και τις εθνικές εορτές, γίνονται σεβαστά και η χώρα υποδοχής αποδέχεται το δικαίωμά του να τα διατηρήσει. Ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών συνδέεται ταυτόχρονα με την υποχρέωσή τους να γνωρίζουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, να τον αποδέχονται και να τον υιοθετούν στο βαθμό που μπορούν να δράσουν μέσα σ’ αυτόν ως υπεύθυνοι πολίτες. Άλλωστε, σκοπός της πολιτικής της ενσωμάτωσης δεν είναι η πλήρης υιοθέτηση των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής αλλά η αποδοχή εκείνων των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών αξιών και πεποιθήσεων στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης προσπαθεί να καταστήσει σαφές στα μέλη των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων ότι οι αξίες και οι πεποιθήσεις που προσδιορίζουν τη δομή της κοινωνίας της χώρας υποδοχής είναι αδιαπραγμάτευτες και ότι αν θέλουν να επιτύχουν οφείλουν να τις σεβαστούν και να τις υιοθετήσουν (Πυργιωτάκης, 2000:429).

Με βάση το διττό στόχο του μοντέλου της ενσωμάτωσης, δηλαδή της διατήρησης των ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και της ένταξής τους στην κοινωνία υποδοχής, σχεδιάζεται και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι, οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης θεωρούν ότι εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, απαιτείται η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση με προγράμματα που θα διευκολύνουν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί φορείς που υποστηρίζουν ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών

και μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή των διαφοροποιήσεων στον τρόπο ζωής, στις καθημερινές συνήθειες, στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο και στις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, γεγονός που θα μπορούσε να διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και να αποτρέψει τα λάθη από άγνοια. Προκειμένου να ενσωματωθούν τα παιδιά των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, εντάσσεται στο πρόγραμμα των κανονικών σχολείων των χωρών υποδοχής η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών η οποία όμως δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μέσο αρτιότερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001:52 και Μάρκου, 1996β:12).

Παρά το ενδιαφέρον της ενσωματωτικής προσέγγισης για τον πολιτισμό των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες και στον πολιτισμό των χωρών υποδοχής με τρόπο που να διασφαλίζεται η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια των χωρών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται από τα παιδιά αυτά να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, την ίδια στιγμή που οι προσδοκίες της ίδιας της κοινωνίας υποδοχής για να προσαρμοστεί και να αλλάξει τις στάσεις και τις πρακτικές της, είναι λιγοστές (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:40). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου, το οποίο έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί ενδεχομένως στις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των μεταναστών. Ακόμα και στην περίπτωση που τα πολιτισμικά στοιχεία των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα του επίσημου σχολείου (τυπικά ή άτυπα), δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα αλλά σύμφωνα με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Νικολάου, 2000:124).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης προϋποθέτει (Παπάς, 1998:295):

- Σεβασμό στη γλώσσα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης
- Σεβασμό στις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις των αλλοδαπών μαθητών
- Οργάνωση της εκπαίδευσης, χωρίς παρεμπόδιση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

- Δυνατότητα προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής μέσα από τη σύγκριση με τους γηγενείς και την αλληλοαποδοχή

3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν πρώτα στις Η.Π.Α. και μετά στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός και φυλετικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι τα προηγούμενα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν κατόρθωσαν να δώσουν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο επίσημο σχολείο της χώρας υποδοχής. Για το λόγο αυτό έγινε μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό η οποία είναι γνωστή στην παιδαγωγική επιστήμη ως “πολυπολιτισμική εκπαίδευση”. Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίστηκε ως απάντηση στις κινητοποιήσεις και τα αιτήματα των διαφόρων εθνικών μειονοτικών ομάδων και κυρίως των έγχρωμων πληθυσμών για την κατάργηση των διαχωριστικών λογικών και των διακρίσεων, για τα πολιτικά τους δικαιώματα και την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997:48).

Σε αντίθεση με την αφομοιωτική αντίληψη ότι οι κοινωνίες είναι πολιτικά και πολιτισμικά ομοιογενείς, το πολυπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει την ύπαρξη ομάδων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, ενθαρρύνει τη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Αυτό που ενώνει όλες τις ομάδες είναι η πολιτική εξουσία του κράτους το οποίο θεωρείται ουδέτερο και έχει ως έργο τη διασφάλιση και την απονομή της δικαιοσύνης. Η πολυπολιτισμική κοινωνία λειτουργεί πιο αρμονικά στηρίζομενη στην πλουραλιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία κάθε εθνική ομάδα έχει το δικαίωμα να διατηρεί και να αναπτύσσει το δικό της πολιτισμό και τις δικές της αξίες μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζει. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνία υποδοχής σέβεται και αποδέχεται τα πολιτισμικά στοιχεία των διαφόρων εθνικών ομάδων και προσπαθεί να διασφαλίσει μέσα από την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των πολιτισμών των διαφόρων εθνικών ομάδων, την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών. Οι υποστηρικτές του πολιτισμικού πλουραλισμού τονίζουν τη σημασία της εθνικότητας και της εθνικής ταυτότητας στη σύγχρονη κοινωνία, γι’ αυτό και θεωρούν ουσιαστικό για τα άτομα να αναπτύσσουν δεσμούς με τις εθνικές τους ομάδες

και να καλλιεργούν τις αναγκαίες δεξιότητες και στάσεις, για να συμμετέχουν σε πολιτικές και κοινωνικές μεταρρυθμίσεις (Banks, 1994:97-100). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, πολιτισμικού πλουραλισμού, οι διάφοροι εθνικοί πολιτισμοί διδάσκονται στα σχολεία ώστε τα παιδιά των μεταναστών να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τους πολιτισμούς των άλλων ομάδων (Μάρκου, 1996β:13-14).

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, χωρίς να αντιτάσσονται στη λογική της κοινωνικής ένταξης θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του (Νικολάου, 2000:125). Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοαντίληψή του και να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση με αποτέλεσμα την προώθηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, από τη δεκαετία του 1970 σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών. Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων και μέσα από τη γνώση του πολιτισμού των “άλλων” των “διαφορετικών” αποσκοπούν στον περιορισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων έναντι ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα, στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2001:56-57).

Ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο Αμερικανός James Banks ορίζει την πολυπολιτισμική προσέγγιση ως ιδέα, ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και ως διαδικασία. Ως ιδέα η πολυπολιτισμική προσέγγιση δηλώνει ότι το σχολείο πρέπει να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους καταγωγή. Ως κίνημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν όχι μόνο αναφορικά με τα προγράμματά τους, αλλά ο μετασχηματισμός να αφορά και σημαντικούς παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, οι σχέσεις εξουσίας καθώς και οι πεποιθήσεις και οι στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών. Τέλος, η πραγματοποίηση του βασικού

στόχου του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, που είναι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών απαιτεί μία συνεχή διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Banks, 1997α:345, Banks, 1997β:65-77 και Μάρκου, 1991:3953-3955).

Παρά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις απόψεις των υποστηρικτών του πολυπολιτισμικού μοντέλου, όλοι φαίνεται να υιοθετούν τους ακόλουθους στόχους (Μάρκου, 1991:3953-3955 και Μάρκου, 1996β:17):

- Μεταρρύθμιση του σχολείου, ώστε όλοι οι μαθητές να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούνται νέα σχολικά προγράμματα που αποσκοπούν στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεικόνας των αλλοδαπών μαθητών
- Καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας καθώς και θετικών στάσεων απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, φυλετική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση
- Ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ώστε να επιτύχουν στον εκπαιδευτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα της χώρας υποδοχής
- Ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρήθηκε ότι αποτέλεσε μία τομή στην εκπαίδευση σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα καθώς απέβλεπε όχι μόνο σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών αλλά και στην αλλαγή των στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών από την πλευρά της πλειοψηφικής κοινωνίας απέναντι στις διάφορες μεταναστευτικές μειονότητες (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:41). Είναι γεγονός ότι παρά τις διαφορές τους οι θεωρητικοί υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου συμφώνησαν ότι απαιτείται ριζική μεταρρύθμιση του σχολείου για να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και κλίσεις όλων των μαθητών. Όμως η διερεύνηση των τρόπων υλοποίησης των θεωρητικών παραδοχών του πολυπολιτισμικού μοντέλου σε χώρες που έχουν υιοθετήσει την πολυπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποκαλύπτει μία σημαντική απόκλιση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής από τις θεωρητικές παραδοχές. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εξαντλείται σε φολκλορικές πρακτικές παρουσιάζοντας τον πολιτισμό των μεταναστών σαν κάτι το εξωτικό μέσα από δραστηριότητες όπως είναι η παρουσίαση παραδοσιακών φαγητών

και χωρών με τις οποίες αναμένεται τα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτήτων να ξεπεράσουν το μειωμένο αυτοσυναισθημά τους, που θεωρείται ότι τους εμποδίζει να συμμετέχουν ισότιμα στη σχολική ζωή.

3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Στην Αγγλία η εφαρμογή του αντιρατσιστικού μοντέλου σχετίζεται άμεσα με τις φυλετικές συγκρούσεις της δεκαετίας του 1970 και του 1980. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρώντας απλουστευτική τη θέση του ότι με τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων προωθείται η ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους, η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και ο περιορισμός των ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών, δεδομένου ότι οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου εξετάζουν το ρατσισμό ως κοινωνικό φαινόμενο και επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στους θεσμούς και στις κοινωνικές δομές και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων. Θεωρούν δηλαδή, ότι μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εκδηλώνεται ο θεσμικός ρατσισμός, που επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες, οι οποίοι επιτρέπουν τη διαφορετική μεταχείριση των μελών των μεταναστευτικών ομάδων (Ball, 1998:95-103). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999:43), τα μονοπολιτισμικά σχολικά προγράμματα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις πολλών εκπαιδευτικών, τα μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης, η αποκλειστική κατοχή θέσεων εξουσίας στη σχολική ζωή από μέλη της κυρίαρχης ομάδας, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μερίδα των αλλοδαπών μαθητών, τα εθνοκεντρικά σχολικά βιβλία και η υποτίμηση της εμπειρίας και της ιστορίας των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, όλα αυτά καταδεικνύουν θεσμικές διαδικασίες που εξηγούν τη διαφοροποιημένη σχολική απόδοση των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες. Περισσότερο από την πολυπολιτισμική προσέγγιση, οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου τονίζουν ότι χρειάζονται σοβαρές αναλύσεις του θεσμικού ρατσισμού που κατά τη γνώμη τους “θυματοποιεί” τις μειονοτικές ομάδες. Επομένως, πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών (Γεωργγιάννης, 1997:49).

Στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού στηρίχτηκε η ανάπτυξη του αντιρατσιστικού μοντέλου. Στις Η.Π.Α. ο “θεσμικός ρατσισμός” ως όρος χρησιμοποιήθηκε από τους ριζοσπάστες θεωρητικούς για να τονίσει ότι ο ρατσισμός είναι μία δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μιας ομάδας έναντι μιας άλλης (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:44). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου, το κράτος δε θεωρείται ουδέτερο και ο ρατσισμός υπάρχει στους μηχανισμούς του και διαπερνά κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα πολλών νόμων των ευρωπαϊκών χωρών (και όχι μόνο), που αναφέρονται στη μεταναστευτική πολιτική, ασκούν διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών και ταυτόχρονα ενισχύουν ρατσιστικές αντιλήψεις και στάσεις στο γηγενή πληθυσμό (Μάρκου, 1996β:21).

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι ο ατομικός και ο θεσμικός ρατσισμός δεν αποκλείονται αμοιβαία αλλά βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Τα στερεότυπα, η προκατάληψη και η κοινωνική διάκριση δεν περιορίζονται σε ατομικό επίπεδο αλλά επεκτείνονται και σε κοινωνικούς θεσμούς όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Γκότοβος, 1996:100-116). Οι ρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις είναι στενά συνδεδεμένες με τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τους υπευθύνους των θεσμών και τους φορείς εξουσίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κούρτοβικ (www.paremvasis.gr), η κοινωνία είναι υπεύθυνη για την ύπαρξη του ρατσισμού. Τροφοδοτείται όμως, στηρίζεται, δικαιολογείται και δικαιώνεται από τον αποκαλούμενο κρατικό ρατσισμό, το ρατσισμό δηλαδή που βγαίνει μέσα από τη νομοθεσία της, από τις πρακτικές της διοίκησης και του κράτους. Έτσι, το ίδιο το ελληνικό σύνταγμα, διαχωρίζει τους πολίτες σε ιθαγενείς και μη ιθαγενείς, προβλέπει μία σειρά από ατομικά δικαιώματα μόνο για τους Έλληνες πολίτες και κάποια άλλα, βέβαια, τα αναγνωρίζει για όλους τους ανθρώπους και ορίζει την επικρατούσα θρησκεία διαχωρίζοντας, επομένως, τους ανθρώπους και με βάση τη θρησκεία. Έτσι, ο θεσμικός ρατσισμός είναι ευδιάκριτος και δεν περιορίζεται μόνο στους νόμους αλλά και στις πρακτικές της διοίκησης που πολλές φορές είναι ρατσιστικές έναντι των διαφόρων μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων.

Συγκλίνοντας στην άποψη ότι απαιτούνται ριζικές αλλαγές στη δομή της κοινωνίας, οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης θεωρούν ότι η έμφαση δίνεται λανθασμένα στο άτομο ως φορέα προκαταλήψεων και ρατσιστικών συμπεριφορών και πρέπει να μεταφερθεί στους νόμους του κράτους. Κατά τη γνώμη τους η άποψη των υποστηρικτών του πολυπολιτισμικού μοντέλου ότι το “πρόβλημα” είναι το άτομο και όχι οι δομές της κοινωνίας, διαιωνίζει την πεποίθηση ότι οι μαθητές διαφορετικής

γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν “έλλειμμα” που πρέπει να αντισταθμιστεί. Έτσι, οι αδυναμίες της κοινωνίας και ο θεσμικός ρατσισμός παραμένουν αδιερεύνητοι. Όπως αναφέρει ο Τσιάκαλος (2000:81-83), η ύπαρξη αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων ορισμένων ατόμων απέναντι σε άλλα άτομα δεν οδηγεί απαραίτητα στην εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπως υποστηρίζει το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Είναι συχνό το φαινόμενο ανθρώπων με αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις οι οποίοι, αν και θα το επιθυμούσαν, δεν μπορούν να αναπτύξουν ρατσιστική συμπεριφορά επειδή δεν έχουν την απαραίτητη δύναμη. Έτσι, η ύπαρξη ισχυρών θεσμών παρεμποδίζει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς, ακόμα και όταν υπάρχουν αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις. Αντίθετα, η αποδυνάμωση των σχετικών θεσμών και η ανοχή της κρατικής εξουσίας επιτρέπουν την εμφάνιση του ρατσισμού. Επομένως, γίνεται φανερό ότι ο θεσμοθετημένος ρατσισμός αποτελεί την ισχυρότερη μορφή ρατσισμού, επειδή ασκείται από την ισχυρότερη μορφή εξουσίας, την κρατική εξουσία. Είναι επίσης, μία σημαντική μορφή ρατσισμού, γιατί η ύπαρξη ρατσιστικών μέτρων στο επίπεδο του κράτους τροφοδοτεί και ενισχύει το πλέγμα των αρνητικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών στο ατομικό και στο κοινωνικό επίπεδο.

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001:66), η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά του αντιρατσιστικού μοντέλου με το πολυπολιτισμικό έγκειται στον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη “λευκή ηγεμονία” και γι’ αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Για τη λύση του προβλήματος απαιτούνται ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές. Γι’ αυτό και οι θέσεις των αντιρατσιστών για τους στόχους της εκπαίδευσης ξεπερνούν τα όρια δράσης της καθιερωμένης παιδαγωγικής. Ο Mullard ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: “Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μία εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων” (Γκόβαρης, 2001:67).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους (Μάρκου, 1996β:23 και Νικολάου, 2000:129):

- Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής ή φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιώνίζουν την ανισότητα.

- Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει και θεσπίζοντας ισχυρούς νόμους για την καταδίκη όλων των ρατσιστικών τάσεων και των κοινωνικών παρεμβάσεων.
- Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού.
- Την καλλιέργεια κλίματος ισοπολιτείας και αναγνώρισης της συνεισφοράς όλων των κοινωνικών ομάδων στην κοινωνική ευδαιμονία.
- Το σαφή διαχωρισμό του σχολείου από τις πολιτικές θέσεις, για υπεροχή του γηγενούς πληθυσμού και την προνομιακή μεταχείριση.

3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε και αυτό στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Unesco και η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζουν τη “διαπολιτισμική” προσέγγιση ως αρχή που διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως στόχο και δράση για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ενώ ο όρος “πολυπολιτισμικότητα” αναφέρεται συνήθως σε μία κοινωνική κατάσταση, στην οποία άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης συμβιώνουν και οι πολιτισμοί που εκφράζουν συνυπάρχουν (Sohan Modgil, Verma, Mallick, Celia Modgil, 1997:21-27), ο όρος “διαπολιτισμικότητα” δηλώνει μία δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997:50 και Μάρκου, 1989:1405-1408).

Σύμφωνα με την τελική έκθεση του συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7: 1980-1985), τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, β) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, γ) επανεξετάζει και αναθεωρεί τους εθνοκεντρικούς και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένους στόχους του σχολείου, δ) δημιουργεί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, ε) αποτελεί το μέσον για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996β:26).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές (Μάρκου, 1996β:26-27):

1. Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.
2. Την αλληλεγγύη, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
3. Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που αποτελεί μία πραγματικότητα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.
4. Την εξάλειψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εθνοκεντρικών στάσεων και συμπεριφορών ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συμβίωση μεταξύ διαφορετικών λαών και πολιτισμών στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών των χωρών υποδοχής.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης που αποτελεί την πιο πρόσφατη εξέλιξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων στο θέμα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθιερώνεται ολοένα και περισσότερο ως η πιο επιθυμητή κατεύθυνση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, σε σχέση με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα. Μέσα από την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να καλύπτει τις προσδοκίες των κοινωνιών να συνυπάρξουν και να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην αρχή ότι κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά. Έτσι, διασφαλίζει την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών των μελών μιας κοινωνίας μέσα σε πνεύμα αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης, χωρίς να χάνει κανένα μέλος την ιδιαίτερη ταυτότητά του σε μία προσπάθεια επικράτησης του κυρίαρχου πολιτισμού, όπως συνέβαινε με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα (Παπάς, 1998:297).

Σύμφωνα με τον Μπλουνά (1995:338), η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση δεν απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά των μεταναστών αλλά σε όλα τα παιδιά. Άμεσοι στόχοι της είναι η γνωριμία από τα γηγενή παιδιά των παραδόσεων, του τρόπου ζωής, του ιδιαίτερου πολιτισμού των διαφόρων εθνικών ομάδων που ζουν στον τόπο τους, η σύγκριση των πολιτισμών αυτών με έμφαση στα κοινά σημεία και τις ομοιοτητές τους και ο αμοιβαίος εμπλουτισμός τους. Απώτεροι στόχοι της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι να αναπτύξουν τα παιδιά στάσεις αποδοχής και

σεβασμού κάθε διαφορετικού πολιτισμού και να καταστούν ικανά να συνυπάρξουν ειρηνικά και να συνεργαστούν αρμονικά με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες.

Όπως αναφέρουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999:57-58), το διαπολιτισμικό μοντέλο τείνει να συγκροτηθεί σε ιδιαίτερο παράδειγμα παιδαγωγικού λόγου, επιχειρώντας ταυτόχρονα να συνθέσει τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των άλλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η διαπολιτισμική προσέγγιση που ουσιαστικά κατά τη γνώμη τους είναι ένα ιδεώδες, στην πραγματικότητα προβάλλεται ως μοντέλο εκπαίδευσης. Έτσι, ο “διαπολιτισμικός λόγος” αποτελεί το επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και προβάλλεται ως μία αναγκαιότητα επιβεβλημένη τόσο από τις διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών όσο και από το ενδεχόμενο εξαφάνισης της ιδιαίτερης πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών.

3.6 Κριτική των μοντέλων

Εξετάζοντας αναλυτικά τα εκπαιδευτικά μοντέλα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών παρατηρούμε, ιδιαίτερα στα αρχικά, συγκεκριμένες αδυναμίες στο να αντιμετωπίσουν ουσιαστικά το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών. Το πρώτο μοντέλο, το αφομοιωτικό, κατακρίθηκε έντονα γιατί κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις καθώς απαιτεί από τους μετανάστες να ξεπεράσουν οι ίδιοι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη χώρα υποδοχής και τους καθιστά απλούς παρατηρητές μιας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία αδυνατούν να επέμβουν αναπτύσσοντας τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις δεξιότητές τους. Υποχρεώνονται επίσης, οι μετανάστες στα πλαίσια της αφομοιωτικής πολιτικής, να απαρνηθούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία, να αποκοπούν βίαια από τις ρίζες τους και να προσαρμοστούν απόλυτα στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής, χωρίς τη δυνατότητα αντίδρασης ή άλλης παρέμβασης. Όπως αναφέρει ο Παπάς (1998:295), υπάρχει μία πλήρης εξάρτηση των μεταναστών από τον κυρίαρχο πολιτισμό και μία σχεδιασμένη αφομοίωση μέχρι την τελική λήθη των δικών τους πολιτισμικών στοιχείων.

Σε ό,τι αφορά το μοντέλο ενσωμάτωσης, αν και αποδέχεται τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστευτικών ομάδων, παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά των μεταναστών να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των σχετικών στάσεων και

πρακτικών. Έτσι, τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οφείλουν να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τα ουσιαστικά τους προβλήματα, δεν μπορεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους με αποτέλεσμα να εκμηδενίζεται η δυνατότητα απόκτησης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ακόμα και όταν κάποια πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών εμπεριέχονται στο σχολικό πρόγραμμα του επίσημου σχολείου της χώρας υποδοχής, περιορίζονται σε μία απλή παρουσίαση των ηθών, των εθίμων, των εθνικών εορτών, των παραδοσιακών φαγητών και ενδυμασιών τους, δίνοντας μία εξωτική διάσταση στον πολιτισμό τους. Επισημαίνεται δηλαδή, μέσα από τον τρόπο παρουσίασης του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, η διαφορετικότητά τους σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, χωρίς να παρέχεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών με στόχο των εμπλουτισμό τους στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτό που τελικά συμβαίνει είναι να αξιολογούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών με βάση τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού και όχι σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1997:53).

Αλλά και στο πολυπολιτισμικό μοντέλο ασκήθηκε κριτική τόσο στο επίπεδο της πρακτικής εφαρμογής όσο και στο επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης. Η κριτική αυτή προέρχεται τόσο από συντηρητικούς όσο και από ριζοσπάστες διανοητές. Οι πρώτοι εμφανίζονται κυρίως στην Αμερική, ενώ οι δεύτεροι κατά κύριο λόγο στην Αγγλία και δευτερευόντως στον Καναδά και την Αυστραλία. Οι συντηρητικοί κριτικοί υποστηρίζουν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο οδηγεί στον κατακερματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους, αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σ' ένα κοινό πολιτισμό, χωρίς τον οποίο, είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας, ευνοεί τη δημιουργία κοινωνικού ελέγχου στις ομάδες των μεταναστών με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές παρεμβάσεις στη δομή της εξουσίας που μπορεί να προέλθουν από αυτές τις ομάδες και τέλος, δημιουργεί κοινωνικό διχασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των μεταναστευτικών ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Banks, 1997α:349-350).

Οι ριζοσπάστες κριτικοί θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση εστιάζεται στο πολιτισμικό επίπεδο και αδυνατεί να επέμβει στο επίπεδο των πραγματικών αιτιών που οδηγούν τις μειονότητες στον κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, δεν υπεισέρχεται στην ανάλυση των θεσμικών δομών που αποκλείουν τους μετανάστες από την πρόσβαση στους μηχανισμούς της εξουσίας. Ορισμένοι, μάλιστα, θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση του

πολυπολιτισμικού μοντέλου δεν αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, αλλά μία εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εξουσίας που μπορούν να προέλθουν από την αντίσταση των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996β:19-20).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο είναι το πρώτο που επισημαίνει την αναγκαιότητα αναθεώρησης των δομών και των θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους καταγωγή και θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει όλες της περιοχές της κοινωνικής ζωής. Κάτι τέτοιο όμως, σύμφωνα με τους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου που αντιτάσσονται στην αντιρατσιστική παιδαγωγική προσέγγιση, θα έχει ως αποτέλεσμα να χάσει το σχολείο τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις στις οποίες δύσκολα μπορεί να ασκηθεί κάποιος έλεγχος. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001:68), οι κριτικοί του αντιρατσιστικού μοντέλου, το οποίο βρέθηκε στο επίκεντρο της κριτικής από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, επισημαίνουν κυρίως το μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου, καθώς και τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ “μαύρων” (θύματα) και “λευκών” (θύτες).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, το διαπολιτισμικό μοντέλο, είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας όλων των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση. Όπως επισημαίνει η Ρήγου (1997:16-19), το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης βασίζεται στην “πολιτική της διαφοράς” η οποία αντιτίθεται στη λογική της απουσίας διακρίσεων που στην ουσία εξομοιώνει τις διαφορές υπό το πρόσχημα μιας ουδετερότητας η οποία σε τελική ανάλυση αντανakλά την εξουσία της κυρίαρχης κουλτούρας. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση αποσκοπεί στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Το εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο μέσα από το σχεδιασμό των κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού ξεχωριστά, καλλιεργώντας στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές προσδοκίες όλων των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997:53).

4. Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.1 Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας

Η ελληνική κοινωνία είναι στην πραγματικότητα πολυπολιτισμική. Στις κοινωνικές ομάδες με διαφορετική θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική προέλευση προστέθηκε τα τελευταία χρόνια ένας σημαντικός αριθμός παλιννοστούντων μεταναστών που αποτελούν μία ευρεία και ποικιλόμορφη ομάδα ως προς τον αριθμό και τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά: φιλοξενούμενοι εργάτες από τη δυτική Ευρώπη και κυρίως τη Γερμανία, απόδημοι Έλληνες πολίτες από τις Η.Π.Α, τον Καναδά και την Αυστραλία, πολιτικοί πρόσφυγες από τις ανατολικο-ευρωπαϊκές χώρες και την πρώην Σοβιετική Ένωση, ομογενείς πόντιοι που εγκατέλειψαν παλαιές ελληνικές εστίες στις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και Έλληνες ομογενείς από την Τουρκία, την Αίγυπτο και άλλες ελληνικές παροικίες της Ασίας και της Αφρικής. Οι δημογραφικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν στην Ελλάδα από την “εισβολή” αυτών των νέων πληθυσμών, συνετέλεσαν στη διαμόρφωση μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας κατά την τελευταία εικοσαετία, η οποία επέφερε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας και δημιούργησε νέα δεδομένα, ανάγκες και προβλήματα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι, στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η ελληνική κοινωνία βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να υιοθετήσει νέες προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονται και άλλων μειονοτικών ομάδων που ζουν στην ελληνική κοινωνία (Μάρκου, 1995β:152).

Η συνύπαρξη στην ελληνική κοινωνία ατόμων που είναι φορείς και εκφραστές διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα ασυνήθιστο φαινόμενο, δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία δεν υπήρξε ποτέ απόλυτα ομοιογενής. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997β:89-90), για να επιτευχθεί η ομαλή συμβίωση ατόμων που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά, στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, απαιτείται η γενικότερη κοινωνική ευαισθητοποίηση και μία πολιτική παραδοχή της υπάρχουσας κατάστασης ώστε να αποφεύγεται η αντιμετώπιση των αλλοδαπών ως ένα παροδικό φαινόμενο και να λαμβάνονται τα απαιτούμενα μέτρα για την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.

Η Ελλάδα, γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών, με σημαντικό αριθμό ομογενών εκτός των εθνικών της συνόρων, δέχεται συνεχώς ρεύματα παλιννόστησης με ρυθ-

μούς που ποικίλουν κατά περιόδους. Υπολογίζεται ότι κατά την περίοδο 1921-1940 η μετανάστευση και η παλιννόστηση εξισορροπούνται (Έμκε-Πουλοπούλου, 1986:42). Η μεταπολεμική παλιννόστηση μέχρι το 1964, μία περίοδο κατά την οποία παρουσιάζεται το δεύτερο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα με κύρια κατεύθυνση τις χώρες της βορειοδυτικής Ευρώπης, υπολογίζεται σε ποσοστό 30-40% της ετήσιας μετανάστευσης. Σύμφωνα με τις Έμκε-Πουλοπούλου (1986:45-46) και Κασιμάτη (1984:40-41), κατά την περίοδο 1955-1977 παλιννόστησαν 237.524 Έλληνες και από αυτούς οι μισοί περίπου προέρχονται από τη Δ. Γερμανία. Ο D. Horf εκτιμά σε 1.000.000 περίπου τον αριθμό των παλιννοστούντων Ελλήνων μόνο από τη Γερμανία κατά την περίοδο 1960-1990. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι 8 στους 10 Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία επιστρέφουν στην Ελλάδα και ότι μέχρι το τέλος του αιώνα ο ένας στους δέκα Έλληνες κάθε ηλικίας και φύλου θα έχει περάσει ένα μικρό ή μεγάλο μέρος της ζωής του στη Γερμανία (Horf, 1997:92). Στο πρόγραμμα αποδημίας-παλιννόστησης ο αριθμός των παλιννοστούντων κατά τη δεκαπενταετία 1970-1985 υπολογίζεται στους 627.000 περίπου, ενώ κατά την έρευνα της Έμκε-Πουλοπούλου (1986:37-57), η καθαρή παλιννόστηση της περιόδου 1973-1980 ανέρχεται στις 390.000.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και κατά τη δεκαετία του 1990 η παλιννόστηση αλλάζει ριζικά χαρακτήρα. Οι παλιννοστούντες δεν είναι πλέον άτομα που έχουν αποδημήσει κατά τις προηγούμενες δεκαετίες με τις οικογένειές τους, αλλά κατά κύριο λόγο “ομογενείς” από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Πόντιοι) και από την Αλβανία (Βορειοηπειρώτες). Τα έτη 1989 (κατάρρευση της πρώην Σοβιετικής Ένωσης) και 1990 (μαζική είσοδος μεταναστών από την Αλβανία στην Ελλάδα), αποτελούν σταθμούς και απαρχή μιας νέας εποχής για την Ελλάδα.

Εκτός από τους παλιννοστούντες Έλληνες μετανάστες υπάρχουν και άλλες πολυπληθείς κοινωνικές ομάδες όπως οι αλλοδαποί εργαζόμενοι, οι τσιγγάνοι και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η Ελλάδα που μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1960 υπήρξε αποκλειστικά χώρα αποστολής μεταναστών, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 άρχισε να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών με την έλευση χιλιάδων μεταναστών από χώρες του λεγόμενου τρίτου κόσμου και ενός συνεχώς αυξανόμενου αριθμού αλλοδαπών εργαζομένων (νόμιμα ή παράνομα) και των μελών της οικογένειάς τους. Το ινστιτούτο εργασίας της ΓΣΕΕ εκτιμά το ποσοστό των αλλοδαπών εργαζομένων στην Ελλάδα πάνω από το 9% του ενεργού πληθυσμού. Απ’ αυτές τις

εκατοντάδες χιλιάδες μόλις 33.891 είχαν το 1992 άδεια παραμονής και εργασίας (Δαμανάκης, 1997β:44-46).

Ο αριθμός των ξένων μεταναστών στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι φτάνει τις 600.000. Αυτό σημαίνει ότι το 6% του ελλαδικού πληθυσμού είναι αλλοδαποί. Αν σε αυτούς προσθέσουμε τον αριθμό των τσιγγάνων και της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, τότε το ποσοστό των “πολιτισμικά διαφορετικών” αυξάνεται σημαντικά. Το 1991 γινόταν λόγος για 250.000 και 400.000 ενώ από το 1994 και μετά για 600.000. Το υπουργείο Δημόσιας Τάξης, έδινε το 1994 τον αριθμό των 395.285 (Παπάς, 1998:151). Την πλειοψηφία αποτελούν οι Αλβανοί οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις βρίσκονται παράνομα στη χώρα μας, υπολογίζονται σε 150.000-300.000 (ανάλογα με την εποχή). Σύμφωνα με την έρευνα του Ψημμένου (1995:164-165) για τους Αλβανούς μη νόμιμους μετανάστες, το 1992-1993 προέκυψε ότι οι περισσότεροι ήταν ανειδίκευτοι εργάτες που εργάζονταν προσωρινά χωρίς ουσιαστικές εξειδικεύσεις. Η δεύτερη, σε αριθμό, μεταναστευτική κοινότητα είναι οι Πολωνοί, οι οποίοι υπολογίζεται ότι αριθμούν από 80.000 έως 100.000. Με το άνοιγμα των συνόρων του πρώην ανατολικού συνασπισμού έφθασαν και φτάνουν στη χώρα μας Βούλγαροι, Ρουμάνοι και πρώην Γιουγκοσλάβοι σε μικρότερους όμως αριθμούς, για τους οποίους δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία. Οι Φιλιππινέζοι που βρίσκονται στη χώρα μας υπολογίζονται σε 35.000 και οι Αφρικανοί σε 65.000 (οι περισσότεροι από τους οποίους είναι Αιγύπτιοι αλλά και πολίτες των χωρών της Μέσης Ανατολής, οι οποίοι έχουν έλθει κατά καιρούς στη χώρα μας ως πολιτικοί πρόσφυγες).

Όσον αφορά τους αθιγγάνους, ο συνολικός αριθμός τους σήμερα παραμένει άγνωστος, αφού στις απογραφές της Ε.Σ.Υ.Ε. δεν καταγράφονται ως ξεχωριστή ομάδα. Ήδη από το 14^ο αιώνα βρίσκουμε αθίγγανους στον ελλαδικό χώρο, κυρίως στην Κρήτη και την Πελοπόννησο. Σήμερα οι περισσότεροι είναι εγκατεστημένοι στη Βόρεια Ελλάδα, ενώ ο αριθμός τους εκτιμάται ότι έχει αυξηθεί αισθητά και κυμαίνεται από 150.000 έως 200.000 (Γεωργογιάννης, 1997:42). Τέλος, ο πληθυσμός της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης υπολογίζεται στα 110.000-120.000 άτομα, από τα οποία το 50% είναι τουρκικής καταγωγής, το 35% Πομάκοι και το υπόλοιπο 15% τσιγγάνοι (Μάρκου, 1995α:58).

Η συνεχής παλιννόστηση των Ελλήνων σε συνδυασμό με την εισροή για πρώτη φορά στη νεοελληνική ιστορία χιλιάδων αλλοδαπών εργαζομένων και την ύπαρξη θρησκευτικών και πολιτισμικών μειονοτικών ομάδων (μουσουλμάνοι, τσιγγάνοι, πομάκοι), διαμορφώνουν συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία. Μία πολυπο-

λιτισμική κοινωνία οφείλει να διασφαλίζει ίση μεταχείριση, προστασία, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας και ενεργό συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή του τόπου. Στην αντίθετη περίπτωση μπορεί να διαρραγεί η ενότητα και η συνοχή της ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, της δημιουργίας υπερεθνικών σχηματισμών και της αδυναμίας μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας. (Ζησιμοπούλου, 2001α:26).

4.2 Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως παιδαγωγική απάντηση στην πολυπολιτισμική κατάσταση

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση νοείται ως η διαδικασία και το αποτέλεσμα της “διαπαιδαγώγησης” του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με μία έννοια αποκαλείται διαπολιτισμική παιδεία, η οποία εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης, 1997β:98-99).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι αυτό που αποκαλούμε σήμερα διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ή διαπολιτισμική παιδεία ξεκίνησε στην Ευρώπη την περίοδο μεταξύ 1965 και 1980. Σ’ αυτήν την περίοδο τα προβλήματα αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών αντιμετωπίστηκαν στη λογική της “υπόθεσης του ελλείμματος” σύμφωνα με την οποία το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών που ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία συγκρινόμενο με αυτό του γηγενούς πληθυσμού κρίνεται ως “αποκλίνον” ή “ελλειμματικό”. Το ελλιπές μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών έπρεπε να “συμπληρωθεί” μέσα από αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα και να “εξομοιωθεί” με εκείνο των γηγενών μαθητών. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε την περίοδο εκείνη ήταν αντισταθμιστική, και συγχρόνως, αφομοιωτική, και αφορούσε μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Η παιδαγωγική θεωρία από την άλλη πλευρά απευθυνόταν άμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και έμμεσα στους “ντόπιους” και γι’ αυτό αποκαλούνταν “Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς” (Δαμανάκης, 2000:3-23).

Κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται η μετάβαση από την “υπόθεση του ελλείμματος” ή αλλιώς από την “Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς” στη “Διαπολιτισμική Παιδαγωγική” δηλαδή στην Παιδαγωγική για όλους. Είναι η περίοδος κατά την οποία επιχειρείται η εγκατάλειψη της “υπόθεσης του ελλείμματος” και η υιοθέτηση της “υπόθεσης της διαφοράς”. Δηλαδή, το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδα-

πών μαθητών δε θεωρείται πλέον ως ελλειμματικό αλλά ως διαφορετικό. Αυτή η διαφορετικότητα, η ετερότητα των παιδιών των μεταναστών έπρεπε να τύχει της ανάλογης αποδοχής και σεβασμού από τα μέλη της πλειονότητας. Η εξέλιξη αυτή βασίστηκε στις εξής παραδοχές (Κελεσίδης, www.orfeasnet.gr):

- Στο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να αναδεικνύει την ιδιαιτερότητά του, να γνωρίζει τον εαυτό του και τις ρίζες του, να προσδιορίζει και να επιλέγει την ταυτότητά του μέσα στα πλαίσια των δημοκρατικών κανόνων.
- Στη σημαντική προσφορά των μεταναστών, όχι μόνο στην οικονομία μιας χώρας, αλλά και στον εμπλουτισμό των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής.
- Στο γεγονός ότι οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες δεν ήταν προσωρινοί επισκέπτες στη χώρα υποδοχής αλλά μόνιμοι κάτοικοι και κατ' επέκταση ισότιμοι πολίτες της χώρας αυτής.

Αυτή η νέα παιδαγωγική θεωρία η οποία στηρίζεται στην αρχή της αποδοχής της ετερότητας του άλλου, οδήγησε στη γένεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία απευθύνεται σε όλα τα άτομα που ζουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία ανεξάρτητα από τη γλωσσική και πολιτισμική τους προέλευση και απαιτεί από αυτά να απαγκιστρωθούν από κάθε είδους μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις. Προάγει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Μάρκου, 1995γ:146).

4.3 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μία πολυσήμαντη έννοια η οποία είναι δυνατόν να διαφέρει και να μεταβάλλεται όπως διαφέρει και μεταβάλλεται στο χώρο και το χρόνο ο πολιτισμός που αποτελεί τη σημασιολογική της βάση. Κατά συνέπεια όπως επισημαίνει ο Παπάς (1998:291) είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με δεδομένες τις ποικίλες απόψεις για την εκπαίδευση και τους διάφορους ορισμούς του πολιτισμού, αυτή η έλλειψη ενός απλού και καθολικά αποδεκτού ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εκπλήσσει σχεδόν καθόλου.

Σύμφωνα με το Μάρκου (1989:1405-1408 και 1995α:279), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας.

Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση.

Ως προσέγγιση είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών των μεταναστών να συναγωνίζονται τα γηγενή παιδιά, αλλά προχωρεί σε βαθύτερες και ουσιαστικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων, των δομών και των καθιερωμένων διαδικασιών και πρακτικών του σχολείου, γιατί χωρίς αυτές δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία μας σήμερα, πολύ δε περισσότερο στην προοπτική μιας Ενωμένης Ευρώπης. Με δυο λόγια στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του.

Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μία διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοέκφρασης.

Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών, συνιστά μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο για τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Συνιστά επίσης, μία αρχή και μία προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που απορρέουν από αυτή τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα.

Στην πραγματικότητα η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα δημιουργούν προβλήματα και συγκρούσεις όταν, τα μέλη ορισμένων κοινωνικών ομάδων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα αποκλείονται δομικά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς μιας χώρας. Γι' αυτό και τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απευθύνονται σε όλους τους μαθητές με στόχο να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, στάσεις και ικανότητες που όλοι οι πολίτες χρειάζονται για να βοηθήσουν το έθνος να επιβιώσει σε μία αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει χαρακτηρι-

στικά η Φραγκουδάκη (2001:7) για να μπορέσουν να ενσωματωθούν εύκολα τα αλλοδαπά παιδιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει το σχολείο και η κοινωνία της χώρας υποδοχής να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη μητρική τους γλώσσα και κουλτούρα.

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (2002α:3-7), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως διαδικασία που αφορά το άτομο, την ομάδα και φυσικά και το εκπαιδευτικό σύστημα, δε σημαίνει ενασχόληση με την εκπαίδευση των “άλλων”, των “ξένων”, των αλλοδαπών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει και στοχεύει (όπου αυτή δεν υπάρχει) στη συνεκπαίδευση “ντόπιων” και “ξένων”. Στο πλαίσιο αυτής της συνεκπαίδευσης οι “διαφορετικότητες”, οι “ετερότητες” συναντώνται, αλληλεπιδρούν και αλληλοεμπλουτίζονται. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί επίσης, να διατυπώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενεών, έτσι ώστε αυτές να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στο να ευαισθητοποιήσει τα μέλη μιας τέτοιας κοινωνίας, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πολύ περισσότερο δε, στόχο έχει να εμπλουτίσει τον κάθε ιδιαίτερο πολιτισμό με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς με τους οποίους συνυπάρχει.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997:16-17), ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου, που αναπόφευκτα παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Ειδικότερα, ως διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, θεωρεί ότι η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα δεν αποτελούν παράγοντα συγκρούσεων, αντίθετα, εκτιμάται ότι εμπλουτίζουν το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο του γηγενούς πληθυσμού γι’ αυτό πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των επίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Υποστηρίζουν επίσης, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα των ευκαιριών για όλους και εναντιώνεται σε κάθε είδους διακρίσεις.

Ο Βακαλιός (1997:74-78), θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο και για το οποίο λειτουργεί το σχολείο, το οποίο, εξάλλου, αντιμε-

τωπίζεται ως οργανικό στοιχείο της κοινωνίας. Αυτό που ενδιαφέρει είναι ο μαθητής ως κοινωνικό άτομο, ως φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Το άτομο αντιμετωπίζεται όχι ως μία τυχαία ανθρώπινη μονάδα, αλλά ως μία συγκεκριμένη υποκειμενική έκφραση του συνόλου των κοινωνικών καταστάσεων, αλλά και των κοινωνικών και διανθρώπινων σχέσεων που επηρέασαν και επηρεάζουν τον τρόπο ζωής του καθώς και τις προσδοκίες του. Το άτομο δεν είναι παθητικός εκφραστής των κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του, αλλά και ενεργός συντελεστής δεδομένου ότι αντιδρά στις επιδράσεις που δέχεται. Γι' αυτό σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναδείξει στο μαθητή τις ιδιότητές του και να τον βοηθήσει να τις αναπτύξει.

Όπως υποστηρίζει ο Κοτσιώνης (1995α:120-126), η διαπολιτισμική ιδέα, η οποία πραγματώνεται μέσα από την εκπαίδευση, δεν εξαντλείται σε έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου δηλαδή συνυπάρχουν απλά οι διάφοροι πολιτισμοί και ο κυρίαρχος πολιτισμός ανέχεται τους άλλους. Η διαπολιτισμική οπτική έχει ευρύτερη διάσταση και προϋποθέτει την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Δηλαδή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία η ίδια η πολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων αλλά εξίσου και στα μέλη της πλειονότητας. Μ' αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για να υπάρξει η επικοινωνία των πολιτισμών καθώς η πολιτισμική ανταλλαγή και αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και του γηγενούς πληθυσμού επιτυγχάνεται μέσω της μετάδοσης σ' αυτούς στοιχείων και άλλων πολιτισμών.

Κατά την Ανδρούσου (www.e21.gr και 2000:17-20), “διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει εναντίωση μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση, σε κάθε είδους στερεοτυπική ιεράρχηση του διαφορετικού” και τονίζει ότι η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αναφέρεται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την “εθνική” έννοια του όρου), αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι απολύτως ανομοιογενείς ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας. Επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία συνειδητή παραδοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι δομικό χαρακτηριστικό τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος και μπορεί να περιλη-

φθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές ως εμπλουτιστικό, δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η Χατζηνικολάου-Μαρασλή (1990-1991:54-59 και 1995:8-19) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην πολιτισμική δράση και διάδραση όλων των μελών μιας κοινωνικής ομάδας. Ο πολιτισμός κάθε μέλους βρίσκει θέση και έκφραση στην ομάδα, τα δε υπόλοιπα μέλη όχι μόνο σέβονται την παρουσία του αλλά φροντίζουν και να τον εμπλουτίζουν με τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία. Η συνάντηση των λαών και κατ' επέκταση και των πολιτισμών, καθιστά επιτακτική, αναγκαία και εφαρμόσιμη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μάθηση και συμπεριφορά σε δημοκρατικά κοινωνικά συστήματα. Αυτό που προέχει είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης η οποία συνδέει τα άτομα και τις ομάδες, δεν αλλοιώνει την ταυτότητά τους, δεν υποτιμά την προσωπικότητά τους και αναγνωρίζει την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση και τις ιδιαιτερότητές τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη γνώμη της δεν είναι μόνο απάντηση στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, αλλά η γενική, η παιδαγωγική επιστημονική απάντηση. Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβάλλεται και χωρίς την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1997β:23-27 και 2002:55-62), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχετίζεται στενά με την πολιτισμική ετερότητα είτε πρόκειται για ετερότητα διακρατική είτε πρόκειται για πολιτισμική πολλαπλότητα στα πλαίσια του ίδιου του κράτους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα στο ίδιο το θεωρητικά ομοιογενές έθνος-κράτος. Οι ειδικές μορφές της πολιτισμικής ετερότητας που σχετίζονται είτε με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού που θεωρούνται διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς που έρχονται στη χώρα στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης, είναι οι εξής: εθνική ετερότητα, εθνοτική ετερότητα, θρησκευτική ετερότητα, γλωσσική ετερότητα, πολιτισμική ετερότητα (αξιακοί κώδικες, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες). Οι πρώτες δύο μορφές ετερότητας αφορούν την αίσθηση των παιδιών των μεταναστών και του κοινωνικού τους περίγυρου ότι ανήκουν σε διαφορετική συλλογικότητα (κράτος ή λαό και αντίστοιχα έθνος) από ό,τι ο μεγάλος όγκος του πληθυσμού μιας χώρας. Η τρίτη μορφή ετερότητας αφορά την ένταξη των αλλοδαπών σε κάποια θρησκευτική κοινότητα. Η τέταρτη μορφή σχετίζεται με την ύπαρξη γλωσσικών κοινοτήτων διαφορετικών από τη δεσπύζουσα κοινότητα η οποία χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα του κράτους, ενώ η πέμπτη δε συνιστά ξεχωριστή κατηγορία ετερότητας, δεδομένου ότι δεν παραπέμπει σε κάτι ξεχωριστό αλλά στο πο-

λιτισμικό περιεχόμενο των κατηγοριών που αναφέρθηκαν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως ορίζεται από το Γκότοβο, σημαίνει πρώτα απ' όλα αναθεώρηση της εικόνας που η ιστορία και η κοινωνία και μέσω του σχολείου, επιβάλλουν για τον "άλλο" το διαφορετικό.

Ο Χαλκιώτης (1997:34-36) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μία προσπάθεια "να ανοίξουμε νέους δρόμους" στους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ώστε να απολαύσουν τα αγαθά της εκπαίδευσης στο μέγιστο βαθμό και αργότερα να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι διατηρώντας παράλληλα και τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση καθώς και στην ομαλή κοινωνική και σχολική τους ένταξη.

Προς την ίδια κατεύθυνση επιχειρηματολογεί και ο Γιαγκουνίδης (1995:80-92), υποστηρίζοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει γενικά να επιτευχθεί η ομαλή συμβίωση όλων των μελών των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων ομογενών, αλλά και των μελών της χώρας υποδοχής. Απευθύνεται γενικά σε θεσμούς και σε κοινωνικές ομάδες που ζουν και δρουν στο κοινωνικό σύνολο παρά σε μεμονωμένα άτομα (μετανάστες, παλιννοστούντες ομογενείς), γιατί υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων θεσμών.

Ο Γκόβαρης (2001:77-78) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη έχει ως στόχο την ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο. Η δεύτερη κατεύθυνση έχει ως στόχο την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών των παιδιών των μεταναστών και η τρίτη κατεύθυνση αναφέρεται στις προϋποθέσεις της ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών αυτών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ο Κατεβάς (1998:114-121), θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελείται από δύο μέρη. Το ένα μέρος, το θεωρητικό ορίζει ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται οι μειονοτικές ομάδες ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το άλλο μέρος, το λειτουργικό προϋποθέτει τη μετατροπή των ιδεών σε σχολική πράξη. Και τα δύο μέρη είναι αλληλένδετα γιατί, όπως είναι φανερό, η αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από τον κατάλληλο συνδυασμό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να μετατρέπουν τις παιδαγωγικές θεωρίες σε διδακτική πράξη.

Ο Παπαϊωάννου (2002:www.enet.gr), ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ανάγκη μιας εποχής όπου είμαστε πολίτες του κόσμου και τα πολιτικά συστήματα καλού-

νται να αντιμετωπίσουν με ετοιμότητα και προσαρμοστικότητα συνθήκες γλωσσικής, εθνοτικής και πολιτικής συνθετότητας. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν μπορεί παρά να στηρίζεται σε αισθήματα δικαιοσύνης, σεβασμού και αποδοχής του “άλλου” ως φορέα ενός διαφορετικού πολιτισμού. Έτσι, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ισότιμος πολίτης χωρίς διακρίσεις και προσπάθειες περιθωριοποίησης και ρατσιστικής αντιμετώπισής του. Η διαφορετική φυλετική, εθνοτική, γλωσσική ή πολιτισμική προέλευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μειονεκτικές από την κυρίαρχη ομάδα, αντίθετα, πρέπει να γίνονται σεβαστές και να αντιμετωπίζονται ως στοιχεία εμπλουτισμού της κυρίαρχης ομάδας.

Όπως υποστηρίζει ο Κόκκας (1999:30-33), ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή, ότι με μία εκπαιδευτική προσέγγιση που από τη μία φέρνει όλα τα παιδιά πιο κοντά στις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων που ζουν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και από την άλλη βοηθάει τα παιδιά που ανήκουν σ’ αυτές τις μειονότητες να ξεπεράσουν οποιαδήποτε προβλήματα ανομοιογένειας, επιτυγχάνεται η αλληλοκατανόηση των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών που προάγουν την αμοιβαία συνεργασία.

Κατά τη Ζησιμοπούλου (2001α:40), ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει όλα τα συστατικά της επίσημης και της άτυπης διδασκαλίας, της οικογενειακής και κοινοτικής εκπαίδευσης, καθώς και όλων των άλλων διαδικασιών της οργανωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αποβλέπουν στην εκπαίδευση του ατόμου. Έτσι, στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμπεριέχονται τρεις αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις:

- Διαπολιτισμική αλληλεπίδραση: Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση θα μπορούσε να περιγραφεί ως συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων – τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο – με στόχο τον εμπλουτισμό τους.
- Διαπολιτισμική επικοινωνία: Η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως μία δυναμική διαδικασία κατά την οποία γίνεται κατανοητός ο “άλλος” ως εκφραστής ενός διαφορετικού πολιτισμού, η ανθρώπινη συμπεριφορά, η λεκτική και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες που έχουν διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση και επιτρέπει σε αυτά τα άτομα και τις ομάδες να ανταποκριθούν. Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική επικοινωνία συνίσταται στο ότι οι άνθρωποι ενεργούν και εκφράζουν τον εαυτό τους με τον

τρόπο που το κάνουν, ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Σπινθουράκη, Κατσίλλης και Μουσταῖρας, 1997:170).

- Διαπολιτισμική κατανόηση: Η διαπολιτισμική κατανόηση θα μπορούσε να περιγραφεί ως ικανότητα για εφαρμογή των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία του μηνύματος που διακοινώνεται.

Σύμφωνα με την Pommerin, η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως “η παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές μεταβολές και εισάγει νεωτεριστικές μεθόδους. Είναι συμβολή στην ειρηνική διαπαιδαγώγηση με τη λύση των συγκρούσεων. Βασίζεται στην παιδοκεντρική παιδαγωγική που νοείται ως προσέγγιση στη ζωή, με αυτενέργεια, αυθορμητισμό και υπολογισμό των ατομικών διαφορών. Ξεκινάει από μία διευρυμένη πολιτισμική έννοια. Αναφέρεται στη συνοικία, προσανατολίζεται στην πράξη και επιδέχεται εμπειρίες”. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται συγχρόνως και στα μέλη της πλειονότητας και στα μέλη των μειονοτήτων (Πανταζής, 1999:156-159).

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Hohmann ο οποίος διακρίνει δύο παιδαγωγικές κατευθύνσεις στις χώρες υποδοχής μεταναστών. Η μία είναι η “Παιδαγωγική της συνάντησης”, που στο πλαίσιο μιας πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας προάγει τη διαδικασία της διαπολιτισμικής ανταλλαγής και του διαπολιτισμικού εμπλουτισμού ανάμεσα στις ποικίλες εθνότητες και η άλλη είναι η “Παιδαγωγική των συγκρούσεων”, όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση, υιοθετεί παιδαγωγικές μεθόδους ενάντια στις ρατσιστικές και εθνοκεντρικές στάσεις και αντιλήψεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αγωνίζεται για την ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Ο Hohmann απορρίπτει κάθε ιδέα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως ιδιαίτερου παιδαγωγικού κλάδου, τονίζοντας ότι η αναγκαιότητα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να νομιμοποιηθεί παιδαγωγικά μόνο στην περίπτωση που αυτή συμπεριλάβει στο πρόγραμμά της γενικότερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους (Γκόβαρης, 2001:79).

Στις απόψεις αυτές συγκλίνει και ο Reich ο οποίος υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί μια ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχεται στο σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως απάντηση στην πολιτισμική και γλωσσική πολλαπλότητα και βασικό μέλημά της είναι να καλλιεργήσει στους νεαρούς μαθητές τη συνείδηση για την κοινωνική πολυμορφία.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου το σχολείο πρέπει να φροντίσει ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν από κοντά την πολιτισμική πολυμορφία της γειτονιάς τους με απώτερο στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Γκόβαρης, 2001:79-80).

Η Krueger-Potratz υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αναπτυχθεί ως κριτική παιδαγωγική απάντηση στην παραδοσιακή μονοπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή ως εκπαίδευση που ασκεί κριτική στα καθιερωμένα εκπαιδευτικά σχήματα και αποσκοπεί στην αναθεώρηση και στον εμπλουτισμό τους με νέες παιδαγωγικές μεθόδους.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως κριτικής παιδαγωγικής προϋποθέτει, για το Nieke, τη διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του “εγώ” προς την κατεύθυνση της κριτικής αντιπαράθεσης με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2001:80).

Πολλοί εκπρόσωποι της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι επιφυλακτικοί ως προς την κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επίσης και αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της. Έτσι, ο Bullivant ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα απλό μοντέλο σχετικό με την πολιτισμική ηγεμονία. Ο Griesse ενισχύει την άποψη αυτή, χαρακτηρίζοντας τις ιδέες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποπροσανατολιστικές αναφορικά με τις πραγματικές διαστάσεις των προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών και διευκρινίζει ότι τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα. Μία λύση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών θεωρεί ο Glowka την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:17-18).

Μια άλλη άποψη προβάλλει την εφαρμογή της διαπολιτισμικής ιδέας στα εθνικά συστήματα παιδείας των χωρών υποδοχής ως συνταγματική αντινομία. Ο Radtke υποστηρίζει ότι κάθε σύστημα παιδείας που λειτουργεί στα πλαίσια του κρατικού διοικητικού μηχανισμού εκφράζει τον παραδοσιακό χαρακτήρα του πολιτισμού μιας χώρας ο οποίος έχει ιδιωτικό και όχι οικουμενικό χαρακτήρα. Γι’ αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον υπερεθνικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Ο Radtke συμμερίζεται τις απόψεις του Glowka και πιστεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί παρά μόνο σε ιδιωτικό επίπεδο, αφού είναι μια παιδαγωγική θεωρία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και δεν αποτελεί καθολικό ζήτημα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:18).

Για μία πληρέστερη κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να διευκρινιστεί ο όρος “διαπολιτισμικότητα” ή “διαπολιτισμικός” ο οποίος χρησιμοποιείται ως επιθετικός προσδιορισμός και να αντιπαρατεθεί με τους όρους “πολυπολιτισμικότητα” ή “πολυπολιτισμικός” και “διπολιτισμικότητα / διγλωσσία” ή “διπολιτισμικός / διγλωσσικός”.

4.4 Πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική, διπολιτισμική εκπαίδευση – αποσαφήνιση των εννοιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται οι όροι “διαπολιτισμική αγωγή” (Intercultural education – interkulturelle erziehung), “διαπολιτισμική εκπαίδευση – μόρφωση” (interkulturelle bildung), “διαπολιτισμική διδασκαλία” (interkultureller Unterricht). Επίσης, χρησιμοποιείται αντί του επιθετικού προσδιορισμού “διαπολιτισμικός-η-ο” (intercultural) ο επιθετικός προσδιορισμός “πολυπολιτισμικός-η-ο” (multicultural). Όπως υποστηρίζουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997:21) ο όρος “διαπολιτισμικός” σε πολλές χώρες χρησιμοποιείται και ως ουσιαστικό (διαπολιτισμός). Στη Γερμανία για παράδειγμα συναντάται ως Interkulturalismus, στη Γαλλία ως Interculturalisme, στην Ιταλία ως Interculturalismo, στην Αγγλία ως Interculturalism.

Όλοι οι παραπάνω όροι εμπεριέχουν τον όρο “πολιτισμός”. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, με μία στενότερη και με μία ευρύτερη έννοια. Στη στενή του έννοια ο όρος αναφέρεται στις υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, για παράδειγμα στη λογοτεχνία, στην ποίηση, τη μουσική και γενικότερα την τέχνη. Χρησιμοποιώντας τη στενή έννοια του όρου “πολιτισμός”, αυτόματα αποκλείουμε από τις αναλύσεις μας το λεγόμενο “λαϊκό πολιτισμό”. Σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ένας τέτοιος περιορισμός θα σήμαινε αποκλεισμό του πολιτισμού των διαφόρων μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων από τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1992:65). Κατά τον Κατσίλλη (1997:168), ο πολιτισμός διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Συγκεκριμένα, ο πολιτισμός μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, είναι επιλεκτικός, οι βάσεις του είναι αλληλένδετες και είναι εθνοκεντρικός.

Ο πολιτισμός στην ευρεία έννοια του όρου αναφέρεται στο σύνολο των στοιχείων που χρειάζεται ο άνθρωπος, για να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες. Ο πολιτισμός αποκτά νόημα και περιεχόμενο πάντα σε σχέση με την ανθρώπινη εμπειρία και τα αν-

θρώπινα βιώματα και συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου να προσανατολίζεται στην εκάστοτε πραγματικότητα. Συμπεριλαμβάνει, δηλαδή, όλους τους κανόνες και τις αξίες της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Δαμανάκης, 1989β:75-87).

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται η πλατιά έννοια του όρου “πολιτισμός” γιατί περιλαμβάνει τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών, έτσι όπως αυτοί εκφράζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των χωρών υποδοχής.

Σημείο αφετηρίας της διαπολιτισμικής ιδέας είναι το γεγονός ότι εξαιτίας της μετανάστευσης δημιουργήθηκε στις χώρες υποδοχής μεταναστών μια πολυεθνική, πολυπολιτισμική κατάσταση, όχι παροδική αλλά μόνιμη. Στηριζόμενη σ’ αυτό το γεγονός, η θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρεί να αποκαλύψει τις προϋποθέσεις της ειρηνικής συμβίωσης στα πλαίσια μιας πολυεθνικής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Από τη μία πλευρά, μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο “διαπολιτισμικότητα”, για να αναλύσουν και να περιγράψουν αυτήν την πολυπολιτισμική κατάσταση (αναλυτική διάσταση του όρου), και από την άλλη, για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (κανονιστική διάσταση) (Μπερμέρογλου, 1995:108-118).

Σ’ αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι πολλοί ερευνητές προβαίνουν στην οριοθέτηση του όρου “διαπολιτισμικός” και στη διαφοροποίησή του από τον όρο “πολυπολιτισμικός”. Έτσι, μερικοί με τον όρο “πολυπολιτισμικός” υπονοούν έναν απλό χαρακτηρισμό της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο “διαπολιτισμικός” εκφράζουν τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών. Ο Porcher υποστηρίζει ότι “το διαπολιτισμικό δεν είναι ταυτόσημο νοηματικά με το πολυπολιτισμικό. Στην εννοιολόγηση του διαπολιτισμικού διακρίνεται μια συνέχεια συσχετισμών των διαφόρων πολιτισμών, η οποία βέβαια δεν καθορίζεται και δεν προσδιορίζεται απλουστευτικά από μία παράλληλη διαβίωση” (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:21).

Άλλοι ερευνητές όπως η Rey von Almen, αποδίδουν στην πρόθεση “δια” του όρου “διαπολιτισμικότητα” την πλήρη σημασία της, δηλαδή την ανταλλαγή, την αλληλεπίδραση, την αλληλεγγύη και την υπέρβαση των ορίων. Η έννοια του πολιτισμού είναι ταυτόσημη με την αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων ζωής και των συμβόλων με τα οποία τόσο μεμονωμένα άτομα όσο και ομάδες αναφέρονται στις σχέσεις με τους άλλους και αντιλαμβάνονται τον κόσμο, καθώς και με την αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Από τη σκοπιά αυτή η διαπολιτισμική εκπαί-

δευση αποσκοπεί στην ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001:78-79).

Άλλοι πάλι ερευνητές διαχωρίζουν τους όρους “πολυπολιτισμικότητα” και “διαπολιτισμικότητα” χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή “το τι είναι” και εκφράζοντας με το δεύτερο “το τι θα έπρεπε να είναι”. Και στις δύο περιπτώσεις προκύπτει ότι η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι όροι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι κάτι το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από τις κατεξοχήν χώρες υποδοχής μεταναστών όπως οι Η.Π.Α. που από τις αρχές του αιώνα μας χαρακτηρίζονταν από μία πολυπολιτισμική κατάσταση, η πολιτική τους όμως και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών, δεν διέπονταν από τη διαπολιτισμική ιδέα αλλά από τη φιλοσοφία της αφομοίωσης κάτι που εξελίχτηκε όπως και στις βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης σε μία προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης μέσω της διατήρησης και της καλλιέργειας των γλωσσών και των πολιτισμών των μεταναστών (Δαμανάκης, 1997β:38-40).

Η απλή διατήρηση όμως των πολιτισμών των μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με τη διαπολιτισμική ιδέα. Η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σ’ έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου συνυπάρχουν οι πολιτισμοί και ο “κυρίαρχος” πολιτισμός απλώς ανέχεται τους άλλους. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Σύμφωνα με τις Δραγώνα & Φραγκουδάκη (1996:33-35), το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αντιληπτό ως πολιτισμικός πλουραλισμός και συμβίωση των διαφορών που οδηγούν σε μία κοινωνία ανοιχτών οριζόντων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει τη γνώση των άλλων εθνών, την αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών, την αναγνώριση των αλληλεπιδράσεων και του πολιτισμικού πλούτου που πηγάζει από τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών, δηλαδή προϋποθέτει τη σταδιακή κατανόηση ότι η συμβίωση, η συνεργασία και η πολιτισμική αλληλεπίδραση οδηγούν στον πολλαπλασιασμό των δυνατοτήτων κάθε λαού ξεχωριστά και δεν επιφέρουν αλλοιώσεις σε κανένα πολιτισμό ούτε απειλούν με εξαφάνιση καμία γλώσσα ή εθνότητα ή κουλτούρα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επίσης, ως παιδαγωγική αρχή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των διαφόρων μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων αλλά σε όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο εστιάζεται η βασική διαφορά της από τη διπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση.

Η “διπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση” απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών που δέχονται από την οικογένειά τους και από τα μέλη της ομάδας τους πολιτισμικά ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον ερεθίσματα σχετικά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η διπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση επιδιώκει να καταστήσει το διπολιτισμικά – διγλωσσικά αναπτυσσόμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά βιώματά του, τις εμπειρίες του και τις καθημερινές παραστάσεις της ζωής του σ' ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια “διπολιτισμική ταυτότητα”.

Από τη άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται εξίσου στους αλλοδαπούς και τους γηγενείς και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει και να τους καλλιεργήσει το αίσθημα της αλληλεγγύης, της αποδοχής, του σεβασμού και της ανοχής προς τη διαφορετικότητα των άλλων λαών. Πέρα απ' αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο. Έτσι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δαμανάκης (1989β:75-87), η διπολιτισμική εκπαίδευση κινείται σ' ένα “μικροεπίπεδο”, εφόσον αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται σ' ένα “μακροεπίπεδο” και αφορά την κοινωνία στο σύνολό της.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσπάθειά της να διατυπώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενεών, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, βασίζεται σε ορισμένες θεωρητικές αρχές (αξιώματα) που τις έχει δανειστεί κυρίως από την ανθρωπολογία και την εθνολογία καθώς και από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Οι αρχές αυτές όπως διατυπώνονται από τον Δαμανάκη (1999:51-57), την Πολίτου (1994:37-41) και τον Μάρκου (1989:1405-1408), είναι οι εξής:

4.5 Αρχές (αξιώματα) της διαπολιτισμικής θεωρίας

- Αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών

Το αίτημα για συνάντηση και αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στη βάση της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η οποία προέρχεται από την εθνολογία. Η υιοθέτηση αυτής της

αρχής ωστόσο, συνεπάγεται σοβαρές δυσκολίες δεδομένου ότι ο πολιτισμικός ανταγωνισμός, οι συγκρούσεις και η ιεραρχία των πολιτισμών είναι στοιχεία έντονα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δαμανάκης, 1999:51-57).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αν και αναγνωρίζει την ύπαρξη αυτού του πολιτισμικού ανταγωνισμού προωθεί την αμοιβαία αναγνώριση και την ισοτιμία των πολιτισμών των χωρών καταγωγής, των χωρών υποδοχής και των πολιτισμικών εκφράσεων των ίδιων των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Άλλωστε οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους και στην περίπτωση που δεν αντιμετωπιστούν οι πολιτισμοί των χωρών υποδοχής και καταγωγής στη βάση της ισοτιμίας και δεν προωθηθούν ανάλογα, τίθεται το άτομο μπροστά στο δίλημμα να αποφασίσει ποιους κανόνες, ποιες αξίες και τρόπους συμπεριφοράς θα υιοθετήσει, και τι θα απορρίψει. Εξάλλου, αυτό που προέχει είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διπολιτισμικά ή και πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Αν το άτομο έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. (Μάρκου, 1989:1405-1408).

Μια ομάδα ερευνητών θεωρεί ότι πρέπει να διατηρούνται εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που είναι λειτουργικά όσον αφορά τη διαδικασία ένταξης του ατόμου στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Μια τέτοια άποψη όμως, εγκυμονεί τον κίνδυνο της αφομοίωσης και είναι αντίθετη με τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εκτός απ' αυτό, τα στοιχεία ενός πολιτισμού μπορούν να κριθούν ως λειτουργικά ή μη λειτουργικά, δηλαδή ως χρήσιμα ή μη χρήσιμα ύστερα από την αξιολόγηση και την ιεράρχηση των πολιτισμών, η οποία όμως, βρίσκεται έξω από τη λογική της διαπολιτισμικής θεωρίας (Δαμανάκης, 1999:51-57).

Κάτι τέτοιο όμως, δεν έχει νόημα επειδή για να κρίνει, να αξιολογήσει και να ιεραρχήσει κάποιος ένα πολιτισμικό σύστημα θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τα κριτήρια από κάποιο άλλο σύστημα το οποίο όμως μπορεί να κριθεί και να αξιολογηθεί με βάση τα κριτήρια του προηγούμενου συστήματος. Άλλωστε, η διαπολιτισμική θεωρία δεν επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός ενιαίου πολιτισμού αλλά την περαιτέρω εξέλιξη όλων των πολιτισμών δεδομένου ότι δεν είναι στατικοί αλλά εξελίσσονται δυναμικά. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται από την ιστορική εξέλιξη κατά την οποία οι πολιτισμοί επέζησαν, αναπτύχθηκαν και διαμόρφωσαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους μέσα από τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς.

Όμως, η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών δεν αποκρύπτει το γεγονός ότι οι πολιτισμοί αυτοί βρίσκονται σ' ένα πλέγμα κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών σχέσεων κυριαρχίας, ότι, δηλαδή, οι πολιτισμοί των χωρών υποδοχής βρίσκονται σε κυρίαρχη θέση σε σχέση με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης.

- Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

Η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και κατ' επέκταση η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, ανάγονται στη μετάβαση από την “υπόθεση του ελλείμματος” στην “υπόθεση της διαφοράς”(Μάρκου, 1989:1405-1408).

Σύμφωνα με την υπόθεση του ελλείμματος, το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι, σε σύγκριση μ' αυτό των μεσαίων και των ανώτερων στρωμάτων αποκλίνον ή ελλειμματικό. Έτσι, σύμφωνα με την άποψη αυτή τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν “περιορισμένο” γλωσσικό κώδικα που είναι ελλειμματικός σε σχέση με τον “επεξεργασμένο” γλωσσικό κώδικα των μαθητών της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης (Δαμανάκης, 1999:51-57).

Σύμφωνα με την αντίθετη άποψη της “υπόθεσης της διαφοράς”, τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή τα παιδιά των μεταναστών, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των “ντόπιων” παιδιών (στην περίπτωση των μεταναστών), ή των παιδιών των μεσαίων ή των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Με άλλα λόγια το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών των μεταναστών δεν είναι κατώτερο ή ελλειμματικό αλλά διαφορετικό (Δαμανάκης, 1999:51-57).

Οι υποστηρικτές της υπόθεσης της διαφοράς θεωρούν ότι τα διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία των παιδιών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος και δεν είναι ανάγκη να εξομοιωθούν μεταξύ τους. Δηλαδή, τα παιδιά των μεταναστών δεν πρέπει να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους και να υιοθετήσουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Είναι προφανές ότι από παιδαγωγικής πλευράς επιβάλλεται η αποδοχή των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και μάλιστα ως ισότιμων μεταξύ τους. Όμως, η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων των παιδιών των μεταναστών προϋ-

ποθέτει την ισότιμη αποδοχή των πολιτισμών προέλευσής τους. Με άλλα λόγια, η αποδοχή του πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου των παιδιών των μεταναστών προϋποθέτει την αποδοχή του πολιτισμού τους, ο οποίος είναι γι' αυτούς τόσο σημαντικός όσο είναι και ο πολιτισμός της κοινωνίας υποδοχής για τα μέλη της. Η αποδοχή της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών και η αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων στο σχολείο, συνιστά μία θεμελιώδη διδακτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Η μη αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του μαθητή ισοδυναμεί με απόρριψη του μαθητή, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία μάθησης και μειώνει σημαντικά τις εκπαιδευτικές του ευκαιρίες (Μάρκου, 1989:1405-1408).

- Η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη ζωή

Η διαπολιτισμική θεωρία δίνει προτεραιότητα στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών τους. Αντίθετα, η πολιτική της αφομοίωσης και η αντιμετώπιση του μορφωτικού τους κεφαλαίου ως μειονεκτικού, μειώνουν τις μορφωτικές τους ευκαιρίες και δυσχεραίνουν σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης της κοινωνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας (Πολίτου, 1994:37-41).

Το σχολείο οφείλει επομένως, να αντιμετωπίσει τους μαθητές ισότιμα ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική και πολιτισμική τους προέλευση και να τους δώσει την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την προσωπικότητά τους με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές τους προϋποθέσεις και το δικό τους μορφωτικό κεφάλαιο. Έτσι, προκύπτει ότι η αρχή αυτή της παροχής ίσων ευκαιριών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Μάρκου, 1989:1405-1408).

Η υιοθέτηση της αρχής της παροχής ίσων ευκαιριών αποτελεί μία προσπάθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να συνδέσει την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα. Η πολιτισμική περιθωριοποίηση των μειονοτικών μαθητών, συμβαδίζει με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική περιθωριοποίησή τους. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο σε επιλογές στο σχολικό πρόγραμμα, που ενθαρρύνουν τα παιδιά των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων να γνωρίσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, τη γλώσσα, την

ιστορία, τα ήθη και τα έθιμά τους, αλλά επεκτείνεται και στο επίπεδο της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής, όπου, με την περιγραφή και την ανάλυση της συγκεκριμένης κατάστασης, παρέχει τη δυνατότητα να κατανοηθούν οι μηχανισμοί με τους οποίους η κυρίαρχη κοινωνική ομάδα σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία ελέγχει το κατά πόσο τα άτομα των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων έχουν πρόσβαση στην κοινωνική και πολιτική ζωή (Μάρκου, 1989:1405-1408).

Στο πλαίσιο της αρχής της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναζητά νέους εκπαιδευτικούς στόχους, προτείνει νέα θεσμικά μέτρα και αναπτύσσει νέα αναλυτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα που δημιουργήθηκε με τη μετανάστευση και αφορούν όλα τα μέλη της κοινωνίας, “ντόπιους” και “ξένους”.

- Καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την επικοινωνία, την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων, την αναγνώριση και την αποδοχή των ιδιοτήτων τους. Η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών και διαμορφώνουν κοινωνικές συνειδήσεις που υπερβαίνουν τα όρια ομάδων, κρατών, εθνών, φυλών και απαιτούν την κατάργηση της ανισότητας, των διακρίσεων και της αδικίας. Η αλληλεγγύη και η συνεργασία είναι έννοιες που αντιτίθενται στην κυριαρχία και τον ανταγωνισμό. Γι' αυτό συνιστούν κάποιους από τους πιο σημαντικούς πανανθρώπινους στόχους. Προκειμένου να διαμορφωθούν οι κατάλληλοι στόχοι που καθιστούν εφικτή την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών, απαιτείται συνεχής ανάλυση των μηχανισμών κοινωνικής καταπίεσης, εκμετάλλευσης και κυριαρχίας (Μάρκου, 1989:1405-1408).

Σύμφωνα με το Nieke οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στις ακόλουθες προτάσεις (Κοσσυβάκη, 2002:37-45):

- Ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής μάθησης στο κανονικό μάθημα: Η διαπολιτισμική μάθηση και αγωγή δεν είναι ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά συνιστούν τις κύριες αρχές του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

- Προώθηση της πολλαπλής οπτικής. Με τον όρο αυτό περιγράφεται η διδασκαλία που επικεντρώνει το ενδιαφέρον και στο άτομο και στον πολιτισμό και στην αλληλεπίδραση, έτσι ώστε να αναδεικνύεται η οπτική από όλες τις πλευρές.
- Επιδίωξη της αλλαγής οπτικής. Βασική διαπολιτισμική απαίτηση είναι ο κάθε μαθητής να αντιλαμβάνεται τον αλλοδαπό συμμαθητή του ως πολιτισμικά διαφορετικό έτσι ώστε να απομακρύνεται από τη μονοπολιτισμική αντίληψη.
- Σεβασμός στη διαισθητική αντίληψη του κάθε ατόμου, έτσι ώστε να ενεργεί και να αποδίδει νόημα σε όλα τα στάδια της δράσης του και να διαπιστώνει την αλλαγή οπτικής.
- Οικοδόμηση πολιτισμικής γνώσης και όχι απλή πληροφόρηση.

4.6 Σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Μάρκου (1989:1405-1408), οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διατυπώνονται ως εξής:

- Αναγνώριση και αλληλεπίδραση των πολιτισμικών εκφράσεων όλων των μαθητών και εξασφάλιση της δυνατότητας σε όλους να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία.
- Σεβασμός της πολιτισμικής παράδοσης των άλλων και κατάργηση της πολιτισμικής ιεράρχησης, αφού οι διάφορες κουλτούρες δεν έχουν την ίδια κοινωνική αναγνώριση.
- Αποτροπή κάθε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής που διαχωρίζει και απομονώνει τα παιδιά διαφορετικής, από την κυρίαρχη ομάδα, πολιτισμικής προέλευσης.
- Αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός σχολικού προγράμματος, στο οποίο θα παρουσιάζονται τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και θα καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική ικανότητα να αντιμετωπίζουν θέματα που σχετίζονται με τη δυναμική των διαφορετικών πολιτισμών, τις διαδικασίες μετάδοσης των πολιτισμικών αξιών, τους μηχανισμούς κοινωνικής ιεράρχησης και κοινωνικού ελέγχου, τις διαδικασίες σχηματισμού και αλλαγής στάσεων και συμπεριφορών, την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και την κοινωνική δικαιοσύνη.
- Διατήρηση και ενίσχυση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, το οποίο δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα αλλά ως πλεονέκτημα.

- Επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ανάπτυξη σταθερών σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, σε μία κοινή πορεία για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Κατά το Hohmann η συνάντηση και η αλληλεπίδραση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι ο πρώτος θεμελιώδης σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Ο δεύτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η άρση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνάντηση και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Ο τρίτος και τελευταίος σκοπός είναι οι “πολιτισμικές ανταλλαγές” και ο “πολιτισμικός εμπλουτισμός” (Δαμανάκης, 1997γ:66-73).

Η πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση για να έχουν νόημα και να επιτρέπουν το διάλογο που οδηγεί στην ανάδειξη και αποδοχή κοινών κανόνων και αξιών πρέπει να βασίζονται στην αρχή της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτισμοί όλων των μελών μιας κοινωνίας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ισότιμα. Η αποδοχή του αξιώματος της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας κρίνεται αναγκαία και αποτελεί προϋπόθεση για μία ειρηνική συνάντηση των πολιτισμών και για έναν πολιτισμικό διάλογο που μπορεί να οδηγήσει σε “πολιτισμικές ανταλλαγές” και “πολιτισμικό εμπλουτισμό”. Αυτό όμως που στην πραγματικότητα, συνήθως, συμβαίνει είναι ότι η συνάντηση των πολιτισμών συνοδεύεται συχνά από έντονες πολιτισμικές συγκρούσεις που αποβαίνουν σε βάρος της κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά ασθενέστερης ομάδας (Δαμανάκης, 2002β:73-85).

Η μετάφραση ωστόσο, του παραπάνω αξιώματος σε παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική πρακτική είναι αρκετά δύσκολη λόγω των ενδογενών και εξωγενών, θεσμικών εμποδίων που παρεμβάλλονται. Η άρση των εμποδίων αυτών πρέπει να επιχειρηθεί σε δύο επίπεδα, στο ατομικό και στο κοινωνικό. Στο ατομικό επίπεδο είναι αναγκαίο να κατανοηθεί από το άτομο ότι η προσέγγιση του “άλλου” γίνεται αρχικά με βάση τα δικά του κριτήρια. Όμως, αυτή η προσέγγιση είναι προσωρινή και διαφοροποιήσιμη. Θα πρέπει επίσης, να κατανοήσει ότι η ετερότητα του άλλου δεν είναι δεδομένη και στατική, αλλά εξελίσσεται. Η κατανόηση της εξέλιξης του πολιτισμού από το άτομο, οδηγεί σ’ ένα “πολιτισμικό άνοιγμα” το οποίο μπορεί να συμβάλλει στην απαλλαγή από στερεότυπα, προκαταλήψεις, εθνοκεντρικές και ρατσιστικές συμπεριφορές. Είναι προφανές ότι το “πολιτισμικό άνοιγμα” ως σκοπός της εκπαίδευσης οδηγεί και σε ένα “άνοιγμα” των σχολικών προγραμμάτων και σε άλλους πολιτισμούς που εκπροσωπού-

νται στα όρια του εθνικού κράτους και της εθνικής εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο άνοιγμα μπορεί να συντελεστεί στη βάση της πολιτισμικής ισοτιμίας και αμοιβαιότητας και μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών, και όχι οπωσδήποτε μέσα από τη λήψη θεσμικών μέτρων.

Ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται και δυσχεραίνουν την “πολιτισμική ανταλλαγή” και τον “πολιτισμικό εμπλουτισμό”, σε κοινωνικό επίπεδο, ξεπερνά, βέβαια, τα όρια και τις δυνατότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεδομένου ότι τα παιδαγωγικά μέτρα που εφαρμόζει δεν επαρκούν. Εκείνο, όμως, που μπορεί να πράξει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι να αναλύσει και να αποκαλύψει όλους εκείνους τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες καθώς και τους μηχανισμούς και τις δυνάμεις που στέκονται εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και, επομένως, να λειτουργήσει ως κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κατά τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997:44-47), οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, στην αλληλεγγύη, στο σεβασμό και την αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών ως ισότιμων και στην ειρηνική συμβίωση ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι τέσσερις αυτοί σκοποί θεωρούνται ότι πρέπει να αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους και η συνειδητοποίηση των στόχων αυτών αναμένεται να επηρεάσει την εκπαίδευση προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, που θα καταστήσει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τις σχέσεις ατόμων και ομάδων κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Σύμφωνα με το Nieke οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής (Κοσσυβάκη, 2002:37-45 και Πανταζής, 1999:156-159):

1. Επαφή και προσέγγιση του διαφορετικού

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την ανασφάλεια και την επιφυλακτικότητα που παρουσιάζεται όταν στην καθημερινή ζωή έρχονται σε επαφή μέλη διαφόρων εθνικών ομάδων. Η απώθηση και η επιθετική συμπεριφορά των “ντόπιων” απέναντι στους “ξένους” προέρχεται συχνά από την περιφρόνηση των ιδιαίτερων στοιχείων των ξένων πολιτισμών. Η παροχή επίσης, γνώσεων για τους άλλους πολιτισμούς ενδέχεται να ενισχύσει τις ήδη υπάρχουσες επιφυλάξεις. Έτσι, πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης, που επιτρέπουν διευκρινίσεις, χωρίς να προκαλούν συγχρόνως απόρριψη και αίσθημα απειλής.

2. Θεμελίωση της ανεκτικότητας

Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η ανοχή απέναντι στον τρόπο ζωής, τις καθημερινές συνήθειες, τις πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες των μελών άλλων εθνικών ομάδων, πρέπει να είναι αναμφισβήτητη.

3. Αποδοχή της εθνικότητας του μαθητή και προώθηση της μητρικής γλώσσας

Τα μέλη των διαφόρων εθνικών ομάδων έχουν το δικαίωμα να καλλιεργούν τα στοιχεία του πολιτισμού και της παράδοσής τους. Η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων προωθεί μία αντιπαράθεση με άλλους πολιτισμούς που καταλήγει συχνά σε εθνοκεντρικές στάσεις και συμπεριφορές που ενυπάρχουν σε κάθε πολιτισμικό σύστημα.

4. Υπερνίκηση του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού

Τα μέλη των διαφόρων εθνικών ομάδων έχουν την τάση στη μεταξύ τους επικοινωνία να θεωρούν τον πολιτισμό τους ως ανώτερο όλων με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται αδυναμία επικοινωνίας με τους εκφραστές των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει στην περίπτωση αυτή να υιοθετήσει τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους έτσι ώστε να καταπολεμήσει τις εδραιωμένες αντιλήψεις και να καταστήσει τα μέλη των διαφόρων εθνοτήτων ικανά να συναναστρέφονται με ευαισθησία τους φορείς των άλλων πολιτισμών, χωρίς να περιφρονούν τις απόψεις τους που αποκλίνουν από τις δικές τους.

5. Επισήμανση των κοινών στοιχείων των πολιτισμών με πνεύμα ομαδικότητας για αποφυγή εθνικιστικών και ρατσιστικών τάσεων

Η πολυπολιτισμικότητα μιας κοινωνίας προκαλεί ανταγωνισμούς και συγκρούσεις που απορρέουν από την αντιπαράθεση των πολιτισμών. Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει μέσα από την προώθηση της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαιότητας των μελών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, να εντοπίσουν πολλά κοινά στοιχεία, να αποκτήσουν σεβασμό για το διαφορετικό πολιτισμό και έτσι, να απαλλαχτούν από τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές αντιλήψεις

6. Προώθηση της αλληλεγγύης μεταξύ των πλειονότητας και των μειοψηφουσών ομάδων της κοινωνίας

Η αλληλεγγύη ανάμεσα στις ομάδες των μειονοτήτων πρέπει να προωθείται εξίσου, όσο και η αλληλεγγύη ανάμεσα στην κοινωνία της πλειονότητας και των μειονοτήτων, επειδή οι τελευταίες στην προσπάθειά τους να διευρύνουν τα πολιτικά τους δικαιώματα και να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα χρειάζονται υποστήριξη και προστασία.

7. Επίλυση των συγκρούσεων και ειρηνική προσέγγιση των πολιτισμικών διαφορών

Η συνάντηση των μελών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων δημιουργεί ποικίλες και αντιφατικές αντιδράσεις. Από τη μία μεριά, προκαλεί ενδιαφέρον για το άγνωστο σε συνδυασμό με την επιθυμία να αναλυθεί ο ξένος πολιτισμός και από την άλλη προκαλεί απέχθεια προς το ξένο στοιχείο, του οποίου οι πεποιθήσεις και οι αξίες για τη ζωή εκλαμβάνονται ως απειλητικές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να καταπολεμήσει τις εθνοκεντρικές και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι στο ξένο στοιχείο, με προγράμματα ενάντια στο ρατσισμό και την ξеноφοβία.

8. Αμοιβαίος πολιτισμικός εμπλουτισμός

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει κάθε πολιτισμός να αποδέχεται τα στοιχεία των άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στην απλή παρουσίαση ορισμένων πολιτισμικών στοιχείων όπως είναι τα ήθη και έθιμα, οι εθνικές εορτές, τα παραδοσιακά τραγούδια και οι παραδοσιακές ενδυμασίες. Πρέπει να προωθείται μέσα από την περιγραφή ειδικών πολιτισμικών τρόπων έκφρασης των ομάδων μεταξύ τους, η αμοιβαία εκτίμηση και να διευκολύνεται η πρόσκτηση στοιχείων του ξένου πολιτισμού στον οικείο πολιτισμό κάθε ομάδας.

Σύμφωνα με το Γιαγκουνίδη (1995:80-85), με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκονται οι ακόλουθοι σκοποί:

- Σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών του κάθε πολιτισμού. Με άλλα λόγια επιδιώκεται η ισότιμη μεταχείριση όλων των ανθρώπων και των λαών ανεξαρτήτως διαφορών.
- Ισότητα όλων των πολιτισμών. Η κάθε κουλτούρα έχει τις ιδιαιτερότητές της, σύμφωνα με τις οποίες διακρίνεται από τις άλλες κουλτούρες, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να υποβαθμιστεί, να αλλάξει ή να καταπιεστεί. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μία διασαφήνιση του όρου κουλτούρα. Σύμφωνα με τον H.Essinger με τον όρο “κουλτούρα εννοείται η πραγματικότητα, όπου συμπεριλαμβάνονται όλες οι συνειδητές και οι δημιουργικές δραστηριότητες των ατόμων, οι οποίες έχουν σκοπό τη διατήρηση των προϊόντων της ανθρώπινης εργασίας, την αλλαγή της κοινωνικής ζωής, την ατομική πρόοδο και την παγκόσμια ανθρωπιστική θεώρηση της ζωής”.
- Κατανόηση της αξίας της κάθε κουλτούρας. Δεν υπάρχει ανώτερη ή κατώτερη κουλτούρα.

- Ύπαρξη αρμονικής σχέσης ανάμεσα στις κουλτούρες. Αυτή επιδιώκεται μέσω του διαλόγου και της αγωγής.
- Παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από την εθνολογική και την κοινωνική τους καταγωγή.
- Προώθηση και καλλιέργεια των ιδιαιτεροτήτων του κάθε πολιτισμού. Υπεράσπιση του δικαιώματος των ιδιαιτεροτήτων των πολιτισμών.

Ο Triandis (1997:130) θεωρεί ότι ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

α) να αυξήσει την επίγνωση της έκτασης στην οποία οι σκέψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές μας είναι προϊόντα του δικού μας πολιτισμού, και όχι κατ' ανάγκη λειτουργικά, β) να αυξήσει την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους, οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες, αξίες, τρόπους σκέψης και προοπτικές και γ) να αυξήσει την ικανότητα να ελέγχουμε τη συμπεριφορά μας, ώστε να είναι στο μέγιστο βαθμό αποτελεσματική στις σχέσεις μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών.

Σύμφωνα με τη Ζησιμοπούλου (2001α:41), η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσο δράσης, ως εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και συμπεριφορών οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα από μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Ειδικότερα οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι:

- Να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους απολαμβάνουν την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.
- Να παράσχει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για να αναπτύξουν δεξιότητες στη διαπολιτισμική επικοινωνία.
- Να εφοδιάσει τα σχολεία με τις κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές που θα διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές αναπτύσσουν πλήρως τις μαθησιακές τους δυνατότητες.
- Να ενθαρρύνει τα σχολεία ώστε να προωθήσουν τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Στο σημείο αυτό, ύστερα από την ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των βασικών αρχών και των σκοπών της, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η σχέση της διαπολιτισμικής και της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση καθώς οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά στη βιβλιογραφία χωρίς να διευκρινίζεται η μεταξύ τους σχέση.

4.7 Διαπολιτισμική διάσταση και ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Ο Δαμανάκης (1993:32-50), χρησιμοποιεί τον όρο “πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας”, αφήνοντας να εννοηθεί ότι οι πολιτικές αφορούν κυρίως στην ευρωπαϊκή και οι παιδαγωγικές στη διαπολιτισμική διάσταση. Η κατηγοριοποίηση αυτή δηλώνει την προέλευση των δύο διαστάσεων.

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση προέρχεται από τα πολιτικά και γραφειοκρατικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κινείται σε συγκεκριμένα θεσμικά πλαίσια (Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, Ψήφισμα της 24^{ης} Μαΐου 1988 σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, συνθήκη του Μάαστριχτ) και έχει συγκεκριμένους πολιτικούς και κυρίως οικονομικούς στόχους.

Αντίθετα, η διαπολιτισμική διάσταση, και κατά συνέπεια η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε, επίσης, στη Ευρώπη, από την ανάγκη εξεύρεσης λύσεων στα πολλαπλά εκπαιδευτικά προβλήματα, και γενικότερα στα προβλήματα κοινωνικοποίησης, των παιδιών των εργαζομένων, οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Ο Reich συγκρίνοντας την ευρωπαϊκή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τις χαρακτηρίζει “ένα αταίριαστο ζευγάρι” και προβαίνει στις ακόλουθες διαπιστώσεις (Δαμανάκης, 1997β:110-112):

- Και τα δύο προγράμματα θέλουν να ισχύουν ως γενικές αρχές.
- Και τα δύο προγράμματα προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και ανεκτικότητας, καθώς και την ισότητα των ευκαιριών. Ωστόσο, η ικανότητα για αλληλεπίδραση με τους άλλους πολιτισμούς τονίζεται περισσότερο από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ η παροχή ίσων ευκαιριών τονίζεται περισσότερο από την ευρωπαϊκή (Σουμέλης, 1996:17-21).
- Το ενδιαφέρον της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης για παροχή ίσων ευκαιριών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ενδιαφέρον της για τη δημιουργία ενός ευρωπαίου πολίτη εφοδιασμένου με τα απαιτούμενα για την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, προσόντα (ξένες γλώσσες, ειδικευμένες γνώσεις, γνώσεις για τους ευρωπαϊκούς θεσμούς).
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση από την άλλη πλευρά δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και των ομάδων σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

- Οι παραπάνω διαφορές ανάγονται στο διαφορετικό τρόπο νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων. Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης οι στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Ως προς τον “τύπο του ανθρώπου” που προωθούν τα δύο προγράμματα ο Reich διαπιστώνει ότι από τη μία πλευρά βρίσκεται “ο ευκίνητος και άξιος εργαζόμενος, ένας ευρωπαίος πολίτης εξοπλισμένος με αυτοπεποίθηση και με δικαιώματα” και από την άλλη πλευρά άνθρωποι, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα και που σε κάποιο βαθμό έχουν διαμορφωθεί από αυτά και οι οποίοι έχοντας συνείδηση των διαφορών τους αποκτούν μία ταυτότητα μέσα από τον μεταξύ τους διάλογο.

Όσον αφορά την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, αυτή αποσκοπεί στη σταδιακή διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας. Αυτό σημαίνει ότι είναι ευρωκεντρική δεδομένου ότι είναι πολιτικό προϊόν των διαδικασιών ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Πασιάς, 1996:13-16).

Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη ότι στις ευρωπαϊκές κοινωνίες ζουν και άτομα που δεν προέρχονται από ευρωπαϊκές αλλά από άλλες χώρες και επομένως, δεν είναι φορείς του ευρωπαϊκού πολιτισμού, δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά προβάλλει το αίτημα για αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν είναι ευρωπαϊκής προέλευσης ή όχι (Μάρκου, 1996α:47).

Έτσι, ενώ η ευρωπαϊκή εκπαίδευση αποσκοπεί στη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας που επικρατεί στους κόλπους της κοινότητας, η οποία συνοδεύεται από την προβολή της “κοινής πολιτισμικής κληρονομιάς” ή αλλιώς από τη “διατήρηση και προστασία της πολιτισμικής κληρονομιάς ευρωπαϊκής σημασίας”, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην ευρωπαϊκή πολιτισμική πολυμορφία, αλλά επιδιώκει τη δημιουργία νέων μοντέλων συμβίωσης μέσα από την ισότιμη και ελεύθερη αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.

Βέβαια, η πολιτισμική πολυμορφία συνδέεται άμεσα με την οικονομική ενοποίηση της Ευρώπης. Βασικός στόχος όλων των ευρωπαϊκών συνθηκών είναι η σύγκλιση και η ενιαιοποίηση των οικονομικών συστημάτων των κρατών μελών. Όμως σ’ αυτό το σημείο γεννάται το ερώτημα πώς είναι δυνατή η διατήρηση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής

πολυμορφίας στα πλαίσια ενός ενιαίου οικονομικού συστήματος του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η οικονομική σύγκλιση. Η πολιτική λύση που προτείνεται από τη συνθήκη του Μάαστριχτ στα προβλήματα που απορρέουν από την πολυπολιτισμικότητα είναι, να διατηρηθεί η υπάρχουσα πολιτισμική πολυμορφία. Η παράλληλη ύπαρξη των πολιτισμών δεν ισοδυναμεί όμως, με συνύπαρξη. Η σημερινή πολυπολιτισμική κατάσταση συνοδεύεται από έναν έντονο πολιτισμικό ανταγωνισμό, στα πλαίσια του οποίου οι οικονομικά και πολιτικά ισχυρότερες χώρες επιβάλλουν άμεσα ή έμμεσα τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους (Δαμανάκης, 1993:32-50).

Αυτόν τον πολιτισμικό πλουραλισμό και τις συγκρούσεις που προκαλούνται από την ύπαρξη πολλών πολιτισμικών συστημάτων σε μία κοινωνία, προσπαθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση να τις εξαλείψει μέσα από την αλληλεπίδραση και την καλλιέργεια του σεβασμού στο διαφορετικό πολιτισμό. Γι' αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ευρύτερη και προοδευτικότερη της ευρωπαϊκής. Ο Hohmann θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ευκαιρία για την Ευρώπη. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Δαμανάκης (1997β:112), συγκρίνοντας σήμερα τα δύο αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα διαπιστώνεται ότι, ενώ το ευρωπαϊκό προωθείται και στηρίζεται πολιτικά και οικονομικά, το διαπολιτισμικό βρίσκεται σε στασιμότητα. Όπως υποστηρίζει ο Κοτσιώνης (1995α:120-126), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και αναφέρεται στις συστάσεις του ευρωπαϊκού συμβουλίου και των επιτροπών της κοινότητας ως βασική συνιστώσα στην εκπαιδευτική πολιτική της κοινότητας, δεν έχει μέχρι σήμερα επηρεάσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη διδασκαλία. Όπως επισημαίνουν ευρωπαίοι ερευνητές τα προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια των περισσότερων χωρών συνεχίζουν να είναι μονοπολιτισμικά και παρουσιάζουν με μονομέρεια και χωρίς αντικειμενικότητα την ιστορία και τον πολιτισμό των άλλων χωρών.

Όμως, η γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά επιτακτική την ανάγκη διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση που συνίστανται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας στο σχολείο με εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν περιλαμβάνουν μόνο τις εθνοπολιτισμικές ομάδες αλλά όλες τις κοινωνικές ομάδες, όλο το μαθητικό πληθυσμό.

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν επιβάλλεται και νομιμοποιείται μόνο από το γεγονός ότι στις κοινωνίες μας σήμερα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση, αλλά και από την αλλαγή που υφίσταται το εθνικό κράτος από τη δημιουργία υπερεθνικών σχηματισμών (Ευρωπαϊκή Ένωση) και τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης.

5. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο

5.1 Η σχολική (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Προβλήματα και διαπιστώσεις.

Η Ελλάδα έχει μακρά ιστορία πληθυσμιακών μετακινήσεων με εσωτερικές και εξωτερικές μεταναστεύσεις. Κατά τη διάρκεια όμως των πρώτων και των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα το μεταναστευτικό ρεύμα στην Ελλάδα διογκώθηκε. Τα παιδιά των μεταναστών που επιστρέφουν στην Ελλάδα αποτελούν μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει τους μαθητές αυτούς που διαφοροποιούνται από τους “ντόπιους” συμμαθητές τους όχι μόνο γλωσσικά και μαθησιακά – από πλευράς δηλαδή σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων – αλλά και πολιτισμικά. Πρέπει, δηλαδή το ελληνικό σχολείο να καλύψει τα γλωσσικά και γνωστικά “κενά” των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, έτσι ώστε η αποτυχία τους να μην είναι καθορισμένη εκ των προτέρων. Απώτερος σκοπός του δηλαδή είναι να εξασφαλίσει για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και σχολικής εξέλιξης. (Γκότοβος & Μάρκου, 1984:79-80).

Η αναγκαιότητα για την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε πιο έντονη μετά το 1981 όταν προστέθηκαν στους μετανάστες μαθητές και τα παιδιά των Ελλήνων προσφύγων από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης. Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1997β:49), το σχολικό έτος 1995/96 φοιτούσαν 27.161 παλιννοστούντες και 14.015 αλλοδαποί μαθητές σε σχολεία της γενικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά το Δρεττάκη (2000:27-35), τα σχολικά έτη 1995/96, 1996/97 1997/98, φοιτούσε στα δημοτικά σχολεία πάνω από το 70% των παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών, με αποτέλεσμα το ποσοστό που αντιπροσώπευαν στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό των σχολείων αυτών από 5,2% το 1996 να φτάσει στο 7,5% το 1997/98. Στα Γυμνάσια τα παιδιά αυτά αντιπροσώπευαν το σχολικό έτος 1997/98 το 3,5% του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων αυτών και το 20,5% του συνόλου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών παιδιών στα ελληνικά σχολεία το ίδιο σχολικό έτος. Το σχολείο, επομένως, μπροστά στη νέα πολυπολιτισμική κατάσταση οφείλει να προσ-αρμόσει τη διδασκαλία και τους όρους συμμετοχής των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στη σχολική ζωή έτσι ώστε να προσφέρεται ουσιαστική βοήθεια στην κατηγορία αυτή των μαθητών τα αποτελέσματα της οποίας πρέπει να αντανακλώνται τόσο στην επίδοσή τους, όσο και στη γενικότερη παρουσία και συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα (Γκότοβος, Μάρκου, Φέριγκ, 1987:47-55).

Όπως αναφέρει η Διακογεωργίου (1994:140-143), η παρουσία των παλιννοστούτων και των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι στενά συνδεδεμένη με μαθησιακά, γλωσσικά και γνωστικά προβλήματα. Είναι κοινά παραδεκτό πως κάθε διαδικασία ένταξης κοινωνικής, οικονομικής ή πολιτισμικής κρύβει δυσκολίες που μόνο με οργανωμένες προσπάθειες ξεπερνιούνται. Μία από τις πιο περίπλοκες και δύσκολες μορφές επανένταξης των παλιννοστούτων είναι εκείνη στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό που πρέπει να γίνει συνείδηση στους φορείς σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ότι τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν δικαίωμα στο παρελθόν τους, στη διατήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους, στη διεκδίκηση της διαφορετικότητάς τους. Γι' αυτό τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας (Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, 1997:177-178).

Τα προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών που επαναπατρίζονται καθώς και τα παιδιά των άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα, επικεντρώνονται σε δύο κυρίως σημεία: α) στις συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών των παλιννοστούτων και των αλλοδαπών στη χώρα υποδοχής, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο γιατί οι μαθητές έχουν εσωτερικεύσει διαφορετικά πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς και β) στα ιδιαίτερα προβλήματα που παρουσιάζει σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του και η ομοιομορφία των διαδικασιών σχολικής διαπαιδαγώγησης (Φασατάκης, 2000:230-237).

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι το θέμα της σχολικής ένταξης των παλιννοστούτων και των αλλοδαπών μαθητών απασχολεί όχι μόνο τους ίδιους αλλά και τις οικογένειές τους, γιατί δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει την αμφίδρομη σχέση του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολείου. Εκείνοι όμως που καθημερινά έρχονται σε επαφή με τη διαδικασία της σχολικής ένταξής τους είναι οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές σύμφωνα με τους οποίους μπορούν να διακριθούν δύο όροι σχολικής ένταξης: α) η πολιτισμική διαφοροποίηση και β) η γλωσσική και γνωστική διαφοροποίησή τους. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1984:101-111), η πολιτισμική διαφοροποίηση αναφέρεται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών, τα οποία διαφοροποιούνται σε σχέση με το κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές που επαναπατρίζονται έχουν δεχτεί επιρροές από τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις, τις αξίες και τα ιδανικά της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να διαμορφώ-

σουν έναν ενδιάμεσο πολιτισμό που απορρέει από την συνάντηση των δύο πολιτισμών, εκείνον της χώρας προέλευσης και εκείνον της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική και γνωστική διαφοροποίηση είναι χαρακτηρισμοί που περιγράφουν τη γλωσσική και γνωστική κατάσταση του μετανάστη μαθητή οι οποίες διαφοροποιούνται από το κυρίαρχο γλωσσικό και μαθησιακό πρότυπο.

Σύμφωνα με τη λογική του σχολείου, οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν αυτές τις διαφοροποιήσεις, όχι μόνο πρέπει, αλλά, μπορούν να συμμορφωθούν στο νέο τους περιβάλλον, τόσο πολιτισμικά όσο και γλωσσικά και γνωστικά. Η πολιτισμική συμμόρφωση είναι η – κάτω από την ιδεολογική πίεση του σχολείου – τήρηση ή αποδοχή των πολιτισμικών στοιχείων (κανόνων, κριτηρίων, προσανατολισμών, αξιών) τα οποία εκείνο προωθεί και η οργάνωση της καθημερινής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου με βάση τα παραπάνω πολιτισμικά στοιχεία. Η γλωσσική και γνωστική συμμόρφωση είναι η προσαρμογή της γλωσσικής και γνωστικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στους γλωσσικούς και γνωστικούς κανόνες του σχολείου. Με την πολιτισμική, γλωσσική και γνωστική συμμόρφωση που προωθεί το ελληνικό σχολείο για τους παλιννοστούντες μαθητές, τους υποχρεώνει να απαρνηθούν τα βιώματά τους, τα ιδιαίτερα στοιχεία της πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας, της προσωπικότητάς τους και του τρόπου ζωής τους και να συμμορφωθούν με πολιτισμικά και γλωσσικά πρότυπα τα οποία δεν τους αντιπροσωπεύουν (Πετσάλας, 1993:92-104).

Ο Μάρκου (1987:86-92), στην έρευνά του για τη σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών, θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των μεταναστών κατά τη διαδικασία ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία, ανάγονται τόσο στην περίοδο της κοινωνικοποίησής τους στις χώρες υποδοχής, όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα των χωρών καταγωγής. Κατά συνέπεια η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους προϋποθέτει την άμεση επικοινωνία ανάμεσα στις χώρες υποδοχής και καταγωγής.

Κατά την άποψή του το σχολείο που θεωρείται ένας από τους βασικούς θεσμούς διάκρισης σε βάρος ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες, οφείλει να αναζητήσει νέους στόχους, νέα περιεχόμενα και νέους τρόπους μάθησης ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο καλείται να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, να εξασφαλίσει στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές ίσες ευκαιρίες και να τους δώσει τα μέσα να επιλέξουν και να προωθήσουν το δικό τους πολι-

τισμό. Πιο συγκεκριμένα το σχολείο έχει υποχρέωση να δεχτεί τα παιδιά των μεταναστών με τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους και να προσπαθήσει να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους, να τους δώσει τη δυνατότητα να ενταχθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής αναπτύσσοντας τα στοιχεία του πολιτισμού και της προσωπικότητάς τους έτσι ώστε μέσα από την αλληλεπίδραση και τον εμπλουτισμό να επιτευχθεί, η διεύρυνση του πολιτισμικού ορίζοντα των μαθητών, προϋπόθεση απαραίτητη για μία ειρηνική και δημιουργική συμβίωση σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτούνται αλλαγές στα σχολικά προγράμματα, τα διδακτικά εγχειρίδια, τη διδακτική μεθοδολογία, τις οργανωτικές δομές, αλλά και τις νοοτροπίες, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τη σχολική κουλτούρα γενικότερα (Ματθαίου, Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σπινθουράκη, 2001:426-444).

Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο η ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία γενικότερα, δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα ζήτημα που απασχολεί μόνο ορισμένα σχολεία ή ορισμένες τάξεις ή ορισμένους εκπαιδευτικούς αλλά ολόκληρη την κοινωνία. Άλλωστε, η παλιννόστηση και η μετανάστευση δεν αφορά μόνο τους παλιννοστούντες και τους μετανάστες αλλά το σύνολο των ατόμων που ζουν στη συγκεκριμένη κοινωνία. Είναι μία διαδικασία συνάντησης στην οποία ο κάθε πολιτισμός αποτελεί μία πρόκληση για τους άλλους πολιτισμούς και λειτουργεί εμπλουτιστικά για όλους τους πολιτισμούς μέσα από την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα.

Όσον αφορά την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικότερα, ο Καούρης (1994:351-356), υποστηρίζει ότι δεν είναι απλή και εύκολη υπόθεση δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν μία νέα πραγματικότητα στη χώρα υποδοχής που δεν τους είναι οικεία. Ζουν σε ένα περιβάλλον με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμική χροιά από αυτή που είχαν συνηθίσει, ένα περιβάλλον που εμποδίζει την κινητικότητα, περιορίζει τη δυνατότητα της διαπροσωπικής επαφής και τους στερεί εντελώς τη διεκδίκηση της κοινωνικής δραστηριότητας. Η νέα κοινωνία στην οποία ζουν είναι φανερό ότι δεν είναι πρόθυμη να δεχτεί άτομα με τη δική τους κοινωνική υπόσταση που διαφέρει αρκετά από τα κοινώς παραδεκτά πρότυπα. Τα καινούρια σχολικά δεδομένα (αντικείμενα, πρόσωπα, γνώσεις, κανόνες, αξίες, δεξιότητες, κριτήρια ποιότητας και “κανονικότητας” της συμπεριφοράς”), δυσκολεύονται να τα κατανοήσουν.

Η αδυναμία προσαρμογής στη νέα κατάσταση που αντιμετωπίζουν, ευθύνεται για την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και της δια-

προσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών των μεταναστών. Τα παιδιά αυτά κυριαρχούνται συχνά από αρνητικά συναισθήματα που δυσκολεύουν τη κοινωνικοποίησή τους και εμποδίζουν τη σχολική τους ένταξη και προσαρμογή. Πολλά από τα παιδιά αυτά δεν είναι από τη φύση τους απροσάρμοστα, η συμπεριφορά τους όμως εξαιτίας των νέων καταστάσεων αρχίζει να διαμορφώνεται σαν να ήταν απροσάρμοστα. Πολλές φορές διακατέχονται από φόβο, δειλία, διστακτικότητα, ανασφάλεια, γεγονός που κλονίζει την ομαλή ψυχική τους εξέλιξη (Παπαντωνίου, 1985:53-66).

Είναι επόμενο λοιπόν τα παιδιά αυτά λόγω των αντικειμενικών και ψυχολογικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν να μην μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Σ' αυτή τη φάση της ζωής τους έχουν ανάγκη από βαθιά κατανόηση, ηθική βοήθεια και ψυχολογική στήριξη. Οι παράγοντες που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά ώστε να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία της χώρας υποδοχής, είναι πρωταρχικά το ίδιο το σχολείο, οι γονείς των μαθητών (γηγενών και παλιννοστούντων ή αλλοδαπών) και όλοι οι μαθητές του σχολείου, κυρίως οι γηγενείς συμμαθητές των παιδιών αυτών (Καραβασίλης, 1994:89-93).

Αυτό δηλαδή που πρέπει να γίνει αντιληπτό ώστε να επιτευχθεί η ομαλή σχολική ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών 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. Αντίθετα, πρέπει μέσω της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ιδέας να γίνει συνείδηση σε όλους ότι τα παιδιά αυτά αξίζουν τον ίδιο σεβασμό και έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μόρφωση με τα γηγενή παιδιά. Για να επιτευχθεί όμως η ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει το ίδιο το σχολείο σιγά σιγά να απαλλαγεί από τη λογική της ομοιομορφίας και της αφομοίωσης και να γίνει ένα σχολείο με πολιτισμική πολυφωνία, όπου ο αλλοδαπός και ο Έλληνας μετανάστης που επαναπατρίζεται να μην πιέζονται να συμμορφωθούν πολιτισμικά αλλά να μπορούν να χρησιμοποιούν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, όχι μόνο για τη δημιουργία μιας θετικής αυτοαντίληψης, αλλά και για να δώσουν στους συμμαθητές τους τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία της ταυτότητάς τους στην πραγματική τους διάσταση (Κάτσικας, 1998:45-65).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Μάρκου (1984:87-100) για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν, κυρίως από τις χώρες της Ευρώπης – δυτικής και ανατολικής – , τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία, έδειξαν ότι: α) δεν υπάρχει μόνο ένας τύπος αλλά πολλοί τύποι παλιννοστούντων μαθητών, β) ο κοινωνικός περίγυρος και ιδιαίτερα το σχολείο ασκούν ισχυρές συμμορφωτικές πιέσεις στους παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι σύμφωνα με τη λογική της ομοιομορφίας οφείλουν να απαρνηθούν τα ιδιαίτερα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, γ) ένα μικρό ποσοστό των παλιννοστούντων μαθητών κατορθώνει να ξεπεράσει το “φράγμα” του κακού μαθητή και να εξελιχθεί σε καλό ή πολύ καλό μαθητή, δ) οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες των παλιννοστούντων μαθητών παρουσιάζονται στα γλωσσικά και φυσιολογικά μαθήματα, ε) οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους παλιννοστούντες μαθητές είναι κατά κανόνα χαμηλές σε αντίθεση με αυτές των γονέων των μαθητών που είναι υψηλές παρά τη χαμηλή τους επίδοση, στ) οι σχέσεις παλιννοστούντων μαθητών και εκπαιδευτικών εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα, ζ) οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αποτελούν την πλειοψηφία των παλιννοστούντων μαθητών, δεν είναι ευχαριστημένοι με την πορεία επανένταξής τους, έχουν την τάση να εξιδανικεύουν τη χώρα υποδοχής και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα και πολύ συχνά εκφράζουν την ανάγκη να επιστρέψουν στη χώρα υποδοχής, η) οι σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα.

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1995γ:144-146), οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους χαμηλές σχολικές επιδόσεις λόγω γλωσσικών κυρίως αδυναμιών και δυσκολιών οι οποίες κατά τον Petropoulo (1999:114-139), εξαρτώνται κυρίως από το μορφωτικό επίπεδο των ίδιων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, την ηλικία μετανάστευσης, την παρακολούθηση μαθημάτων στη γλώσσα της χώρας υποδοχής πριν τη μετανάστευση των παλιννοστούντων μαθητών και τη διάρκεια διαμονής τους στη χώρα υποδοχής. Ο αποκλεισμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διαφοροποίησης σε συνδυασμό με άλλες θεσμικές σε βάρος τους διακρίσεις οδηγεί πολύ συχνά στην κοινωνική περιθωριοποίηση και απομόνωση.

Για να αποφευχθεί αυτή η αρνητική εξέλιξη και να σταματήσει να διαιωνίζεται αυτή η κατάσταση, απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο της εκπαίδευσης (δομή του σχολείου, προγράμματα σπουδών, διδακτικές προσεγγίσεις, εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), όσο και στο επίπεδο των κοινωνικοοικονομικών και

πολιτικών θεσμών για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών νέων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Οι μέχρι σήμερα συγκεκριμένες μορφές προγραμμάτων πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές εκφράζονται στις εκπαιδευτικές πολιτικές και εφαρμόζονται στα σχολεία των χωρών υποδοχής έχουν δείξει ότι η υιοθέτησή τους δεν προσδιορίζεται μόνο από εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στους ομογενείς Ελληνοπόντιους από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης καθώς και στους Βορειοηπειρώτες μαθητές οι οποίοι εισρέουν μαζικά τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, γεγονός που δημιουργεί νέες καταστάσεις στον ελληνικό χώρο, καταστάσεις που επηρεάζουν τόσο τους ίδιους τους μετανάστες όσο και τους γηγενείς Έλληνες. Ένας σημαντικός τομέας που χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και διερεύνηση αφορά την εκπαίδευση των παιδιών των Ποντίων στις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο. Είναι γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί σύμφωνα με την Κασιμάτη (2000:28-48) είναι αποκομμένοι από την ελληνική γλώσσα δεδομένου ότι δεν αποτελούσε κώδικα επικοινωνίας στην οικογένειά τους, ούτε τη διδάσκονταν στο σχολείο. Έτσι, τουλάχιστον αρχικά, αδυνατούν ή με πολύ μεγάλη δυσκολία μπορούν να παρακολουθούν την κανονική διδασκαλία και πολλές φορές δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα ελληνικά βιβλία και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας αναφέρεται από γονείς και μαθητές ως το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό σχολείο (Βακαλιός, 1999:181-199).

Έτσι, η πρώτη ανάγκη των μαθητών αυτών είναι να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια για να μετέχουν με ενεργό τρόπο στο νέο περιβάλλον τους και να παρακολουθούν το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας απαιτείται να γίνει σύμφωνα με τις νέες μεθοδολογικές αρχές της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, για την απόκτηση από τα παιδιά της επικοινωνιακής δεξιότητας (Κοτσιώνης, 1997α:131-142). Σύμφωνα με τις αρχές αυτές το σχολείο οφείλει να βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύψουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και να πετύχουν την αποδοχή και το σεβασμό από τους συμμαθητές τους. Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν το προϋπάρχον πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αυτών, το οποίο το έχουν καλλιεργήσει στη χώρα φιλοξενίας. Επομένως, οφείλουν να αποφεύγουν να εξαναγκάζουν τα παιδιά να συμμορφώνονται πλήρως με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Με άλλα λόγια, όπως τονίζει ο Κοτσιώνης (1993:41), “πρέπει να απορρίψουμε τη θεωρία των ελλείψεων και των κενών που παρουσιάζουν τα

παιδιά στις γνώσεις τους και να ασπαστούμε τη θεωρία της διαφοράς, που ανάγει σε πρώτη αξία τη διαφορετικότητα των παλιννοστούντων μαθητών”.

Όπως αναφέρεται στο νόμο 2790 / 00 (ΦΕΚ 24 Α / 16.2.00:333), για την πληρέστερη ένταξη των ομογενών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο καταρτίζονται ειδικά πρόσθετα εθνικά προγράμματα εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας, διάρκειας τουλάχιστον έξι (6) μηνών. Τα προγράμματα αυτά καταρτίζονται από φορείς του δημοσίου που παρέχουν εκπαίδευση και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και τη συστηματική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.

Εκτός από τη σχολική ένταξη η οποία διευκολύνεται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η κοινωνική ένταξη των Ποντίων μαθητών είναι περισσότερο πολύπλοκη γιατί πρέπει να ενταχθούν σ’ ένα σύστημα οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και κυρίως σ’ ένα πολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο είναι εντελώς διαφορετικό από εκείνο από το οποίο προέρχονται. Από την άλλη πλευρά, η ελληνική κοινωνία τους αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη καχυποψία και επιφυλακτικότητα με αποτέλεσμα να τους περιθωριοποιεί και να τους απομονώνει. Είναι γεγονός ότι στην ηλικία των 15-19 ετών, τα παιδιά των ποντίων ομογενών εγκαταλείπουν το σχολείο και εργάζονται σε ποσοστό 63%. Το φαινόμενο αυτό κατά την Κασιμάτη (1998:68-75), αποτελεί την πρώτη έκφραση του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών αυτών γι’ αυτό πρέπει να ληφθούν τα αναγκαία μέτρα για την ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Σύμφωνα με την έρευνα του Κοτσιώνη (1990α:137-174), διαπιστώνεται η αδυναμία του ελληνικού σχολείου να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες αξιοποιώντας δημιουργικά το γλωσσικό τους κεφάλαιο, τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απόκτησαν τα παιδιά αυτά στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή σχολική ένταξη των παιδιών των Ποντίων είναι να υπάρξει επαγγελματική αποκατάσταση και ισότιμη αναγνώριση και ένταξή τους σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής της χώρας. Μία δεύτερη προϋπόθεση για το σκοπό αυτό είναι σύμφωνα με τον Κοτσιώνη (1995β:33-45), η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που έχουν αποκτήσει τα παιδιά αυτά στο σχολείο και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνει τα πνευματικά εφόδια και τις δεξιότητες των παλιννοστούντων μαθητών και μπορεί να αξιοποιηθεί αν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτιστεί με στοιχεία της διαπολιτισμικής παιδείας και αν αναπτυχθούν διαφοροποιημένα – προπαρασκευαστικά προγράμματα γι’

αυτούς τους μαθητές, τα οποία πρέπει να αποσκοπούν τόσο στην προβολή της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας όσο και στην πολιτισμική τους ένταξη στον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό (Παλαιολόγου, 2000:718-722). Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική για τους ελληνοπόντιους μαθητές πρέπει να στηρίζεται στη γνώση των ιδιαίτερων στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας όπως αυτή διαμορφώθηκε στον ιστορικό Πόντο και στη Σοβιετική Ένωση, γιατί αν αγνοούνται οι αντιλήψεις, η νοοτροπία και οι παραδόσεις τους δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους, ούτε είναι δυνατή η κατάρτιση των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω των οποίων δημιουργούνται δίκτυα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ντόπιου πληθυσμού με τους ομογενείς συμπατριώτες τους (Κοτσιώνης, 1997β:337-377).

Όπως επισημαίνει ο Κοτσιώνης (1990β:121-131 και 1992:191-197), για να επιτευχθεί η ομαλή προσαρμογή των Ελληνοποντίων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να είναι ανοιχτά, δηλαδή να περιλαμβάνουν τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών αυτών. Αντίθετα, τα κλειστά προγράμματα που συνήθως εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζονται από μονολιθικότητα, δεδομένου ότι περιορίζονται στην πλήρη αφομοίωση των Ποντίων μαθητών στο κυρίαρχο γλωσσικό και πολιτισμικό πρότυπο της ελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την ομαλή ένταξή τους δεδομένου ότι πολύ συχνά αναπτύσσουν αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας και εκδηλώνουν επιθετικότητα ή εσωστρέφεια. Πολλές φορές ταλανίζονται από φοβίες, άγχος και ψυχοσωματικές διαταραχές λόγω της αδυναμίας προσαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και της συνακόλουθης περιθωριοποίησής τους.

Η εκπαιδευτική πολιτική της προσαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία συνδυάζει στοιχεία της ελληνικής εθνικής ταυτότητας με τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που υιοθέτησαν κατά τη μακρόχρονη παραμονή τους στην Αλβανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση χαρακτηρίζει περισσότερο τους Ποντίους παρά τους Βορειοηπειρώτες. Η πολιτική της αφομοίωσης που συνίσταται στην πλήρη ταύτιση των μαθητών αυτών με τα ελληνικά γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα, θεωρείται ότι έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχολογική τους ισορροπία και προσαρμογή (Μάρκου, 1995α:69-70).

Σύμφωνα με την έρευνα της Κοντογιάννη για τους Βορειοηπειρώτες του νομού Ιωαννίνων (1997:165-175), η διαφοροποιημένη συμπεριφορά τους σε σχέση με εκείνη των γηγενών Ελλήνων λειτουργεί ανασταλτικά στην ομαλή σχολική και κοινωνική

ένταξή τους, καθώς η γενική στάση της κυρίαρχης ομάδας απέναντί τους χαρακτηρίζεται από προκατάληψη. Η προκατάληψη όμως αυτή σε κάθε επιμέρους κατηγορία Βορειοηπειρωτών έχει διαφορετική ένταση με αποτέλεσμα να αποκτά διαφορετικό κάθε φορά εννοιολογικό περιεχόμενο. Όμως, τα παιδιά αυτά επιθυμούν να ενσωματωθούν στην ελληνική πραγματικότητα γι' αυτό και υιοθετούν μια προσαρμοστική συμπεριφορά. Η πλειοψηφία, λοιπόν, των παιδιών των Βορειοηπειρωτών προσαρμόζεται απόλυτα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, κάποια παιδιά φτάνουν στο σημείο να απορρίπτουν μέλη της ομάδας τους, καθώς βλέπουν σ' αυτά, στοιχεία του εαυτού τους (γλώσσα, νοοτροπία, πολιτισμό), που ενδεχομένως θέλουν να ξεχάσουν γιατί θεωρούν ότι αποτελούν τροχοπέδη στην ένταξή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Η επιθυμία τους αυτή να προσαρμοστούν στα ελληνικά δεδομένα έρχεται σε αντίθεση με την απορριπτική απέναντί τους στάση της κυρίαρχης ομάδας, γεγονός που κλονίζει τη συναισθηματική τους ισορροπία και τους δημιουργεί αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας.

Αυτός ο προσαρμοστικός τύπος συμπεριφοράς των Βορειοηπειρωτόπουλων είναι, κατά τη γνώμη της Κοντογιάννη, απόρροια του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που αποσκοπεί στην αφομοίωση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Παρά τη μεγάλη προθυμία των ίδιων των Βορειοηπειρωτών μαθητών να προσαρμοστούν στην ελληνική ζωή και να γίνουν αναπόσπαστο μέρος της, αντιμετωπίστηκαν αρνητικά και με προκατάληψη από τους γηγενείς μαθητές. Γι' αυτό το λόγο, για να μην επαναλαμβάνονται παρόμοια φαινόμενα, θα πρέπει η ελληνική πολιτεία να υιοθετήσει μία εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα διέπεται από το σεβασμό, την αναγνώριση και την ενίσχυση των διπολιτισμικών και διγλωσσικών χαρακτηριστικών ορισμένων ομάδων και θα απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς μαθητές όσο και στους ντόπιους. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι προσανατολισμένη και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους πολιτισμούς, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των ατόμων που είναι φορείς αυτών των πολιτισμών και φροντίζει να τους εξασφαλίσει, στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού σχολείου, ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και κοινωνικής εξέλιξης.

Ύστερα από τα προβλήματα σχολικής ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, θα αναφερθούμε σε μία ειδική κατηγορία, εκείνη των τσιγγάνων και στα προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που αντιμετωπίζουν.

5.2 Η εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων. Προβλήματα ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα

Στο διεθνή και ιδιαίτερα στον ευρωπαϊκό διευρυμένο εκπαιδευτικό χώρο, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η επισήμανση και η μελέτη αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ευαίσθητων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων ανήκει σε αυτές τις ομάδες υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Πολίτου (1996:63-69), η εκπαιδευτική κατάσταση των τσιγγάνων είναι “άθλια”. Η πλειοψηφία των τσιγγανοπαίδων είτε εγγράφεται στο σχολείο με μεγάλη καθυστέρηση είτε δεν εγγράφεται καθόλου. Από τα παιδιά που τελικά εγγράφονται, ελάχιστα φοιτούν κανονικά και τα υπόλοιπα διακόπτουν τη φοίτησή τους στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ανεξάρτητα όμως από το εάν έχουν φοιτήσει σε κάποιες τάξεις, τα περισσότερα τσιγγανόπαιδα εγκαταλείπουν το σχολείο λειτουργικά αναλφάβητα και με αρνητικές εμπειρίες από τη φοίτησή τους σ’ αυτό. Το ποσοστό των αναλφάβητων τσιγγάνων στο σύνολο του τσιγγάνικου πληθυσμού κυμαίνεται κοντά στο 90%. Σύμφωνα με τα στοιχεία του τμήματος σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του υπουργείου εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), οι τσιγγάνοι μαθητές του δημοτικού σε όλη την Ελλάδα τα έτη 1993-94 ήταν 2.422, ενώ οι μικροί τσιγγάνοι που δε φοιτούσαν σε σχολείο, ήταν περισσότεροι από 30.000 (Ντούσας, 1997:132).

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει ένας διαχωρισμός των λειτουργικά αναλφάβητων από τους οργανικά αναλφάβητους. Οι οργανικά αναλφάβητοι είναι εκείνοι που δεν πήγαν καθόλου σχολείο ενώ οι λειτουργικά αναλφάβητοι είναι εκείνοι που πήγαν σε κάποιες τάξεις, αλλά διέκοψαν την παρακολούθηση. Είναι ακόμα και εκείνοι, οι οποίοι αν και αποφοίτησαν τυπικά από το δημοτικό, ωστόσο, δεν έχουν το απαραίτητο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, που να τους επιτρέπει να ασκούν όλες τις δραστηριότητες για τις οποίες ο αλφαριθμητισμός είναι αναγκαίος, ώστε να λειτουργούν ως ολοκληρωμένα άτομα στην κοινωνία (Ντούσας, 1995:86-92).

Είναι γεγονός ότι στους τσιγγάνους υπάρχει η εδραιωμένη αντίληψη ότι το σχολείο δεν έχει αξία και ουσιαστική σημασία. Έχουν την εντύπωση ότι η ίδια η ζωή με τις δυσκολίες και τα εμπόδια που προβάλλει τους διδάσκει, γι’ αυτό το σχολείο παρέχοντας βασικές γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, έχει εκπληρώσει το σκοπό του και η περαιτέρω παραμονή σ’ αυτό είναι χαμένος χρόνος. Η αντίληψή τους αυτή σε συνδυασμό με τα κοινωνικά τους δεδομένα και τις συνθήκες της προβιομηχανικής οργάνωσης μέσα στις οποίες εξελίσσεται η ζωή τους δεν έθεταν μέχρι πρόσφατα

αξιώσεις τέτοιες που να καθιστούν αναγκαία προϋπόθεση τη φοίτηση στο σχολείο, κατά τον ίδιο τρόπο που αυτό συνέβαινε στις υπόλοιπες κοινωνίες με ανάλογες συνθήκες. Έτσι, εντεινόταν το φαινόμενο του αναλφαβητισμού στην κοινωνική αυτή ομάδα (Πυργιωτάκης, 2000:464-465).

Οι αιτίες που συνήθως προβάλλονται για τη σχολική αποτυχία των τσιγγάνων, αν δεν αποδίδονται στη “φυλετική κατωτερότητα των τσιγγάνων” ή στην “απροθυμία τους να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις του σχολείου”, είναι οι εξής:

- Η ελλιπής παρακολούθηση λόγω των συχνών μετακινήσεων των τσιγγάνων.
- Ο αναλφαβητισμός της τσιγγάνικης οικογένειας.
- Η χαμηλή ιεράρχηση της σχολικής εκπαίδευσης στο σύστημα αξιών της τσιγγάνικης κοινωνίας.
- Η δυσκολία προσαρμογής των τσιγγανοπαίδων στο σχολικό πρόγραμμα εξαιτίας του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου.
- Η άγνοια των σχολικών αρχών και του διδακτικού προσωπικού για την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα και τα εκπαιδευτικά προβλήματα των τσιγγανοπαίδων.
- Η απορριπτική στάση των συμμαθητών, των γονέων των ελλήνων μαθητών ή και των ίδιων των δασκάλων.
- Οι ελλείψεις στα υλικά μέσα και στα εφόδια για το σχολείο, οι κακές συνθήκες στέγασης και το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των τσιγγάνων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας των τσιγγανοπαίδων όπως διατυπώνονται από τους μελετητές, επικεντρώνονται στους ίδιους τους τσιγγάνους και όχι στην αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Το γεγονός αυτό της αποσιώπησης των δομικών διαστάσεων της σχολικής αποτυχίας των τσιγγάνων έρχεται να νομιμοποιήσει την περιθωριοποίηση αυτής της κοινωνικής ομάδας.

Τα μεγάλα μεγέθη του αναλφαβητισμού των τσιγγάνων, όπως επισημαίνουν οι Κάτσικας & Πολίτου (1999:88-96), οφείλονται σε συγκεκριμένα πολιτικά και κοινωνικά αίτια. Από τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους, το 1830 και ως το 1978 οι τσιγγάνοι στερούνταν της ελληνικής υπηκοότητας. Δεν ήταν πολιτογραφημένοι πουθενά, σε κανένα δήμο ή κοινότητα, δεν είχαν πολιτικά, οικονομικά, ατομικά, κοινωνικά ούτε πολιτισμικά δικαιώματα και συνεπώς δεν είχαν το δικαίωμα στην εκπαίδευση λόγω της άρνησης του κράτους να λάβει τα αναγκαία και απαραίτητα μέτρα για τη σχολική και κοινωνική ένταξη των τσιγγανόπουλων. Έτσι, τα τσιγγανόπουλα ήταν καταδικασμένα

να μη μάθουν γράμματα. Αλλά και η ρατσιστική αντιμετώπιση των τσιγγάνων και η περιθωριοποίησή τους από τα ελληνόπουλα και τους γονείς τους οι οποίοι δε θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με τα τσιγγανόπουλα, επιφέρει την απομόνωσή τους από τους “λευκούς” συμμαθητές τους και δημιουργεί τεταμένο και μη πρόσφορο για μάθηση κλίμα. Οι διωγμοί των τσιγγανόπουλων από τα σχολεία, οι διακρίσεις σε βάρος τους, οι προσβλητικές και στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται εναντίον τους, καθιστούν δύσκολη κάθε προσπάθεια που καταβάλλουν για την εκπαίδευσή τους.

Επίσης, η πρώιμη εργασιακή απασχόληση των μικρών τσιγγάνων δεν τους αφήνει περιθώρια για μόρφωση. Η φτώχεια και η ανέχεια στην οποία συνήθως ζουν δεν τους δίνει το δικαίωμα να ενδιαφερθούν για το σχολείο και τη μάθηση δεδομένου ότι πρέπει να εργαστούν από πολύ μικρή ηλικία για να επιβιώσουν. Όπως χαρακτηριστικά διερωτάται ο Ντούσας (1990:32-37), “είναι ποτέ δυνατόν να γίνει μελέτη και να εκδηλωθεί ενδιαφέρον για το σχολείο όταν οι Ρομ μένουν σε άθλια παραπήγματα, παράγκες και τσαντίρια; Σε σκηνές που μπάζουν από παντού τον παγωμένο βοριά, τα νερά της βροχής, τα χιόνια ή την αφόρητη ζέστη, κάθε έγνοια για το σχολείο πηγαίνει στην άκρη, καθώς εκείνο που προέχει για τους παρίες Ρομ είναι η επιβίωσή τους”. Εκτός από τις πραγματικά αφόρητες συνθήκες ζωής της πλειοψηφίας των τσιγγάνων οι οποίοι διαμένουν σε περιοχές υποβαθμισμένες και επικίνδυνες καθώς απουσιάζουν οι δρόμοι, η αποχέτευση, ο φωτισμός, πολλά σχολεία βρίσκονται απομακρυσμένα από τον καταυλισμό ή το συνοικισμό τους και καθώς είναι αναγκασμένα τα παιδιά να περάσουν μέσα από γειτονιές που δεν τα αντιμετωπίζουν φιλικά καταλαβαίνει κανείς πόσο δύσκολες είναι οι συνθήκες για τα τσιγγανόπουλα.

Επιπλέον, οι ανάγκες και οι προσδοκίες των τσιγγάνων δε συμφωνούν με τον τρόπο λειτουργίας και τους σκοπούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό σχολείο επιδιώκει την ενσωμάτωση των τσιγγάνων στα πολιτισμικά πρότυπα της πλειοψηφίας, που διαφέρουν σημαντικά από τα δικά τους. Στο σύγχρονο σχολείο δε γίνεται λόγος για τη γλώσσα, την κουλτούρα, την ιστορία και τον πολιτισμό τους κάνοντας τους Ρομ να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως παράγοντα αλλοτρίωσής τους και διαμόρφωσής τους σύμφωνα με τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού. Πολλές φορές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι δέσμιοι προκαταλήψεων και εκδηλώνουν απορριπτική στάση απέναντι στα τσιγγανόπουλα γεγονός που τα απομακρύνει από το σχολείο (Ντούσας, 1997:139-141).

Συμπληρωματικά, η Σιδέρη (1993:52-54), αναφέρει ότι στις τσιγγάνικες κοινότητες η μετάδοση του πολιτισμού και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων είναι αποκλειστική ευθύνη της οικογένειας. Το σχολείο, ως θεσμός, δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Η γραφή και η ανάγνωση, ως μέσα έκφρασης και επικοινωνίας είναι άγνωστα για τα παιδιά των τσιγγάνων και το ποσοστό του αναλφαριθμητισμού τους μεγάλο. Η μετάδοση των γνώσεων γίνεται μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, προφορικά. Η οικογένεια είναι το πρωτογενές κύτταρο της κοινωνικής ζωής μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Για την τσιγγάνικη κοινωνία, η οικογένεια, το “κατοικείν” μοιάζει να είναι ο μαθησιακός της χώρος, όπου το παιδί κοινωνικοποιείται και αυτή η κοινωνικοποίηση μοιάζει να είναι αρκετή για τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Καραθανάση, 1998:105-111).

Σύμφωνα με το πρότυπο ζωής των τσιγγάνων η σχολική επιτυχία δε συνδέεται με την κοινωνική και οικονομική επιτυχία. Έτσι, τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν ενδιαφέρουν τους τσιγγάνους και γι’ αυτό θεωρούν ότι η παρακολούθησή τους δεν είναι απαραίτητη. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες των τσιγγάνων μαθητών οι οποίοι βρίσκονται μπροστά σε μία διάσταση προτύπων και αξιών του τσιγγάνικου και του μη τσιγγάνικου πολιτισμού.

Επομένως, για να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των τσιγγάνων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά το διαφορετικό αξιακό σύστημα των τσιγγάνων μαθητών και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα. Για το σχεδιασμό των κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το πλέγμα αξιών που συνθέτουν την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητα των τσιγγάνων, το οποίο χαρακτηρίζεται από μία ουμανιστική και ολιστική αντίληψη του κόσμου. Οι τσιγγάνοι δίνουν έμφαση στη συλλογικότητα ως τρόπο ζωής, στο “εμείς”, υπογραμμίζοντας τη σχέση του ατόμου με τους άλλους, τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και έξω από αυτή. (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996:25).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής των κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των τσιγγανοπαίδων προτείνονται από τη Σάββα (2000:75-83), τα εξής: Αρχικά, η βαθμολογία που είναι πρόβλημα για τα παιδιά αυτά πρέπει να καταργηθεί και τη θέση της να πάρει η τόνωση της αυτοαντίληψης και του αυτοσυναισθήματός τους. Η σχολική τους επιτυχία που την έχουν ανάγκη όπως και όλα τα παιδιά του σχολείου, να μην είναι οπωσδήποτε απόρροια συσσώρευσης πληροφοριών και αποτύπωσής τους με τη μορφή των γραπτών δο-

κιμασιών. Στο σύγχρονο σχολείο μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα ταλέντα τους στα μαθηματικά, τη μουσική, το χορό, τον αθλητισμό, το θέατρο, τις χειροτεχνίες, τα πειράματα, την αισθητική και τη διακοσμητική έτσι ώστε να οδηγηθούν στην καλή επίδοση, απόδοση, αποδοχή και σχολική επιτυχία. Έτσι, για να γίνει το σχολείο ελκυστικό για τα παιδιά αυτά θα πρέπει τα μαθήματα να αποκτήσουν περισσότερο πρακτικό και καλλιτεχνικό προσανατολισμό και να τα προετοιμάζουν άμεσα και έμμεσα για την ενασχόλησή τους με τον κόσμο της εργασίας (Σάββα, 1999:176-182).

Προς αυτήν την κατεύθυνση του κατάλληλου παιδαγωγικού και διδακτικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων κινείται και το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), το οποίο ξεκίνησε μία ολοκληρωμένη παρέμβαση για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, η οποία περιλαμβάνει τα εξής (Παπαγεωργίου, 1997:9-10):

- Ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και του μαθητικού πληθυσμού της χώρας ως προς τις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών των τσιγγάνων και εξοικείωσή τους με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Πλήρης φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στην υποχρεωτική εκπαίδευση και σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να αποφευχθεί ο λειτουργικός αναλφαριθμητισμός.

Όμως, όπως επισημαίνει ο Βεργίδης (2002:27-29), δεν αρκεί η εγγραφή και η φοίτηση για μερικά χρόνια στο σχολείο για να επιτευχθεί η ομαλή εκπαιδευτική ένταξη των τσιγγανοπαίδων. Χρειάζεται η επεξεργασία των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών και η κινητοποίηση κυρίως των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν τη σχολική επιτυχία όλων των παιδιών.

Προς την κατεύθυνση αυτή γίνονται σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002:173-175), σημαντικές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια. Σχεδιάζονται εκπαιδευτικά προγράμματα που ευνοούν την κοινωνική συνοχή και προλαμβάνουν τα φαινόμενα της διάκρισης, του στιγματισμού και της αδικίας σε βάρος των τσιγγάνων μαθητών. Ο θεσμός της εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία προσπαθεί να απαλλαγεί από το μονοπολιτισμικό του χαρακτήρα έτσι ώστε να είναι ανοιχτός στην αλληλεπίδραση και στον εμπλουτισμό με στοιχεία και άλλων πολιτισμών εκτός του επίσημου πολιτισμού.

Ύστερα από την παρουσίαση των προβλημάτων ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παλιννοστούντων, αλλοδαπών και τσιγγάνων μαθητών οι οποίοι διαμορφώ-

νουν συνθήκες πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία, θα αναφερθούμε στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής για την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

5.3 Το επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης

Οι προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων να αντιμετωπίσουν θεσμικά την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση που άρχισε να γίνεται αισθητή ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και που σήμερα στα περισσότερα ελληνικά σχολεία αποτελεί μία πραγματικότητα, μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο “προνοιακό-φιλανθρωπικό” χαρακτήρα. Τα Βασιλικά και Προεδρικά Διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78), αυτής της περιόδου αντιμετωπίζουν τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές με ιδιαίτερη “ευσπλαχνία” και “φιλανθρωπία” κατά τις εισαγωγικές, κατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις (Δαμανάκης, 2000:3-23).

Έτσι, παρατηρείται κάποια “έκπτωση” στη βαθμολογία των παλιννοστούντων μαθητών κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επιστροφής τους. Συγκεκριμένα, ο μαθητής που παλιννοστεύει δε βαθμολογείται κατά το πρώτο έτος της φοίτησής του στο μάθημα των αρχαίων και νέων ελληνικών, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα εξετάζεται μόνο προφορικά με βάση το οχτώ (8) αντί του δέκα (10) για τους γηγενείς μαθητές. Για το δεύτερο έτος της φοίτησης η εξέταση στο μάθημα των αρχαίων και των νέων ελληνικών είναι προφορική με βάση το οχτώ (8), ενώ για τα υπόλοιπα μαθήματα γραπτή με βάση το δέκα (10). Με την έναρξη της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική περνά από τη λογική της μείωσης των απαιτήσεων στη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (Μάρκου, 1995β:163-171).

5.3.1 Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα

Το 1980 εγκαινιάστηκε με σχετική υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, άρθρο 45) τόσο οι τάξεις υποδοχής (Τ.Υ.) όσο και ο νέος θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.).

Σκοπός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων είναι η “ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων

Ελλήνων μεταναστών” (Ν 1404/83, άρθρο 45) “ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων” (Ν 1404/83, άρθρο 2). Η ίδρυση των τάξεων υποδοχής για μαθητές που προέρχονται από τα κράτη – μέλη της κοινότητας, καθώς και για τους υπόλοιπους αλλοδαπούς μαθητές ρυθμίζεται από το προεδρικό διάταγμα (Π.Δ. 494/83) (Δαμανάκης, 1997β:57-58).

Οι τάξεις υποδοχής αποτελούν τμήμα του επίσημου σχολείου του οποίου το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών δεν πρέπει να υπερβαίνει το 20 %, προκειμένου να επιτευχθεί χωρίς μεγάλες δυσκολίες η κοινωνική και γλωσσική αφομοίωση των νεαρών αλλοδαπών. Ανάλογα με την ηλικία των παιδιών η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να διαρκέσει από 1 έως 2 χρόνια. Από τη στιγμή που το παιδί μπορεί να επικοινωνήσει στην επίσημη γλώσσα της χώρας φιλοξενίας, μεταφέρεται σε κανονική τάξη. Έτσι, οι τάξεις υποδοχής διέπονται από τη λογική της διάκρισης και του διαχωρισμού, δεδομένου ότι οι παλιννοστούντες μαθητές καλούνται να ξεπεράσουν τις γλωσσικές, γνωστικές και γενικότερες πολιτισμικές τους “ελλείψεις” εκτός των κανονικών τάξεων στις οποίες θα ενταχθούν ύστερα από την κατάλληλη προετοιμασία στις τάξεις υποδοχής (Παπάς, 1998:169). Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρόλο που η απόφαση (Φ10/20/Γ1/708 ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99) αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης.

Σύμφωνα με τον Καρακατσάνη (1989:26-27), η κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών έχει, ήδη, προηγηθεί και έγινε σε μία χώρα με διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης, μέσα σ’ ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γλωσσικές και γνωστικές αδυναμίες που έχουν, δεν μπορούν να καλυφθούν, όταν τους απομονώνουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Οι απομονωμένες ομάδες μαθητών, από παιδαγωγική άποψη, δε βοηθούν το μαθητή να ξεπεράσει το πρόβλημα της γλώσσας και να προσαρμοστεί στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, ενισχύουν το “στιγματισμό” και την περιθωριοποίησή του με αποτέλεσμα να περιορίζεται στην επικοινωνία του μόνο με άτομα της ίδιας εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Κατά γενική παραδοχή οι τάξεις υποδοχής μέχρι σήμερα τουλάχιστον δεν έχουν να επιδείξουν πολύ θετικά αποτελέσματα. Αυτό είναι και συνάρτηση του γεγονότος ότι δεν υπάρχουν κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί, για να διδάξουν στις συγκεκριμένες τάξεις. Το πιο σημαντικό όμως, που καθιστά τη λειτουργία των τάξεων αυτών ανεπιτυχή, είναι η μηχανιστική αντίληψη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σχολική επανένταξη, αφού πιστεύει ότι ένας μαθητής, που επιστρέφει στην Ελλάδα, μπορεί

να ενσωματωθεί στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα χωρίς να έχει άμεση επαφή και σχέση με την ομάδα αυτή καθαυτή (Πανούσης, 1993:45-57).

Από την άλλη πλευρά, τα φροντιστηριακά τμήματα προωθούν την επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών με τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης όλων των παιδιών μέσα στις κανονικές τάξεις και τα κανονικά σχολεία. Για να ξεπεράσουν τα γνωστικά και ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που επαναπατρίζονται, προβλέπεται ειδική φροντιστηριακή υποστήριξη με ειδικό γι' αυτά τα παιδιά διδακτικό υλικό και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω στα ιδιαίτερα προβλήματά τους, με τη χρησιμοποίηση έντυπου υλικού και τη διοργάνωση ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων (Μάρκου, 1994:131-169).

Κατά τον Καρακατσάνη (1992:40-41), η θεσμοθέτηση της οργάνωσης και λειτουργίας των φροντιστηριακών τμημάτων για τους παλιννοστούντες μαθητές αποτελεί ένα θετικό μέτρο δεδομένου ότι αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να ξεπεράσουν τις γνωστικές και γλωσσικές τους δυσκολίες και να προσαρμοστούν όσο το δυνατόν πιο ομαλά στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Η θεσμοθέτηση και η λειτουργία των φροντιστηριακών τμημάτων συνοδεύτηκε και από την αναγνώριση της ανάγκης για διατήρηση και ενίσχυση των διαφοροποιητικών στοιχείων που φέρνουν μαζί τους οι παλιννοστούντες μαθητές. Στα πλαίσια της αναγνώρισης και της ενσωμάτωσης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων των μαθητών αυτών, αναγνωρίστηκε και η ανάγκη παραγωγής ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στα οποία οι παλιννοστούντες μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες καθώς και η ανάγκη ανάπτυξης ειδικού επιμορφωτικού υλικού και η διοργάνωση ειδικών σεμιναρίων για την επιμόρφωση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Ξανθόπουλος, 2000:245-251).

Έτσι, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της λειτουργίας των φροντιστηριακών τμημάτων. Τα πολιτισμικά και γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών από την οικογένειά τους και από άτομα της ίδιας κοινωνικής ομάδας αποτελούν το εργαλείο για την κατάλληλη παιδαγωγική τους προσέγγιση και την κινητοποίηση των γνωστικών τους λειτουργιών ώστε να κατακτήσουν ευκολότερα τα νέα γνωστικά αντικείμενα. Σκοπός ενός φροντιστηριακού τμήματος αλλά και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος δεν πρέπει να είναι σύμφωνα με το Διαμαντή (2000:79-81), το “σβήσιμο” του

παρελθόντος και η προσπάθεια της ομογενοποίησης, αλλά η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

5.3.2 Τα σχολεία παλιννοστούντων ως “ιδιαιτέρη” μορφή εκπαίδευσης

Μία ειδική μορφή εκπαίδευσης αποτελούν τα σχολεία παλιννοστούντων (Σ.Π.) που λειτουργούν στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη και έχουν ιδρυθεί σύμφωνα με τα προεδρικά διατάγματα (Π.Δ.) 435/84 και 369/85 αντίστοιχα. Σ’ αυτά τα σχολεία φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές, παλαιότερα από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, πρόσφατα, όμως (από το 1990 και μετά) και από ρωσόφωνες (περίπτωση Σ.Π. Θεσσαλονίκης) (Δαμανάκης, 1997β:64).

Τα σχολεία παλιννοστούντων βασίζονται, κατά το Δαμανάκη (2000:3-23), σε μία λογική αντίφαση. Επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους και έτσι, ενώ θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και των γηγενών μαθητών, να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης – διπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς σε απομόνωση.

Συγκλίνοντας στην άποψη αυτή, η Μελά-Παπαδοπούλου (1999:69-77 και 1999:51-58) υποστηρίζει ότι αν και ο στόχος των σχολείων παλιννοστούντων είναι η ομαλή επανένταξη των μαθητών και η κοινωνικοποίησή τους στην ελληνική κοινωνία, η εκπαιδευτική πρακτική δε βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με τους διακηρυσσόμενους σκοπούς του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παράλληλα, παρατηρείται σύγκρουση ανάμεσα στην πολιτισμική, γλωσσική και μαθησιακή διαφοροποίηση του μαθητή – ως απόρροια των πολιτισμικών, γλωσσικών και μαθησιακών συνθηκών κοινωνικοποίησης στη χώρα υποδοχής – και στην αντίστοιχη συμμόρφωση που απαιτείται από το ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

Σ’ αυτό το σημείο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης, πολλά από τα σχολεία παλιννοστούντων δεν έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών που φοιτούν σ’ αυτά. Αυτό ισχύει για τα σχολεία παλιννοστούντων της Θεσσαλονίκης, στα οποία δε φοιτούν πλέον μαθητές από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες, αλλά από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και από την Αλβανία (Παπαδόπουλος, 2000:113-115). Προφανώς, επικρατεί η λογική σύμφωνα με την οποία, σε αντίθεση με την αγγλική και τη γερμανική γλώσσα, οι γλώσσες των πρώην Σοβιετικών Δημοκρατιών και η Αλβανική δε δικαιούνται μια θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η απουσία διδασκαλίας της μητρι-

κής γλώσσας, παρατηρείται και στα σχολεία με αμιγή μαθητικό πληθυσμό από παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς ή αθιγγάνους.

Αξιολογώντας το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αντίθετα, διέπονται από τη λογική της “υπόθεσης του ελλείμματος” και των αντισταθμιστικών μέτρων σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οφείλουν να συμμορφωθούν με τα γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα της κοινωνίας της χώρας υποδοχής, θυσιάζοντας την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητά τους.

5.3.3 Η νέα περίοδος: Ψήφιση του νόμου 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η κριτική που ασκήθηκε στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε μέχρι και τις αρχές του 1990 για την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τα αδιέξοδα στα οποία οδηγήθηκε, προκάλεσαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1990 έναν έντονο προβληματισμό, που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων από το 1996 έθεσε τις βάσεις για μία ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Με το νόμο 2413/96 καθορίστηκε ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τα οποία δεν θα αναφερθούμε στην παρούσα πτυχιακή μελέτη.

Το άρθρο 34 του νόμου (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996:2450) ορίζει ότι: “Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες”.

Οι διατάξεις του νόμου 2413/96 που αναφέρονται στη “διαπολιτισμική εκπαίδευση” στη Ελλάδα, αποτελούν ένα σταθμό και μπορούν να διαμορφώσουν νέες προοπτικές για μία κοινή εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών στην Ελλάδα, και μ’ αυτήν την έννοια να εγκαινιάσουν μία νέα περίοδο.

Παρά τα θετικά στοιχεία του, κατά το Δαμανάκη (2000:3-23), ο νόμος 2413/96 εγκυμονεί και ένα μεγάλο κίνδυνο, την ίδρυση “μειονοτικών” σχολείων καλυμμένα υπό

το μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία στην πραγματικότητα θα είναι μειονοτική εκπαίδευση. Αν δηλαδή ένα δημοτικό σχολείο ή γυμνάσιο με αμιγή μαθητικό πληθυσμό, παλιννοστούντων, αλλοδαπών ή αθίγγανων, μετονομαστεί σε “σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”, αυτό δεν θα απαλλάξει τους μαθητές από την απομόνωση, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Σ’ αυτήν την περίπτωση η αναγκαιότητα για τις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζεται σε παρεμβάσεις που αφορούν μόνο τους “διαφορετικούς” μαθητές με αποτέλεσμα να υπάρχει έντονος σκεπτικισμός για την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης ως βασικής διάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά σε όλα τα παιδιά, σε όλους τους πολίτες της κοινωνίας. Γενικά, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των πολιτών που ζουν και προσφέρουν σε μία πολιτισμικά ετερογενή κοινωνία εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο στη χώρα μας.

Προς αυτήν την κατεύθυνση επιχειρηματολογούν και ερευνητές που ασχολούνται με το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επισημαίνοντας ότι ακόμα και σήμερα, παρά την ψήφιση του νόμου 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις προσπάθειες του υπουργείου εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων για την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, βρισκόμαστε σε μία αντιφατική κατάσταση, όπου το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων επιμένει τόσο με τη λήψη θεσμικών μέτρων όσο και με τη χρηματοδότηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία όμως δεν εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη.

Σ’ αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι βασική προϋπόθεση για μία σωστή εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όσο δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμικές δεξιότητες, η διαδικασία μιας στενά εθνοκεντρικά και μονοπολιτισμικά νοούμενης εκπαίδευσης θα συνεχίσει να αποξενώνει τους μαθητές και να δημιουργεί μεγαλύτερες ανισότητες.

6. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών συνθηκών στην ελληνική κοινωνία με την εισροή χιλιάδων παλιννοστούντων Ελλήνων μεταναστών – ομογενών καθώς και αλλοδαπών μεταναστών, βρήκε τους εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που δημιουργούνται στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν περισσότερο στις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών αυτών που τους έφερναν σε πολύ δύσκολη θέση. Δεν είναι όμως, μόνο οι γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών αλλά και οι πολιτισμικές που απαιτούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Μάρκου, 1997α:19-33).

Στα πανεπιστημιακά προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ελάχιστες προσπάθειες καταβάλλονται ώστε να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και προκλήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις τα προγράμματα αυτά έχουν προαιρετικό χαρακτήρα και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι γεγονός ότι κανένα διδακτικό υλικό και κανένα σχολικό πρόγραμμα, όσο καλό και αν είναι, δεν πρόκειται να έχει σημαντικά αποτελέσματα, αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και την αναγκαία γνώση ώστε να “μεταφράσουν” τη θεωρία σε πράξη. Η επιστημονική γνώση πρέπει να συνδέεται με την εκπαιδευτική πράξη, γιατί η γνώση όταν δε συνδεθεί με την πράξη είναι αδύναμη. Η σύνδεση αυτή αποτελεί πρόκληση για την επιμόρφωση και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να τηρήσει μία διαφορετική στάση προσέγγισης και ανάλυσης του εκπαιδευτικού του έργου και καθιστά πιο αποδοτική και ουσιαστική την προσφορά του (Παπακωνσταντίνου, 1996:73-83).

Πολλοί εκπαιδευτικοί όμως, αισθάνονται διστακτικοί και απροετοίμαστοι μπροστά στη μετάβαση από μία κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμική σε μία πολυπολιτισμική κοινωνική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ορισμένοι θεωρούν την προώθηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και την άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο ως μία προσπάθεια αποκοπής από τις δικές τους παραδόσεις, ενώ άλλοι τη βλέπουν ως μέσο μείωσης των εντάσεων και των συγκρούσεων και προαγωγής της ειρηνικής συνύπαρξης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες που συνθέτουν την κοινωνία (Μάρκου, 1996β:34-36).

Κατά το Μάρκου (1998:114-134), στα σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν διαπιστωθεί

σαφείς δισταγμοί και επιφυλάξεις από την πλευρά πολλών εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη σημασία της για τη σχολική πράξη. Πολλοί διερωτώνται αν πρόκειται για μία νέα μόδα στο χώρο της παιδαγωγικής που δεν τους προσφέρει καμία ουσιαστική βοήθεια ώστε να αντιμετωπίσουν τα οξυμένα προβλήματα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί των θετικών επιστημών δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης για τα πρακτικά μαθήματα παρά μόνο για τα μαθήματα θεωρητικής φύσεως.

Οι επιφυλάξεις και οι αμφιβολίες των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να δικαιολογηθούν, αφού συχνά:

- Παρουσιάζεται ως πανάκεια για τη λύση συσσωρευμένων προβλημάτων που έχει δημιουργήσει η παρατεταμένη κρίση του σχολείου και η απουσία πολιτικής βαθύτερων αλλαγών στην εκπαίδευση.
- Αντιμετωπίζεται ως “μόδα” από την οποία λιγότερο ή περισσότερο ειδικοί στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι μπορούν να επωφεληθούν από προγράμματα, κυρίως, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσφέροντας οι ίδιοι προγράμματα αμφιβόλου επιστημονικής εγκυρότητας.
- Παραμελείται η προετοιμασία των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, όσο και κατά την επιμόρφωσή τους, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα σοβαρά προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη από την παρουσία μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση.
- Επικρατεί σύγχυση αναφορικά με τη θεωρητική τεκμηρίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με τις βασικές της έννοιες, καθώς και με την πρακτική της εφαρμογή στο σχολείο.

Θα πρέπει να τονιστεί σ’ αυτό το σημείο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί που είναι προδιατεθειμένοι θετικά στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουν βαθιά ριζωμένη στη συνείδησή τους την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού και δεν μπορούν να δεχτούν εύκολα τον προσανατολισμό του σχολείου προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση η οποία σέβεται και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των διαφορετικών πολιτισμών τους οποίους οι ίδιοι διδάχτηκαν να τους θεωρούν κατώτερους.

Με δεδομένη την αντίληψη αυτή που είναι απόρροια του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού των πανεπιστημιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης, γίνονται προσπάθειες και αναπτύσσονται ερευνητικά προγράμματα που αποσκοπούν στη διαμόρφωση διαπο-

λιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα οποία συμμετέχουν και συνεργάζονται δημιουργικά πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, φοιτητές και εκπαιδευτικοί της σχολικής πράξης. Σύμφωνα με το Μάρκου (1997β:28-31), για την ανάπτυξη των μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η συνειδητοποίηση και αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η νέα πολυπολιτισμική κατάσταση στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μετέπειτα επιμορφώσεις και οι ατομικές προσπάθειες για αυτομόρφωση και διαρκή βελτίωση, πρέπει να στοχεύουν στο να τους καταστήσουν ικανούς, αφενός να αντιμετωπίζουν όλο και συνθετότερα και πολυπλοκότερα προβλήματα στην τάξη τους, αφετέρου να μπορούν να εκπονούν ή να προσαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες, αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών τους. Η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση αναδεικνύεται σε κεντρικό θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γούσης, 1997:170-175).

Σύμφωνα με την Καστελλάνου (2001:216-224), η αποστολή ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου και επιμορφωμένου εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητική και συνίσταται στο να βρει τους κατάλληλους τρόπους ώστε να διαπραγματευτεί τη διαφορετικότητα, γιατί η ευθύνη του για τη διατήρηση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του κάθε “διαφορετικού” μαθητή είναι πολύ μεγάλη. Το πρώτο βήμα είναι η προσαρμογή του στη νέα κατάσταση. Απαιτεί προσπάθεια αλλά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απαλλαγεί από την έλλειψη κατανόησης, τις στερεότυπες αντιλήψεις και τη λογική της ομοιομορφίας και να προχωρήσει όχι μόνο στην αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας αλλά και στη στοιχειώδη γνώση των επιμέρους εκφράσεων του μαθητικού συνόλου.

Ειδικότερα, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής τάξης με βάση τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να διαθέτουν τα εξής (Μάρκου, 1996β:48):

- Γνώση για την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο, για τη φύση δηλαδή της κοινωνίας και για τις ομάδες που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητά της.
- Γνώση των στοιχείων της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας που όλο και περισσότερο επηρεάζουν την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας.

- Παιδαγωγική γνώση, γνώση δηλαδή που θα τους επιτρέψει να διαμορφώνουν και να εφαρμόζουν με επιτυχία παιδαγωγικές προσεγγίσεις και να είναι αποτελεσματικοί στην τάξη.

6.1 Κοινωνική γνώση

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους αποκτούν γνώσεις για τις πολιτισμικές καταβολές των παιδιών των μεταναστών και για την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, γνώσεις που δε διδάσκονται, δυστυχώς, με επάρκεια στις σχολές από τις οποίες προέρχονται. Έτσι, μέσα στη σχολική τάξη έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο και το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, ενάντια στην κοινωνική και μορφωτική ανισότητα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να επιδρούν στους νέους συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και της γενικότερης υπόστασής τους ώστε να μπορούν να αποκτούν κριτική σκέψη και να διαπιστώνουν την αρνητική πλευρά της κοινωνίας για να είναι σε θέση με την πάροδο του χρόνου να συμμετάσχουν στη διαδικασία αναμόρφωσής της (Καλομοίρης, 1994:14-15).

Για να μπορέσουν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης να προσαρμοστούν στις γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου, να κατανοήσουν την άμεση χρησιμότητα της μόρφωσης που το σχολείο τους δίνει και να προσαρμοστούν στους κανόνες της σχολικής ζωής που τους διασφαλίζουν τη σχολική επιτυχία, πρέπει να γίνουν κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς οι κοινωνικές διαφορές των μαθητών αυτών, ώστε να μην ερμηνεύεται η μειωμένη προσαρμογή στη γλώσσα του σχολείου με βάση τις φυσικές αδυναμίες των αλλοδαπών μαθητών αλλά να αναζητούνται οι κοινωνικές παράμετροι που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.

Για την επίτευξη της ομαλής κοινωνικοποίησης των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης και για τη γρήγορη εξάλειψη των μαθησιακών ανισοτήτων, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός μέσω της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής του να αναπτύξει και να εφαρμόσει μεθόδους και στρατηγικές που να στηρίζονται σε μορφές εξατομικευμένης διδασκαλίας και βιωματικής μάθησης αλλά και σε ομαδοσυνεργατικά πρότυπα κοινωνικής οργάνωσης της τάξης. (Παπουλίδης, 1998:216-223).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία βασίζονται σε παρανοήσεις για τις διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες που ζουν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής και σε μία γενικότερη αντίληψη για την εθνική τους ιστορία και τον πολιτισμό που είναι ελλιπής, παραπλανητική και σοβινιστική.

Κατά συνέπεια η γνώση που πολλοί εκπαιδευτικοί φέρνουν μαζί τους στην τάξη συμβάλλει στην πρόκληση σύγχυσης παρά στη διαλεύκανση της κοινωνικής, ιστορικής και πολιτικής πραγματικότητας. Αυτό το είδος της γνώσης μάλλον διαιώνίζει την κοινωνική ανισότητα και καταπίεση παρά συμβάλλει στη δικαιοσύνη και την πολιτισμική και γλωσσική ελευθερία. Έτσι, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους πολλές φορές χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και περιθωριοποίηση των αδύναμων εθνοπολιτισμικών ομάδων, αν θέλουν να γίνουν φορείς αλλαγής και χειραφέτησης (Μάρκου, 1996 β:48-49).

6.2 Γνώση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στα στενά πλαίσια της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας αλλά είναι προσανατολισμένη στο μέλλον. Αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο αντίδραση στις πραγματοποιούμενες εξελίξεις αλλά δρα και ανασταλτικά αναφορικά με τη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων στην προοπτική αυτών των εξελίξεων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ικανός να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα σε εθνικό επίπεδο και ταυτόχρονα να είναι ανοιχτός και να σκέφτεται στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών και διεθνών σχέσεων. Αυτό περιλαμβάνει αναφορές στις διεθνείς ανταλλαγές και συνεργασίες και την ικανότητα για αποδοχή και σεβασμό των διαφορετικών προτύπων συμπεριφοράς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Άλλωστε η απόκτηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας συνδέεται με την ανάπτυξη τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς που υπερβαίνουν τα εθνικά πλαίσια μέσα στα οποία ορίστηκαν οι αντιλήψεις, οι κανόνες και οι αξίες των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Οι πολίτες των ευρωπαϊκών κοινωνιών κινήθηκαν και εξακολουθούν να κινούνται σε κοινωνικά προκαθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία βασίζονται στη λογική της ενσωμάτωσης που αγνοεί το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των “διαφορετικών” με αποτέλεσμα να ωθούνται στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μάρκου, 1998:114-134).

Είναι γεγονός ότι τα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη πολιτισμική έκφραση αντιμετωπίζονται πολλές φορές στερεοτυπικά και ρατσιστικά από την κυρίαρχη ομάδα. Μια διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους βοηθάει ώστε να διαμορφώνουν μία κριτική στάση τόσο για το δικό τους σύστημα αξιών όσο και για τα πολιτισμικά πρότυπα που προβάλλονται από το κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα. Πρέπει, επίσης, να προωθεί νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών συνθηκών ζωής στις σύγχρο-

νες κοινωνίες. Μία τέτοια μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από όλες τις ομάδες που συμμετέχουν στη διαδικασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ιδιαίτερα αφορά εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιδιώκουν να γνωρίσουν τις απαιτήσεις που δημιουργούν οι νέες εξελίξεις στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θέλουν να ζουν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους πολιτισμούς δεν αρκεί να έχουν γνώσεις για τους πολιτισμούς αυτούς αλλά να διερευνούν τους κοινωνικούς μηχανισμούς που δημιουργούν προκαταλήψεις λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών (Μάρκου, 1996β:58-59).

Αν μέχρι σήμερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζεται στις διαδικασίες μάθησης των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων στα στενά εθνικά πλαίσια των χωρών υποδοχής, η “διεθνής μάθηση” θα πρέπει να κάνει αισθητή την υπερεθνική προοπτική. Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σημαίνει ότι οι αντιπαραθέσεις και οι συγκρούσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις των ατόμων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης δεν πρέπει να συγκαλύπτονται, αλλά να γίνονται αιτία δημιουργικής αντιπαράθεσης. Τέτοιες αντιπαραθέσεις μεταξύ των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων σε εθνικό επίπεδο και μεταξύ των διαφόρων χωρών σε υπερεθνικό επίπεδο, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Μηλίγκου, 1997:146-148).

6.3 Παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει, εκτός των άλλων γνώσεων, να έχουν και παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορούν να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να διαμορφώνουν ένα σχολικό περιβάλλον που σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του κάθε παιδιού. Πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει σε πολυπολιτισμικές τάξεις για να είναι “επιτυχημένος” στη διδασκαλία του θα πρέπει να έχει:

- Γνώσεις για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των μαθητών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων καθώς και δεξιότητες για αποτελεσματική διδασκαλία.
- Γνώση για τη φύση των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών αντιλήψεων και στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους.

- Γενικές γνώσεις και δεξιότητες για διδακτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

6.3.1 Τρόποι μάθησης των διαφόρων εθνοπολιτισμικών μαθητικών ομάδων

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση των τρόπων μάθησης των μαθητών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές αυτοί διαφέρουν από τα γηγενή παιδιά ως προς τους τρόπους απόκτησης των γνώσεων (Μάρκου, 1996β:61). Έτσι, οι μαθητές αυτοί στην πλειοψηφία τους εργάζονται ομαδικά για την επίτευξη ενός στόχου και είναι αρκετά ευαίσθητοι στις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Από την άλλη πλευρά τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας έχουν μάθει να εργάζονται ατομικά, επιδιώκουν την ατομική αναγνώριση και πιστεύουν ότι οι ίδιοι μπορούν να διαμορφώσουν το μέλλον τους. Οι διαφορές στον τρόπο μάθησης αναφέρονται κυρίως στη διαδικασία κοινωνικοποίησης στην οικογένεια και στην ευρύτερη εθνοπολιτισμική ομάδα όπου δίνονται διαφορετικές προτεραιότητες για την επίτευξη των στόχων. Η διαφορετική πολιτισμική προέλευση των παιδιών των μεταναστών έχει ως αποτέλεσμα να αξιολογούν διαφορετικά τα πρότυπα μάθησης, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα πολιτισμικά επιτεύγματα χωρίς αυτό να σημαίνει ότι άλλα τα θεωρούν ανώτερα και άλλα κατώτερα. Για να επιτευχθεί η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών όλων των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών θα πρέπει να υπάρξει σεβασμός, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, του δικαιώματος να είναι κανείς διαφορετικός και να διατηρεί την εθνική και πολιτισμική του ταυτότητα (Μπουζάκης, 1994:239-244).

Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στα διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων προϋποθέτει την επαρκή γνώση των ιδιαίτερων πολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, θα πρέπει να έχουν γνώσεις των ιδιαίτερων πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν κατάλληλα τη μέθοδο διδασκαλίας τους και να αποφεύγονται έτσι, στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις που απορρέουν από την άγνοια των ιδιαίτερων στοιχείων της ταυτότητας, πολιτισμικής και γλωσσικής, των παιδιών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1997α:19-33).

6.3.2 Προκαταλήψεις, ρατσισμός και ο παραμερισμός τους

Το σχολείο είναι ένας θεσμός που λειτουργεί σε μία κοινωνία, στην οποία διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Σ' 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. Σχολεία στα οποία πραγματοποιείται η ένταξη ή ο αποκλεισμός των ατόμων με κριτήριο την πολιτισμική και την κοινωνική τους ταυτότητα είναι περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τη στερεοτυπική σκέψη, την προκατάληψη και την κοινωνική διάκριση, ανεξάρτητα από το θετικό, καταρχήν, γεγονός ότι είναι πολυπολιτισμικά σχολεία. Ο εθνοκεντρικός και μονοπολιτισμικός προσανατολισμός των σχολείων αυτών όπως είναι επόμενο, εγείρει αντιδράσεις από τις ομάδες οι οποίες αισθάνονται ότι η ιστορία, η γλώσσα και ο πολιτισμός τους αποκλείονται από την κανονική εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνιστά άρνηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης που αποτελεί το ζητούμενο στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Μίτιλης, 1998:9-18 και Τσιάκαλος, 1994:11- 12).

Για να αποφευχθεί η στερεοτυπική αντιμετώπιση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να παρεμβαίνουν βοηθώντας τους γηγενείς μαθητές τους που είναι προκατειλημμένοι αρνητικά εναντίον των αλλοδαπών συμμαθητών τους να αλλάξουν στάση απέναντί τους. Είναι γεγονός ότι οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και οι διακρίσεις εξακολουθούν να αποτελούν σοβαρά προβλήματα στην ελληνική κοινωνία και όλο και περισσότεροι μαθητές έρχονται στο σχολείο αρνητικά προδιατεθειμένοι ενάντια στους “διαφορετικούς” συμμαθητές τους. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στην προσπάθεια υποβοήθησης των μαθητών ώστε να αποκτήσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις έναντι των άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Παπάς, 1998:77-88).

Ο Βεργίδης (1995:51-62), χρησιμοποιεί τον όρο νεορατσισμό για να περιγράψει τη σύγχρονη μορφή ρατσισμού που δεν επικαλείται τη βιολογική κληρονομικότητα, αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές. Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός που τον διαπερνούν οι κοινωνικές αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, εμπλέκεται σε ευρύτερες εξελίξεις, στη διαμόρφωση των οποίων φαίνεται να συμβάλλει με αντιφατικούς τρόπους, αφενός ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης και κοινωνικής ένταξης, αφετέρου ως μηχανισμός διαφοροποίησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

Έτσι, στη σύγχρονη κοινωνική αντίληψη ο ρατσισμός είναι η αντίληψη του “διαφορετικού” ως κατώτερου, δηλαδή οι διάφορες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά από την κυρίαρχη, θεωρούνται και κατώτερες. Για την εξάλειψη αυτής της διαχωριστικής λογικής απαιτείται παρέμβαση στο επίπεδο των θεσμών ή μεταρρύθμιση όλων των σημαντικών πλευρών του σχολείου συμπεριλαμβανομένων των κανόνων, των σχέσεων εξουσίας, του πολιτισμού του σχολείου, της λεκτικής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, του σχολικού προγράμματος, των στάσεων έναντι των γλωσσών των μαθητών, των προγραμμάτων συμβουλευτικής και αξιολόγησης.

Όπως επισημαίνει η Τριανταφύλλου (1998: 135-141), η άρνηση του άλλου πολιτισμού και η στερεοτυπική αντιμετώπισή του πηγάζει από την ανάγκη για επιβεβαίωση του “εαυτού”, δηλαδή της κυρίαρχης πολιτισμικής ταυτότητας. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την έλλειψη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας η οποία βοηθάει στην ανακάλυψη της ετερότητας και στο σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

6.3.3 Διδακτικές προσεγγίσεις

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στρέφεται σήμερα στην ανακάλυψη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, που ικανοποιούν κυρίως την ανάγκη για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και αλληλογνωριμία μεταξύ των μαθητών, ανάπτυξη του αυτοαισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού των μαθητών της πολυπολιτισμικής τάξης. Στην προσπάθεια αυτή, η έρευνα των επιστημών της αγωγής έχει δείξει ότι απαιτούνται καινοτομικές δράσεις που κινητοποιούν και δραστηριοποιούν τα παιδιά. Η αξιοποίηση μαθημάτων όπως είναι τα καλλιτεχνικά, η μουσική και η φυσική αγωγή καθώς και άλλων δραστηριοτήτων όπως είναι το παίξιμο ρόλων, οι δημιουργικές δραματοποιήσεις και άλλες πολιτιστικές εκδηλώσεις, ως διαθεματικές δραστηριότητες, με παράλληλες γνωστικές κατακτήσεις από μέρους των παιδιών, είναι τεχνικές πολύ αποτελεσματικές επειδή απαιτούν ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτές οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους μαθητές να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνονται βιώνοντας διαφορετικές καταστάσεις στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000:237).

6.3.3.1 Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί προπαρασκευή του παιδιού για μία δημιουργική περίοδο, μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας του, επικοινωνίας και κατανόησης των ανθρωπίνων σχέσεων. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να εκδηλωθεί και να εκτονώσει την εσωτερική του ένταση αξιοποιώντας κάθε ερέθισμα και μάλιστα σε ένα χώρο που δε νοιώθει ότι αξιολογείται και ότι κινδυνεύει να απορριφθεί. Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα δημιουργικό ερέθισμα που βοηθάει τα παιδιά στα εξής (Νικολάου & Γιαννούλη, 2000:120-133):

- Να αποκτήσουν καλύτερη επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους και κατ' επέκταση με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλληλοεκτίμηση, αλληλοσεβασμό, θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση και νέες γνώσεις.
- Να πετύχουν συνεργασία, δημιουργικότητα, λύσιμο του σώματος και βελτίωση των ικανοτήτων τους.
- Να βελτιώσουν την κίνησή τους, την έκφραση των συναισθημάτων τους, τη σχέση με το διδάσκοντα και την εκφορά του λόγου.
- Να αναπτύξουν την αλληλουποστήριξη, τον προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα θέματα στα οποία θα δίνουν προσωπικές λύσεις και τη θετική στάση απέναντι στον κόσμο που τους περιβάλλει και απέναντι στη ζωή.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο μάθησης για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης που οι συνθήκες ζωής τους (φτώχεια, ανεργία γονέων), πολύ συχνά υπονομεύουν την αυτοεικόνα τους και η ξеноφοβία και οι ρατσιστικές αντιλήψεις από την πλευρά των γηγενών, ακόμα και αν δεν είναι γενικευμένες τους οδηγούν πολλές φορές στον κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, η διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική τους προέλευση πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας υποδοχής, οι σχέσεις τους με τους γηγενείς μαθητές είναι συνήθως περιορισμένες έως ανύπαρκτες, δεν έχουν χρόνο για διάβασμα και δεν εποπτεύονται από τους γονείς οι οποίοι εργάζονται και τέλος, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Τα προβλήματα αυτά γίνονται εντονότερα τη στιγμή που στη σχολική τάξη οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν μια μειονότητα σε σχέση με τους γηγενείς και υπάρχει πιθανότητα κατηγοριοποίησής τους σε μία ομάδα ξεχωριστή από αυτή των γηγενών μαθητών. Την ίδια στιγμή, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ρατσισμού, δέχονται τη διαφορετικότητα και μιλούν στην τάξη

με ειλικρινές ενδιαφέρον για ισότητα μεταξύ των λαών και για ισοτιμία των πολιτισμών, τα προβλήματα που δημιουργούνται δεν είναι δυνατόν να λυθούν με προσεγγίσεις σε θεωρητικό επίπεδο ή με καλή θέληση. Απαιτούνται κατά συνέπεια κάποιες μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να επιλυθούν τα προβλήματα που δημιουργεί η πολυπολιτισμικότητα.

Κατά την Παρρά (2000:5-7) η δραματοποίηση είναι μία δραστηριότητα προφορικού λόγου που είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα παιδιά με τη δραματοποίηση πετυχαίνουν τα εξής:

- Διευρύνουν τις εμπειρίες της ζωής και της μάθησης.
- Παίρνουν πληροφορίες.
- Αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.
- Απελευθερώνονται από τις εντάσεις.
- Αναπτύσσουν δημοκρατική σχέση μεταξύ τους.
- Αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας.
- Μαθαίνουν να ξεκουράζονται και να συγκεντρώνονται.
- Πειραματίζονται με την κίνηση του σώματος.
- Χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους.
- Διεγείρουν τη φαντασία τους.

6.3.3.2 Η περίπτωση της λογοτεχνίας

Τα λογοτεχνικά κείμενα φέρνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή όχι μόνο με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα αλλά και με την ιστορία, τον πολιτισμό και το λαό, που εκφράζονται μέσα από αυτό το σύστημα. Έτσι, στο μάθημα της λογοτεχνίας απεικονίζονται τα ήθη, τα προβλήματα, οι ιδέες και τα συναισθήματα, με άλλα λόγια το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανθρώπων με τις διαφορές, τις ομοιότητες, τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις αλλά και τα σημεία σύγκλισης. Κατά συνέπεια η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει μία εκπαιδευτική πολιτική νομιμοποίησης των πολιτισμών και διαπολιτισμικής αγωγής των μαθητών. Δεν μπορεί να κατανοηθεί καμία εθνική λογοτεχνία, αποκομμένη από την ιστορία και το συγγραφικό περιβάλλον της εποχής της. Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε ο θεωρητικός της λογοτεχνίας Ζ. Το-δορον, “όταν μελετά κανείς μια λογοτεχνία παραμελώντας όλες τις άλλες, τότε την περιορίζει σε τόπο και χρόνο, γιατί δεν είναι κατανοητή η εξέλιξη μιας εθνικής λογοτεχνίας χωρίς αναφορά σε αντίστοιχα διεθνή ρεύματα και κινήματα και γιατί η ερμηνεία

ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι ποτέ μία και μοναδική” (Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, 1998:142-157).

Η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής λογοτεχνίας προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό της λογοτεχνίας στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα και τις νέες ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές προοπτικές, προϋποθέτει το σεβασμό στις αξίες, στα σύμβολα και στους θεσμούς των διαφόρων πολιτισμών, στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους, προϋποθέτει την ταύτιση και την εξισορρόπηση σε εθνικό και οικουμενικό επίπεδο, προϋποθέτει την ικανότητα να λειτουργεί μέσα και μέσω των διαφόρων πολιτισμών “εντός και εκτός του εθνικού χώρου”. Επειδή ο μελλοντικός κόσμος θα διαμορφωθεί από το πνεύμα και τις πράξεις των παιδιών, πρέπει να εφοδιαστούν με τις ιδέες, τις αξίες, τις πληροφορίες που χρειάζονται για να τον κάνουν καλύτερο. Γι’ αυτό “ας δώσουμε στα παιδιά βιβλία που χρειάζονται σήμερα για έναν κόσμο καλύτερο αύριο. Βιβλία που, ενώ αναγνωρίζουν την αξία των πολιτισμικών διαφορών, δίνουν έμφαση στα πολλά πράγματα που συμμαρτίζονται ολόκληρη η ανθρωπότητα. Αυτό το μήνυμα είναι η βάση της διαπολιτισμικής προοπτικής στη σύγχρονη λογοτεχνία” (Παπαχρήστος, 2002:30-32 και Πεσκετζή, 1997:247-248).

6.3.3.3 Η βιβλιοθήκη της τάξης και η συμβολή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Είναι διεθνώς αποδεκτή η μεγάλη σημασία της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η βιβλιοθήκη της τάξης είναι αυτή η οποία προσφέρει την άμεση πρόσβαση και επαφή των αλλοδαπών μαθητών με τη νέα γλώσσα που αναγκάζονται να προχωρήσουν στην εκμάθησή της. Σύμφωνα με τους στόχους και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα βιβλία τα οποία θα επιλεγούν για τη συλλογή της βιβλιοθήκης της τάξης θα πρέπει (Οικονόμου, 2001:5-8):

- Να διαπνέονται από ένα οικουμενικό πνεύμα απαλλαγμένο από τις προκαταλήψεις και τον εθνοκεντρισμό.
- Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.
- Να αντισταθμίζουν την πολιτισμική υστέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις.
- Να μην υποβαθμίζουν ή κατηγοριοποιούν τους άλλους πολιτισμούς ή τις γλώσσες.
- Να καταπολεμούν οποιοδήποτε είδος ρατσισμού υπάρχει με τη μορφή της στάσης και της συμπεριφοράς.

- Να ενισχύουν τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.
- Να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των παιδιών και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ τους.
- Τα βιβλία δε θα πρέπει να παρουσιάζουν μόνον εξιδανικευμένα γεγονότα αλλά να τα μεταφέρουν στα παιδιά συνδυασμένα με την πραγματικότητα.

Συμπερασματικά, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι συνεχιζόμενη και συστηματική, να μην έχει τη μορφή διαλέξεων, να περιέχει γνώσεις για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τη γλώσσα των μαθητών τους καθώς και πρακτικές γνώσεις εναλλακτικών μεθόδων εργασίας μέσα στην τάξη, δηλαδή μεθόδων εργασίας που δεν περιορίζονται σ' ένα μονοπολιτισμικό χαρακτήρα. Τέλος, να περιέχει μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, Ανδρούσου, 1997:70-75).

Εκτός από τη συμβολή των εκπαιδευτικών στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να γίνει αναφορά και στη σχέση της οικογένειας με το σχολείο καθώς και στη συμβολή της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

7. Σχέσεις σχολείου και οικογένειας των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ολοένα και περισσότερο λόγος στους εκπαιδευτικούς κύκλους για τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και την αναγκαιότητα παρέμβασής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της συμμετοχής και της συνεργασίας τους με το σχολείο σε συστηματικότερη βάση. Το θέμα της ενεργούς συμμετοχής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα απασχόλησε και προβληματίσε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο μετά την εισροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά πολύ νωρίτερα (Ζησιμοπούλου, υπό δημοσίευση:1-14).

Είναι γεγονός ότι το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τα πολυάριθμα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Είναι απαραίτητη και η συμβολή της οικογένειας η οποία έχει παιδευτικό χαρακτήρα και η συνεισφορά της είναι πολύτιμη για τη σχολική επιτυχία. Όπως τονίζει η Monique Vuillat, γενική γραμματέας της ομοσπονδίας για θέματα εκπαίδευσης, είναι ανάγκη να υπάρξει διάλογος ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, με την προϋπόθεση να υπάρχει πραγματική μέριμνα να γίνουν κατανοητοί οι παιδαγωγικοί στόχοι της εκπαίδευσης και παράλληλα να ακουστεί η άποψη των γονέων. Όμως, πολύ συχνά αμφισβητείται ο ρόλος της οικογένειας στην ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες ιδιαίτερα δύσκολη. Αυτό βέβαια εξηγείται από το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης αυξάνει την τάση μη ικανοποίησης των γονέων σε παιδαγωγικά θέματα και συνακόλουθα μεγαλώνει την απόσταση και την αποξένωσή τους από το σχολείο. Για να αλλάξει αυτή η κατάσταση και να υπάρξει ενεργή συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται αναγκαία η επίτευξη ενός νέου τρόπου κατανόησης και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια (Τσολακίδου, 2002:8-9).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η “εμπλοκή” των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιλαμβάνει πράγματα πολύ διαφορετικά μεταξύ τους, τα οποία είναι τα εξής (Νικολάου, 2000:282-284):

- Συμμετοχή στα όργανα του σχολείου (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σχολική επιτροπή).

- Συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε προσωπικό επίπεδο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους.
- Από κοινού αντιμετώπιση με τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών.
- Διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό.
- Παρακολούθηση της σχολικής εργασίας, εκδήλωση ενδιαφέροντος για ό,τι μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο, έλεγχος κατά τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι.

Αναφορικά με τις σχέσεις της οικογένειας και του σχολείου έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα που προσεγγίζουν και επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τις σχέσεις αυτές. Τα μοντέλα αυτά είναι το αντισταθμιστικό, το επικοινωνιακό, το μοντέλο της υπευθυνότητας και το συμμετοχικό μοντέλο.

7.1 Το αντισταθμιστικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό συνίσταται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αντισταθμιστικών προγραμμάτων που σκοπό έχουν να αντισταθμίσουν το μορφωτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό “έλλειμμα” των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έτσι ώστε να “εξομοιωθούν” με την κυρίαρχη ομάδα”. Τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα στηρίζονται στη λογική της “υπόθεσης του ελλείμματος” των μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για να αντισταθμιστεί το έλλειμμα αυτό σχεδιάζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα βοηθήσουν τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές να ξεπεράσουν τα γνωστικά προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να ενταχθούν όσο το δυνατόν πιο ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παρεμβάσεις που γίνονται προς την κατεύθυνση αυτή συνίστανται σε σημαντικές αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και στο μετασχηματισμό των σχολικών θεσμών έτσι ώστε το διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο να μη γίνεται αιτία ρατσιστικών αντιδράσεων και συμπεριφορών (Ζησιμοπούλου, 2001β:228).

7.2 Το επικοινωνιακό μοντέλο

Τα προβλήματα στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας οφείλονται κυρίως στην αδυναμία επικοινωνίας. Στην περίπτωση που η επαφή του σχολείου και της οικογένειας δεν περιορίζεται στην ενημέρωση για τη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά επεκτείνεται και στη διαπροσωπική επαφή για την εξεύρεση λύσεων στα σχολικά προβλήματα των μαθητών, τότε επιτυγχάνεται ο στόχος του επικοινωνιακού μοντέλου. Μέσα από το επικοινωνιακό μοντέλο οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει κυρίαρχος πολιτισμός στον οποίο πρέπει να συμμορφωθούν και να αφομοιωθούν. Αντίθετα οφείλουν μέσα από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους ώστε να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά τους στοιχεία τα οποία μέσα από την κατάλληλη εισαγωγή τους στα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να τα εμπλουτίσουν (Ζησιμοπούλου, 2001β:229).

7.3 Το μοντέλο της υπευθυνότητας

Το μοντέλο της υπευθυνότητας αντιτίθεται στη λογική της πολιτισμικής και γλωσσικής “κατωτερότητας” των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, σύμφωνα με την οποία δεν έχουν δικαίωμα να αναλαμβάνουν ευθύνες στο χώρο της εκπαίδευσης, από την οποία αποκλείονται όσοι διαφέρουν από τα κυρίαρχα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα. Η λογική αυτή δεν υφίσταται στο μοντέλο της υπευθυνότητας σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές ανεξάρτητα από τη γλωσσική και την πολιτισμική τους προέλευση μπορούν μέσα από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να συμμετέχουν ενεργά και να διαμορφώνουν νέες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, οι μαθητές που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά έχουν ρόλο και ευθύνη για τον τρόπο ζωής τους και για την προβολή των ιδιαίτερων εθνικών και πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών (Ζησιμοπούλου, 2001β:229).

7.4 Η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από το μοντέλο της συμμετοχής

Το μοντέλο της συμμετοχής ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο αναγνωρίζει την αξία των κοινών προσπαθειών και των συνεισφορών των εκπαιδευτικών και των γονέων και υποστηρίζει την επαναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών ρόλων της οικογένειας και του σχολείου. Έτσι, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο ρόλος των γονέων δεν πρέπει να περιορίζεται στη γνώση για την πρόοδο των παιδιών τους στα μαθήματα αλλά πρέπει να επεκτείνεται και στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών τους.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας αφενός ότι οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις σχέσεις των γονέων με το σχολείο έχουν κοινωνικές και πολιτισμικές βάσεις και αφετέρου ότι η ίδια η οργάνωση και η πρακτική του σχολείου καθορίζει το είδος των σχέσεών του με τους γονείς, υιοθετεί το μοντέλο της συμμετοχής το οποίο θεωρείται ως το πιο κατάλληλο για την επίτευξη των στόχων της. Βασικός κανόνας της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ώστε μέσα σε πνεύμα συνεργασίας και αμοιβαίας αλληλεγγύης να επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Ζησιμοπούλου, 2001β:230).

7.4.1 Οφέλη από το μοντέλο της συμμετοχής

Έχει αποδειχτεί από σχετικές έρευνες ότι η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που μπορεί (Ζησιμοπούλου, υπό δημοσίευση:1-14):

- Να βελτιώσει την επίδοση και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών.
- Να αναπτύξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και στα μέλη της ευρύτερης κοινότητας.
- Να ενισχύσει την κοινωνική δράση όλων των φορέων, προϋπόθεση απαραίτητη για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.
- Να αναγνωρίσει τη διαφορετικότητα των αξιών και των προοπτικών μέσα από τη σχολική κοινότητα.
- Να συμβάλλει στη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων
- Να αυξήσει τη δυνατότητα μάθησης και σωστής παιδείας για όλους τους μαθητές.

7.5 Η αναγκαιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών

Όπως είναι κοινά αποδεκτό η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κάθε παιδιού. Η κοινωνικοποίηση του ξεκινά από την οικογένεια και ο ρόλος των γονέων είναι πολύ σημαντικός για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής, κοινωνικής και γλωσσικής ταυτότητας του παιδιού. Από τους γονείς, και στη συγκεκριμένη περίπτωση, από τους μετανάστες γονείς εξαρτάται εάν τα παιδιά τους θα διαμορφώσουν θετική αντίληψη για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Διονάτος, 2000:33-38).

Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό για την ομαλή ένταξη των παιδιών, παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ολοένα και περισσότερο τη σημασία της επαφής και της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών αυτών. Είναι γεγονός ότι η γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της ιδιαίτερης πολιτισμικής φυσιογνωμίας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους και να διαμορφώσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους.

Μέσα από την εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, θα αναγνωρίσουν τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και θα προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους. Επίσης, θα βασιστούν στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάνοντας πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη, προάγοντας την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση και ενισχύοντας την αυτοαντίληψη και την αυτοεικόνα των αλλοδαπών μαθητών τους. Χωρίς τη συνεργασία με τους γονείς και χωρίς την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση είναι πολύ πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις έναντι των μαθητών αυτών και έτσι να διαιωνίζουν τα φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, στερεοτύπων και προκαταλήψεων που εκδηλώνονται στο σχολείο εξαιτίας της παρουσίας των “διαφορετικών” μαθητών (Καρλατηρά, 2002:40).

Η συνεργασία των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης με τους εκπαιδευτικούς αποσκοπεί στην καλλιέργεια του σεβασμού στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, στην αναγνώριση και την αξιοποίηση του γνωστικού τους κεφαλαίου, στη συνεχή ενθάρρυνση και ενίσχυσή τους ώστε να συμμετέχουν στη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, στη συνολική αποτίμηση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και στην προσαρμογή του περιεχομένου των μαθημάτων στις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών που συνιστούν το νέο πλαίσιο διδασκαλίας – μάθησης για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη (Ζησιμοπούλου, 2002:61-69).

8. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας

8.1 Σκοπός, ερευνητικές υποθέσεις και μέθοδος της έρευνας

Στα πλαίσια της πτυχιακής μελέτης που εξετάζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρήθηκε σκόπιμο να καταγραφούν οι απόψεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, καθώς και οι εμπειρίες τους και τα προβλήματά τους σε σχέση με αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς.

Κύριος σκοπός, επομένως, της έρευνας είναι η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης για το ερευνώμενο αντικείμενο που έχει τον τίτλο “Διαπολιτισμική εκπαίδευση”, όπως τη βιώνουν και την αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί.

Η καταγραφή αυτή κινήθηκε σε δύο άξονες. Από τη μία επιχειρήθηκε η συλλογή πληροφοριών που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το διδακτικό τους έργο και από την άλλη πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται επίσης, να απαντήσουν και σε ερωτήσεις που αφορούν τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης καθώς και τη στάση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Σε σχέση με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών και την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους υποθέσαμε ότι επηρεάζονται, και κατά συνέπεια διαφοροποιούνται ανάλογα με:

- α) το φύλο των εκπαιδευτικών,
- β) το υπηρεσιακό καθεστώς τους (δημόσιος υπάλληλος ή αναπληρωτής),
- γ) τα έτη υπηρεσίας και τη συνακόλουθη εμπειρία,
- δ) το σχολείο στο οποίο υπηρετούν.

Υποθέσαμε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μία διαφοροποιημένη, μη ομοιογενή εικόνα ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι στους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές τους και ως προς τις εκτιμήσεις τους σε σχέση με την εκπαίδευση και γενικότερα την ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

8.2 Το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και η διεξαγωγή της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 115 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε γενικά σχολεία στα οποία φοιτούν και μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωποι με τα πιθανά προβλήματα εκπαίδευσης αυτής της κατηγορίας των μαθητών.

Το δείγμα είναι προϊόν τυχαίας δειγματοληψίας. Διανεμήθηκαν συνολικά 209 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν 115 απαντημένα (ποσοστό 55% του δείγματος).

Το ερευνητικό εργαλείο, μέσω του οποίου έγινε η συλλογή των πληροφοριών ήταν ένα ερωτηματολόγιο που κινήθηκε σε δύο άξονες:

α)Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους, και

β)Τα προβλήματα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης από την οπτική γωνία των καθηγητών τους.

Στον πρώτο άξονα εντάσσονται ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, την ενημέρωση και την επιμόρφωσή τους, τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία.

Στο δεύτερο άξονα εντάσσονται ερωτήσεις που αφορούν στις μαθησιακές προϋποθέσεις και στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από τους γηγενείς συμμαθητές τους, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στα γενικότερα προβλήματα ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

8.3 Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

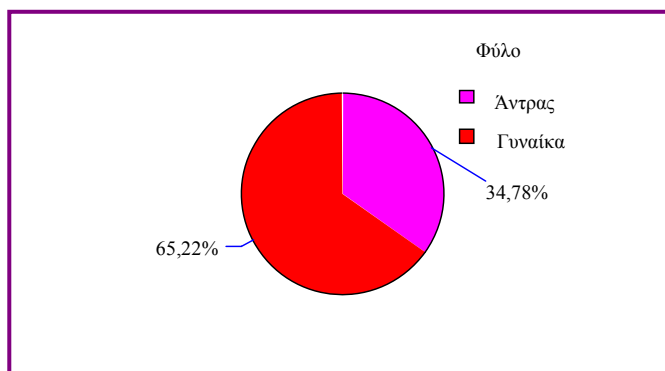
8.3.1 Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους

8.3.1.1 Δημογραφικά στοιχεία και επαγγελματικό προφίλ

Ερώτηση 1: Φύλο

Η ανάλυση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο έδειξε ότι από τους 115 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη έρευνα, 40 (34,78%) ήταν άντρες και 75 (ποσοστό 65,22%) ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και γράφημα.

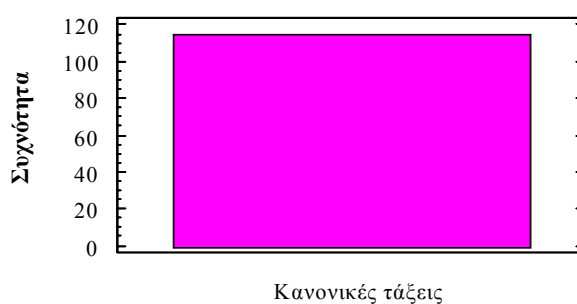
Φύλο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Άντρας	40	34,78	40	34,78
Γυναίκα	75	65,22	115	100



Ερώτηση 2: Σε ποιον τύπο τάξεων διδάσκετε;

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διδάσκουν σε κανονικές τάξεις, όπου φοιτούν και παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι και οι 115 εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν άμεσες εμπειρίες από μορφές εκπαίδευσης με αμιγή μαθητικό πληθυσμό παλιννοστούντων ή και αλλοδαπών, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

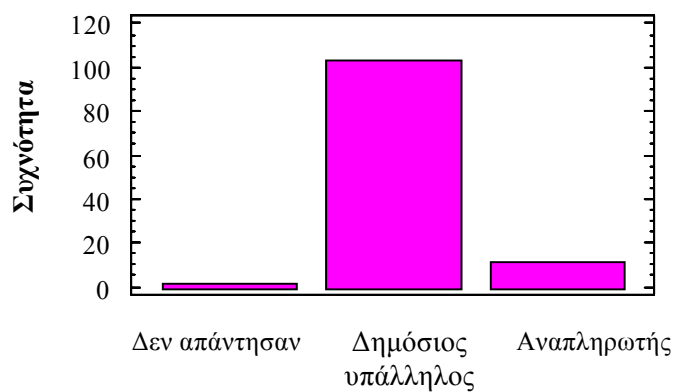
Τύπος τάξεων	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Κανονικές τάξεις	115	100	115	100



Ερώτηση 3: Υπηρεσιακό καθεστώς

Η συντριπτική πλειοψηφία των μελών του δείγματος (89,57%) ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

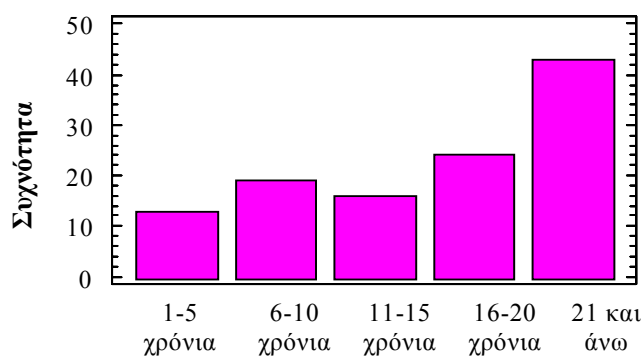
Υπηρεσιακό καθεστώς	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	1	0,87	1	0,87
Δημόσιος υπάλληλος	103	89,57	104	90,43
Αναπληρωτής	11	9,57	115	100



Ερώτηση 4: Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δημόσια εκπαίδευση;

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία του δείγματος (37,39%) εργάζεται 21 χρόνια και άνω στη δημόσια εκπαίδευση ενώ, μόλις 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,30%) εργάζονται 1-5 χρόνια, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

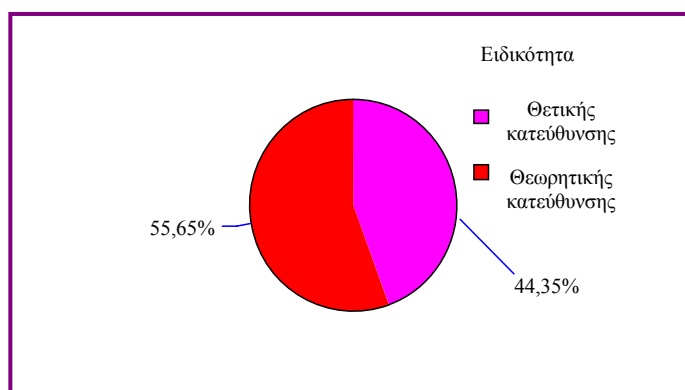
Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
1-5 χρόνια	13	11,30	13	11,30
6-10 χρόνια	19	16,52	32	27,83
11-15 χρόνια	16	13,91	48	41,74
16-20 χρόνια	24	20,87	72	62,61
21 και άνω	43	37,39	115	100



Ερώτηση 5: Ειδικότητα

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε θετικής και θεωρητικής κατεύθυνσης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 55,65%), διδάσκουν μαθήματα θεωρητικής κατεύθυνσης, όπως φαίνεται στον πίνακα και το γράφημα που ακολουθούν.

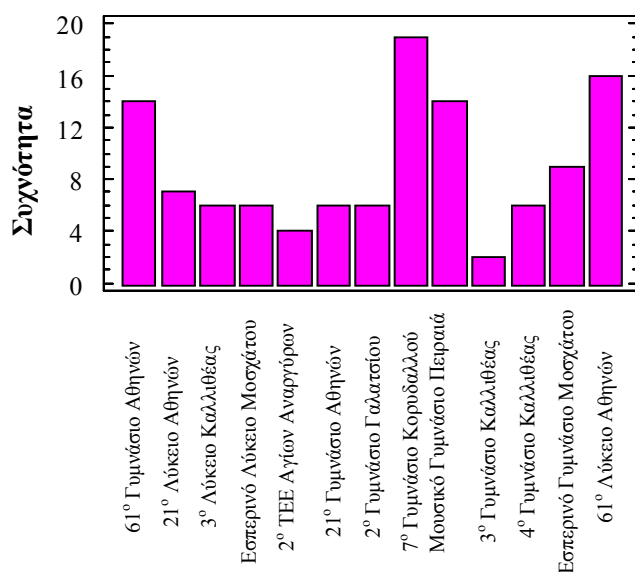
Ειδικότητα	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Θετικής κατεύθυνσης	51	44,35	51	44,35
Θεωρητικής κατεύθυνσης	64	55,65	115	100



Ερώτηση 6: Σε ποιο σχολείο υπηρετείτε;

Αναφορικά με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, υπηρετούν στο 7^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού, όπως φαίνεται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Σχολείο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
61 Γυμνάσιο Αθηνών	14	12,17	14	12,17
21 Λύκειο Αθηνών	7	6,9	21	18,26
3 ^ο Λύκειο Καλλιθέας	6	5,22	27	23,48
Εσπερινό Λύκειο Μοσχάτου	6	5,22	33	28,70
2 ^ο ΤΕΕ Αγίων Αναργύρων	4	3,48	37	32,17
21 Γυμνάσιο Αθηνών	6	5,22	43	37,39
2 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	6	5,22	49	42,61
7 ^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού	19	16,52	68	59,13
Μουσικό Γυμνάσιο Πειραιά	14	12,17	82	71,30
3 ^ο Γυμνάσιο Καλλιθέας	2	1,74	84	73,04
4 ^ο Γυμνάσιο Καλλιθέας	6	5,22	90	78,26
Εσπερινό Γυμνάσιο Μοσχάτου	9	7,83	99	86,09
61 Λύκειο Αθηνών	16	13,91	115	100



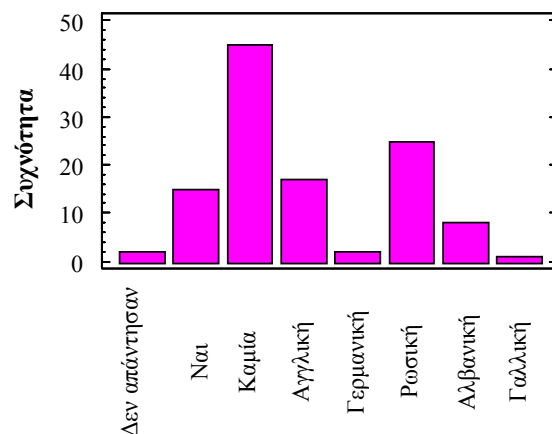
Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το δείγμα μας παρουσιάζει μία σχετικά διαφοροποιημένη εικόνα στις περισσότερες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές:

- α) φύλο (Q1)
- β) υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)
- γ) έτη υπηρεσίας (Q4)
- δ) σχολείο υπηρεσίας (Q6)

Ερωτήσεις 9 & 10: Γνωρίζετε κάποια / ες από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας; Αν όχι, είστε πρόθυμοι να μάθετε μία από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας και ποια έρχεται πρώτη στην προτίμησή σας;

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προκύπτει ότι μόνο 15 εκπαιδευτικοί από τους 115 (ποσοστό 13,04%), γνωρίζουν κάποια / ες από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους. Όσον αφορά την προθυμία τους να μάθουν μία από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, είναι χαρακτηριστικό ότι 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39,13%) δεν επιθυμούν να μάθουν καμία από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι το 46,09% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών που δε γνώριζαν κάποια γλώσσα προέλευσης, δήλωσαν ότι ήταν πρόθυμοι να μάθουν μία από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

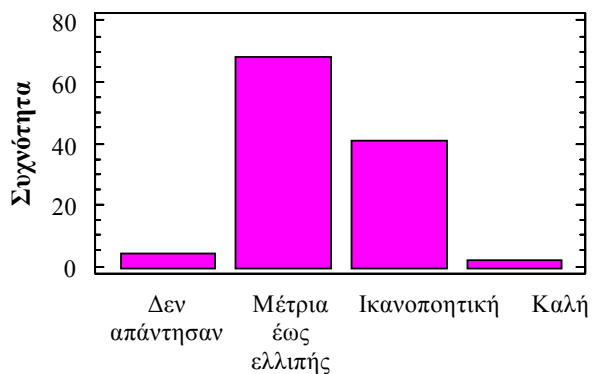
Γνώση κάποιας γλώσσας προέλευσης και αν όχι, προθυμία εκμάθησης κάποιας γλώσσας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	2	1,74	2	1,74
Γνωρίζουν κάποια γλώσσα	15	13,04	17	14,78
Δε γνωρίζουν και δεν επιθυμούν να μάθουν	45	39,13	62	53,91
Δε γνωρίζουν και επιθυμούν να μάθουν την Αγγλική	17	14,78	79	68,70
Επιθυμούν να μάθουν τη Γερμανική	2	1,74	81	70,43
Επιθυμούν να μάθουν τη Ρωσική	25	21,74	106	92,17
Επιθυμούν να μάθουν την Αλβανική	8	6,96	114	99,13
Επιθυμούν να μάθουν τη Γαλλική	1	0,87	115	100



Ερώτηση 12: Πώς θα χαρακτηρίζατε την ενημέρωσή σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;

Αρκετά ελλιπής ήταν η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς δεν ήταν πολύ καλά ενημερωμένος. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν πολύ καλά ενημερωμένοι και η πλειοψηφία (ποσοστό 59,13%) των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι ήταν μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένοι, όπως φαίνεται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

Ενημέρωση	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	4	3,48	4	3,48
Μέτρια έως ελλιπής	68	59,13	72	62,61
Ικανοποιητική	41	35,65	113	98,26
Καλή	2	1,74	115	100

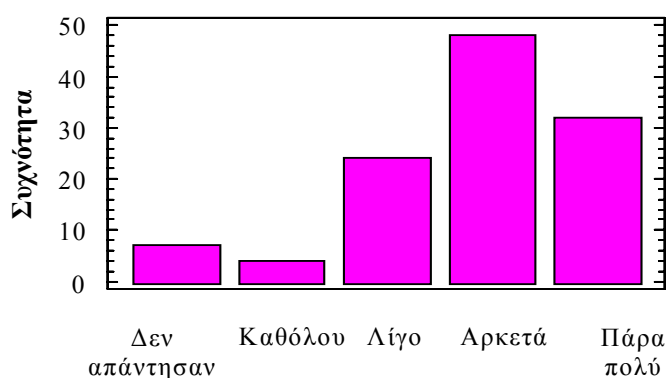


Ερώτηση 16: Πού στηρίζεται η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείτε;

α. Σε όσα μάθατε κατά τις αρχικές σπουδές σας

Στην ερώτηση κατά πόσο η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν στηρίζεται στις αρχικές τους σπουδές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 41,74%) απάντησαν ότι στηρίζονται αρκετά σ' αυτές και μόνο 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν δε στηρίζεται καθόλου στις αρχικές τους σπουδές, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

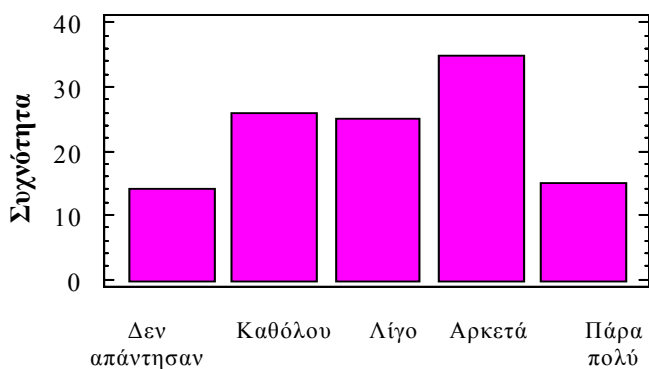
Η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στις αρχικές τους σπουδές	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	7	6,09	7	6,09
Καθόλου	4	3,48	11	9,57
Λίγο	24	20,87	35	30,43
Αρκετά	48	41,74	83	72,17
Πάρα πολύ	32	27,83	115	100



β. Σε όσα μάθατε κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων

Στην ερώτηση κατά πόσο η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν στηρίζεται σε όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,43%) απάντησαν ότι στηρίζονται αρκετά σ' αυτά που έμαθαν στα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (22,61%) απάντησαν ότι δε στηρίζονται καθόλου στα όσα έμαθαν σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

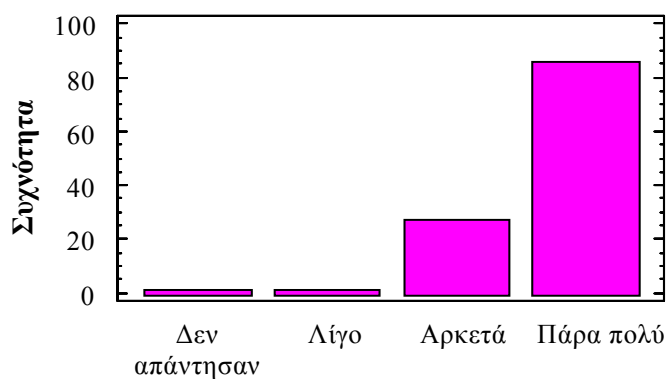
Η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	14	12,17	14	12,17
Καθόλου	26	22,61	40	34,78
Λίγο	25	21,74	65	56,52
Αρκετά	35	30,43	100	86,96
Πάρα πολύ	15	13,04	115	100



γ. Στις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας

Στην ερώτηση αν η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στηρίζεται στις γνώσεις και την εμπειρία που απόκτησαν μόνοι τους, παρατηρούμε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 74,78%) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι στηρίζονται πάρα πολύ στις γνώσεις και την εμπειρία που απόκτησαν μόνοι τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι δε στηρίζεται καθόλου στις γνώσεις και την εμπειρία που απόκτησε μόνος, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

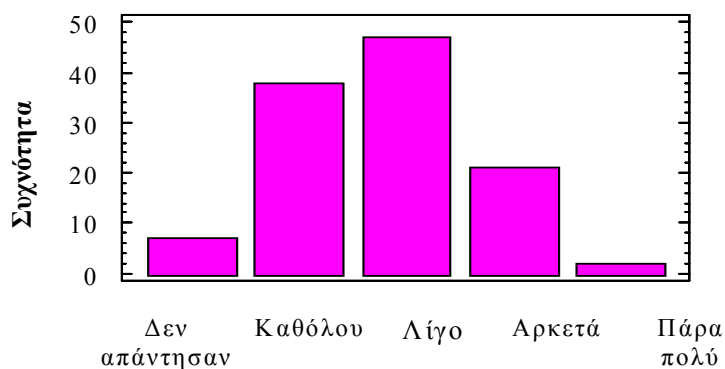
Η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στις γνώσεις και την εμπειρία που απόκτησαν μόνοι τους	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	1	0,87	1	0,87
Λίγο	1	0,87	2	1,74
Αρκετά	27	23,48	29	25,22
Πάρα πολύ	86	74,78	115	100



δ. Στην καθοδήγηση που έχετε από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης

Στην ερώτηση αν η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στηρίζεται στην καθοδήγηση από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (40,87%) απαντούν λίγο, ενώ μεγάλο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών (33,04%), που απαντούν ότι δε στηρίζονται καθόλου σ' αυτούς, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

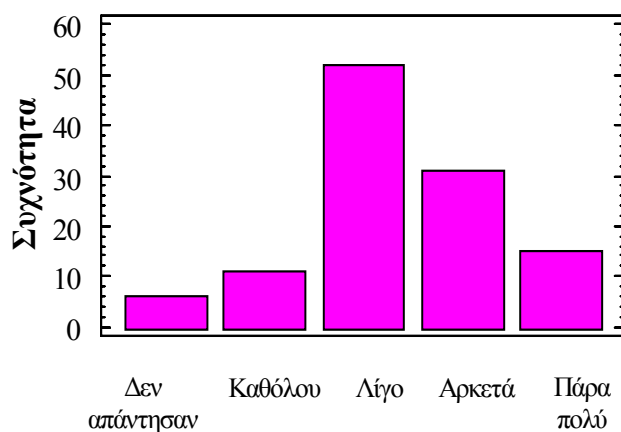
Η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στην καθοδήγηση από οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	7	6,09	7	6,09
Καθόλου	38	33,04	45	39,13
Λίγο	47	40,87	92	80
Αρκετά	24	18,26	113	98,26
Πάρα πολύ	2	1,74	115	100



ε. Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 45,22%), απαντούν ότι η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν στηρίζεται λίγο στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων τους και ακολουθούν με ποσοστό 26,96% εκείνοι που στηρίζονται αρκετά στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων τους, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων τους	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	6	5,22	6	5,22
Καθόλου	11	9,57	17	14,78
Λίγο	52	45,22	69	60
Αρκετά	31	26,96	100	86,96
Πάρα πολύ	15	13,04	115	100



στ. Στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά, από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ

Οι εκπαιδευτικοί όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 39,13%), στηρίζονται λίγο στις γραπτές οδηγίες που δίνονται από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ και ακολουθούν εκείνοι που στηρίζονται αρκετά (ποσοστό 31,30%) σ' αυτές.

Η διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στις γραπτές οδηγίες που δίνονται από αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	3	2,61	3	2,61
Καθόλου	16	13,91	19	16,52
Λίγο	45	39,13	64	55,65
Αρκετά	36	31,30	100	86,96
Πάρα πολύ	15	13,04	115	100

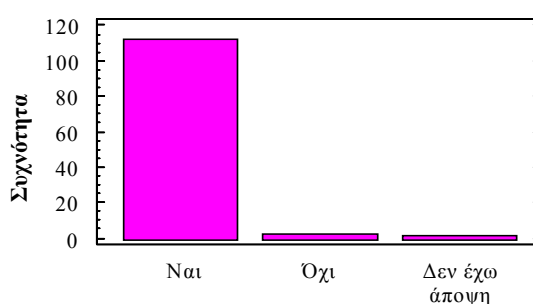


Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν στηρίζεται πάρα πολύ στο προσωπικό τους ενδιαφέρον και στην ευαισθητοποίησή τους, 1 εκπαιδευτικός απάντησε ότι στηρίζεται πάρα πολύ στις μεταπτυχιακές σπουδές που έχει κάνει και 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι στηρίζονται στο επίπεδο (μαθησιακό και γνωστικό) των μαθητών της τάξης τους και στην επικοινωνία και το διάλογο μαζί τους για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών τους.

Ερώτηση 21: Συμφωνείτε με τη λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, για την ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Όσον αφορά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα λειτουργίας φροντιστηριακών - ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρούμε ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 97,39%), οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη λειτουργία ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά ώστε να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ μόνο 2 εκπαιδευτικοί έχουν αντίθετη άποψη, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

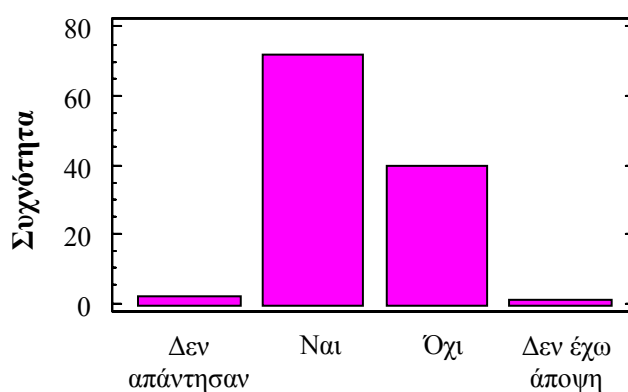
Λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ναι	112	97,39	112	97,39
Όχι	2	1,74	114	99,13
Δεν έχω άποψη	1	0,87	115	100



Ερώτηση 22: Συμφωνείτε με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 62,61%), συμφωνούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης αλλά αρκετοί είναι και εκείνοι (ποσοστό 34,78%) που δε συμφωνούν, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

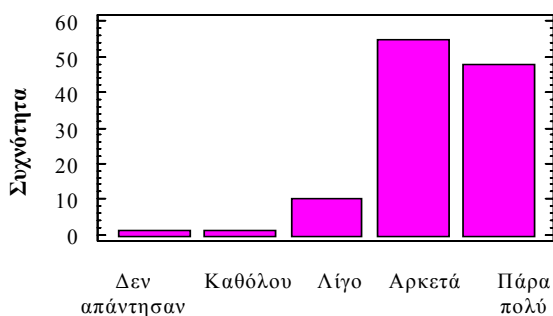
Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους αλλοδαπούς μαθητές	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	2	1,74	2	1,74
Ναι	72	62,61	74	64,35
Όχι	40	34,78	114	99,13
Δεν έχω άποψη	1	0,87	115	100



Ερώτηση 26: Πόσο σημαντική κατά τη γνώμη σας είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

Όσον αφορά τη σπουδαιότητα της γνώσης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 47,83%) απάντησαν ότι είναι αρκετά σπουδαία η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των εμπειριών των μαθητών αυτών, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι δεν είναι καθόλου σπουδαία η γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Σπουδαιότητα της γνώσης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	1	0,87	1	0,87
Καθόλου	1	0,87	2	1,74
Λίγο	10	8,70	12	10,43
Αρκετά	55	47,83	67	58,26
Πάρα πολύ	48	41,74	115	100



Ερώτηση 27: Αν θεωρείτε σημαντική τη γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σε ποια σημεία πιστεύετε ότι επηρεάζει τη διδασκαλία σας;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι απάντησαν ότι η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι αρκετά έως πάρα πολύ σημαντική, κλήθηκαν να απαντήσουν σε ποια σημεία επηρεάζει τη διδασκαλία τους. Από τον πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 51,30%), απάντησαν ότι προσπαθούν να υιοθετούν διδακτικές μεθόδους με τις οποίες επιτυγχάνεται η ομαλή ενσωμάτωση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να εξαλείφονται φαινόμενα διακρίσεων, κοινωνικού ρατσισμού και ξενοφοβίας.

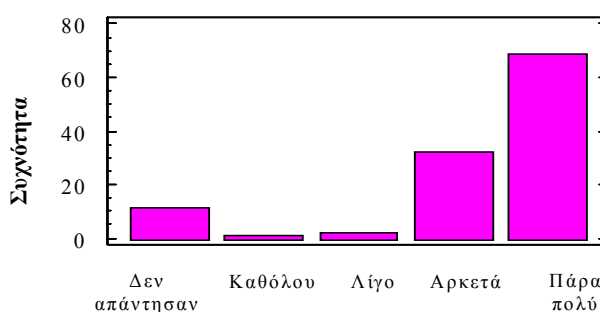
Σημεία στα οποία επηρεάζει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	7	6,09	7	6,09
Στην αναγνώριση των διαφορετικών βιωμάτων , εμπειριών και τρόπου ζωής των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και στην υιοθέτηση της κατάλληλης συμπεριφοράς	10	8,70	17	14,78
Στην ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών μαθητών ώστε να εντοπίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές με τον οικείο πολιτισμό	11	9,57	28	24,35
Στη δυνατότητα εφαρμογής μιας περισσότερο διαπροσωπικής μορφής διδακτικής προσέγγισης	28	24,35	56	48,70
Στην υιοθέτηση των απαιτούμενων διδακτικών μεθόδων για την ομαλή ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	59	51,30	115	100

Ερώτηση 28: Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις;

α. Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε ζητήματα διαφορετικότητας που ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 60%) απάντησαν ότι πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη, ενώ όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα μόνο 1 εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να διαθέτει καθόλου το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, για να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας στην τάξη του.

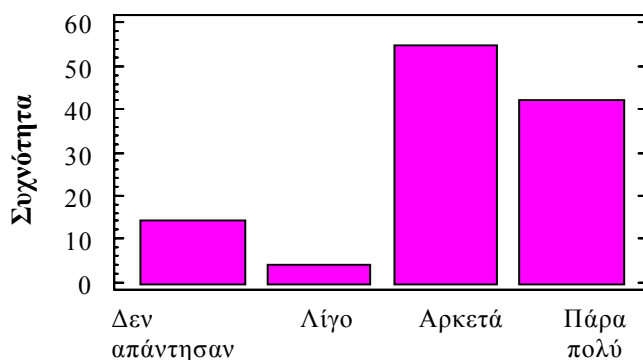
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	11	9,57	11	9,57
Καθόλου	1	0,87	12	10,43
Λίγο	2	1,74	14	12,17
Αρκετά	32	27,83	46	40
Πάρα πολύ	69	60	115	100



β. Να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει αρκετά τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (ποσοστό 47,83%) και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε πως δε χρειάζεται καθόλου να διαθέτει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό.

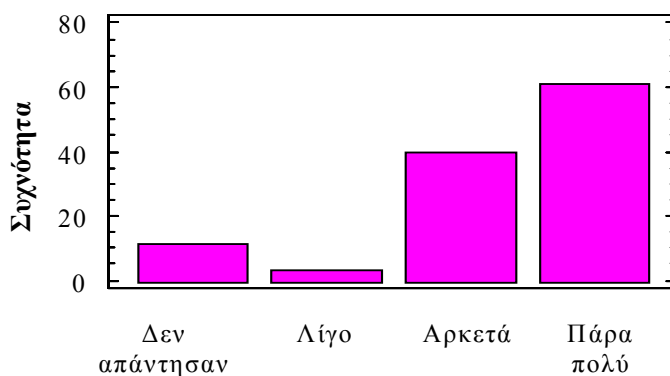
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	14	12,17	14	12,17
Λίγο	4	3,48	18	15,65
Αρκετά	55	47,83	73	63,48
Πάρα πολύ	42	36,52	115	100



γ. Να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση

Υψηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (53,04%) που υποστηρίζουν ότι πρέπει να υιοθετούν διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση, Επίσης, κανένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν απάντησε ότι δε χρειάζεται καθόλου να διαθέτει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, όπως φαίνεται στον πίνακα και το διάγραμμα που ακολουθούν.

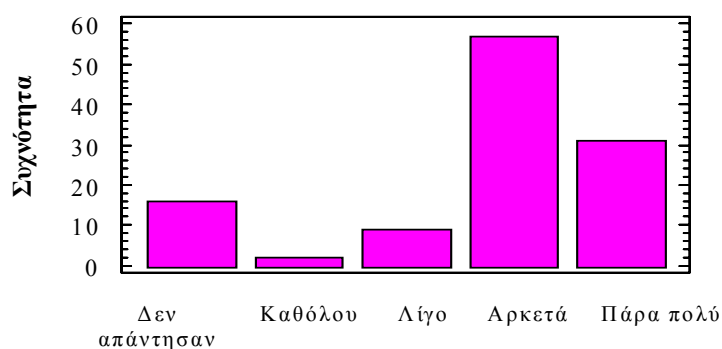
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	11	9,57	11	9,57
Λίγο	3	2,61	14	12,17
Αρκετά	40	34,78	54	46,96
Πάρα πολύ	61	53,04	115	100



δ. Να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 49,57%) υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να εμπλουτίζει αρκετά το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

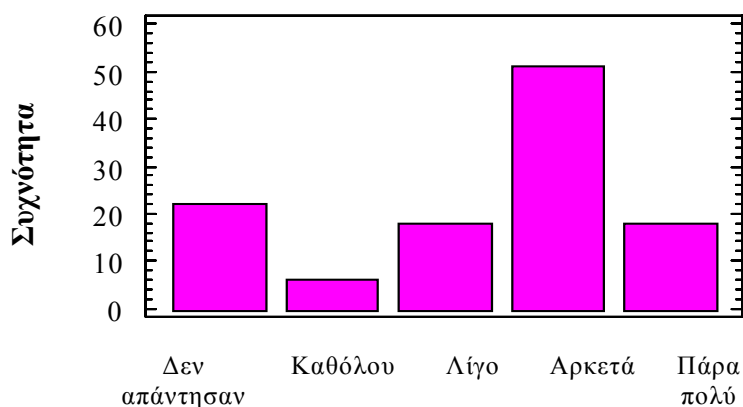
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	16	13,91	16	13,91
Καθόλου	2	1,74	18	15,65
Λίγο	9	7,83	27	23,48
Αρκετά	57	49,57	84	73,04
Πάρα πολύ	31	26,96	115	100



ε. Να έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 44,35%) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει αρκετές βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

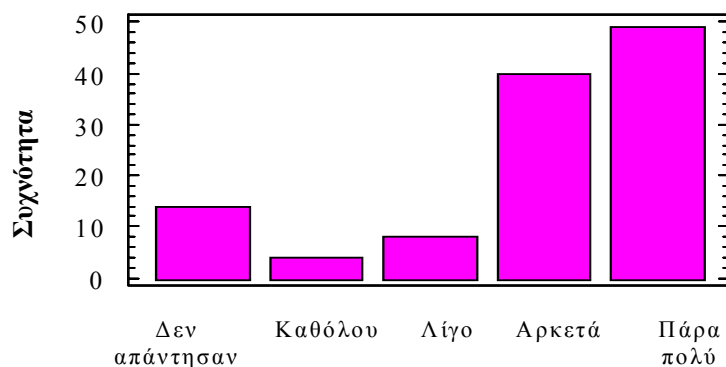
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	22	19,13	22	19,13
Καθόλου	6	5,22	28	24,35
Λίγο	18	15,65	46	40
Αρκετά	51	44,35	97	84,35
Πάρα πολύ	18	15,65	115	100



στ. Να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, όπως υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 42,61%) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι η κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η συστηματική ενημέρωση για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά.

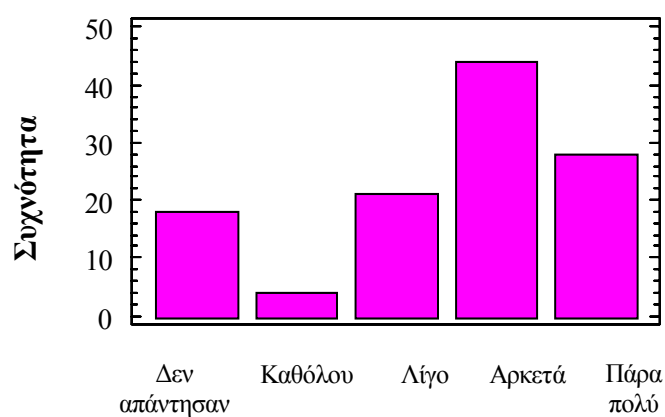
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενημερώνονται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	14	12,17	14	12,17
Καθόλου	4	3,48	18	15,65
Λίγο	8	6,96	26	22,61
Αρκετά	40	34,78	66	57,39
Πάρα πολύ	49	42,61	115	100



ζ. Να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 38,26%) υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει σε αρκετά μεγάλο βαθμό να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

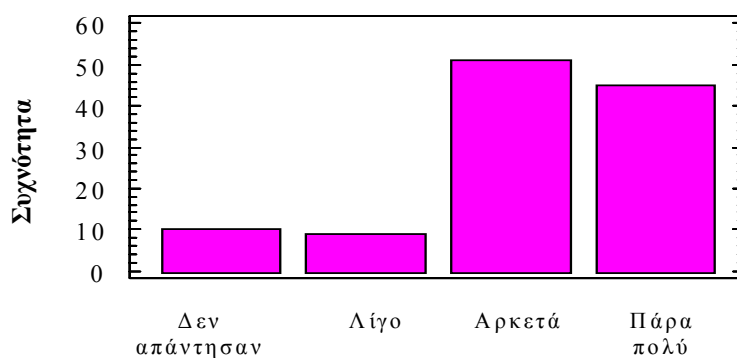
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	18	15,65	18	15,65
Καθόλου	4	3,48	22	19,13
Λίγο	21	18,26	43	37,39
Αρκετά	44	38,26	87	75,65
Πάρα πολύ	28	24,35	115	100



η. Να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	10	8,70	10	8,70
Λίγο	9	7,83	19	16,52
Αρκετά	51	44,35	70	60,87
Πάρα πολύ	45	39,13	115	100



Σ' αυτό το σημείο ύστερα από την παρουσίαση σε περιγραφικό επίπεδο των στατιστικών στοιχείων που αφορούν στο έργο των εκπαιδευτικών του δείγματος και ιδιαίτερα στα δημογραφικά τους στοιχεία και στο επαγγελματικό τους προφίλ, θα επιχειρηθεί σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ο έλεγχος της ύπαρξης συνάφειας ανάμεσα σε κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή με τις αντίστοιχες εξαρτημένες.

Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών ($P\text{-value} = 0,0223$, 95% επίπεδο σημαντικότητας).

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12)

Φύλο (Q1)	Ενημέρωση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12)				
	Καλή	Ικανοποιητική	Μέτρια έως ελλιπής	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Αντρας	2	8	28	2	40
	1,74%	6,96%	24,35%	1,74%	
	5,00%	20,00%	70,00%	5,00%	
	100,00%	19,51%	41,18%	50,00%	
Γυναίκα	0	33	40	2	75
	0,00%	28,70%	34,78%	1,74%	
	0,00%	44,00%	53,33%	2,67%	
	0,00%	80,49%	58,82%	50,00%	
Σύνολο	2	41	68	4	115
	1,74%	35,65%	59,13%	3,48%	100,00%

Chi-square = 9,60 Df = 3 P-value = 0,0223

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που είναι μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, το 41,18% είναι άντρες και το 58,82% είναι γυναίκες, ενώ από το σύνολο των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, το 80,49% είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί και μόλις το 19,51% είναι άντρες εκπαιδευτικοί.

Στο σύνολο των αντρών εκπαιδευτικών το 20,00% είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης ενώ το 70,00% είναι μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένοι. Αντίθετα, στο σύνολο των γυναικών εκπαιδευτικών το 44,00% είναι ικανοποιητικά ενημερωμένες και το 53,33% είναι μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένες.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «άποψής τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «άποψής τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών (P-value = 0,0798, 90% επίπεδο σημαντικότητας).

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της άποψής τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης (Q22), παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της άποψής τους σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης (Q22)

Φύλο (Q1)	Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q22)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη / Δεν απαντώ	Σύνολο
Αντρας	31	8	1	
	26,96%	6,96%	0,87%	40
	77,50%	20,00%	2,50%	34,78%
	43,06%	20,00%	50,00%	
Γυναίκα	41	32	2	
	35,65%	27,83%	1,74%	75
	54,67%	42,67%	2,66%	65,22%
	56,94%	80,00%	50,00%	
Σύνολο	72	40	3	115
	62,61%	34,78%	2,61%	100,00%

Chi-square = 6,76 Df=3 P-value = 0,0798

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι από το σύνολο των καθηγητών που συμφωνούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, το 56,94% είναι γυναίκες και το 43,06% είναι άντρες, ενώ από το σύνολο των καθηγητών που διαφωνούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, το 80,00% είναι γυναίκες και μόλις το 20,00% είναι άντρες.

Στο σύνολο των αντρών καθηγητών, το 77,50% συμφωνεί με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης και το 20,00% διαφωνεί, ενώ όσον αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, το 54,67% συμφωνεί με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και το 42,67% διαφωνεί.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών (P-value = 0,0001, 99% επίπεδο σημαντικότητας).

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12), παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12)

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Ενημέρωση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12)				
	Καλή	Ικανοποιητική	Μέτρια έως ελλιπής	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	2	36	62	3	103
	1,74%	31,30%	53,91%	2,61%	
	1,94%	34,95%	60,19%	2,91%	
	100%	87,80%	91,18%	75,00%	
Αναπληρωτής	0	5	6	0	11
	0,00%	4,35%	5,22%	0,00%	
	0,00%	45,45%	54,55%	0,00%	
	0,00%	12,20%	8,82%	0,00%	
Δεν απάντησαν	0	0	0	1	1
	0,00%	0,00%	0,00%	0,87%	
	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	
Σύνολο	2	41	68	4	115
	1,74%	35,65%	59,13%	3,48%	

Chi-square = 28,81 Df =6 P-value = 0,0001

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών που είναι μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, το 91,18% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και μόλις το 8,82% είναι αναπληρωτές. Αντίστοιχα, στο σύνολο των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, το 87,80% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και μόλις το 12,20% είναι αναπληρωτές.

Στο σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων, το 60,19% είναι μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους ενώ το 34,95% είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους. Αντίθετα, στο σύνολο των αναπληρωτών το 54,55% είναι μέτρια έως ελλιπώς ενημερωμένοι σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους και το 45,45% είναι ικανοποιητικά ενημερωμένοι.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «άποψής τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «άποψής τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών ($P\text{-value} = 0,0447$, 95% επίπεδο σημαντικότητας).

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της άποψής τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q22), παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της άποψής τους για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης (Q22)

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q22)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη / Δεν απαντώ	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	67	34	2	103 89,57%
	58,26%	29,57%	1,74%	
	65,05%	33,01%	1,94%	
	93,06%	85,00%	100,00%	
Αναπληρωτής	4	6	1	11 9,57%
	3,48%	5,22%	0,87%	
	36,36%	54,55%	9,09%	
	5,56%	15,00%	100,00%	
Δεν απάντησαν	1	0	0	1 0,87%
	0,87%	0,00%	0,00%	
	100,00%	0,00%	0,00%	
	1,39%	0,00%	0,00%	
Σύνολο	72	40	3	115 100,00%
	62,61%	34,78%	2,61%	

Chi-square = 12,90 Df=6 P-value = 0,0447

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι από το σύνολο των καθηγητών που συμφωνούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, το 93,06% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και μόλις το 5,56% είναι αναπληρωτές. Αντίστοιχα, από το σύνολο των καθηγητών που διαφωνούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές, το 85,00% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και το 15,00% είναι αναπληρωτές.

Στο σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων το 65,05% συμφωνεί με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ενώ το 33,01% διαφωνεί. Αντίθετα, στο σύ-

νολο των αναπληρωτών το 33,36% συμφωνεί με την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης, ενώ το 54,55% διαφωνεί.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «άποψής τους για το κατά πόσο η λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, θα συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «άποψής τους για το κατά πόσο η λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, θα συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών (P-value = 0,0450, 95% επίπεδο σημαντικότητας).

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της γνώμης τους για το κατά πόσο η λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, θα συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Q21), παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της γνώμης τους κατά πόσο η λειτουργία φροντιστηριακών-ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, θα συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Q21)

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Αναγκαιότητα λειτουργίας φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, για την ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τις γνώμες των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q21)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	101	2	0	103 89,57%
	87,83%	1,74%	0,00%	
	98,06%	1,94%	0,00%	
	90,18%	100,00%	0,00%	
Αναπληρωτής	10	0	1	11 9,57%
	8,70%	0,00%	0,87%	
	90,91%	0,00%	9,09%	
	8,93%	0,00%	100,00%	
Δεν απάντησαν	1	0	0	1 0,87%
	0,87%	0,00%	0,00%	
	100,00%	0,00%	0,00%	
	0,89%	0,00%	0,00%	
Σύνολο	112	2	1	115
	97,39%	1,74%	0,87%	

Chi-square = 9,74 Df=4 P-value = 0,0450

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με τη λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας για την ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 90,18% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και μόλις το 8,93% είναι αναπληρωτές. Αντίστοιχα, στο σύνολο των εκπαιδευτικών που διαφωνούν με τη

λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές, το 100,00% είναι δημόσιοι υπάλληλοι.

Στο σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων το 98,06% συμφωνεί με τη λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας και μόλις το 1,94% διαφωνεί. Αντίστοιχα, στο σύνολο των αναπληρωτών το 90,91% συμφωνεί με τη λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και μόλις το 9,09% δεν έχει άποψη.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «προθυμίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για εκμάθηση κάποιας από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους στην περίπτωση που δε γνωρίζουν καμία από αυτές».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «προθυμίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για εκμάθηση κάποιας από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους στην περίπτωση που δε γνωρίζουν καμία από αυτές», παρατηρείται ότι είναι ανεξάρτητες ($P\text{-value} = 0,9427$), επομένως η προθυμία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για εκμάθηση κάποιας από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους δεν επηρεάζεται από το υπηρεσιακό τους καθεστώς.

Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της προθυμίας τους να μάθουν μία γλώσσα προέλευσης οι ίδιοι, στην περίπτωση που δε γνωρίζουν κάποια από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q9).

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Προθυμία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για εκμάθηση μιας γλώσσας προέλευσης (Q9)							
	Καμία	Αγγλική	Γερμανική	Ρωσική	Αλβανική	Γαλλική	Γνωρίζουν κάποια γλώσσα	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	42 36,52% 40,78% 93,33%	16 13,91% 15,53% 94,12%	2 1,74% 1,94% 100,00%	21 18,26% 20,39% 84,00%	7 6,09% 6,80% 87,50%	1 0,87% 0,97% 100,00%	12 10,43% 11,65% 80,00%	103 89,57%
Αναπληρωτής	2 1,74% 18,18% 4,44%	1 0,87% 9,09% 5,88%	0 0,00% 0,00% 0,00%	4 3,48% 36,36% 16,00%	1 0,87% 9,09% 12,50%	0 0,00% 0,00% 0,00%	3 2,61 27,27% 20,00%	11 9,57%
Δεν απάντησαν	1 0,87% 100,00% 2,22%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	1 0,87%
Σύνολο	45 39,13%	17 14,78%	2 1,74%	25 21,74%	8 6,96%	1 0,87%	15 13,04%	115 100,00%

Ανάλογα ερμηνεύονται και οι πίνακες συνάφειας μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών (Q1) και της γνώμης τους κατά πόσο η λειτουργία φροντιστηριακών-ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, θα συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Q21), του φύλου των εκπαιδευτικών (Q1) και της γνώμης τους κατά πόσο είναι σημαντική για το διδάσκοντα η γνώση των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q26), του υπηρεσιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (Q3) και της γνώμης τους κατά πόσο είναι σημαντική για το διδάσκοντα η γνώση των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί

τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q26), των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q4) και της γνώμης τους κατά πόσο σημαντική είναι για το διδάσκοντα η γνώση των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q26), καθώς και των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q4) και της εκτίμησής τους αναφορικά με τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q12). Οι πίνακες αυτοί παρατίθενται στο παράρτημα II.

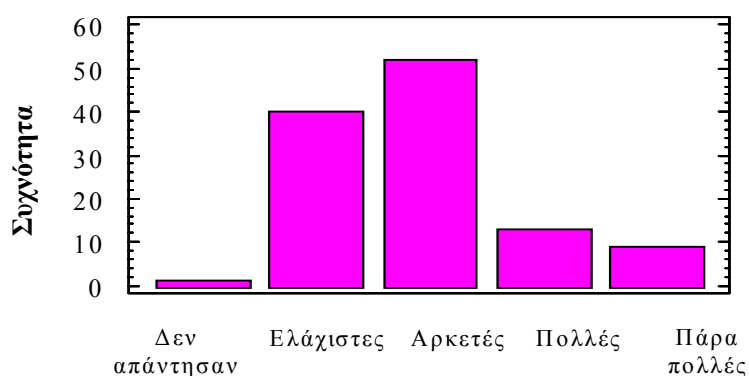
Σ' αυτό το σημείο ύστερα από την παρουσίαση σε περιγραφικό επίπεδο και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής των στατιστικών στοιχείων που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος, θα αναφερθούμε στα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία.

8.3.1.2 Οι εκπαιδευτικοί και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία

Ερώτηση 13: Δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, (ποσοστό 45,22%), δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, ενώ πολλοί είναι και οι εκπαιδευτικοί εκείνοι (ποσοστό 34,78%) που αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες επικοινωνίας, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Οι δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	1	0,87	1	0,87
Ελάχιστες	40	34,78	41	35,65
Αρκετές	52	45,22	93	80,87
Πολλές	13	11,30	106	92,17
Πάρα πολλές	9	7,83	115	100

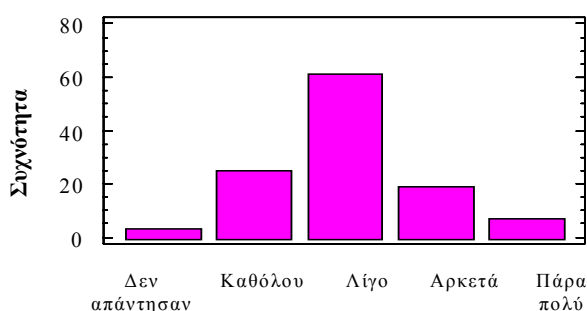


Ερώτηση 15: Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι οι γονείς συμμετέχουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ακόλουθες ενέργειες;

α. Με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς

Στην ερώτηση σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι (ποσοστό 53,04%) απάντησαν ότι συμμετέχουν λίγο, γεγονός που αποδεικνύει τις δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Επίσης, αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 21,74%) που απάντησαν ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής προέλευσης δε συμμετέχουν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μαζί τους, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

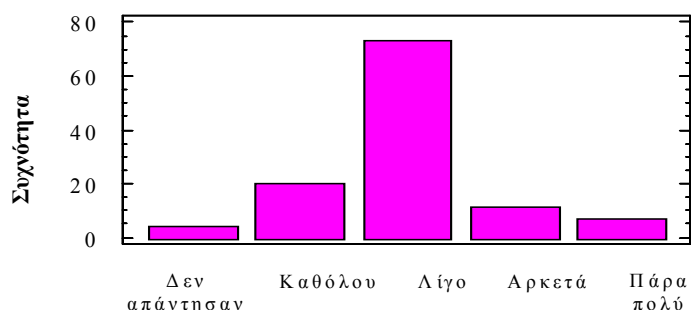
Συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	3	2,61	3	2,61
Καθόλου	25	21,74	28	24,35
Λίγο	61	53,04	89	77,39
Αρκετά	19	16,52	108	93,91
Πάρα πολύ	7	6,09	115	100



β. Με την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών

Αντίστοιχα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 63,48%), υποστήριξαν ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης συμμετέχουν λίγο στην εκπαιδευτική διαδικασία με την από κοινού αντιμετώπιση με τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

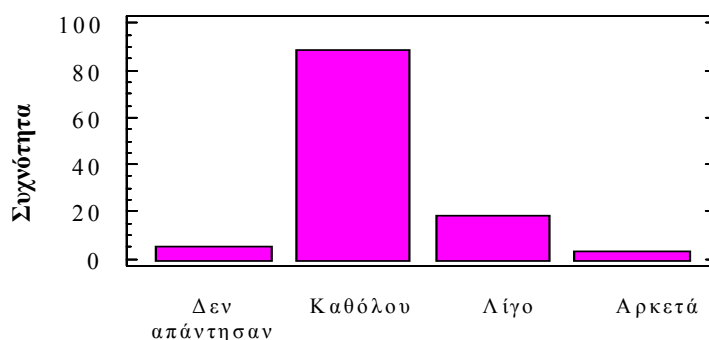
Συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία με την από κοινού αντιμετώπιση με τους εκπαιδευτικούς των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	4	3,48	4	3,48
Καθόλου	20	17,39	24	20,87
Λίγο	73	63,48	97	84,35
Αρκετά	11	9,57	108	93,91
Πάρα πολύ	7	6,09	115	100



γ. Με τη διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό

Η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 77,39%), υποστήριξε ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης δε συμμετέχουν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι συμμετέχουν πάρα πολύ.

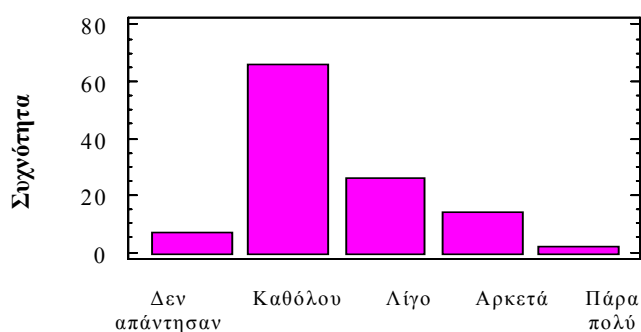
Διατύπωση των απόψεων των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	5	4,35	5	4,35
Καθόλου	89	77,39	94	81,74
Λίγο	18	15,65	112	97,39
Αρκετά	3	2,61	115	100



δ. Με τη διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, (ποσοστό 57,39%), απάντησαν ότι δε συμμετέχουν καθόλου και μόνο 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμμετέχουν πάρα πολύ, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

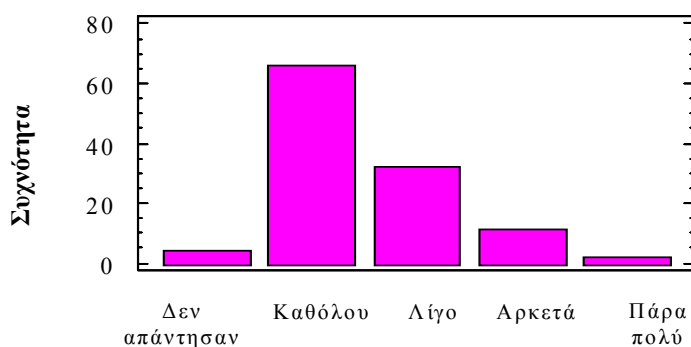
Διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων από τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	7	6,09	7	6,09
Καθόλου	66	57,39	73	63,48
Λίγο	26	22,61	99	86,09
Αρκετά	14	12,17	113	98,26
Πάρα πολύ	2	1,74	115	100



ε. Με την ανάληψη ευθυνών στο χώρο του σχολείου

Αντίστοιχα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 57,39%) θεωρούν ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, δε συμμετέχουν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ανάληψη ευθυνών στο χώρο του σχολείου και μόνο 2 εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν πάρα πολύ, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

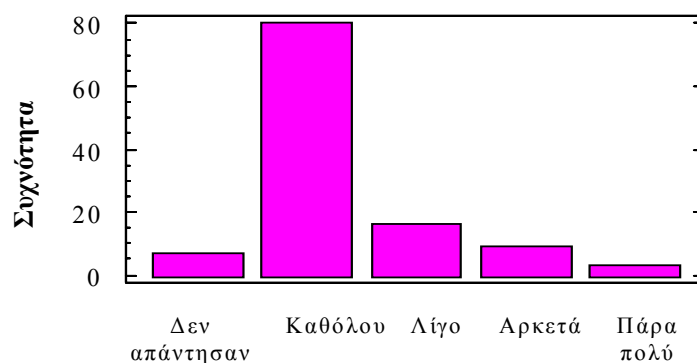
Ανάληψη ευθυνών στο χώρο του σχολείου από τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	4	3,48	4	3,48
Καθόλου	66	57,39	70	60,87
Λίγο	32	27,83	102	88,70
Αρκετά	11	9,57	113	98,26
Πάρα πολύ	2	1,74	115	100



στ. Με την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 69,57%) υποστηρίζουν ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης δε συμμετέχουν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία με την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

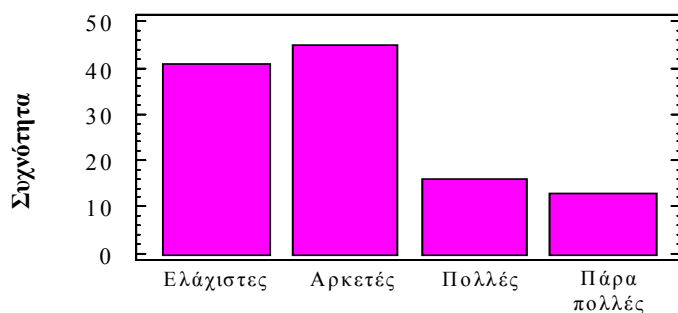
Εκπαίδευση και επιμόρφωση των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	7	6,09	7	6,09
Καθόλου	80	69,57	87	75,65
Λίγο	16	13,91	103	89,57
Αρκετά	9	7,83	112	97,39
Πάρα πολύ	3	2,61	115	100



Ερώτηση 17: Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία σε σχέση με εκείνες που αντιμετωπίζουν με τους γονείς των μαθητών αυτών, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα. Έτσι, ενώ σ' ένα ποσοστό 39,13%, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σχεδόν το ίδιο ποσοστό (35,65%), δηλώνει ότι αντιμετωπίζει ελάχιστες δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία.

Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ελάχιστες	41	35,65	41	35,65
Αρκετές	45	39,13	86	74,78
Πολλές	16	13,91	102	88,70
Πάρα πολλές	13	11,30	115	100

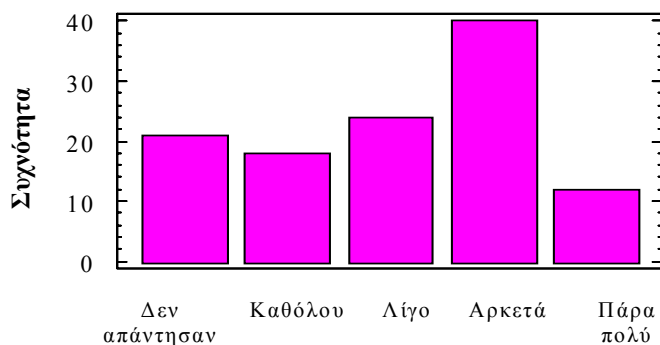


Ερώτηση 18: Που εστιάζονται οι δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές τους κατά τη διδακτική διαδικασία;

α. Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 34,78%), οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία εστιάζονται αρκετά στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

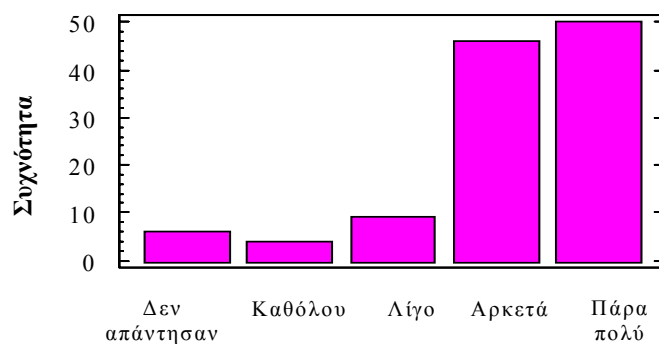
Έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	21	18,26	21	18,26
Καθόλου	18	15,65	39	33,91
Λίγο	24	20,87	63	54,78
Αρκετά	40	34,78	103	89,57
Πάρα πολύ	12	10,43	115	100



β. Στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών, φτωχό λεξιλόγιο)

Πολλοί είναι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,48%), οι οποίοι εντοπίζουν τις δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά και γλωσσικά κατά τη διδακτική διαδικασία στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους ίδιους, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

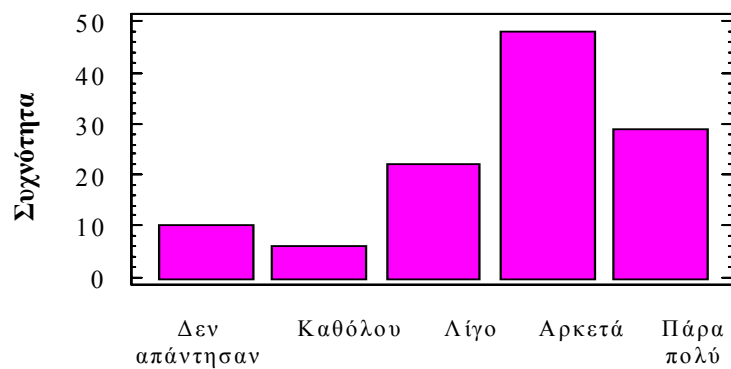
Άγνοια της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	6	5,22	6	5,22
Καθόλου	4	3,48	10	8,70
Λίγο	9	7,83	19	16,52
Αρκετά	46	40	65	56,52
Πάρα πολύ	50	43,48	115	100



γ. Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Πολλοί εκπαιδευτικοί (ποσοστό 41,74%) εστιάζουν αρκετά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

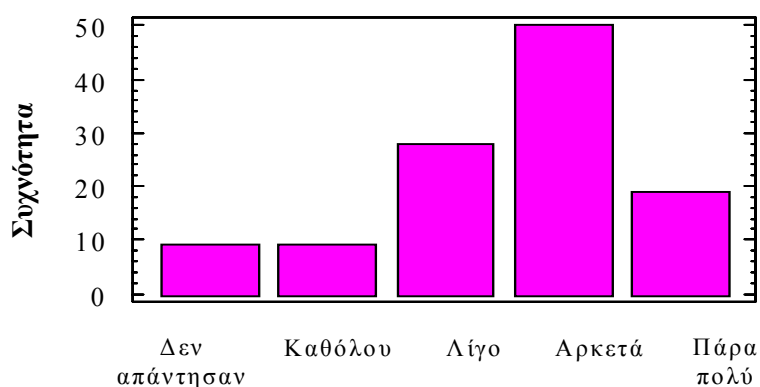
Δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	10	8,70	10	8,70
Καθόλου	6	5,22	16	13,91
Λίγο	22	19,13	38	33,04
Αρκετά	48	41,74	86	74,78
Πάρα πολύ	29	25,22	115	100



δ. Στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές – μη συστηματική φοίτηση

Πολλοί εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,48%) θεωρούν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία εστιάζονται αρκετά στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές, η οποία εκδηλώνεται με τη μη συστηματική φοίτησή τους, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

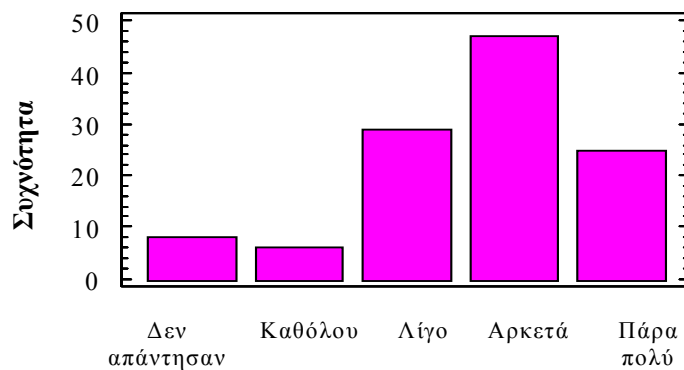
Έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές /μη συστηματική φοίτηση	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	9	7,83	9	7,83
Καθόλου	9	7,83	18	15,65
Λίγο	28	24,35	46	40
Αρκετά	50	43,48	96	83,48
Πάρα πολύ	19	16,52	115	100



ε. Σε προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα

Αρκετές είναι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών που οφείλονται στα προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

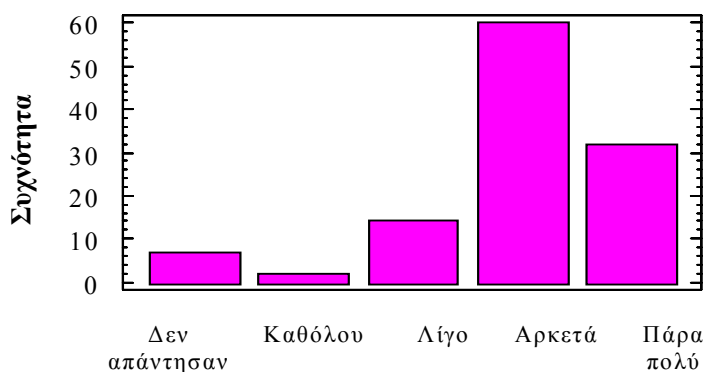
Προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	8	6,96	8	6,96
Καθόλου	6	5,22	14	12,17
Λίγο	29	25,22	43	37,39
Αρκετά	47	40,87	90	78,26
Πάρα πολύ	25	21,74	115	100



στ. Στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, προβλήματα διαβίωσης)

Για ορισμένους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 52,17%), οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδακτική διαδικασία εστιάζονται αρκετά στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, προβλήματα διαβίωσης), όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

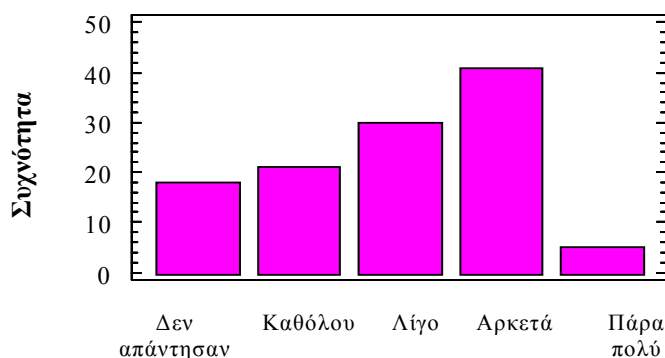
Οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	7	6,09	7	6,09
Καθόλου	2	1,74	9	7,83
Λίγο	14	12,17	23	20
Αρκετά	60	52,17	83	72,17
Πάρα πολύ	32	27,83	115	100



ζ. Στην αδυναμία επιλογής της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, (ποσοστό 35,65%) υποστήριξαν ότι οι δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία εστιάζονται αρκετά στην αδυναμία επιλογής της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Αδυναμία επιλογής της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	18	15,65	18	15,65
Καθόλου	21	18,26	39	33,91
Λίγο	30	26,09	69	60
Αρκετά	41	35,65	110	95,65
Πάρα πολύ	5	4,35	115	100

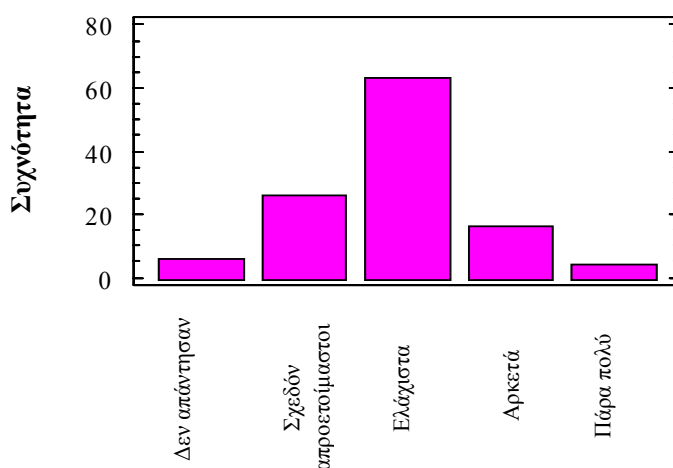


Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι οι δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζει κατά τη διδακτική διαδικασία με τους μαθητές του, που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά, εστιάζονται πάρα πολύ στις ρατσιστικές τάσεις και συμπεριφορές των Ελλήνων μαθητών και γονέων καθώς και της διεύθυνσης του σχολείου.

**Ερώτηση 19: Κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή δι-
δακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολι-
τισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη;**

Σημαντικά απροετοίμαστοι φάνηκαν να είναι οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ειδικότερα, 54,78% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι και 22,61% των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι αισθάνονται σχεδόν απροετοίμαστοι. Από τους 115 εκπαιδευτικούς του δείγματος μόνο 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται πάρα πολύ προετοιμασμένοι, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Πόσο προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη;	Συχνότητα	Σχετική συ- χνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συ- χνότητα
Δεν απάντησαν	6	5,22	6	5,22
Σχεδόν απροετοίμαστοι	26	22,61	32	27,83
Ελάχιστα	63	54,78	95	82,61
Αρκετά	16	13,91	111	96,52
Πάρα πολύ	4	3,48	115	100



Ερώτηση 20: Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες που σας καθιστούν απροετοίμαστους;

Όσον αφορά τις κυριότερες αιτίες που τους καθιστούν απροετοίμαστους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50,43%) απαντούν ότι η ελλιπής επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ευθύνεται για την αδυναμία παραγωγής διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αμέσως μετά, το 24,35% των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλώνει ότι η ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μέσω των θεσμών της συνεχιζόμενης κατάρτισης αποτελεί την κυριότερη αιτία που τους καθιστά απροετοίμαστους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι 13 εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν στην ερώτηση θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά έως πάρα πολύ προετοιμασμένους ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα 5 έτη. Από τους 115 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 5 απάντησαν ότι η έλλειψη σχετικών μαθημάτων στο περιεχόμενο του προγράμματος των προπτυχιακών σπουδών είναι η κυριότερη αιτία που τους καθιστά απροετοίμαστους, ενώ 9 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ευθύνονται τα σχολικά προγράμματα που στηρίζονται στην πολιτισμική ομοιογένεια.. Αξίζει επίσης, να σημειωθεί ότι ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η κύρια αιτία που τον καθιστά απροετοίμαστο είναι η προσωπική του κούραση που δεν του δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψει τρόπους που θα τον βοηθήσουν να καλύψει τα κενά του και να οργανώσει το διδακτικό και μαθησιακό υλικό που έχει στη διάθεσή του. Ένας άλλος εκπαιδευτικός απάντησε ότι ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η κύρια αιτία που δεν αφήνει τα περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για την προσαρμογή του διδακτικού υλικού στις ανάγκες των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας.

Οι κυριότερες αιτίες που καθι- στούν τους εκπαιδευτικούς απρο- ετοίμαστους	Συχνότητα	Σχετική συ- χνότητα (πο- σοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνό- τητα
Δεν απάντησαν	13	11,30	13	11,30
Έλλειψη σχετικών μαθημάτων στο περιεχόμενο του προγράμμα- τος των προπτυχιακών σπουδών	5	4,35	18	15,65
Ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	58	50,43	76	66,09
Ελλιπής παιδαγωγική και διδα- κτική κατάρτιση μέσω των θε- σμών της συνεχιζόμενης κατάρτι- σης	28	24,35	104	90,43
Σχολικά προγράμματα που στηρί- ζονται στην πολιτισμική ομοιογέ- νεια	9	7,83	113	98,26
Προσωπική κούραση	1	0,87	114	99,13
Εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου	1	0,87	115	100

Σ' αυτό το σημείο ύστερα από την παρουσίαση σε περιγραφικό επίπεδο των στατι-
στικών στοιχείων που αφορούν στο έργο των εκπαιδευτικών του δείγματος και ιδιαι-
τερα στα προβλήματά τους κατά τη διδακτική διαδικασία, θα επιχειρηθεί σε επίπεδο
επαγωγικής στατιστικής ο έλεγχος της ύπαρξης συνάφειας ανάμεσα σε κάθε ανεξάρ-
τητη μεταβλητή με τις αντίστοιχες εξαρτημένες.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής των «δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής των «δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης», παρατηρείται ότι είναι ανεξάρτητες ($P\text{-value} = 0,4794$), επομένως, οι δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης δεν επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και των δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13).

Φύλο (Q1)	Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13)					
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Άντρας	5	6	17	12	0	40
	4,35%	5,22%	14,78%	10,43%	0,00%	
	12,50%	15,00%	42,50%	30,00%	0,00%	
	55,56%	46,15%	32,69%	30,00%	0,00%	
Γυναίκα	4	7	35	28	1	75
	3,48%	6,09%	30,43%	24,35%	0,87%	
	5,33%	9,33%	46,67%	37,33%	1,33%	
	44,44%	53,85%	67,31%	70,00%	100,00%	
Σύνολο	9	13	52	40	1	115
	7,83%	11,30%	45,22%	34,78%	0,87%	

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής των «δυσκολιών επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής των «δυσκολιών επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία», παρατηρείται ότι είναι ανεξάρτητες ($P\text{-value} = 0,3251$), επομένως, οι δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία, δεν επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και των δυσκολιών επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17)

Φύλο (Q1)	Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17)				
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Σύνολο
Άντρας	7 6,09% 17,50% 53,85%	7 6,09% 17,50% 43,75%	14 12,17% 35,00% 31,11%	12 10,43% 30,00% 29,27%	40 34,78%
Γυναίκα	6 5,22% 8,00% 46,15%	9 7,83% 12,00% 56,25%	31 26,96% 41,33% 68,89%	29 25,22% 38,67% 70,73%	75 65,22%
Σύνολο	13 11,30%	16 13,91%	45 39,13%	41 35,65%	115 100,00%

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής του «κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τα επόμενα πέντε έτη».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και της εξαρτημένης μεταβλητής του «κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τα επόμενα πέντε έτη», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών ($P\text{-value} = 0,0098$), σε επίπεδο σημαντικότητας 99%.

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και του κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τα επόμενα πέντε έτη (Q19), παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της άποψής τους κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη (Q19)

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Αισθάνονται προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τα επόμενα πέντε έτη (Q19)					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Σχεδόν απροετοίμαστοι	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	3	14	57	24	5	103 89,57%
	2,61%	12,17%	49,57%	20,87%	4,35%	
	2,91%	13,59%	55,34%	23,30%	4,85%	
	75,00%	87,50%	90,48%	92,31%	83,33%	
	1	2	6	2	0	11 9,57%
	0,87%	1,74%	5,22%	1,74%	0,00%	
Αναπληρωτής	9,09%	18,18%	54,55%	18,18%	0,00%	
	25,00%	12,50%	9,52%	7,69%	0,00%	
Δεν απάντησαν	0	0	0	0	1	1 0,87%
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,87%	
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	
Σύνολο	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	115 100,00%
	4	16	63	26	6	
	3,48%	13,91%	54,78%	22,61%	5,22%	

Chi-square = 20,13 Df=8 P-value = 0,0098

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών που αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη, το 90,48% είναι δημόσιοι υπάλληλοι και μόνο το 9,52% είναι αναπληρωτές. Αντίστοιχα, το 75,00% των εκπαιδευτικών που αισθάνονται πάρα πολύ προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, είναι δημόσιοι υπάλληλοι και μόνο το 25,00% είναι αναπληρωτές.

Στο σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων, σε ποσοστό 55,34% αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι και σε ποσοστό 23,30% σχεδόν απροετοίμαστοι και μόνο το 2,91% των δημοσίων υπαλλήλων αισθάνονται πάρα πολύ προετοιμασμένοι. Αντίθετα, στο σύνολο των αναπληρωτών, σε ποσοστό 54,55% αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και μόνο το 9,09% των αναπληρωτών αισθάνονται πάρα πολύ προετοιμασμένοι.

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής των «ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση» και της εξαρτημένης μεταβλητής των «δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές τους κατά τη διδακτική διαδικασία».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής των «ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση» και της εξαρτημένης μεταβλητής των «δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές τους κατά τη διδακτική διαδικασία», παρατηρείται ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ($P\text{-value} = 0,3474$), και επομένως, οι δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους, δεν επηρεάζονται από τα έτη υπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση.

Συνάφεια μεταξύ των ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση (Q4) και των δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές τους κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17)

Έτη υπηρεσίας (Q4)	Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17)				
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Σύνολο
1-5 χρόνια	0	0	6	7	
	0,00%	0,00%	5,22%	6,09%	13
	0,00%	0,00%	46,15%	53,85%	11,30%
	0,00%	0,00%	13,33%	17,07%	
6-10 χρόνια	1	4	8	6	
	0,87%	3,48%	6,96%	5,22%	19
	5,26%	21,05%	42,11%	31,58%	16,52%
	7,69%	25,00%	17,78%	14,63%	
11-15 χρόνια	4	1	5	6	
	3,48%	0,87%	4,35%	5,22%	16
	25,00%	6,25%	31,25%	37,50%	13,91%
	30,77%	6,25%	11,11%	14,63%	
16-20 χρόνια	1	5	11	7	
	0,87%	4,35%	9,57%	6,09%	24
	4,17%	20,83%	45,83%	29,17%	20,87%
	7,69%	31,25%	24,44%	17,07%	
21 και άνω	7	6	15	15	
	6,09%	5,22%	13,04%	13,04%	43
	16,28%	13,95%	34,88%	34,88%	37,39%
	53,85%	37,50%	33,33%	36,59%	
Σύνολο	13	16	45	41	115
	11,30%	13,91%	39,13%	35,65%	100,00%

Ανάλογα ερμηνεύονται και οι πίνακες συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (Q3) και των δυσκολιών επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13), του υπηρεσιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (Q3) και των δυσκολιών επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17), των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q4) και των δυσκολιών επικοινωνίας

νωνίας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13), των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q4) και του κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη (Q19), του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q6) και των δυσκολιών επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17), καθώς και του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q6) και των δυσκολιών επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία, οι οποίες εστιάζονται στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού. Οι πίνακες αυτοί παρατίθενται στο παράρτημα II.

Σ' αυτό το σημείο ύστερα από την παρουσίαση σε περιγραφικό επίπεδο και σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής των στατιστικών στοιχείων που αφορούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά τη διδακτική διαδικασία, θα αναφερθούμε στα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία, σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών τους.

8.3.2 Οι μαθητές και τα προβλήματά τους σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

8.3.2.1 Η προέλευση των μαθητών: χώρα και οικογένεια προέλευσης

Ερώτηση 11: Ποιες είναι οι συνήθεις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;

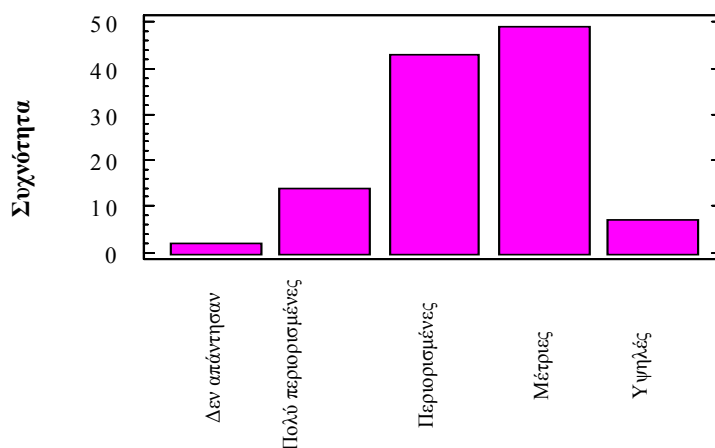
Όσον αφορά τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 93,91%), ανέφεραν ως χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, την Αλβανία. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 68,70%), ανέφερε ως χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών την πρώην ΕΣΣΔ, ενώ, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, μόλις 3 στους 115, ανέφεραν ως χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (16,52%), ανέφερε ως χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών την Ανατολική Ευρώπη και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί, μόνο 3 στους 115, ανέφεραν ως χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους τις ΗΠΑ, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Νότια Αφρική. Μόνο 4 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους τη Βόρεια Αφρική και τη λοιπή Αφρική αντίστοιχα και τέλος, 3 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως χώρα προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους την Ασία, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Χώρα προέλευσης	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Αλβανία	108	93,91	115	100
Πρώην ΕΣΣΔ	79	68,70	115	100
Ευρωπαϊκή Ένωση	3	2,61	115	100
Ανατολική Ευρώπη	19	16,52	115	100
ΉΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Νότια Αφρική	3	2,61	115	100
Βόρεια Αφρική	4	3,48	115	100
Λοιπή Αφρική	4	3,48	115	100
Ασία	3	2,61	115	100

Ερώτηση 14: Σύμφωνα με την εκτίμησή σας, πώς θα χαρακτηρίζατε τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 42,61%), δηλώνουν ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι μέτριες και λίγο μικρότερο ποσοστό (37,39%), δηλώνει ότι είναι περιορισμένες, ενώ μόνο 7 εκπαιδευτικοί από τους 115 απάντησαν ότι οι γονείς των μαθητών που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά έχουν υψηλές μορφωτικές προσδοκίες, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών του δείγματος	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	2	1,74	2	1,74
Πολύ περιορισμένες	14	12,17	16	13,91
Περιορισμένες	43	37,39	59	51,30
Μέτριες	49	42,61	108	93,91
Υψηλές	7	6,09	115	100



Σ' αυτό το σημείο ύστερα από την παρουσίαση σε περιγραφικό επίπεδο των στατιστικών στοιχείων που αφορούν στους μαθητές και τα προβλήματά τους σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών του δείγματος, θα επιχειρηθεί σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ο έλεγχος της ύπαρξης συνάφειας ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «το φύλο των εκπαιδευτικών» και στην εξαρτημένη μεταβλητή που είναι η «εκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης».

- **Ύπαρξη συνάφειας μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «εκτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης».**

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «εκτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης», παρατηρείται συσχέτιση αυτών των μεταβλητών ($P\text{-value} = 0,0104$, 95% επίπεδο σημαντικότητας).

Έτσι, στον πίνακα συνάφειας μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της εκτίμησής τους σχετικά με τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της εκτίμησής τους για τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q14)

Φύλο (Q1)	Οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q14)					
	Υψηλές	Μέτριες	Περιορισμένες	Πολύ περιορισμένες	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Άντρας	5	10	17	8	0	
	4,35%	8,70%	14,78%	6,96%	0,00%	40
	12,50%	25,00%	42,50%	20,00%	0,00%	34,78%
	71,43%	20,41%	39,53%	57,14%	0,00%	
Γυναίκα	2	39	26	6	2	
	1,74%	33,91%	22,61%	5,22%	1,74%	75
	2,67%	52,00%	34,67%	8,00%	2,67%	65,22%
	28,57%	79,59%	60,47%	42,86%	100,00%	
Σύνολο	7	49	43	14	2	115
	6,09%	42,61%	37,39%	12,17%	1,74%	100,00%

Chi-square = 13,19 Df=4P-value = 0,0104

Στον ανωτέρω πίνακα συνάφειας παρατηρούμε ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν υψηλές μορφωτικές προσδοκίες, το 71,43% είναι άντρες και μόλις το 28,57% είναι γυναίκες. Αντίθετα, από τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν ότι οι γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν μέτριες μορφωτικές προσδοκίες, το 20,41% είναι άντρες ενώ το 79,59% είναι γυναίκες. Από τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι πολύ περιορισμένες, το 57,14% είναι άντρες και το 42,86% είναι γυναίκες. Αντίθετα, το 60,47% των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι περιορισμένες, είναι γυναίκες, ενώ μόνο το 39,53% είναι άντρες.

Από την άλλη πλευρά, από το σύνολο των αντρών εκπαιδευτικών μόνο το 25,00% υποστηρίζει ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι μέτριες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών φτάνει το 52,00%. Αντίθετα, στο σύνολο των αντρών εκπαιδευτικών το 20,00% υποστηρίζει ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθη-

τών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι πολύ περιορισμένες ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι μόλις 8,00%. Περισσότεροι είναι επίσης οι άντρες εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42,50%) έναντι των γυναικών (ποσοστό 34,67%), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι περιορισμένες.

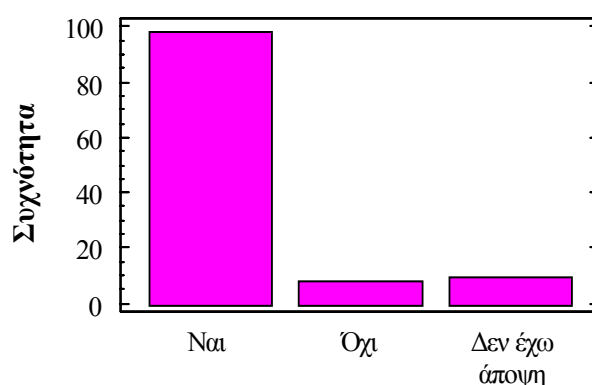
Ανάλογα ερμηνεύεται και ο πίνακας συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (Q3) και της εκτίμησής τους αναφορικά με τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q14), ο οποίος παρατίθεται στο παράρτημα II.

8.3.2.2 Μαθησιακές προϋποθέσεις και δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης

Ερώτηση 23: Κατά τη γνώμη σας οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας στο ερώτημα αν οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 85,22%) απάντησαν θετικά και μόνο 8 εκπαιδευτικοί από τους 115 απάντησαν αρνητικά, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Ναι	98	85,22	98	85,22
Όχι	8	6,96	106	92,17
Δεν έχω άποψη	9	7,83	115	100

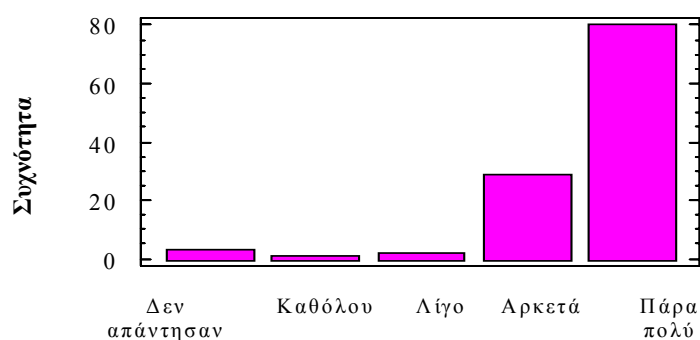


Ερώτηση 24: Σε ποιους τομείς πιστεύετε ότι εστιάζονται οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών σας με διαφορετική γλώσσα προέλευσης;

α. Γραπτός λόγος

Πολλοί εκπαιδευτικοί (ποσοστό 69,57%), πιστεύουν ότι οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες οι οποίες εστιάζονται πάρα πολύ στο γραπτό λόγο, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

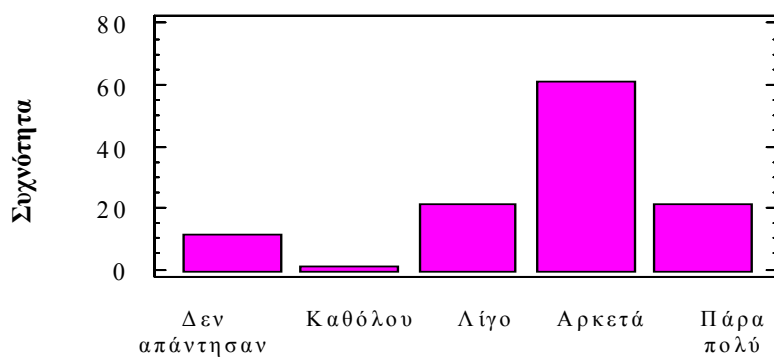
Γραπτός λόγος	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	3	2,61	3	2,61
Καθόλου	1	0,87	4	3,48
Λίγο	2	1,74	6	5,22
Αρκετά	29	25,22	35	30,43
Πάρα πολύ	80	69,57	115	100



β. Ανάγνωση

Το 53,04% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης εστιάζονται αρκετά στην ανάγνωση, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

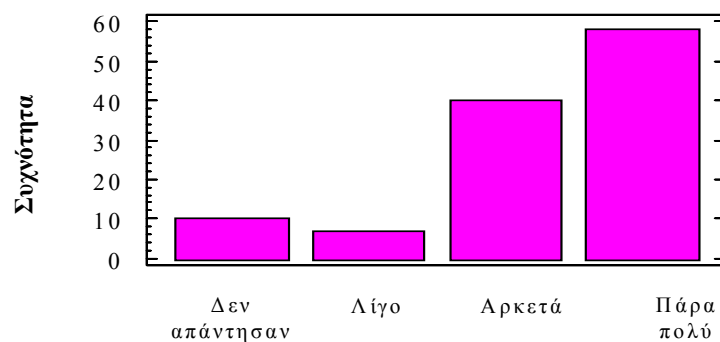
Ανάγνωση	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	11	9,57	11	9,57
Καθόλου	1	0,87	12	10,43
Λίγο	21	18,26	33	28,70
Αρκετά	61	53,04	94	81,74
Πάρα πολύ	21	18,26	115	100



γ. Σύνταξη

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 50,43%), υποστήριξαν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης εστιάζονται πάρα πολύ στη σύνταξη, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών δεν εστιάζονται καθόλου στη σύνταξη, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

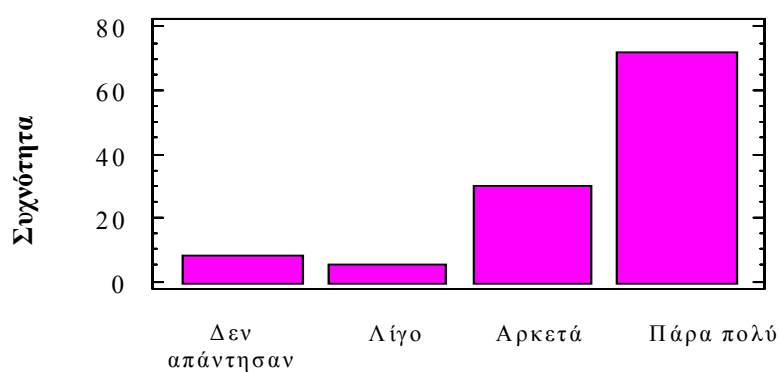
Σύνταξη	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	10	8,70	10	8,70
Λίγο	7	6,09	17	14,78
Αρκετά	40	34,78	57	49,57
Πάρα πολύ	58	50,43	115	100



δ. Ορθογραφία

Αντίστοιχα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 62,61%), υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης εστιάζονται πάρα πολύ στην ορθογραφία, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι δεν εστιάζονται καθόλου οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών αυτών στην ορθογραφία, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

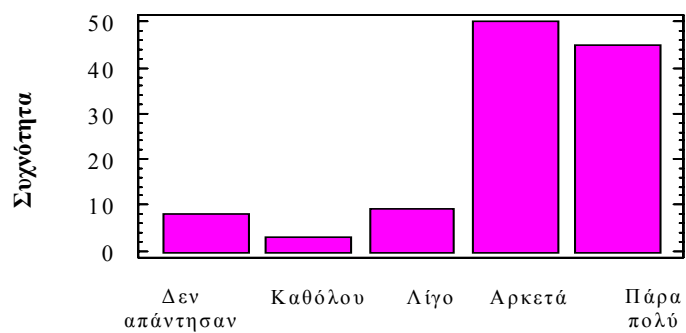
Ορθογραφία	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	8	6,96	18	6,96
Λίγο	5	4,35	13	11,30
Αρκετά	30	26,09	43	37,39
Πάρα πολύ	72	62,61	115	100



ε. Κατανόηση εννοιών

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43,48% υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης εστιάζονται αρκετά στην κατανόηση εννοιών, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

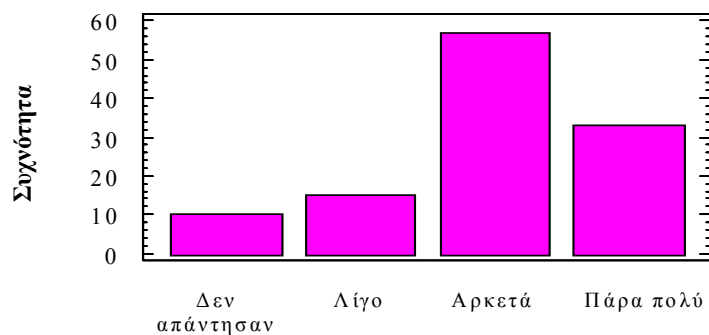
Κατανόηση εννοιών	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	8	6,96	8	6,96
Καθόλου	3	2,61	11	9,57
Λίγο	9	7,83	20	17,39
Αρκετά	50	43,48	70	60,87
Πάρα πολύ	45	39,13	115	100



στ. Λεξιλόγιο

Στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 49,57%), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης εστιάζονται αρκετά στο λεξιλόγιο, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν απάντησε ότι δεν εστιάζονται καθόλου στο λεξιλόγιο, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

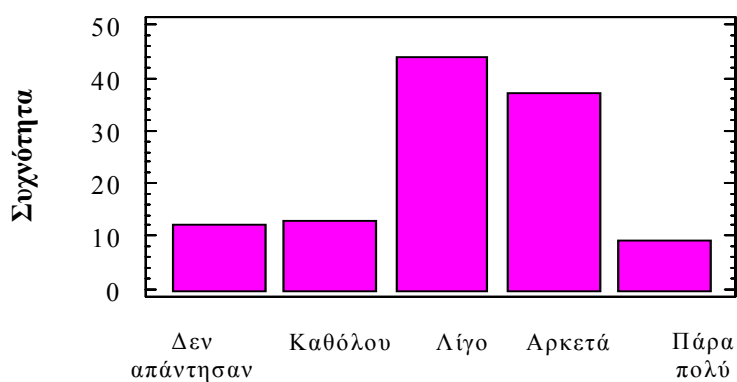
Λεξιλόγιο	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	10	8,70	10	8,70
Λίγο	15	13,04	25	21,74
Αρκετά	57	49,57	82	71,30
Πάρα πολύ	33	28,70	115	100



ζ. Προφορικός λόγος

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες απαντήσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38,26%) θεωρούν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης εστιάζονται λίγο στον προφορικό λόγο, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα και διάγραμμα.

Προφορικός λόγος	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Δεν απάντησαν	12	10,43	12	10,43
Καθόλου	13	11,30	25	21,74
Λίγο	44	38,26	69	60
Αρκετά	37	32,17	106	92,17
Πάρα πολύ	9	7,83	115	100



Ερώτηση 25: Πού οφείλονται κατά την εκτίμησή σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 57,39%) υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οφείλονται στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή. Οι 19 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,52%), υποστήριξαν ότι οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, οφείλονται στη δομή και λειτουργία του ελληνικού σχολείου. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οφείλονται στην έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στις χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα. για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,30%) υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οφείλονται στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του μαθητή, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Που εστιάζονται οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα (ποσοστό)	Αθροιστική συχνότητα	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή	66	57,39	115	100
Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού σχολείου	19	16,52	115	100
Στην έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων του διδάσκοντα	7	6,09	115	100
Στις χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών	5	4,35	115	100
Στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του μαθητή	36	31,30	115	100

Σ' αυτό το σημείο ύστερα από την παρουσίαση σε περιγραφικό επίπεδο των στατιστικών στοιχείων που αφορούν στους μαθητές και τα προβλήματά τους από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών του δείγματος και ειδικότερα στις μαθησιακές προϋποθέσεις και στις δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, θα επιχειρηθεί σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής ο έλεγχος της ύπαρξης συνάφειας ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή «το φύλο των εκπαιδευτικών» και στην εξαρτημένη μεταβλητή που είναι η «εκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας».

- Έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «εκτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας».

Στον έλεγχο ανεξαρτησίας Chi-square test για τη συσχέτιση των δύο μεταβλητών, της ανεξάρτητης μεταβλητής του «φύλου των εκπαιδευτικών» και της εξαρτημένης μεταβλητής της «εκτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές με διαφορετική γλώσσα προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», παρατηρείται ότι οι μεταβλητές αυτές είναι ανεξάρτητες ($P\text{-value} = 0,9828$), επομένως, η εκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, δεν επηρεάζεται από το φύλο τους.

Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της εκτίμησής τους σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας(Q 23)

Φύλο (Q1)	Εκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δεκτικότητα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Q23)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη	Σύνολο
Αντρας	34 29,57% 85,00% 34,69%	3 2,61% 7,50% 37,50%	3 2,61% 7,50% 33,33%	40 34,78%
Γυναίκα	64 55,65% 85,33% 65,31%	5 4,35% 6,67% 62,50%	6 5,22% 8,00% 66,67%	75 65,22%
Σύνολο	98 85,22%	8 6,96%	9 7,83%	115 100,00%

Ανάλογα ερμηνεύονται και οι πίνακες συνάφειας μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών (Q3) και της εκτίμησής τους σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας(Q23), καθώς και των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Q4) και της εκτίμησής τους σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας(Q23), οι οποίοι παρατίθενται στο παράρτημα II.

Ερώτηση 29: Αν θέλετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο, παρακαλώ γράψτε το:

Τέλος, σε ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου για οποιαδήποτε συμπλήρωση, επισήμανση ή σχόλιο, 3 εκπαιδευτικοί επισήμαναν την ανάγκη εφαρμογής μιας πολιτικής εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών βάσει του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου, η οποία να συντελεί στην κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών, να σέβεται τη διαφορετικότητα τους και να αντιμετωπίζει ισότιμα τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές ώστε να εξαλειφθεί η καχυποψία από τους αλλοδαπούς μαθητές και ο ρατσισμός από τους γηγενείς.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι είναι ανάγκη να διατηρηθεί η πολιτισμική ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών μέσω της οικογένειας και του οικείου πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (σύλλογοι, πολιτιστικά κέντρα). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την άποψή του, δεν οφείλει να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών γιατί η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δε συντελεί στην ομογενοποίηση των μαθητών και τη μελλοντική ολοκληρωτική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία απεναντίας αποτελεί η πολυπολιτισμική εκπαίδευση “άλλοθι” για την κατανάλωση κοινοτικών κονδυλίων από ανθρώπους που επικαλούνται τους “επαΐοντες”.

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι υπάρχει ελληνική συνείδηση στους αλλοδαπούς μαθητές με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνονται αποδεκτοί ευκολότερα.

Σύμφωνα με μια άλλη παρατήρηση εκπαιδευτικού, η ελληνική εκπαίδευση είναι προσανατολισμένη στη γλώσσα και έτσι, επίδοση θεωρείται γενικά η αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου των διδασκομένων.

Σύμφωνα με μια τελευταία άποψη, οι αλλοδαποί μαθητές εκτός από δικαιώματα έχουν και υποχρεώσεις και οφείλουν να επιδεικνύουν σεβασμό προς το ελληνικό σχολείο.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μαζική μετακίνηση των ανθρώπων, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει επηρεάσει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής μεταναστών και αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών. Η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγεί σε συγκρούσεις αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους.

Η αναζήτηση τρόπων ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας όλων των ανθρώπων που ζουν και δραστηριοποιούνται στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελεί αφενός το κεντρικό αίτημα των καιρών μας και αφετέρου το βασικό σκοπό κάθε εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, κατά τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία ολοένα και μεγαλύτερη τάση – που εκφράζεται ως επίσημη πολιτική τοποθέτηση – για την ισότιμη και απροκατάληπτη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η αμοιβαία αλληλεπίδραση και η καλύτερη επικοινωνία μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο, και, επομένως, μία δημιουργική σύνθεση που θα είναι επωφελής για όλους. Η θέση αυτή, η οποία συνηθίζεται να αποκαλείται “διαπολιτισμικότητα”, ήταν η κατάληξη μιας μακράς πορείας, οι σημαντικότεροι σταθμοί της οποίας ήταν η πολιτική της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, της πολυπολιτισμικότητας – υπό την έννοια της συνύπαρξης και της αυτόνομης ανάπτυξης διαφορετικών πολιτισμικών προτύπων μέσα στο ίδιο κρατικό πλαίσιο – και η αντιρατσιστική πολιτική.

Η διαπολιτισμικότητα, προϋποθέτει την απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις, προάγει την επικοινωνία, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς συγκρούσεις στη βάση μιας δημιουργικής αλληλεπίδρασης, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις τους. Η διαπολιτισμικότητα δεν μπορεί να υπάρξει όταν απουσιάζει η επαφή και η ανταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων. Από την άλλη, η διαπολιτισμικότητα δεν προϋποθέτει την αλλαγή ή τον επαναπροσδιορισμό της εθνικής / πολιτισμικής ταυτότητας κανενός, τόσο από τους γηγενείς όσο και από τους αλλοδαπούς, αλλά την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα σ’ ένα πλαίσιο ανεκτικότητας, αποδοχής της ετερότητας, διαλόγου και συνεργασίας.

Στα πλαίσια της αποδοχής της ετερότητας και της αναγνώρισης του άλλου πολιτισμού ως διαφορετικού, άρχισε να προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία ξεκίνησε, ως μία προσπάθεια δημοκρατικών κυβερνήσεων και προοδευτικών παιδαγωγών να εντάξουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί πανάκεια για όλα τα κοινωνικά προβλήματα. Πολύ λιγότερο θεωρείται μία προσπάθεια εμπλουτισμού διδακτικών στόχων και μεθόδων που αφορούν αποκλειστικά στην τυπική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση τείνει να εξελιχτεί σε μία γενικότερη στάση ζωής, σε μία αρχή που δίνει άλλη διάσταση στο περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης και της μάθησης και βασίζεται στην αρχή της ανοχής της διαφορετικότητας.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρωτοεμφανίστηκε στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α. στις αρχές της δεκαετίας του 1960 και λίγο αργότερα στον Καναδά, ως μία προσπάθεια απάντησης στα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας που παρουσίαζαν τα παιδιά των διαφόρων μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων και τα οποία ήταν απόρροια της αφομοιωτικής ιδεολογίας που κυριαρχούσε μέχρι την περίοδο εκείνη και η οποία αγνοούσε προκλητικά τα προβλήματα των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων που διαφοροποιούνταν γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα. Η αφομοιωτική αυτή εκπαιδευτική πολιτική, η οποία στηριζόταν στη λογική του “ελλείμματος” των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, και σύμφωνα με την οποία το διαφορετικό πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο συγκρινόμενο με εκείνο των γηγενών ή της κυρίαρχης ομάδας θεωρείται “αποκλίνον” ή “ελλειμματικό”, άρχισε να αντικαθίσταται σταδιακά από μέτρα αντισταθμιστικής παιδαγωγικής προσέγγισης που αποσκοπούσαν στη διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών μέσα από τον παραμερισμό του ελλείμματος κάθε “διαφορετικού” μαθητή, ανεξάρτητα από την εθνική ομάδα στην οποία ανήκε.

Ωστόσο, τα μέτρα αυτά τα οποία εστιάστηκαν στην απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας των παιδιών των μεταναστών τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής ώστε να εξασφαλιστεί η σχολική τους επιτυχία, γρήγορα εγκαταλείφθηκαν δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά δε διαφοροποιούνταν μόνο ως προς τη γλώσσα αλλά και ως προς τα ιδιαίτερα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, τα οποία έπρεπε να συμπεριληφθούν στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα προκειμένου να διασφαλιστεί η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Έτσι, από το τέλος της δεκαετίας του 1970, άρχισε να αναγνωρίζεται η πολιτισμική πολλαπλότητα, η ανάγκη δηλαδή για διατήρηση και προώθηση των πολιτισμικών δια-

φορών και του δικαιώματος να είναι κανείς διαφορετικός η οποία αποτέλεσε τη βάση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, όπως εκφράστηκε μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία δεν απευθύνονταν μόνο στις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες, αλλά σε όλες τις ομάδες της κοινωνίας, σε όλο τον πληθυσμό της. Στην ευρύτερή της έννοια η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό από το επίσημο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο σ' ένα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο.

Στην Ευρώπη, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και αναφέρεται αρχικά στο ζήτημα των “ξένων” παιδιών στο σχολείο. Τα εκπαιδευτικά μέτρα που υιοθετήθηκαν μέχρι τότε και αποσκοπούσαν στην προώθηση της ενσωμάτωσης με παράλληλη γλωσσική προετοιμασία των μαθητών για μια ενδεχόμενη επιστροφή τους στις χώρες προέλευσης, αντικαταστάθηκαν από διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά μέτρα, σύμφωνα με τα οποία το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν αντιμετωπίζεται ως “ελλειμματικό” που θα πρέπει να “εξομοιωθεί” με εκείνο των γηγενών, αλλά ως “διαφορετικό”, που θα πρέπει να γίνει αποδεκτό, να διατηρηθεί και να καλλιεργηθεί. Η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προϋποθέτει την ανταλλαγή, την αλληλεπίδραση και τον αμοιβαίο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, σηματοδοτεί τη μετάβαση από την υπόθεση του “ελλείμματος” ή αλλιώς την εκπαιδευτική πολιτική για αλλοδαπούς στην υπόθεση της “διαφοράς” ή την εκπαιδευτική πολιτική για όλους.

Σε ότι αφορά την Ελλάδα, ο επίσημος πολιτικός και παιδαγωγικός λόγος υποστήριξε για πολλά χρόνια την “πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια” της χώρας, αγνοώντας την ύπαρξη αλλόγλωσσων παιδιών. Τα πράγματα άρχισαν να αλλάζουν με τη μαζική εισροή Ελλήνων μεταναστών από τις χώρες της Ευρώπης, τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία. Ο όρος “διαπολιτισμική εκπαίδευση” εμφανίζεται αρχικά στο λόγο των κοινωνικών επιστημόνων στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και συμπίπτει με την παρουσία στην ελληνική εκπαίδευση “ξένων” παιδιών, παιδιών μεταναστών από την πρώην Ανατολική Ευρώπη αλλά και την Αφρική, την Ασία και την πρώην Σοβιετική Ένωση. Για την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, υιοθετείται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων και πρόσφατα με το νόμο 2413/96 θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τα οποία δε γίνεται αναφορά στην παρούσα πτυχιακή μελέτη.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσε τη μία από τις δύο βασικές θέσεις, οι οποίες διατυπώθηκαν σε συζητήσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε επιστημονικό επίπεδο για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών και των προβλημάτων που απορρέουν από αυτήν. Η πρώτη θέση, αντιμετωπίζει τα προβλήματα της μετανάστευσης και της παλιννόστησης από την πλευρά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εννοείται ως δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Μ' αυτήν την έννοια η διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει μία διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοεκπλήρωσης. Η δεύτερη θέση υποστηρίζει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης οφείλονται στο μορφωτικό και πολιτισμικό "έλλειμμα" που φέρνουν μαζί τους και απευθύνεται μόνο σ' αυτούς προτείνοντας αντισταθμιστικά μέτρα για την αντιμετώπιση του "ελλείμματος".

Για την αντιμετώπιση του "ελλείμματος" των παιδιών των μεταναστών εφαρμόστηκαν διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες των χωρών υποδοχής μεταναστών. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε προσπάθησε να ερμηνεύσει τις κοινωνικές σχέσεις μέσα από τον πολιτισμό, ενώ η αντιρατσιστική εκπαίδευση περιορίστηκε στο εννοιολογικό πλαίσιο της φυλής και ερμήνευσε το φαινόμενο του ρατσισμού μέσα από τη δομή και τους θεσμούς του κράτους.

Είναι γεγονός ότι πολλοί υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται συχνά στην έννοια των ρατσιστικών και εθνοκεντρικών συμπεριφορών οι οποίες καταπολεμώνται μέσω της εκπαίδευσης, με την εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων και διδακτικών προσεγγίσεων. Το σχολείο, υποστηρίζουν, θα πρέπει να αποδυναμώνει τις ηθικές ρίζες του ρατσισμού και να αποβάλλει όλα εκείνα τα στοιχεία που ενισχύουν τις ρατσιστικές στάσεις, να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα μπορούν να αναπτύξουν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους,

να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να αναπτύσσουν εύκολα σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Πάνω απ' όλα όμως, το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας το σεβασμό για τους άλλους πολιτισμούς.

Από την πλευρά τους, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης εξετάζουν το ρατσισμό ως κοινωνικό φαινόμενο και εστιάζουν την προσοχή τους στις κοινωνικές δομές. Οι συγκρούσεις ανάμεσα στις εθνικές και φυλετικές ομάδες υποστηρίζουν ότι προέρχονται από τη φύση της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών θεσμών και δίνουν έμφαση στον κρατικό και θεσμικό ρατσισμό σε αντιδιαστολή με τον ατομικό ρατσισμό στον οποίο περιορίζονται οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία της εθνότητας και της εθνικής ταυτότητας στη σύγχρονη κοινωνία δεδομένου ότι τις σύγχρονες κοινωνίες συνθέτουν ανταγωνιστικές εθνικές ομάδες που υπερασπίζονται τα οικονομικά και κοινωνικά τους συμφέροντα. Επισημαίνουν ότι όλοι οι πολιτισμοί των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων που συνθέτουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία έχουν την ίδια αξία ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση.

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συνήθως αρκούνται σε παρεμβάσεις στα σχολικά προγράμματα και τα μέσα διδασκαλίας, οι οποίες περιορίζονται στη γνωριμία των αλλοδαπών παιδιών με την πολιτισμική τους κληρονομιά, τη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα καθώς και άλλες πλευρές του τρόπου ζωής, αλλά ταυτόχρονα προωθούν τη διδασκαλία των πολιτισμικών διαφορών που απορρέουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και φυλετικών ομάδων στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής.

Χωρίς να παραγνωρίζεται η αναγκαιότητα τέτοιων παρεμβάσεων θα πρέπει να επισημανθεί η ανεπάρκειά τους καθώς και ορισμένοι κίνδυνοι που ενυπάρχουν. Η ανεπάρκειά τους συνίσταται στο γεγονός ότι με τη διδασκαλία της γλωσσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων προωθείται η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της σχολικής τους επίδοσης και κατ' επέκταση η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ωστόσο, από έρευνες έχει αποδειχτεί ότι η ισότητα στην εκπαίδευση και την εργασία επηρεάζεται πολύ περισσότερο από οικονομικούς, θεσμικούς, ταξικούς, πολιτικούς παράγοντες που υπάρχουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς και από τους μηχανισμούς της κυρίαρχης ομάδας που έχουν τη δυνατότητα να ασκούν έλεγχο.

Οι κίνδυνοι που εμπεριέχουν αφορούν κυρίως στο γεγονός ότι τα δίγλωσσα και πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται διασπούν την

ενεργητικότητα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης με αποτέλεσμα να μη μαθαίνουν επαρκώς την επίσημη γλώσσα. Έτσι, στις σύγχρονες κοινωνίες που η επιτυχία συνδέεται με την κατοχή δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στην επίσημη γλώσσα, οι συνέπειες για τα παιδιά αυτά είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίησή τους.

Σ' αυτό το σημείο έρχεται να αντιπαραβληθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αν δεν παραμείνει σε επίπεδο γενικόλογων αρχών και διακηρύξεων και επιφανειακών εκπαιδευτικών αλλαγών, αλλά καθιερωθεί ως επιστημονικός κλάδος των επιστημών της αγωγής με ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις θα μπορέσει να ξεπεράσει τις αδυναμίες της αντιρατσιστικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αποφύγει τις μονομέρειές τους και να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο θα μπορεί να ενταχθεί η εκπαίδευση όλων των ομάδων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Η αναζήτηση συνολικών παιδαγωγικών λύσεων που να ανταποκρίνονται στη νέα πολυπολιτισμική κατάσταση των σύγχρονων κοινωνιών οδηγούν στην ανάπτυξη της θεωρίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη δημιουργία ενός νέου παιδαγωγικού κλάδου γνωστού ως “διαπολιτισμική παιδαγωγική”. Το γεγονός αυτό συνδέεται με τη διασαφήνιση του αντικειμένου και των βασικών εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης όσο και στο επίπεδο της παιδαγωγικής πολιτικής παρέμβασης.

Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και ως εκ τούτου απευθύνεται τόσο στα παιδιά των μεταναστών όσο και στα γηγενή. Αυτό αποτελεί ένα βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο από τα αφομοιωτικά και αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία εφαρμόστηκαν στο παρελθόν για την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και τα οποία απευθύνονταν αποκλειστικά σ' αυτούς. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση δεν περιορίζεται μόνο στην υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που καλούνται να εφοδιάσουν τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ανταγωνιστούν με ίσους όρους τα γηγενή παιδιά, αλλά αποσκοπεί σε ουσιαστικές αναθεωρήσεις του κανονικού προγράμματος του σχολείου, των καθιερωμένων μονοπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών του, των διαδικασιών και των δομών του. Οι αλλαγές αυτές θεωρούνται απαραίτητες γιατί διαφορετικά θα είναι δύσκολο το

εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα και στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία πολυσήμαντη έννοια και το ακριβές περιεχόμενο που της αποδίδεται ποικίλλει από συγγραφέα σε συγγραφέα και από κράτος σε κράτος. Ωστόσο, οι γενικές αρχές στις οποίες βασίζεται και είναι αποδεκτές απ' όλους, είναι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και τη ζωή και τέλος, η καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών.

Παρά το γεγονός της καθολικής αποδοχής των θεωρητικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρατηρείται μία αδυναμία εφαρμογής τους στην πράξη. Οι δυσκολίες εστιάζονται στον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης των προσώπων καθώς και των πολιτικών και εκπαιδευτικών φορέων, τουλάχιστον όσον αφορά την ελληνική κοινωνία και τον κρατικό της μηχανισμό που λειτουργεί με βάση την εθνική ομοιογένεια, τη μονοπολιτισμικότητα και τη μονογλωσσία και αντιστέκεται στα εκπαιδευτικά μοντέλα που κινούνται στη λογική της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι επικρατεί μία θεμελιώδης αντίφαση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας ως αντικειμενικής πραγματικότητας και της κοινωνικής συνείδησης σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα. Φορείς των αντιστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και προπάντων τα πρόσωπα της διοίκησης.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων η οποία είναι κατά κανόνα ανεπαρκής. Το πρόβλημα δεν έγκειται στο ότι πρέπει να πειστούν οι τσιγγάνοι γονείς να στείλουν τα παιδιά τους στο ελληνικό σχολείο αλλά στο ότι πρέπει να πειστεί η διοίκηση, οι γονείς και εν μέρει οι εκπαιδευτικοί να τα δεχτούν. Έτσι, παρά την προσπάθεια των επίσημων παιδαγωγικών φορέων για σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα κινούνται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα απευθύνονται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές και τη λήψη θεσμικών μέτρων από την πλευρά της επίσημης πολιτείας για την ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στην ελληνική κοινωνία, είναι έκδηλη μία αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφοροποιείται από την πολυπολιτισμική, δεδομένου ότι με τον όρο

“πολυπολιτισμικός” ορισμένοι ερευνητές υπονοούν έναν απλό χαρακτηρισμό της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο “διαπολιτισμικός” εκφράζουν τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών. Για άλλους, η πολυπολιτισμικότητα είναι κάτι το δεδομένο, εκφράζει την υπάρχουσα κατάσταση, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κάτι το ζητούμενο, προϋποθέτει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή.

Από την άλλη πλευρά, η διπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση διαφοροποιείται από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γιατί απευθύνεται μόνο στα μέλη των διαφόρων μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων και όχι σε όλα τα μέλη της κοινωνίας όπως συμβαίνει στην περίπτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται τόσο στους γηγενείς όσο και στους αλλοδαπούς μαθητές και προσπαθεί να τους ευαισθητοποιήσει όσον αφορά το σεβασμό και την αναγνώριση της αξίας του διαφορετικού πολιτισμού. Πέρα απ’ αυτό, αναφέρεται περισσότερο σε θεσμούς και σε κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο στο οποίο απευθύνεται η διπολιτισμική – διγλωσσική εκπαίδευση.

Με δεδομένη την προσπάθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για ευαισθητοποίηση και καλλιέργεια του αισθήματος της αλληλεγγύης, του σεβασμού, της αποδοχής και της ανοχής προς τη διαφορετικότητα των άλλων λαών, τα νεαρά κυρίως άτομα τα οποία μεγαλώνουν και δραστηριοποιούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να μάθουν να ανέχονται και να αναγνωρίζουν τον “άλλο”, το “διαφορετικό”, με τον οποίο έρχονται σε επαφή. Αυτή η ανοχή θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα της κατανόησης του λόγου για τον οποίο ο “άλλος” είναι διαφορετικός και οφείλει να μείνει διαφορετικός. Ο μελλοντικός πολίτης δε θα πρέπει να ερμηνεύει τη διαφορά και την ποικιλία των πολιτισμών, των γλωσσών και των τρόπων ζωής ως απειλή για την ταυτότητά του και την ύπαρξή του, αλλά ως πολιτισμικό πλούτο, εάν θέλει να επικοινωνήσει δημιουργικά στο μέλλον.

Σταδιακά οι άνθρωποι θα συνειδητοποιήσουν, μέσα από τη διαπολιτισμική επικοινωνία και πρακτική ότι το να αναγνωρίσουν το δικαίωμα του άλλου να είναι διαφορετικός, το να κατανοούν τη σημασία που έχει ο κάθε πολιτισμός για τους ανθρώπους ενισχύει στο μέγιστο βαθμό τη συνείδηση του οικείου πολιτισμού, έτσι ώστε να αντισταθούν σε μία παθητική αφομοίωση και να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία της πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας.

Όσον αφορά την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός

στήριξης των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Βέβαια, η εκπλήρωση του ρόλου αυτού δεν είναι εφικτή χωρίς την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Η διαδικασία προσαρμογής της εκπαίδευσης στην πραγματικότητα του γλωσσικού και του πολιτισμικού πλουραλισμού, προϋποθέτει την υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα της και τον επαναπροσδιορισμό του όρου “γενική παιδεία” με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Η αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σχολείου αποσκοπεί στην απαλλαγή από τη λανθασμένη αντίληψη ότι η προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας αποτελεί την ενδεδειγμένη λύση για την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνία της χώρας υποδοχής. Αποσκοπεί επίσης, στη διαμόρφωση μιας ειρηνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στην οποία συνυπάρχουν αρμονικά οι διάφορες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες, και στη συνειδητοποίηση από την πλευρά της κυρίαρχης ομάδας ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, τα άτομα διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν κάθε δικαίωμα να διατηρήσουν το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς τους, τα ιδιαίτερα βιώματά τους, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη μόρφωση και τη σχολική τους εξέλιξη. Αντίθετα, μπορούν να λειτουργήσουν εμπλουτιστικά για τα αντίστοιχα πολιτισμικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας, μέσα από την αλληλεπίδραση και το σεβασμό της “διαφοράς”.

Το ελληνικό σχολείο βρίσκεται μπροστά σε κρίσιμες αποφάσεις όχι μόνο λόγω της σταδιακής μετεξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά και εξαιτίας των γενικότερων εξελίξεων όπως είναι η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η διεθνοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων συγκοινωνίας και επικοινωνίας, τα πλανητικά οικολογικά προβλήματα, η αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων λόγω των νέων τεχνολογιών, η αλλαγή των πολιτισμικών αξιών και η προώθηση ενός οικουμενικού πολιτισμικού προτύπου. Στη δεκαετία του 1975-1985 επιχειρήθηκε ένας εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ο οποίος κινούνταν στη λογική

της μονοπολιτισμικότητας, της μονογλωσσίας και του εθνοκεντρισμού και αφορούσε στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, μέχρι το 1980, λαμβάνονται ευκαιριακά μέτρα σύμφωνα με τα οποία οι απαιτήσεις προς τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης είναι μειωμένες και παρέχουν πίστωση χρόνου. Πίσω από αυτή τη λογική βρίσκεται, προφανώς, η αντίληψη ότι τα προβλήματα θα λυθούν με την πάροδο του χρόνου, μία αντίληψη που υπάρχει ακόμα και σήμερα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική μπήκε σε μία νέα φάση. Η λογική της παροχής πίστωσης χρόνου και της μείωσης των απαιτήσεων συμπληρώθηκε από τη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων. Η θεσμοθέτηση και η λειτουργία των τάξεων υποδοχής είχαν ως κύριο στόχο την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές παραμελείται το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών και προωθείται η άμεση ή έμμεση αφομοίωσή τους. Η λογική που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πολιτική από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 είναι η λογική της υπόθεσης του “ελλείμματος” της αφομοίωσης και της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που στηρίχτηκαν στη λογική της υπόθεσης του “ελλείμματος” και της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας αποδείχτηκε ότι οδήγησαν τους μαθητές στην περιθωριοποίηση και σε αδιέξοδα παρά στην αφομοίωση. Γι’ αυτό ασκήθηκε μία έντονη κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, γεγονός που οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων με το νόμο 2413/96.

Ο νόμος 2413/96 μπορεί να αποτελέσει ένα σταθμό και την απαρχή μίας νέας περιόδου όχι μόνο για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, αλλά και για την εκπαίδευση των γηγενών μαθητών σε περιοχές με υψηλά ποσοστά μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Οι διατάξεις του νόμου θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελούν σταθμό για την εκπαίδευση των μαθητών που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά καθώς προβλέπει τη μετατροπή των κοινών σχολείων στα οποία φοιτούν γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ευέλικτα, πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά προγράμματα. Μια τέτοια εξέλιξη θα καθιστούσε την Ελλάδα πρωτοπόρα μεταξύ των νέων ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο νόμος 2413/96 εγκυμονεί, όμως, ένα μεγάλο κίνδυνο, την ίδρυση, στο όνομα της “ιδιαιτερότητας”, μειονοτικών σχολείων καλυμμένων υπό το μανδύα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Για να αποφευχθεί ένα τέτοιο ενδεχόμενο απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος θα υπερβαίνει την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των πραγμάτων, θα λαμβάνει υπόψη του όχι μόνο τους ενδογενείς αλλά και τους εξωγενείς παράγοντες και θα προσπαθεί να απαντήσει στα ζητούμενα που προκύπτουν από τις ευρωπαϊκές και τις παγκόσμιες εξελίξεις.

Το δικαίωμα όλων των παιδιών για ποιότητα στην εκπαίδευση είναι βασικό δικαίωμα που κάθε ευνομούμενη κοινωνία πρέπει να διασφαλίζει. Ένα εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εγείρει αντιδράσεις από τις ομάδες οι οποίες αισθάνονται ότι η ιστορία, η γλώσσα και ο πολιτισμός τους αποκλείονται από την κανονική εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενισχύει τα φαινόμενα ξеноφοβίας και ρατσισμού στο σχολείο, γεγονός που αντιτίθεται στις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει και την καλή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όσο δεν υπάρχουν διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, η τυπική εκπαιδευτική διαδικασία θα συνεχίζει να αποξενώνει τους μαθητές και να δημιουργεί μεγαλύτερες ανισότητες. Μόνο οι κατάλληλα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στο δύσκολο αυτό έργο εκπαίδευσης των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τόσο κατά τη διάρκεια της βασικής τους μόρφωσης όσο και κατά την επιμόρφωσή τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν πολιτισμικά πλουραλιστικές σχολικές τάξεις. Δυστυχώς, η διδασκαλία του μαθήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις είναι ενταγμένη στο πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημίων.

Η καλή διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μία από τις μεγάλες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Μόνο καλά εκπαιδευμένοι και επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταδώσουν στους μαθητές τους τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές αξίες και στάσεις ζωής.

Η αδυναμία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά την προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών και στόχων φαίνεται και από το γεγονός της ελλιπούς εκ-

προσώπησης των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο διδακτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έλλειψη τέτοιου προσωπικού συνδέεται και με την έλλειψη της γενικότερης προόδου σ' αυτόν τον τομέα, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η λογική εκπροσώπηση των μελών των εθνοπολιτισμικών ομάδων στο διδακτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έδινε τη δυνατότητα αναγνώρισης των ιδιαίτερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους και ταυτόχρονα, θα συντελούσε στη διευκόλυνση της κατανόησης και της καλύτερης επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και τις αντίστοιχες πληθυσμιακές ομάδες.

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα φαινόμενα των διακρίσεων, του εθνοκεντρισμού, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν αποκλειστικά από το σχολείο. Το σχολείο από μόνο του δεν μπορεί να δώσει απαντήσεις στα φαινόμενα αυτά, μπορεί ωστόσο, να συμβάλλει σε μια δικαιότερη αντιμετώπιση των διαφορετικών εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων υιοθετώντας διδακτικές πρακτικές που σέβονται και προωθούν τη διατήρηση της διαφορετικότητας των παιδιών των μεταναστών τόσο στο γλωσσικό όσο και στο πολιτισμικό επίπεδο και έτσι, να σταματήσει να συνεισφέρει στο πρόβλημα της ανισότητας και των διακρίσεων στην κοινωνία μας που απορρέουν από την επικράτηση μονοπολιτισμικών και εθνοκεντρικών αντιλήψεων στους κόλπους του σχολείου.

Εκτός από το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των συγκεκριμένων μαθητών και στην εξεύρεση λύσεων μέσα από την κατάλληλη συνεργασία με το σχολείο. Σύμφωνα με τις αρχές και τα ιδανικά της διαπολιτισμικής προσέγγισης, το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης αποτελεί κοινή ευθύνη της οικογένειας και του σχολείου και η ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης ανάμεσα στους φορείς αυτούς πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Μέσα από τη συνεργασία των γονέων και της εκπαιδευτικής κοινότητας για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η σημαντική θέση της οικογένειας καθώς, μέσα από την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των γονέων, μπορεί να επιτευχθεί η αναβάθμιση του προγράμματος διδασκαλίας στο σχολείο.

Όσον αφορά την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων της εμπειρικής έρευνας, η οποία έχει θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι 115 εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι διδάσκουν αποκλειστικά σε κανονικές τάξεις. Επομένως, οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα που λειτουργούν με το νόμο 1404/83, στην πράξη δεν τίθενται σε λειτουργία όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα. Αντίθετα, από την έρευνα του Δαμανάκη (1997β:179), σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψε ότι περίπου τα $\frac{3}{4}$ των εκπαιδευτικών του δείγματος δίδασκαν σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα και επομένως, είχαν άμεσες εμπειρίες από μορφές εκπαίδευσης με αμιγή μαθητικό πληθυσμό παλιννοστούντων ή και αλλοδαπών.

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων των ερωτηματολογίων προέκυψε μία παντελής έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύει την αναντιστοιχία εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πράξης δεδομένου ότι σχεδιάζονται από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση της ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες τα οποία όμως δεν εφαρμόζονται στην πράξη.

Ειδικότερα, από τους 115 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, μόνο 2 θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανοποιητικά επιμορφωμένους σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μία εκπαιδευτικός που διδάσκει στο μουσικό γυμνάσιο Πειραιά δήλωσε ότι είχε επιμορφωθεί από το υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) για 1-3 μήνες και ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει στο εσπερινό γυμνάσιο Μοσχάτου απάντησε ότι είχε επιμορφωθεί από ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης για 1-3 εβδομάδες. Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν διδάξει σε σχολεία του εξωτερικού, έχουν ζήσει σε πολυπολιτισμικές χώρες του εξωτερικού ή ασχολούνται από μόνοι τους με τα θέματα αυτά. Μία εκπαιδευτικός από το 7^ο γυμνάσιο Κορυδαλλού απάντησε ότι είχε παρακολουθήσει μία ημερίδα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία δεν την ικανοποιεί. Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι δεν εφαρμόζονται στην πράξη οργανωμένα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους αρμόδιους παιδαγωγικούς φορείς, γεγονός που αποδεικνύει τον εθνοκεντρικό και το μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών φορέων που σχεδιάζουν και καταρτίζουν την εκπαιδευτική πολιτική για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμική κατάσταση και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών, η οποία θέτει ως στόχο την ειρηνική συμβίωση των ατόμων και των ομάδων σε μία πολυπολιτισμική

κοινωνία, αποτελεί ζητούμενο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την ελληνική κοινωνία.

Ενδεικτικό του μονοπολιτισμικού και του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο οποίος πηγάζει και από την ανύπαρκτη επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι οποίοι δε γνώριζαν κάποια από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους, απάντησαν ότι δεν επιθυμούν να μάθουν καμία. Αυτό σημαίνει ότι είναι υποχρεωμένοι οι αλλοδαποί μαθητές να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να απαρνηθούν τη διαφορετική γλωσσική τους προέλευση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των αφομοιωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στη συμμετοχή των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με μία σειρά από ενέργειες, όπως είναι η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς, η από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών, η διατύπωση των απόψεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό, και άλλες, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι οι γονείς δε συμμετέχουν καθόλου ή συμμετέχουν λίγο ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι συμμετέχουν αρκετά και ακόμη λιγότεροι αυτοί που πιστεύουν ότι συμμετέχουν πάρα πολύ. Αντίστοιχα, στην ερώτηση αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες.

Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία των καθηγητών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης και έτσι, δεν μπορεί να επιτευχθεί η επίλυση των προβλημάτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης μέσα από την εποικοδομητική συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση με τις πολλές δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν ελάχιστες έως αρκετές δυσκολίες επικοινωνίας με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί, οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο που ευνοεί την

περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό δεδομένου ότι οι πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικοί μαθητές πρέπει να κατέχουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας υποδοχής προκειμένου να προσαρμοστούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται ελάχιστα προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη και θεωρούν ως κύρια αιτία την ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Άρα, καθίσταται αναγκαία η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να αισθάνονται προετοιμασμένοι και έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι στηρίζονται αρκετά σε όσα έμαθαν κατά τις αρχικές σπουδές τους και στη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, ενώ υποστηρίζουν ότι στηρίζονται πάρα πολύ στις γνώσεις και την εμπειρία που απόκτησαν μόνοι τους. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι στηρίζονται λίγο στην καθοδήγηση που έχουν από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης, στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων τους καθώς και στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ.

Από τις απαντήσεις αυτές διαφαίνεται η αναποτελεσματική λειτουργία των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων σε θέματα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις, δηλαδή στις γνώσεις και την εμπειρία που απόκτησαν με την πάροδο των χρόνων.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεδομένου ότι δεν έχουν επιμορφωθεί, ωστόσο, οι περισσότεροι συμφωνούν με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Επομένως, απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωσή τους για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Όσον αφορά τις γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης εντοπίζονται από τους καθηγητές στο γραπτό λόγο, στην

ανάγνωση, στη σύνταξη, στην ορθογραφία, στην κατανόηση εννοιών, στο λεξιλόγιο και στον προφορικό λόγο. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες οφείλονται στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (και συνακόλουθα, έμμεσα και στους ίδιους), το οποίο πρέπει να αναμορφωθεί ριζικά ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών οφείλονται στην έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων του διδάσκοντα ή στις χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών ενώ, πολλοί είναι εκείνοι που αποδίδουν τα αίτια των γλωσσικών αδυναμιών των μαθητών αυτών στους ίδιους τους μαθητές.

Μολονότι οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζουν πολλές γλωσσικές δυσκολίες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας γεγονός που σημαίνει ότι ενσωματώνονται γρήγορα στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως, θεωρούν την ελληνική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν επιθυμούν να μάθουν κάποια από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία τους, θεωρούν αρκετά σημαντική τη γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Υποστηρίζουν επίσης, ότι αυτή επηρεάζει τη διδασκαλία τους κυρίως όσον αφορά την υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων για την ομαλή ενσωμάτωση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να εξαλείφονται φαινόμενα διακρίσεων, κοινωνικού ρατσισμού και ξενοφοβίας και να έχουν επιπλέον τη δυνατότητα εφαρμογής μιας περισσότερο διαπροσωπικής μορφής διδακτικής προσέγγισης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν – τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο – το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών σημαντικό για την ομαλή ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γι' αυτό απαιτείται η κατάλληλη επιμόρφωσή τους ώστε να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν με τη λειτουργία φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής

προέλευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν θετικά τη λειτουργία των φροντιστηριακών – ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές, γιατί θεωρούν ότι συμβάλλουν στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρά το γεγονός ότι δεν είναι επιμορφωμένοι σε θέματα διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας και επομένως περιορίζονται στις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας, υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις και την επιτυχία όλων των μαθητών του, να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του, να υιοθετεί διδακτικές προσεγγίσεις που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση, να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, να έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά, να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας και να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του εθνοκεντρικού και μονοπολιτισμικού τρόπου σκέψης ορισμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός του δείγματος από το 21^ο Λύκειο Αθηνών σε ανοιχτή ερώτηση για παρατηρήσεις και σχόλια ανέφερε τα εξής:

- Στο επίπεδο του Λυκείου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν οφείλει να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών.
- Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δε διευκολύνει την ομογενοποίηση των μαθητών του Λυκείου και την ολοκληρωτική μελλοντική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία.
- Η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί άλλοθι για την κατανάλωση κοινοτικών κονδυλίων από άτομα που θα εμφανιστούν ως “επαΐοντες”.
- Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών μαθητών δεν αποτελούν αντικείμενο του ελληνικού σχολείου. Οι αλλοδαποί μαθητές οφείλουν να διατηρήσουν τα στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, αλλά πρέπει να το

κάνουν μέσω άλλων φορέων, όπως είναι η οικογένεια, οι οικείοι πολιτιστικοί σύλλογοι και τα πολιτισμικά κέντρα.

10. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις αναφορικά με την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η διδασκαλία των μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης θα πρέπει να γίνεται σταδιακά. Έτσι, αρχικά, η ύλη των μαθημάτων πρέπει να διδάσκεται στη μητρική τους γλώσσα για ένα διάστημα προσαρμογής, με ταυτόχρονη εντατική διδασκαλία των ελληνικών, προκειμένου οι μαθητές που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά να μπορούν να ενταχθούν ομαλά στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα.
- Οι καθηγητές πρέπει να είναι ευέλικτοι στη χρήση διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας και να εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας. Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη. Για να γίνει αυτό, απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην πρακτική εφαρμογή.
- Το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης θα πρέπει να αξιοποιείται μέσα στην τάξη, ακόμα και όταν η επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι δυσχερής. Αυτό τονώνει την αυτοπεποίθησή τους και περιορίζει το αίσθημα της αποτυχίας που συχνά αναπτύσσουν.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακολουθούν περισσότερο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας σε βαθμό που να μη διαταράσσονται οι ισορροπίες της τάξης και οι μαθητές γίνουν αντικείμενο εχθρικής αντιμετώπισης από τους γηγενείς συμμαθητές τους.
- Οι καθηγητές πρέπει να χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Η εικόνα, ειδικά το πρώτο διάστημα, μπορεί να αποτελέσει τη “γέφυρα” ανάμεσα στα παιδιά των μεταναστών και την υπόλοιπη τάξη, αμβλύνοντας τις γλωσσικές αδυναμίες.
- Είναι αναγκαία η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στο σχολικό πρόγραμμα, ενταγμένων στη διαδικασία της μάθησης. Ειδικά οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας των αλλοδαπών μαθητών, ενώ είναι και ιδιαίτερα ελκυστικοί στη χρήση.

- Οι καθηγητές θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές αρχικά, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας στα ελληνικά. Αυτό κάνει τους μαθητές να νιώθουν ασφάλεια και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους.
- Οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης θα πρέπει να ενθαρρύνονται ώστε να δημιουργούν φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους γηγενείς συμμαθητές τους, οι οποίες θα διέπονται από το κοινό ομαδικό παιχνίδι στα διαλείμματα, τα σπορ και τις πολιτιστικές εκδηλώσεις.
- Μέσα από τη διδακτική διαδικασία θα πρέπει να προωθείται η αλληλογνωριμία πολιτισμών, ιδιαιτεροτήτων, συνηθειών, ιδιαίτερα όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά των οποίων η πολιτισμική παράδοση διαφέρει σημαντικά από την ελληνική. Η γνωριμία με τις ηθικές και τις πολιτισμικές αξίες του κάθε πολιτισμού μπορεί να βοηθήσει στην αλληλοκατανόηση και την αποφυγή παρεξηγήσεων.
- Η εφαρμογή οργανωμένων εξωσχολικών δραστηριοτήτων, βοηθά τον αλλοδαπό μαθητή να αποκτήσει γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες, γλωσσική ανάπτυξη και ψυχοσυναισθηματική ασφάλεια.
- Τέλος, θα πρέπει να αναβαθμιστούν οι εκπαιδευτικές υποδομές και να εφαρμοστούν διαπολιτισμικά διδακτικά προγράμματα. Παράλληλα, επιβεβλημένη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ.

- Ανδρούσου, Α. (2000) Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Βαφέα, Α. (επιμ) *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης “Σχεδία”.
- Βακαλιός, Θ. (1997) *Το Πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βακαλιός, Θ. (1999) *Παλιννόστηση και ένταξη: Η εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλιννοστώντων Ελληνοποντίων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Βεργίδης, Δ. (1995) Νεορατσισμός και σχολείο. Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.81, 51-62.
- Βεργίδης, Δ. (2002) Η κοινωνικο-οικονομική θέση των Τσιγγάνων και η εκπαιδευτική ένταξη των Τσιγγανοπαίδων. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.28, 27-29.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαγκουνίδης, Π. (1995) Διαπολιτισμική Αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ.34-35, 80-92.
- Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1984) Είναι οι επαναπατριζόμενοι μαθητές καταδικασμένοι σε αποτυχία; Στο: *Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – UNESCO.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. (1984) Η επανένταξη των παλιννοστώντων μαθητών: μια θεωρητική προσέγγιση. Στο: *Σχολική επανένταξη παλιννοστώντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – UNESCO.
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ. και Φέριγκ, Μ. (1987) Η σχολική επανένταξη των παλιννοστώντων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.34, 39-45 και τχ.36, 47-55.
- Γκότοβος, Α. (1996) *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (Γ.Γ.Λ.Ε.).
- Γκότοβος, Α. (1997α) Γλωσσική συνέχεια και εκπαιδευτική περιχαράκωση: το παράδειγμα της ελληνικής διασποράς στη Γερμανία. Στο: *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία (ΥΠΕΠΘ).

- Γκότοβος, Α. (1997β) Ευρωπαϊκό έλλειμμα στην ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.19, 23-27.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούσης, Π. (1997) Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ για τα παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων και των μεταναστών. Στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989α) *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1989β) Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική αγωγή. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (1992) Η ελληνική ως μητρική και ως ξένη γλώσσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: *Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ανάβυσσος Αττικής, 23,24,25 Νοεμβρίου 1990)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (Γ.Γ.Λ.Ε.).
- Δαμανάκης, Μ. (1993) Η εκπαίδευση στην “Ενωμένη” Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.31-32, 32-50.
- Δαμανάκης, Μ. (1997α) Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη. Στο: *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία (ΥΠΕΠΘ).
- Δαμανάκης, Μ. (1997β) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997γ) Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.43, 66-73.
- Δαμανάκης, Μ. (1999) *Παιδεία ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2000) Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ.1-3, 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2002α) “Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου”. Συνέντευξη στη Σαββατού Τσολακίδου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.28, 3-7.

- Δαμανάκης, Μ. (2002β) Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, τχ.4, 73-85.
- Διακογεωργίου, Α. (1994) Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών. *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ.21-22, 140-143.
- Διαμαντής, Κ. (2000) Στατιστικά και άλλα στοιχεία φοίτησης των Ποντίων μαθητών από την πρώην Σ. Ένωση σε σχολεία της Ελλάδας. Στο: *Προβλήματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα των νεοπροσφύγων Ποντίων μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Επιστημονική Διημερίδα, Κοζάνη, 29-30 Ιανουαρίου 2000)*. Κοζάνη.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002) Το Κρατικό Ευρωπαϊκό Σχολείο του Βερολίνου: Μια προοπτική για δίγλωσσα σχολεία στον ευρωπαϊκό χώρο. Στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα (Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Αθήνα, 2-3 και 4 Νοεμβρίου, 2000)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Διονάτος, Χ. (2000) Η εθνική ταυτότητα των ελληνοπαίδων του Κάρντιφ Ουαλίας. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ.77, 33-38.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (1996) Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.15, 33-35.
- Δρεττάκης, Μ. Γ. (2000) Αυξάνονται τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.113, 27-35.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1986) *Προβλήματα μετανάστευσης - παλιννόστησης*. Αθήνα: ΙΜΕΟ,ΕΔΗΜ.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001α) *Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001β) Σχέσεις σχολείου – οικογένειας – κοινότητας: συμμετοχικές διαδικασίες μέσα από τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.) *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση (Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου)*. Τόμ. 2ος. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2002) Ο σεβασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών διαφορετικής προέλευσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τχ.2, 61-69.

- Ζησιμοπούλου, Α. (υπό δημοσίευση) Η συμβολή της οικογένειας και της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*.
- Ζωγράφου, Α. (1997) *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην Ελλάδα*. Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Καλομοίρης, Γ. (1994) Μπορούν να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση; *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.6, 14-15.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997) *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε. (1997) *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καούρης, Γ. (1996) Η ομαλή σχολική ένταξη (ενσωμάτωση) των Ελληνοποντίων και αλλοδαπών μαθητών. *Σχολείο και Ζωή*, τχ.11, 351-356.
- Καραβασίλης, Γ.Γ. (1994) *Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλιννοστούν (έρευνα στην περιοχή του Ασπροπύργου)*. Αθήνα: Το Οικονομικό.
- Καραθανάση, Ε. (1998) Η πολιτισμική αντίληψη του χώρου ως συνιστώσα του μαθησιακού χώρου. Η περίπτωση των τσιγγάνων. *Σεμινάριο*, τχ.24, 104-111.
- Καρακατσάνης, Γ.Θ. (1989) *Προβλήματα σχολικής ένταξης και επανένταξης παλιννοστούντων μαθητών (Εμπειρική έρευνα)*. Αλεξανδρούπολη.
- Καρακατσάνης, Γ.Θ. (1992) *Παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής επίδοσης παλιννοστούντων μαθητών (Εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική επιθεώρηση)*. Αλεξανδρούπολη.
- Καρλατηρά, Π. (2002) Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου. *Το Βήμα*, 6.1.02.
- Κασιμάτη, Κ. (1984) *Μετανάστευση-Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Κασιμάτη, Κ. (1998) Τα παιδιά των Ποντίων από την πρώτη Σοβιετική Ένωση και το ελληνικό σχολείο. Προβλήματα ένταξης. *Σεμινάριο*, τχ.24, 68-75.
- Κασιμάτη, Κ. (2000) Προβλήματα ένταξης εθνικών ομάδων και αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία. Στο: Κασιμάτη Κ. (επιμ.) *Φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας σε ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού (Επιστημονική Ημερίδα, Αθήνα, 20-12-00)*. Αθήνα.
- Καστελλάνου, Γ. (2001) Παιδεία και πολυπολιτισμική κοινωνία. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.61-62, 216-224.

- Κατεβάς, Γ.Ι. (1998) Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.47-48, 114-121.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. (1998) Απόρριψη από την εκπαίδευση-αποκλεισμός από την αγορά εργασίας: εκτός τάξης το “διαφορετικό”; *Σεμινάριο*, τχ.24, 45-65.
- Κόκκας, Ν., Παπάνης, Α., Χατζητουλούση, Ρ., Χρηστίδου, Σ. (1999) Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο διαπολιτισμικό σχολείο. *Bridges* τχ.1, 30-33.
- Κοντογιάννη, Ν. (1997) Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειρωτόπουλων στο Νομό Ιωαννίνων. Στο: Σκούρτου Ε. (επιμ.) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: νήσος.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002) Η συμβολή της Γενικής Διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* τχ.2, 37-45.
- Κοτσιώνης, Π. (1990α) Έρευνα κοινωνική και παιδαγωγική για τους Ελληνοπόντιους. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.20, 137-174.
- Κοτσιώνης, Π. (1990β) Πλαίσιο αρχών για τα μαθήματα πολιτισμού για τους Ελληνοπόντιους μαθητές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.18-19, 121-131.
- Κοτσιώνης, Π. (1992) Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση των Ελληνοποντίων μαθητών και των οικογενειών τους. Στο: *Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. (Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ανάβυσσος Αττικής, 23,24,25 Νοεμβρίου 1990)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (Γ.Γ.Λ.Ε.).
- Κοτσιώνης, Π. (1993) Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Πόντιοι μαθητές στην κοινωνική και σχολική ένταξή τους. Στο: Καλούτση Α. (επιμ.) *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις. Ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα (Πρακτικά του στρογγυλού τραπέζιου που έγινε στις 19 Φεβρουαρίου 1992 στο αμφιθέατρο του ΝΙ-ΜΙΤΣ στην Αθήνα)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοτσιώνης, Π. (1995α) Η διάσταση της διαπολιτισμικής παιδείας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Σύγχρονο Σχολείο*, τχ.27-28, 120-126.
- Κοτσιώνης, Π. (1995β) Η ιστορική – πολιτιστική ταυτότητα και η εκπαιδευτική παράδοση των ομογενών ποντίων, ως προϋπόθεση για τη σχολική ένταξη των παιδιών τους. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.39-40, 33-45.

- Κοτσιώνης, Π. (1997α) Η παλιννόστηση των ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά. *Νέα Παιδεία*, τχ.84, 131-142.
- Κοτσιώνης, Π. (1997β) Η παλιννόστηση των ποντίων ομογενών στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Λάζος, Χ.Γ. (1997) Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ευρώπη. Στο: *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία (ΥΠΕΠΘ).
- Λανάρης, Ε. (1989) Ο ρόλος του “ελληνικού σχολείου” στη διαμόρφωση και διατήρηση της εθνικής ταυτότητας:Εμπειρίες από τον Καναδά. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.16, 64-73.
- Λυκούδη-Σημαντηράκη, Μ. (1997) *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Κατάθεση μιας εμπειρίας στα ελληνικά σχολεία Βελγίου και Καναδά*. Αθήνα-Μόντρεαλ: Παρουσία.
- Μάππα, Σ. (1988) *Το σχολείο των διακρίσεων*. Αθήνα: Νέα Σκέψη.
- Μάρκου, Γ.Π. (1984) Εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν. Στο: *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – UNESCO.
- Μάρκου, Γ. (1987) *Εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα παλιννοστούντων μαθητών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (1989) Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 3^{ος}, 1405-1408. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1991) Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 7^{ος}, 3953-3955. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1994) Προβλήματα σχολικής ένταξης παλιννοστούντων μαθητών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ.84-85, 132-168.
- Μάρκου, Γ.Π. (1995α) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Τόμ. 1^{ος}. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ.Π. (1995β) Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο: Καζαμιάς, Α.Μ., Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

- Μάρκου, Γ.Π. (1995γ) Η πολιτική των ευρωπαϊκών κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο ελληνισμό. Στο: Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. (επιμ.) *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του* (Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ.Π. (1996α) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ.Π. (1996β) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ.Π. (1997α) Το ερευνητικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση / επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μάρκου, Γ.Π. (1997β) Ο κοινωνικός ρόλος του πανεπιστημίου σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.19, 28-31.
- Μάρκου, Γ. (1998) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μία νέα προσέγγιση. *Σεμινάριο*, τχ.24, 114-134.
- Ματθαίου, Δ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Σπινθουράκη, Ι. (2001) Πολυπολιτισμικότητα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση αναγκών και προτεραιοτήτων. Στο: Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας (Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000)*, τόμ. Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Μελά-Παπαδοπούλου, Β. (1999) Το παρα-πρόγραμμα: η αθέατη πλευρά του σχολικού προγράμματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.106, 69-77 και 107, 51-58.
- Μηλίγκου, Ε. (1997) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: το ζήτημα του αναλυτικού προγράμματος. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μίτιλης, Α. (1998) *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μιχαλοπούλου-Βεϊκου, Χ. (1997) Διαφορετικές ταυτότητες και κοινό πρόγραμμα. Η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, Χ. (1998) Δημιουργώντας διαπολιτισμικές διδακτικές πρακτικές. Η περίπτωση της λογοτεχνίας. *Σεμινάριο*: 24, 142-157.
- Μπερελής, Π., Ίκκου, Χ. (2000) *Διαπολιτισμική προσέγγιση πάνω στην εκπαίδευση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της 20ης εκπαιδευτικής περιφέρειας σχολικού συμβούλου Αθηνών (έρευνα)*. Αθήνα.
- Μπερμπέρογλου, Π. (1995) Τα διαπολιτισμικά κείμενα στο μάθημα της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.76, 108-118.
- Μπλουνάς, Θ. (1995) Η ελληνόγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων του πατριδογνωστικού κύκλου στα παιδιά των αποδήμων μας. Στο: Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. (επιμ.) *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του (Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόμπας, Λ.Χ. (2000) Η Τρίγλωσση Εκπαίδευση στον Καναδικό Ελληνισμό (Σύνοψη ιστορικής καταγραφής και αποτελεσμάτων έρευνας πεδίου). Στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα (Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπουζάκης, Σ. (1994) Η εκπαιδευτική πολιτική του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Πατρών στην εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών του εξωτερικού: πρόταση διαπολιτισμικής προσέγγισης. Στο: *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Ελλάδας – Δημοκρατιών πρώην Σοβιετικής Ένωσης)*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νικητάκη, Μ. (1997) Βήματα προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.19, 36-39.
- Νικολάου, Γ. (2000) *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ., Γιαννούλη, Μ. (2000) Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαπολιτισμικής προσέγγισης. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.57-58, 120-133.
- Νταουλτζής, Ι.Γ., Μυκωνιάτης, Α.Μ. (2000) Οι διπλανοί άγνωστοι της εκπαίδευσης (τσιγγάνοι, παλιννοστούντες Έλληνες, αλλογενείς και μουσουλμάνοι). Στο: *Το σχολείο του 2000*. Αθήνα: Εκπαιδευτήρια Δούκα.
- Ντούσας, Δ. (1990) Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των τσιγγάνων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.14, 32-37.

- Ντούσας, Δ. (1995) Η αθλιότητα της κρατικής πολιτικής και της πανεπιστημιακής φιλοσοφίας στην εκπαίδευση των Roma. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τχ.34-35, 86-92.
- Ντούσας, Δ. (1997) *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθόπουλος, Ν. (2000) Διδακτικοπαιδαγωγικές ψηφίδες από τη μέχρι τώρα λειτουργία των τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή διαπιστώσεις / συμπεράσματα από τη γλωσσομάθεια (ελληνομάθεια) των παλιννοστούντων, των προσφύγων και των αλλοδαπών μαθητών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ.5, 245-251.
- Οικονόμου, Β. (2000) Η βιβλιοθήκη της τάξης και η συμβολή της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ.78, 5-8.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000) Δυσκολίες προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Οι ελληνοπόντιοι παλιννοστούντες μαθητές. Στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα (Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανούσης, Γ. (1993) Κοινωνικές ανισότητες και σχολική επίδοση. Τα παραδείγματα του 1^{ου}, του 7^{ου} και του 11^{ου} Δημοτικού σχολείου Κομοτηνής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.73, 45-57.
- Πανταζής, Β. (1999) Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.49-50, 156-159.
- Παπαγεωργίου, Ν. (1997) Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση – Η παιδεία ομογενών και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο επιχειρησιακό πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.19, 9-10.
- Παπαγιάννη, Β. (1998) Κριτική παρουσίαση των προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους Έλληνες στη Δυτ. Γερμανία. Χρήσιμα συμπεράσματα για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική Ελλάδα. *Σεμινάριο*, τχ.24, 96-103.
- Παπαδόπουλος, Γ.Θ. (2000) Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα διαπολιτισμικά σχολεία. Στο: *Προβλήματα εκπαίδευσης στην Ελλάδα των νεοπροσφύγων Ποντίων μαθητών από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Επιστημονική Διημερίδα, Κοζάνη, 29-30 Ιανουαρίου 2000)*. Κοζάνη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996) Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π.(επιμ.) *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπαντωνίου, Μ. (1985) Οι επιπτώσεις της παλιννόστησης στην οικογένεια και το σχολείο. *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ.1, 53-66.
- Παπάς, Α.Ε. (1998) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τόμ.1^{ος}. Αθήνα: Αυτο-έκδοση.
- Παπαχρήστος, Κ. (2002) Διαπολιτισμικότητα και παιδική λογοτεχνία. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.28, 30-32.
- Παπουλίδης, Γ. (1998) Ο ρόλος του δασκάλου ως προς την αντιμετώπιση κρουσμάτων ρατσισμού στο σημερινό ελληνικό σχολείο. (Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων) *Σχολείο και Ζωή*, τχ.5-6, 216-223.
- Παρρά, Β. (2000) Η συμβολή της δραματοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ.77, 5-7.
- Πασιάς, Γ. (1996) Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.15, 14-16.
- Πεσκετζή, Μ. (1997) Το πρόβλημα της λογοτεχνικής ανάγνωσης και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πετσάλας, Α.Κ. (1993) Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές από επαναπατρισμένες οικογένειες. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.29-30, 92-104.
- Πολίτου, Ε. (1994) Διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι δυνατότητες και τα όριά της. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ.30-31, 37-41.
- Πολίτου, Ε. (1996) Τσιγγάνοι και σχολείο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ.39-40, 63-69.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρήγου, Μ. (1997) Ο ρόλος του πανεπιστημίου και οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.64, 16-19.
- Σάββα, Ε. (1999) Τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο και τη ζωή: Μία διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρόκληση. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.51-52, 176-182.
- Σάββα, Ε. (2000) Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των τσιγγανοπαίδων σε ένα δημιουργικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, τχ.94, 75-83.
- Σιδέρη, Α. (1993) Έρευνα σε παιδιά τσιγγάνων. Στο: Καλούτση Α. (επιμ.) *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις. Ψυχολογικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα*

- (*Πρακτικά του στρογγυλού τραπέζιού που έγινε στις 19 Φεβρουαρίου 1992 στο αμφιθέατρο του ΝΙΜΙΤΣ στην Αθήνα*). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σουμέλης, Κ. (1996) Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.15, 17-21.
- Σπινθουράκη, Ι., Κατσίλλης, Ι. και Μουσταῖρας, Π. (1997) Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία* (Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996). Αθήνα: Gutenberg.
- Συτζιούκη, Μ. (2000) Συγκριτική θεώρηση των τάσεων και των προοπτικών της πολυπολιτισμικότητας στην Εκπαίδευση: Το ελληνικό πλαίσιο και ενδεικτικά τα παραδείγματα του Καναδά και της Αυστραλίας. Στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα (Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ναύπακτος, 13-15 Νοεμβρίου 1998)*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996) *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία και Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).
- Τριανταφύλλου, Α. (1998) Η σχέση με τον 'άλλο', δυσλειτουργίες και συγκρούσεις κατά τις σχολικές ανταλλαγές. *Σεμινάριο*, τχ.24, 135-141.
- Τσιάκαλος, Γ. (1994) Ρατσισμός, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός – ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.6, 11-12.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000) *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσολακίδου, Σ. (2002) Οι γονείς σε διάλογο με τους εκπαιδευτικούς. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.28, 8-9.
- Φασατάκης, Ν. (2000) Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη δεύτερη περιφέρεια Αργολίδας το 1997-98. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.57-58, 230-236.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα. Θ., και Ανδρούσου, Α. (1997) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.63, 70-75.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001) Τα παιδιά των αλλοδαπών στα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Πρόσωπα*, τχ.117, 7.
- Χαλκιώτης, Δ. (1997) Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τχ.19, 34-36.
- Χάρης, Κ. (1991) Μετανάστευση και εκπαίδευση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*. Τόμ. 6^{ος}, 3108-3112. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Χατζηδάκη, Α. (1997) Η Ελληνική Γλώσσα στο Βέλγιο. Στο: *Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία (ΥΠΕΠΘ).
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή, Β. (1990-91) Συμπεράσματα του παιδαγωγικού συμποσίου της Νυρεμβέργης με θέμα: «Ζωή και μάθηση στην πολυπολιτισμική κοινωνία». *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.21, 54-59.
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή, Β. (1995) Διαπολιτισμική αγωγή. Γένεση, φιλοσοφικοκοινωνική θέση, λειτουργία, σκοπός. *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.39-40, 8-19.
- Ψημμένος, Ι. (1995) *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια – Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*. Αθήνα: Glory Book-Παπαζήσης.

B. ΞΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ.

- Ball, H. (1998) *Law, History and Political Science: Attacking the Architecture of Race in America – and More*. Στο: Ball, H., Berkowitz, S.D. & Mzamane, M. (eds), *Multicultural Education in colleges and universities. A transdisciplinary approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Banks, J.A. (1994) *Multiethnic Education: Theory and Practice*. New York: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (1997α) Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Banks, J.A. (1997β) *Educating citizens in a multicultural society*. New York and London: Teachers College Columbia University.
- Bullivant, B. (1997) Προς μία ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: Ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Centre for educational research and innovation (CERI). (1987) *Multicultural Education*. Paris: O.E.C.D.
- Centre for educational research and innovation (CERI). (1989) *One School, Many cultures*. Paris: O.E.C.D.
- Cole, M. (1997) Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για το ρατσισμό: Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hopf, D. (1997) Σχολική επιτυχία και μετανάστευση. Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ) *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: νήσος.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds) Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Η ατέλειωτη συζήτηση. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Parekh, B. (1997) Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Petropoulos, N. (1999) Background and sojourn factors in the foreign language skills of Greek return migrants. *Μέντορας*, τχ.1, 114-139.
- Rex, J. (1997) Η ισότητα ευκαιριών και το παιδί της εθνικής μειονότητας στα βρετανικά σχολεία. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Triandis, H.C. (1997) Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση. Στο: Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C (eds), *Multicultural education*. (Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Ζώνιου-Σιδερά, Α. και Χαραμής, Π.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- Ανδρούσου, Α., [http:// www.paremvasis.gr/enp15.htm](http://www.paremvasis.gr/enp15.htm).
- Δραγώνα, Θ., Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, www.e21.gr.
- Κελεσιδής, Γ., Διαπολιτισμική Αγωγή. Εισήγηση στο συνέδριο για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Κομοτηνή 5&6 Δεκεμβρίου, www.orfeasnet.gr.
- Κούρτοβικ, Γ., Ρατσισμός και μειονότητες, www.paremvasis.gr/enp181.htm.
- Οδηγία του Συμβουλίου της 25^{ης} Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων διακινουμένων εργαζομένων, www.europa.eu.int/scadplus/leg/el/lvb/31977L0486.htm.
- Παπαϊωάννου, Δ.Κ., Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ανάγκη της εποχής αλλά και ένας προβληματισμός, www.enet.gr.

ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ-ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ

- Νόμος 2413/1996, ΦΕΚ 124 τ.Α', *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.
- Νόμος 2790/2000, ΦΕΚ 24 τ.Α', *Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση και άλλες διατάξεις*.

Υπουργική απόφαση αρ.Φ10/20/Γ1/708, ΦΕΚ 1789Β/28.9.1999, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Τόρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΦΥΛΟ (Q1)

Πίνακας 1: Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της γνώμης τους κατά πόσο η λειτουργία φροντιστηριακών-ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, θα συμβάλει στην ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Q21).

Φύλο (Q1)	Αναγκαιότητα λειτουργίας φροντιστηριακών-ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, για την ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τις γνώμες των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q21)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη	Σύνολο
Άντρας	40 34,78% 100,00% 35,71%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	40 34,78%
Γυναίκα	72 62,61% 96,00% 64,29%	2 1,74% 2,67% 100,00%	1 0,87% 1,33% 100,00%	75 65,22%
Σύνολο	112 97,39%	2 1,74%	1 0,87%	115 100,00%

Πίνακας 2: Συνάφεια μεταξύ του φύλου των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q1) και της γνώμης τους κατά πόσο σημαντική είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q26).

Φύλο (Q1)	Η σπουδαιότητα της γνώσης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q26)					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Άντρας	12	24	3	0	1	
	10,43%	20,87	2,61%	0,00%	0,87%	40
	30,00%	60,00%	7,50%	0,00%	2,50%	34,78%
	25,00%	43,64%	30,00%	0,00%	100,00%	
Γυναίκα	36	31	7	1	0	
	31,30%	26,96%	6,09%	0,87%	0,00%	75
	48,00%	41,33%	9,33%	1,33%	0,00%	65,22%
	75,00%	56,36%	70,00%	100,00%	0,00%	
Σύνολο	48	55	10	1	1	115
	41,74%	47,83%	8,70%	0,87%	0,87%	100,00%

ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ (Q3)

Πίνακας 3: Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και των δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13).

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13)					
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Δεν απά- ντησαν	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	8	12	49	33	1	1 0,87%
	6,96%	10,43%	42,61%	28,70%	0,87%	
	7,77%	11,65%	47,57%	32,04%	0,97%	
Αναπληρωτής	88,89%	92,31%	94,23%	82,50%	100,00%	103 89,57%
	1	1	2	7	0	
	0,87%	0,87%	1,74%	6,09%	0,00%	
Δεν απάντη- σαν	9,09%	9,09%	18,18%	63,64%	0,00%	11 9,57%
	11,11%	7,69%	3,85%	17,50%	0,00%	
	0	0	1	0	0	
Σύνολο	0,00%	0,00%	0,87%	0,00%	0,00%	115 100,00%
	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	
	0,00%	0,00%	1,92%	0,00%	0,00%	
Σύνολο	9	13	52	40	1	115 100,00%
	7,83%	11,30%	45,22%	34,78%	0,87%	

Πίνακας 4: Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της εκτίμησής τους για τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q14).

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Οι μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q14)					
	Υψηλές	Μέτριες	Περιορισμέ νες	Πολύ περιορισμ ένες	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	7	40	41	13	2	1 0,87%
	6,09%	34,78%	35,65%	11,30%	1,74%	
	6,80%	38,83%	39,81%	12,62%	1,94%	
Αναπληρωτής	100,00%	81,63%	95,35%	92,86%	100,00%	103 89,57%
	0	8	2	1	0	
	0,00%	6,96%	1,74%	0,87%	0,00%	
Δεν απάντησαν	0,00%	72,73%	18,18%	9,09%	0,00%	11 9,57%
	0,00%	16,33%	4,65%	7,14%	0,00%	
	0,00%	2,04%	0,00%	0,00%	0,00%	
Σύνολο	0	1	0	0	0	115 100,00%
	0,00%	0,87%	0,00%	0,00%	0,00%	
	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
Σύνολο	0,00%	2,04%	0,00%	0,00%	0,00%	115 100,00%
	7	49	43	14	2	
	6,09%	42,61%	37,39%	12,17%	1,74%	

Πίνακας 5: Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και των δυσκολιών επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές τους κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17).

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης κατά τη διδακτική διαδικασία (Q17)				
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	13	15	38	37	
	11,30%	13,04%	33,04%	32,17%	103
	12,62%	14,56%	36,89%	35,92%	89,57%
Αναπληρωτής	100,00%	93,75%	84,44%	90,24%	
	0	1	6	4	11
	0,00%	0,87%	5,22%	3,48%	9,57%
Δεν απάντησαν	0,00%	9,09%	54,55%	36,36%	
	0,00%	6,25%	13,33%	9,76%	
	0,00%	0,00%	0,87%	0,00%	1
Σύνολο	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,87%
	0,00%	0,00%	2,22%	0,00%	
	13	16	45	41	115
	11,30%	13,91%	39,13%	35,65%	100,00%

Πίνακας 6: Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της εκτίμησής τους σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Q23).

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Εκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δεκτικότητα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (Q23)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	89	6	89	103 89,57%
	77,39%	5,22%	77,39%	
	86,41%	5,83%	86,41%	
Αναπληρωτής	90,82%	75,00%	90,82%	11 9,57%
	8	2	1	
	6,96%	1,74%	0,87%	
Δεν απάντησαν	72,73%	18,18%	9,09%	1 0,87%
	8,16%	25,00%	11,11%	
	1	0	0	
Σύνολο	0,87%	0,00%	0,00%	115 100,00%
	100,00%	0,00%	0,00%	
	1,02%	0,00%	0,00%	
Σύνολο	98	8	9	115 100,00%
	85,22%	6,96%	7,83%	

Πίνακας 7: Συνάφεια μεταξύ του υπηρεσιακού καθεστώτος των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q3) και της γνώμης τους κατά πόσο σημαντική είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q26).

Υπηρεσιακό καθεστώς (Q3)	Η σπουδαιότητα της γνώσης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q26)					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δεν απάντησαν	Σύνολο
Δημόσιος υπάλληλος	43 37,39% 41,75% 89,58%	49 42,61% 47,57% 89,09%	9 7,83% 8,74% 90,00%	1 0,87% 0,97% 100,00%	1 0,87% 0,97% 100,00%	103 89,57%
Αναπληρωτής	5 4,35% 45,45% 10,42%	5 4,35% 45,45% 9,09%	1 0,87% 9,09% 10,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	11 9,57%
Δεν απάντησαν	0 0,00% 0,00% 0,00%	1 0,87% 100,00% 1,82%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	0 0,00% 0,00% 0,00%	1 0,87%
Σύνολο	48 41,74%	55 47,83%	10 8,70%	1 0,87%	1 0,87%	115 100,00%

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (Q4)

Πίνακας 8: Συνάφεια μεταξύ των ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση (Q4) και της ενημέρωσής τους σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12).

Έτη Υπηρε- σίας (Q4)	Ενημέρωση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών τους (Q12)				
	Καλή	Ικανοποιητική	Μέτρια έως ελλιπής	Δεν απάντησαν	Σύνολο
1-5 χρόνια	0	6	6	1	13 11,30%
	0,00%	5,22%	5,22%	0,87%	
	0,00%	46,15%	46,15%	7,69%	
	0,00%	14,63%	8,82%	25,00%	
6-10 χρόνια	0	8	11	0	19 16,52%
	0,00%	6,96%	9,57%	0,00%	
	0,00%	42,11%	57,89%	0,00%	
	0,00%	19,51%	16,18%	0,00%	
11-15 χρόνια	1	5	9	1	16 13,91%
	0,87%	4,35%	7,83%	0,87%	
	6,25%	31,25%	56,25%	6,25%	
	50,00%	12,20%	13,24%	25,00%	
16-20 χρόνια	0	11	13	0	24 20,87%
	0,00%	9,57%	11,30%	0,00%	
	0,00%	45,83%	54,17%	0,00%	
	0,00%	26,83%	19,12%	0,00%	
21 και άνω	1	11	29	2	43 37,39%
	0,87%	9,57%	25,22%	1,74%	
	2,33%	25,58%	67,44%	4,65%	
	50,00%	26,83%	42,65%	50,00%	
Σύνολο	2 1,74%	41 35,65%	68 59,13%	4 3,48%	115 100,00%

Πίνακας 9: Συνάφεια μεταξύ των ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση (Q4) και των δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13).

Έτη Υπηρε- σίας (Q4)	Δυσκολίες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q13)					
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Δεν απάντησαν	Σύνολο
1-5 χρόνια	0	1	4	8	0	13 11,30%
	0,00%	0,87%	3,48%	6,96%	0,00%	
	0,00%	7,69%	30,77%	61,54%	0,00%	
	0,00%	7,69%	7,69%	20,00%	0,00%	
6-10 χρόνια	2	2	9	6	0	19 16,52%
	1,74%	1,74%	7,83%	5,22%	0,00%	
	10,53%	10,53%,	47,37%	31,58%	0,00%	
	22,22%	15,38%	17,31%	15,00%	0,00%	
11-15 χρόνια	3	0	9	4	0	16 13,91%
	2,61%	0,00%	7,83%	3,48%	0,00%	
	18,75%	0,00%	56,25%	25,00%	0,00%	
	33,33%	0,00%	17,31%	10,00%	0,00%	
16-20 χρόνια	2	4	11	7	0	24 20,87%
	1,74%	3,48%	9,57%	6,09%	0,00%	
	8,33%	16,67%	45,83%	29,17%	0,00%	
	22,22%	30,77%	21,15%	17,50%	0,00%	
21 και άνω	2	6	19	15	1	43 37,39%
	1,74%	5,22%	16,52%	13,04%	0,87%	
	4,65%	13,95%	44,19%	34,88%	2,33%	
	22,22%	46,15%	36,54%	37,50%	100,00%	
Σύνολο	9 7,83%	13 11,30%	52 45,22%	40 34,78%	1 0,87%	115 100,00%

Πίνακας 10: Συνάφεια μεταξύ των ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση (Q4) και της άποψής τους κατά πόσο αισθάνονται προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη (Q19).

Έτη Υπηρε- σίας (Q4)	Αισθάνονται προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτι- σμικής προέλευσης κατά τα επόμενα πέντε έτη (Q19)					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Σσεδόν απροε- τοίμαστοι	Δεν απάντησαν	Σύνολο
1-5 χρόνια	0	3	7	2	1	13 11,30%
	0,00%	2,61%	6,09%	1,74%	0,87%	
	0,00%	23,08%	53,85%	15,38%	7,69%	
	0,00%	18,75%	11,11%	7,69%	16,67%	
6-10 χρόνια	1	1	13	4	0	19 16,52%
	0,87%	0,87%	11,30%	3,48%	0,00%	
	5,26%	5,26%	68,42%	21,05%	0,00%	
	25,00%	6,25%	20,63%	15,38%	0,00%	
11-15 χρόνια	1	1	11	3	0	16 13,91%
	0,87%	0,87%	9,57%	2,61%	0,00%	
	6,25%	6,25%	68,75%	18,75%	0,00%	
	25,00%	6,25%	17,46%	11,54%	0,00%	
16-20 χρόνια	0	7	10	7	0	24 20,87%
	0,00%	6,09%	8,70%	6,09%	0,00%	
	0,00%	29,17%	41,67%	29,17%	0,00%	
	0,00%	43,75%	15,87%	26,92%	0,00%	
21 και άνω	2	4	22	10	5	43 37,39%
	1,74%	3,48%	19,13%	8,70%	4,35%	
	4,65%	9,30%	51,16%	23,26%	11,63%	
	50,00%	25,00%	34,92%	38,46%	83,33%	
Σύνολο	4	16	63	26	6	115 100,00%
	3,48%	13,91%	54,78%	22,61%	5,22%	

Πίνακας 11: Συνάφεια μεταξύ των ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση (Q4) και της εκτίμησής τους σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας(Q23).

Έτη Υπηρε- σίας (Q4)	Εκτίμηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δεκτικότητα ή μη των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας(Q23)			
	Ναι	Όχι	Δεν έχω άποψη	Σύνολο
1-5 χρόνια	8 6,96% 61,54% 8,16%	2 1,74% 15,38% 25,00%	3 2,61% 23,08% 33,33%	13 11,30%
6-10 χρόνια	17 14,78% 89,47% 17,35%	0 0,00% 0,00% 0,00%	2 1,74% 10,53% 22,22%	19 16,52%
11-15 χρόνια	15 13,04% 93,75% 15,31%	1 0,87% 6,25% 12,50%	0 0,00% 0,00% 0,00%	16 13,91%
16-20 χρόνια	20 17,39% 83,33% 20,41%	2 1,74% 8,33% 25,00%	2 1,74% 8,33% 22,22%	24 20,87%
21 και άνω	38 33,04% 88,37% 38,78%	3 2,61% 6,98% 37,50%	2 1,74% 4,65% 22,22%	43 37,39%
Σύνολο	98 85,22%	8 6,96%	9 7,83%	115 100,00%

Πίνακας 12: Συνάφεια μεταξύ των ετών υπηρεσίας των καθηγητών στη δημόσια εκπαίδευση (Q4) και της γνώμης τους κατά πόσο σημαντική είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης (Q26).

Έτη υπηρε- σίας (Q4)	Η σπουδαιότητα της γνώσης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Q26)					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δεν απάντησαν	Σύνολο
1-5 χρόνια	8	5	0	0	0	
	6,96%	4,35%	0,00%	0,00%	0,00%	13
	61,54%	38,46%	0,00%	0,00%	0,00%	11,30%
	16,67%	9,09%	0,00%	0,00%	0,00%	
6-10 χρόνια	7	9	3	0	0	
	6,09%	7,83%	2,61%	0,00%	0,00%	19
	36,84%	47,37%	15,79%	0,00%	0,00%	16,52%
	14,58%	16,36%	30,00%	0,00%	0,00%	
11-15 χρόνια	6	6	4	0	0	
	5,22%	5,22%	3,48%	0,00%	0,00%	16
	37,50%	37,50%	25,00%	0,00%	0,00%	13,91%
	12,50%	10,91%	40,00%	0,00%	0,00%	
16-20 χρόνια	8	13	2	1	0	
	6,96%	11,30%	1,74%	0,87%	0,00%	24
	33,33%	54,17%	8,33%	4,17%	0,00%	20,87%
	16,67%	23,64%	20,00%	100,00%	0,00%	
21 και άνω	19	22	1	0	1	
	16,52%	19,13%	0,87%	0,00%	0,87%	43
	44,19%	51,16%	2,33%	0,00%	2,33%	37,39%
	39,58%	40,00%	10,00%	0,00%	100,00%	
Σύνολο	48	55	10	1	1	115
	41,74%	47,83%	8,70%	0,87%	0,87%	100,00%

ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (Q6)

Πίνακας 13: Συνάφεια μεταξύ του σχολείου (Q6) και των δυσκολιών των καθηγητών στη διδασκαλία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών (Q17)

Σχολείο (Q6)	Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Q17)				
	Πάρα πολλές	Πολλές	Αρκετές	Ελάχιστες	Σύνολο
61 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	3	1	4	6	14 12,17%
	2,61%	0,87%	3,48%	5,22%	
	21,43%	7,14%	28,57%	42,86%	
	23,08%	6,25%	8,89%	14,63%	
21 ^ο Λύκειο Αθηνών	1	1	2	3	7 6,09%
	0,87%	0,87%	1,74%	2,61%	
	14,29%	14,29%	28,57%	42,86%	
	7,69%	7,69%	4,44%	7,32%	
3 ^ο Λύκειο Καλλιθέας	0	0	2	4	6 5,22%
	0,00%	0,00%	1,74%	3,48%	
	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	
	0,00%	0,00%	4,44%	9,76%	
Εσπερινό Λύκειο Μοσχάτου	2	3	1	0	6 5,22%
	1,74%	2,61%	0,87%	0,00%	
	33,33%	50,00%	12,67%	0,00%	
	15,38%	18,75%	2,22%	0,00%	
2 ^ο ΤΕΕ Αγίων Αναργύρων	0	0	1	3	4 3,48%
	0,00%	0,00%	0,87%	2,61%	
	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	
	0,00%	0,00%	2,22%	7,32%	
21 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	1	0	2	3	6 5,22%
	0,87%	0,00%	1,74%	2,61%	
	16,67%	0,00%	33,33%	50,00%	
	7,69%	0,00%	4,44%	7,32%	
2 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	0	0	5	1	6 5,22%
	0,00%	0,00%	4,35%	0,87%	
	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%	
	0,00%	0,00%	11,11%	2,44%	
7 ^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού	1	2	10	6	19 16,52%
	0,87%	1,74%	8,70%	5,22%	
	5,26%	10,53%	52,63%	31,58%	
	7,69%	12,50%	22,22%	14,63%	
Μουσικό Γυμνάσιο Πειραιά	0	1	6	7	14 12,17%
	0,00%	0,87%	5,22%	6,09%	
	0,00%	7,14%	42,86%	50,00%	
	0,00%	6,25%	13,33%	17,07%	
3 ^ο Γυμνάσιο Καλλιθέας	0	0	2	0	2 1,74%
	0,00%	0,00%	1,74%	0,00%	
	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	
	0,00%	0,00%	4,44%	0,00%	
4 ^ο Γυμνάσιο Καλλιθέας	1	2	2	1	6 5,22%
	0,87%	1,74%	1,74%	0,87%	
	16,67%	33,33%	33,33%	16,67%	
	2,44%	4,44%	12,50%	7,69%	

Εσπερινό Γυμνάσιο Μοσχάτου	4	4	1	0	9 7,83%
	3,48%	3,48%	0,87%	0,00%	
	44,44%	44,44%	11,11%	0,00%	
61° Λύκειο Αθηνών	25,00%	25,00%	2,22%	0,00%	16 13,91%
	0	2	7	7	
	0,00%	1,74%	6,09%	6,09%	
Σύνολο	0,00%	12,50%	43,75%	43,75%	115 100,00%
	0,00%	12,50%	15,56%	17,07%	
	13	16	45	41	
	11,30%	13,91%	39,13%	35,65%	

Chi-square = 58,62 Df =36 P-value = 0,0100

Πίνακας 14: Συνάφεια μεταξύ του σχολείου που υπηρετούν οι καθηγητές (Q6) και των δυσκολιών που εντοπίζονται στην έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού (Q18a)

Σχολείο (Q6)	Δυσκολίες των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εντοπίζονται στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού (Q18a)					
	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Δεν απάντησαν	Σύνολο
61 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	2	2	2	4	4	
	1,74%	1,74%	1,74%	3,48%	3,48%	14
	14,29%	14,29%	14,29%	28,57%	28,57%	12,17%
	16,67%	5,00%	8,33%	22,22%	19,05%	
21 ^ο Λύκειο Αθηνών	3	2	1	1	0	
	2,61%	1,74%	0,87%	0,87%	0,00%	7
	42,86%	28,57%	14,29%	14,29%	0,00%	6,09%
	25,00%	5,00%	4,17%	5,56%	0,00%	
3 ^ο Λύκειο Καλλιθέας	0	3	1	1	1	
	0,00%	2,61%	0,87%	0,87%	0,87%	6
	0,00%	50,00%	16,67%	16,67%	16,67%	5,22%
	0,00%	7,50%	4,17%	5,56%	4,76%	
Εσπερινό Λύκειο Μοσχάτου	3	3	0	0	0	
	2,61%	2,61%	0,00%	0,00%	0,00%	6
	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	5,22%
	25,00%	7,50%	0,00%	0,00%	0,00%	
2 ^ο ΤΕΕ Αγίων Αναργύρων	0	3	0	1	0	
	0,00%	2,61%	0,00%	0,87%	0,00%	4
	0,00%	75,00%	0,00%	25,00%	0,00%	3,48%
	0,00%	7,50%	0,00%	5,56%	0,00%	
21 ^ο Γυμνάσιο Αθηνών	1	2	0	2	1	
	0,87%	1,74%	0,00%	1,74%	0,87%	6
	16,67%	33,33%	0,00%	33,33%	16,67%	5,22%
	8,33%	5,00%	0,00%	11,11%	4,76%	
2 ^ο Γυμνάσιο Γαλατσίου	0	1	1	0	4	
	0,00%	0,87%	0,87%	0,00%	3,48%	6
	0,00%	16,67%	16,67%	0,00%	66,67%	5,22%
	0,00%	2,50%	4,17%	0,00%	19,05%	
7 ^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού	1	6	8	3	1	
	0,87%	5,22%	6,96%	2,61%	0,87%	19
	16,67%	31,58%	42,11%	15,79%	5,26%	16,52%
	8,33%	15,00%	33,33%	16,67%	4,76%	
Μουσικό Γυμνάσιο Πειραιά	0	3	6	1	4	
	0,00%	2,61%	5,22%	0,87%	3,48%	14
	0,00%	21,43%	42,86%	7,14%	28,57%	12,17%
	0,00%	7,50%	25,00%	5,56%	19,05%	
3 ^ο Γυμνάσιο Καλλιθέας	0	0	1	1	0	
	0,00%	00,00%	0,87%	0,87%	0,00%	2
	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	1,74%
	0,00%	0,00%	4,17%	5,56%	0,00%	
4 ^ο Γυμνάσιο Καλλιθέας	0	2	1	1	2	
	0,00%	1,74%	0,87%	0,87%	1,74%	6
	0,00%	33,33%	16,67%	16,67%	33,33%	5,22%
	0,00%	5,00%	4,17%	5,56%	9,52%	

Εσπερινό Γυμνάσιο Μοσχάτου	0	8	0	0	0	9 7,83%
	0,00%	6,96%	0,00%	0,00%	0,00%	
	0,00%	88,89%	0,00%	0,00%	0,00%	
	0,00%	20,00%	0,00%	0,00%	0,00%	
61° Λύκειο Αθηνών	1	5	3	3	4	16 13,91%
	0,87%	4,35%	2,61%	2,61%	3,48%	
	11,11%	31,25%	18,75%	18,75%	25,00%	
	8,33%	12,50%	12,50%	16,67%	19,05%	
Σύνολο	12	40	24	18	21	115 100,00%
	10,43%	34,78%	20,87%	15,65%	18,26%	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

...../.../20.....

Αγαπητή /έ Καθηγήτρή

Η αφιέρωση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωση του επισυναπτόμενου ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα, κύριος σκοπός της οποίας είναι η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης για το ερευνώμενο αντικείμενο που έχει ως τίτλο <<Διαπολιτισμική εκπαίδευση>> σύμφωνα με την οπτική των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Χωρίς τη συμμετοχή σας η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται αδύνατη. Αντίθετα, η συμμετοχή σας εκτιμάται ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι η έρευνα έχει ως στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διατύπωση προτάσεων όσον αφορά την αναγκαιότητα του διαπολιτισμικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν απαιτεί την καταχώρηση προσωπικών σας στοιχείων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται κατά 100% η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Προμπονά Άννα

Τηλέφωνο: 210 -

2927011

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο:

α.

Ανδρας

β. Γυναίκα

2. Σε ποιον τύπο τάξεων διδάσκετε;

α. Κανονικές τάξεις

☐

β. Τάξεις υποδοχής

☐

γ. Φροντιστηριακά τμήματα

3. Υπηρετείτε ως:

- α. Δημόσιος υπάλληλος
β.

Αναπληρωτής

4. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στη δημόσια εκπαίδευση;

- | | | |
|----|------------|--------|
| α. | 1-5 | χρόνια |
| β. | 6-10 | χρόνια |
| γ. | 11-15 | χρόνια |
| δ. | 16-20 | χρόνια |
| ε. | 21 και άνω | |

5. Τι ειδικότητα έχετε;

Αναφέρατέ την:

6. Σε ποιο σχολείο υπηρετείτε;

Αναφέρατέ το:

7. Θεωρείτε ότι έχετε επιμορφωθεί σε θέματα εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (παλιννοστούντων, αλλοδαπών, μουσουλμάνων, τσιγγάνων και άλλων μειονοτήτων);

- α. Ναι, αρκετά καλά
β. Ναι, ικανοποιητικά
γ. Όχι

δ. Άλλη απάντηση. Καταγράψτε την:

.....
.....
.....

8Α. Αν ναι, καταχωρείστε τη διάρκεια.

- | | | |
|----|-----|-----------|
| α. | 1-3 | εβδομάδες |
| β. | 1-3 | μήνες |

Υ. 6 μήνες
 δ. 12 μήνες

8B. Αν ναι, προσδιορίστε τους φορείς διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσής σας.

- α. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ)
 β. Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)
 γ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
 δ. Ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Α.Ε.Ι.)
 ε. Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης
 στ. Άλλοι φορείς. Προσδιορίστε:

.....

9. Γνωρίζετε κάποια /ες από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;

- α. Ναι
 β. Όχι

10. Αν όχι, είστε πρόθυμοι να μάθετε μία από τις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας και ποια έρχεται πρώτη στην προτίμησή σας;

- α. Αγγλική
 β. Γερμανική
 γ. Ρωσική
 δ. Αλβανική
 ε. Άλλη. Καταγράψτε την:

11. Ποιες είναι οι συνήθεις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;

- α. Αλβανία
 β. Πρώην ΕΣΣΔ

γ.					Γερμανία
δ.		Ευρωπαϊκή			Ένωση
ε.		Ανατολική			Ευρώπη
στ.		Λοιπή			Ευρώπη
ζ.	ΗΠΑ,	Καναδάς,	Αυστραλία,	Νότια	Αφρική
η.		Βόρεια			Αφρική
θ.		Λοιπή			Αφρική
ι.					Ασία
κ.		Λατινική			Αμερική
λ.	Άλλη χώρα.	Καταγράψτε την:			

12. Πώς θα χαρακτηρίζατε την ενημέρωσή σας σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών σας;

α.	Πολύ	καλή
β.		Καλή
γ.		Ικανοποιητική
δ.	Μέτρια έως ελλιπή	

13. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

α.	Πάρα	πολλές
β.		Πολλές
γ.		Αρκετές
δ.		Ελάχιστες

14. Σύμφωνα με την εκτίμησή σας, πώς θα χαρακτηρίζατε τις μορφωτικές προσδοκίες των γονέων των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

α.

β.

γ.

δ.

Πολύ

Υψηλές

Μέτριες

Περιορισμένες

περιορισμένες

15. Κατά τη γνώμη σας, σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι γονείς συμμετέχουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ακόλουθες ενέργειες; [Σημειώστε ένα μόνο χ στην κάθε οριζόντια στήλη].

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Με τη συνεργασία και την αλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς.				
β. Με την από κοινού μετώπιση των προβλημάτων και των δυσκολιών των παιδιών.				
γ. Με τη διατύπωση των φεών τους για τα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό.				
δ. Με τη διοργάνωση ητικών εκδηλώσεων.				
ε. Με την ανάληψη ευθυνών στο χώρο του σχολείου.				
στ. Με την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους σε εκπαιδευτικά θέματα.				
ζ. Με άλλον τρόπο. Καταγράψτε τον:.....				

16. Πού στηρίζεται η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείτε; (Σημειώστε πόσο στηρίζετε σε κάθε ένα από όσα αναφέρονται παρακάτω τοποθετώντας ένα μόνο χ σε κάθε οριζόντια στήλη).

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Σε όσα μάθατε κατά τις αρχικές σπουδές σας.				
β. Σε όσα μάθατε κατά τη διάρκεια σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων.				
γ. Στις γνώσεις και την εμπειρία που αποκτήσατε μόνοι σας.				
δ. Στην καθοδήγηση που έχετε από τους οικείους σχολικούς συμβούλους ή άλλα στελέχη της εκπαίδευσης.				
ε. Στις συμβουλές και υποδείξεις των συναδέλφων σας.				
στ. Στις γραπτές οδηγίες που δίνονται για τα θέματα αυτά, από τα αρμόδια όργανα του ΥΠΕΠΘ.				
ζ. Στηρίζετε σε κάτι άλλο. Σε τι;				

17. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες επικοινωνίας με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές σας κατά τη διδακτική διαδικασία;

α.

Πάρα

πολλές

β.

Πολλές

γ.

Αρκετές

δ.

Ελάχιστες

18. Πού εστιάζονται οι δυσκολίες σας αυτές; [Σημειώστε ένα μόνο χ σε κάθε οριζόντια στήλη].

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού / εποπτικού υλικού.				
β. Στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και κατανόηση εννοιών, φτωχό λεξιλόγιο).				
γ. Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων που να διασφαλίζουν το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, ανομοιογένεια ηλικίας/ επιπέδου μαθητών στην τάξη, ωράριο λειτουργίας/ οργάνωση των φροντιστηριακών τμημάτων).				
δ. Στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές- μη συστηματική φοίτηση.				

ε. Σε προβλήματα προσαρμογής των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.				
στ. Στο οικογενειακό περιβάλλον (αδιαφορία γονέων, άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους γονείς, προβλήματα διαβίωσης).				
ζ. Στην αδυναμία επιλογής της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης.				
η. Σε άλλο λόγο. Καταγράψτε τον:				

19. Κατά πόσο αισθάνεστε προετοιμασμένοι ως προς την παραγωγή διδακτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κατά τα επόμενα πέντε έτη;

- α. Πάρα πολύ
- β. Αρκετά
- γ. Ελάχιστα
- δ. Σχεδόν απροετοίμαστοι

20. Ποιές είναι οι κυριότερες αιτίες που σας καθιστούν απροετοίμαστους;
(Δώστε μία μόνο απάντηση, εκείνη που είναι η κυριότερη αιτία για εσάς).

- α. Έλλειψη σχετικών μαθημάτων στο περιεχόμενο του προγράμματος των προπτυχιακών σπουδών.
- β. Ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- γ. Ελλιπής παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση μέσω των θεσμών της συνεχιζόμενης κατάρτισης.
- δ. Σχολικά προγράμματα που στηρίζονται στην πολιτισμική ομοιογένεια.
- ε. Άλλη αιτία: Καταγράψτε την:
-

.....

21. Συμφωνείτε με τη λειτουργία φροντιστηριακών - ενισχυτικών τμημάτων διδασκαλίας στους κόλπους του σχολείου, για την ομαλή προσαρμογή αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

α.

β.

γ.

Δεν

έχω

Ναι
 Όχι
 άποψη

22. Συμφωνείτε με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, για τους μαθητές διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης;

α.

β.

γ.

Δεν

έχω

Ναι
 Όχι
 άποψη

23. Κατά τη γνώμη σας οι μαθητές σας με διαφορετική γλώσσα προέλευσης είναι δεκτικοί στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;

α.

β.

γ.

Δεν

έχω

Ναι
 Όχι
 άποψη

24. Σε ποιούς τομείς πιστεύετε ότι εστιάζονται οι γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών σας με διαφορετική γλώσσα προέλευσης; (Σημειώστε ένα μόνο χ στην κάθε οριζόντια στήλη).

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Γραπτός λόγος				
β. Ανάγνωση				
γ. Σύνταξη				
δ. Ορθογραφία				

ε. Κατανόηση εννοιών				
στ. Λεξιλόγιο				
ζ. Προφορικός λόγος				

25. Πού οφείλονται κατά την εκτίμησή σας οι γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

- α. Στις γλωσσικές αδυναμίες του μαθητή.
 β. Στη δομή και λειτουργία του ελληνικού σχολείου.
 γ. Στην έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων του διδάσκοντα.
 δ. Στις χαμηλές προσδοκίες του διδάσκοντα για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών.
 ε. Στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του μαθητή.
 στ. Άλλοι λόγοι: Καταγράψτε τους:

.....

ف

26. Πόσο σημαντική κατά τη γνώμη σας είναι για το διδάσκοντα η γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και των προηγούμενων εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι μαθητές διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης;

- α. Πάρα πολύ
 β. Αρκετά
 γ. Λίγο
 δ. Καθόλου

ف

27. Αν θεωρείτε σημαντική τη γνώση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών σας διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, σε ποια σημεία πιστεύετε ότι επηρεάζει τη διδασκαλία σας; (Δώστε μία μόνο απάντηση).

α. Στη δυνατότητα αναγνώρισης των αξιών, του τρόπου ζωής και των βιωμάτων των μαθη-
τών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης και υιοθέτησης της κατάλληλης συ-
μπεριφοράς.

β. Στην ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών
διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης ώστε να εντοπίζονται οι διαφορές και οι
ομοιότητες με τον οικείο πολιτισμό.

γ. Στη δυνατότητα εφαρμογής μιας περισσότερο διαπροσωπικής μορφής διδακτικής προ-
σέγγισης.

δ. Στην ομαλή ενσωμάτωση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελ-
ληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να εξαλείφονται φαινόμενα διακρίσεων, κοινωνικού ρασι-
σμού και ξενοφοβίας.

ε. Σε άλλο σημείο. Καταγράψτε το:
.....
.....
.....

28. Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ώστε να χειρίζεται επιτυχώς ζητήματα διαφορετικότητας που

ανακύπτουν πλέον καθημερινά στις πολυπολιτισμικές ελληνικές τάξεις;
[Σημειώστε ένα μόνο χ στην κάθε οριζόντια στήλη].

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α. Να έχει υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία όλων των μαθητών του και να προσπαθεί να κάνει πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην τάξη.				
β. Να αναγνωρίζει τις δυσκολίες εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και να προσαρμόζει ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας του.				
γ. Να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές που προάγουν την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση.				
δ. Να εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.				
ε. Να έχει βασικές γνώσεις για τη διαδικασία πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.				
στ. Να έχει επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ενημερώνεται συστηματικά για τις εξελίξεις στα θέματα αυτά.				
ζ. Να ακολουθεί πιο εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας.				
η. Να μπορεί να αυτενεργεί σε θέματα παραγωγής του κατάλληλου διδακτικού υλικού.				
θ. Άλλο χαρακτηριστικό. Προσδιορίστε:				

29. Αν θέλετε να συμπληρώσετε κάτι άλλο, παρακαλώ γράψτε το:

.....
.....