



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Δ. ΜΠΕΛΛΑΔΑΚΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2020

*‘Χαράζου κάπου με οποιοδήποτε τρόπο
και μετά πάλι σβήσου με γενναιοδωρία’*

Οδυσσέας Ελύτης

Στην Ελένη και
στις κόρες μου Νίκη και Δέσποινα,
που αποτελούν την κινητήριου δύναμη της ζωής μου...

Ημερομηνία ορισμού Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Γ.Σ.Ε.Σ. :

Αρ. συνεδρίας 44/09-12-2009

Μέλη Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Μενδρινού Μαρία Καθηγήτρια - Επιβλέπουσα

Λάβδας Κωνσταντίνος Καθηγητής - Μέλος

Παπαδάκης Νικόλαος Καθηγητής - Μέλος

Ημερομηνία ορισμού θέματος: 09-12-2020

Τελικό Θέμα: «Μετανάστευση και Εκπαίδευση: η περίπτωση του ελληνικού σχολείου»

ΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Γ.Σ.Ε.Σ.: Υπ. Αριθ. 181/11-09-2019

Λάβδας Κωνσταντίνος Καθηγητής - Επιβλέπων

Παπαδάκης Νικόλαος Καθηγητής - Μέλος

Κοτρόγιαννος Δημήτριος Καθηγητής - Μέλος

Μαυρομούστακου Ήβη- Αγγελική Καθηγήτρια - Μέλος

Δαφέρμος Βασίλειος Καθηγητής - Μέλος

Αλεξόπουλος Νεκτάριος Αν. Καθηγητής - Μέλος

Καρράς Κωνσταντίνος Αν. Καθηγητής - Μέλος

Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής με βαθμό «Άριστα»

Παρουσίαση στις 20/02/2020

Εγκρίθηκε στη συνεδρία με αριθμ. 71/31-01-2020 του τμήματος

**Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Πολιτικής
Επιστήμης, της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του
Πανεπιστημίου Κρήτης δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων
του συγγραφέα.**

(Ν. 5343/1932 άρθρο 202 παρ. 2)

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	4
Πρόλογος	9
Ευχαριστίες	11

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Εισαγωγή	12
Το υπάρχον θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο	16
Οριοθέτηση του Αντικειμένου της έρευνας.....	16
Σκοπός και σημασία της έρευνας	17

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Αποσαφήνιση των εννοιών

1.1. Αποσαφήνιση των εννοιών πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική και διπολιτισμική αγωγή.....	18
1.2. Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση	22
1.3. Το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	23
1.4. Η οργάνωση της σχολικής ζωής	25
1.5. Η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και το εκπαιδευτικό υλικό	27
1.6. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	29

Κεφάλαιο 2

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη: Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών και η διεθνής εμπειρία

2.1. Μοντέλα Εκπαίδευσης.....	32
2.1.1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο	33
2.1.2. Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης.....	35
2.1.3. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	36
2.1.4. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο	39
2.1.5. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	41
2.2. Η έννοια « διαπολιτισμός».....	46
2.3. Αξιώματα της διαπολιτισμική αγωγής.....	48
2.4. Οριοθέτηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας.....	50
2.5. Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	52

2.6. Ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικότητας.....	57
2.6.1. Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στη Γαλλία.....	57
2.6.2. Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στη Γερμανία.....	58
2.6.3. Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες.....	59
2.7. Μελέτες και έρευνες.....	62
2.7.1. Συμπεράσματα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις.....	80

Κεφάλαιο 3

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

3.1. Εισαγωγικά.....	82
3.2. Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.....	82
3.3. Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος.....	85
3.4. Σκοποί και Στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	87
3.4.1. Εκπαιδευτικοί Σκοποί.....	87
3.4.2. Διδακτικοί Στόχοι.....	94
3.5. Η μετατροπή του σκοπού σε στόχο διδασκαλίας και μάθησης.....	96
3.6. Η διαπολιτισμική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός.....	99
3.6.1. Το πρόβλημα του κοινωνικού σχεδιασμού στο πολιτικό περιβάλλον.....	99
3.6.2. Το πρόβλημα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.....	105
3.6.3. Το ζήτημα του πολιτισμικού πλουραλισμού στην ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος.....	110
3.6.4. Συνθήκες Μάθησης και Σχολική Μονάδα.....	112
3.6.5. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.....	114
3.7. Συμπερασματικά.....	116

Κεφάλαιο 4

Θεωρητικές προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

4.1. Σκοπός της παιδείας και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	118
4.2. Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	120
4.2.1. Η κατάσταση στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996.....	120
4.2.2. Η αλλαγή που επέφερε η εφαρμογή του νόμου 2413/1996.....	123
4.3. Η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα.....	126
4.4. Επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης.....	128
4.5. Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων (ΣΠΕ).....	133
4.6. Ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	140
4.7. Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	143
4.7.1. Νόμοι - Εγκύκλιοι.....	143

4.7.1.1. Οργάνωση και διοίκηση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση	144
4.7.1.2. Διαπολιτισμικά σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα και Ενισχυτική διδασκαλία	146
4.7.1.3. Εκπαιδευτικά προγράμματα, Αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία	150
4.7.1.4. Εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές	153
4.8. Η αναγκαιότητα κατάρτισης μιας νέας Εθνικής Στρατηγικής.....	159
4.9. Θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει περαιτέρω την άσκηση Μεταναστευτικής Πολιτικής..	162
4.10. Προς μια διαπολιτισμική οπτική.....	165

Κεφάλαιο 5

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην παιδαγωγική σχέση

5.1. Το σύστημα των ρόλων στη σχολική τάξη	168
5.2. Γενικά γνωρίσματα της ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας	169
5.3. Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη	172
5.4. Επικοινωνία και μορφές διδασκαλίας.....	176
5.5. Οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.....	178
5.6. Πρακτικές αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διδασκαλίας.....	180
5.6.1. Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση.....	180
5.6.2. Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η μέθοδος Project.....	182
5.6.3. Επιμέρους στρατηγικές: Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία	183
5.6.3.1. Επιμέρους στρατηγικές: Χρονικό περιθώριο απάντησης	184
5.6.3.2. Επιμέρους στρατηγικές: Επανατροφοδότηση.....	185
5.6.3.3. Επιμέρους στρατηγικές: Ελεύθερος διάλογος	186
5.7. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικό υλικό	187

Κεφάλαιο 6

Το Διαπολιτισμικό Σχολείο

6.1. Εισαγωγικά	190
6.2. Το οργανωτικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι του διαπολιτισμικού σχολείου	190
6.2.1. Βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού σχολείου	191
6.2.2. Οργάνωση και διοίκηση του διαπολιτισμικού σχολείου	192
6.2.3. Οι γενικοί στόχοι του διαπολιτισμικού σχολείου	193
6.2.4. Εξειδίκευση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό σχεδιασμό	194
6.3. Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα: αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα στην τάξη του διαπολιτισμικού σχολείου	197
6.3.1. Ποιες είναι οι διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος;	197
6.3.2. Προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος	198
6.3.3. Διαπολιτισμική προσέγγιση και αναλυτικό πρόγραμμα.....	199

6.3.4. Η γλωσσική διδασκαλία	202
6.3.5. Διδακτικές προσεγγίσεις.....	204
6.3.6. Η αξιολόγηση.....	206
6.3.7. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος	207
6.3.8. Η κατάσταση σήμερα.....	210

Κεφάλαιο 7

Η διαπολιτισμική διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

7.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα	212
7.2. Ο ρόλος του Διευθυντή.....	214
7.3. Επιμόρφωση: μια κοινωνική ανάγκη – μια εκπαιδευτική απαίτηση	215
7.4. Ορισμός και σκοπός της επιμόρφωσης.....	218
7.5. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	221
7.6. Το status της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.....	224
7.7. Σχέση αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών	228

Κεφάλαιο 8

Τυπολογία της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

8.1. Μοντέλα και μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....	233
8.2. Σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων υποδοχής και υποστήριξης εκπαιδευτικών αλλαγών	236
8.2.2. Σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους νεοδιόριστους	236
8.2.3. Σκοπός των ταχύρυθμων προαιρετικών προγραμμάτων	237
8.3. Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο - ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	241
8.3.1. Συνεργατική διδασκαλία - πρακτική εμπειρία: συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	248
8.3.2. Κίνητρα για συνεχή εκπαίδευση (continuous- training) και επιπρόσθετη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (further- professional- development).....	255
8.3.3. Η ομάδα του διδακτικού προσωπικού ως μονάδα επιμόρφωσης	256
8.4. Η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο: εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	258

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ - ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Κεφάλαιο 9

Μεθοδολογία έρευνας

9.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	262
9.2. Το ερωτηματολόγιο	264
9.3. Δείγμα της έρευνας	265
9.4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	265
9.4.1. Προφίλ του δείγματος.....	266
9.5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας	275
9.5.1. Εισαγωγικά	275
9.5.2. Στοιχεία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας	275
9.5.3. Αντιλήψεις των δασκάλων για την αναγκαιότητα επικοινωνίας.....	293
9.5.4. Σκιαγράφηση της μορφής που παίρνει η επικοινωνία (Συνθήκες επικοινωνίας, ποιος, πού, πότε;).....	307

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 10

Συμπεράσματα

10.1. Συμπεράσματα από την ανάλυση	314
10.2. Συμπεράσματα σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαχείριση των διακρίσεων	317
10.3. Συμπεράσματα σε σχέση με την ενημέρωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	325
10.4. Συμπεράσματα σε σχέση με την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών	325
10.5. Συμπεράσματα σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.....	326
10.6. Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	328
Γενική κριτική του προγράμματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	354
Προτάσεις για μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Ελληνική Εκπαίδευση.....	348
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	350
Επίλογος.....	354
Βιβλιογραφία	358
Παραρτήματα.....	399

Πρόλογος

Στη σύγχρονη συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα γίνεται φανερό ότι οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις έχουν επιπτώσεις που συχνά υπερβαίνουν τα όρια των κρατών. Προωθείται, δηλαδή, η δημιουργία υπερεθνικών δομών και ενισχύονται οι πολιτισμικές ανταλλαγές και προσμίξεις. Παράλληλα, οι μεταναστευτικές μετακινήσεις πληθυσμών, κυρίως προς την Ευρώπη, προσδιορίζουν τη δημογραφική συγκρότηση των χωρών υποδοχής μεταναστών και συνιστούν ένα σημαντικό στοιχείο μορφοποίησης του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών τους. Έτσι, τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, που προκύπτουν από τις μετακινήσεις, βιώνονται οξύτερα από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες κάτω από την επίδραση παραγόντων όπως η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ταχύτατη μετάδοση των πληροφοριών.

Η βασική πρόκληση που καλούνται, λοιπόν, σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ του γηγενούς πληθυσμού και των «άλλων» με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνένωσή τους να μην προκαλεί διαμάχες και συγκρούσεις, αλλά τη γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2001, σ. 11). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η αναδιαπραγμάτευση των παραδοσιακών όρων, με βάση τους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν να ενσωματώνουν τον εαυτό τους ως μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Σε αυτό το πλαίσιο έννοιες όπως αυτές της ετερότητας και της ταυτότητας εντοπίζονται σε μία συνεχή διαδικασία επαναπροσδιορισμού τού περιεχομένου τους.

Η ετερότητα αποτελεί βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος και χαρακτηρίζεται ως «ανατρεπτική», γιατί το δικαίωμα ύπαρξης του «άλλου» δηλώνει ως ένα σημείο την αμφισβήτηση του «εγώ». Βέβαια, η κυρίαρχη λογική κατανοεί συχνά ως ετερότητα τη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα να μην προσλαμβάνεται πολλές φορές ο πολύσημος και ευρύς χαρακτήρας της έννοιας.

Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση, ως κύριος φορέας κοινωνικοποίησης, καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας ως βασικού γνωρίσματος του κοινωνικού γίνεσθαι. Το σχολείο είναι ο χώρος στον οποίο μπορούν οι διαφορετικοί πολιτισμοί να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, να

αρθούν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται σε αυτήν τη «συνάντηση» και να επιτευχθούν οι πολιτισμικές ανταλλαγές και ο πολιτισμικός εμπλουτισμός.

Ξεκινώντας, επομένως, από το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται έντονη ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα της Παιδαγωγικής επιστήμης, αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση του μαθητικού πλουραλισμού, οδηγηθήκαμε στην εξέταση του θέματος της ετερότητας σε ένα γενικό τίτλο «Μετανάστευση και εκπαίδευση - Η περίπτωση του Ελληνικού σχολείου», προκειμένου να αναδειχθεί εναργέστερα ο τρόπος με τον οποίο αυτή προσεγγίζεται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι η απόπειρα για μια συνολική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης στο πεδίο που μας αφορά, η αντιστοιχία της με την εκπαιδευτική νομοθεσία που τη διέπει, καθώς και με την σχετική διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση.

Η σκοπιμότητα και η αξία της έρευνας έγκειται στο ότι συνεισφέρει, όσο της επιτρέπει το εύρος της, στον επιστημονικό προβληματισμό σχετικά με ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που αφορούν στο θεσμικο-εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο, στο θεωρητικό επίπεδο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν αυτήν την εργασία.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς επιστημονικής επιτροπής για την καθοδήγηση, τη στήριξη και την ενθάρρυνση προκειμένου να ολοκληρωθεί η εργασία.

Τον κ. Κωνσταντίνο Λάβδα, Καθηγητή Ευρωπαϊκής και Συγκριτικής Πολιτικής του Πάντειου Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος είχε την εποπτεία της διατριβής, για την εμπιστοσύνη και τις πολύτιμες συμβουλές σε θέματα που αφορούν τη θεωρητική συγκρότηση της μελέτης, αλλά και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η επιστημονική καθοδήγηση και η ψυχολογική υποστήριξη του υπήρξε καθοριστική για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, τον κ. Νικόλαο Παπαδάκη, Καθηγητή στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον κ. Δημήτρη Κοτρόγιαννο, Καθηγητή στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για την ενθάρρυνση και τον επιστημονικό προσανατολισμό κατά την πορεία εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, η οποία επέδειξε απεριόριστη κατανόηση, υπομονή και ενθάρρυνση σε κάθε βήμα πιστεύοντας στην αξία αυτής της προσπάθειας.

Εύχομαι η εργασία αυτή να αποτελέσει πηγή προβληματισμού και ευαισθητοποίησης τόσο για τους επόμενους ερευνητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς της πράξης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες πολιτικο – οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων ετών στην Ευρώπη, αλλά και παγκόσμια, έχουν ποικίλες επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, με τη μαζική εισροή αλλοδαπών και παλιννοστούντων κατά τη δεκαετία του 1990 κυρίως, δημιουργήθηκε μια κατάσταση που αντικατοπτρίζει τη μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών (Lavdas, 2017).

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων μέσα στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας έχει επιπτώσεις πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές.

Επιπλέον, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί πια σημαντικό μέρος της καθημερινότητας του ανθρώπου, δημιουργώντας έτσι μια νέα παγκόσμια κοινωνία, την κοινωνία της πληροφορίας, που αλλάζει το τοπίο της ανάπτυξης, της απασχόλησης, της ευημερίας και της ποιότητας ζωής όλων των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων. Η αλματώδης ανάπτυξη των νέων Τεχνολογιών έχει επιφέρει μεγάλες κοινωνικές αλλαγές σε πολλούς τομείς, ένας εκ των οποίων είναι και η εκπαίδευση. Το σχολείο οφείλει όχι μόνο να παρακολουθήσει αυτές τις αλλαγές, αλλά και να αξιοποιήσει τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής.

Η εν λόγω εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει αυτές τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις και να συμβάλει, όσο είναι δυνατόν, στον επιστημονικό διάλογο περί διαπολιτισμικότητας και της προσπάθειας διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα (Lavdas, 2016).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας θα συζητηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της. Αρχικά οριοθετείται το αντικείμενο της έρευνάς μας, διατυπώνονται οι γενικοί σκοποί της, η σκοπιμότητα της και διαμορφώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικές έννοιες οι οποίες σχετίζονται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, το παραπρόγραμμα και η οργάνωση της σχολικής ζωής, το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως βασικοί παράγοντες για τη διαχείριση της διαφορετικότητας του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.

Ακολουθεί η θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αναφορά στα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα πολυπολιτισμικότητας, την εννοιολογική διασαφήνιση των βασικών όρων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Την περιγραφή και ανάλυση των αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ακολουθεί μία προσέγγιση των θεωρητικών προσεγγίσεων της.

Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ισχύει στην Ελλάδα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη συζήτηση της βιβλιογραφίας και των σχετικών με το θέμα αυτό ερευνών.

Η εργασία διαρθρώνεται σε επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη διερεύνηση της έννοιας της Πολυπολιτισμικότητας και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και γίνεται η αποσαφήνιση των εννοιών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη και αναλύονται διεξοδικά τα υπάρχοντα μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών και η διεθνής εμπειρία. Επίσης, αναφερόμαστε στα Αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής, επιχειρούμε την οριοθέτηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, μέσα από τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και την Ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικότητας.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μέσα από τη διαδικασία του σχεδιασμού και της ανάπτυξης, προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο ζήτημα του πολιτισμικού πλουραλισμού στην ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες Μάθησης στη Σχολική Μονάδα και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Γίνεται εκτενής αναφορά στο σκοπό

της παιδείας και της εκπαίδευσης, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και στην εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο της επικοινωνίας στην παιδαγωγική σχέση, αναπτύσσεται το σύστημα των ρόλων στη σχολική τάξη και αναλύονται τα γνωρίσματα της ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με αναφορά στην οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις και σε πρακτικές αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διδασκαλίας.

Το έκτο κεφάλαιο αναφέρεται στο Διαπολιτισμικό Σχολείο και συγκεκριμένα στο οργανωτικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του διαπολιτισμικού σχολείου, τον προσδιορισμό των βασικών χαρακτηριστικών του διαπολιτισμικού σχολείου, την οργάνωση και διοίκηση του, τους γενικούς στόχους του, την εξειδίκευση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό σχεδιασμό και την διδακτική σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα μέσα από μια αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα στην τάξη.

Το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στη διαπολιτισμική διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ιδιαίτερη μνεία στο ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα, καθώς και στον ιδιαίτερο ρόλο του Διευθυντή μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται επίσης θέματα τα οποία άπτονται της επιμόρφωσης ως μιας κοινωνικής ανάγκης ή μιας εκπαιδευτικής απαίτησης.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην τυπολογία της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα αντίστοιχα μοντέλα και τις μορφές επιμόρφωσης, όπως αυτή μπορεί να επιτευχθεί έξω από το σχολείο, με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο σκοπό των επιμορφωτικών προγραμμάτων υποδοχής και υποστήριξης εκπαιδευτικών αλλαγών, στο σκοπό των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους νεοδιόριστους, καθώς και στο σκοπό των ταχύρυθμων προαιρετικών προγραμμάτων.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης στο οποίο καταγράφονται οι στάσεις και οι απόψεις των δασκάλων για τις ανάγκες τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και το πώς υπηρετείται η διαπολιτισμικότητα στο Δημοτικό Σχολείο.

Η έρευνα γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίου, μέσα από το οποίο το δείγμα των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνει την άποψή του σε σχέση με τους παρακάτω άξονες:

- 1 = Επικοινωνία με την οικογένεια
- 2 = Προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών
- 3 = Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών
- 4 = Βοήθεια προς τα παιδιά

Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο τέλος παρατίθεται η βιβλιογραφία και τα σχετικά παραρτήματα.

Το υπάρχον θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο Οριοθέτηση του Αντικειμένου της έρευνας

Η εξέλιξη και η διεύρυνση του μεταναστευτικού φαινομένου, έχει ποικίλες επιπτώσεις –μεταξύ άλλων– και για την εκπαίδευση στη χώρα μας, ως χώρα υποδοχής. Η παρούσα έρευνα έχει ως αντικείμενό της τη διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το Αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και τη μελέτη των προεκτάσεων της συγκεκριμένης θεωρίας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και ευρύτερα δημόσιας πολιτικής.

Αντικείμενο της έρευνας, επομένως, αποτελεί η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτή συντίθεται και δομείται, ως αποτέλεσμα της επίδρασης του θεσμικού και πολιτικού πλαισίου και της σχετικής παιδαγωγικής θεωρίας. Βασικός κορμός της έρευνάς μας είναι η σχέση, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας, του Αναλυτικού προγράμματος στα μαθήματα του Δημοτικού σχολείου, με έμφαση στο γλωσσικό μάθημα.

Η έμφαση δίνεται στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη, ως παράγοντα ικανού να αναδείξει και να φωτίσει τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης της παιδαγωγικής και συγκεκριμένα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή διατυπώνεται κι εκφράζεται ήδη από νωρίς στο νόμο 2413/1996 «για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Η έρευνα έχει εστιαστεί στο Δημοτικό που αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι για τη σφαιρική προσέγγιση του θέματος είναι αναγκαία η αναφορά και η διεξοδική ανάλυση των σημαντικότερων σημείων του σχετικού νομοθετικού πλαισίου, μια ανάλυση που δε φιλοδοξεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πολιτική στο σύνολο της, αλλά να μας διαφωτίσει κυρίως για τις δυνατότητες που προσφέρει η νομοθεσία, ώστε να ανιχνεύσουμε και να τεκμηριώσουμε τις πιθανές αντιφατικές του πτυχές.

Επιπλέον, για την αρτιότερη στοιχειοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας ανατρέχουμε και στην διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία, η οποία παρέχει τα εννοιολογικά εργαλεία και το θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνα με τα οποία θα προβούμε στην διεξαγωγή και ολοκλήρωση της έρευνας, καθώς και στην ανάλυση και ερμηνεία του θεσμικού πλαισίου.

Σκοπός και σημασία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης και η αντιστοιχία της με την εκπαιδευτική νομοθεσία που τη διέπει, καθώς και με την σχετική διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση.

Η σκοπιμότητα και η αξία της παρούσας έρευνας έγκειται στο ότι φιλοδοξεί να συνεισφέρει, όσο της επιτρέπει το εύρος της, στον επιστημονικό προβληματισμό σχετικά με ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα που αφορούν στο θεσμικό – εκπαιδευτικό και πολιτικό επίπεδο, στο θεωρητικό επίπεδο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης (Sklias & Tzifakis, eds., 2012).

Ο πρώτος λόγος, λοιπόν, που στοιχειοθετεί τη σκοπιμότητα της έρευνας μας είναι η συνδυασμένη μελέτη και προσέγγιση των τριών αυτών προαναφερθέντων επιπέδων.

Ο δεύτερος λόγος αφορά στο ότι η έρευνα μας αποτελεί μελέτη τόσο των αναγκών επιμόρφωσης των δασκάλων σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και της φιλοσοφίας του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των εγχειριδίων σε σχέση με την έννοια της διαπολιτισμικότητας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Αποσαφήνιση των εννοιών

1.1 Αποσαφήνιση των εννοιών πολυπολιτισμική, διαπολιτισμική και διπολιτισμική αγωγή

Τόσο η πολυπολιτισμική, όσο και η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση έχουν ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), καθώς και τη διαπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία στο επίπεδο της μειονοτικής οικογένειας και του ατόμου-μέλους μιας μειονότητας (μικροεπίπεδο). Πριν την αναλυτική συζήτηση, σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε τους όρους «πολυπολιτισμική», «διαπολιτισμική» και «διπολιτισμική αγωγή», σύμφωνα με τις σχετικές απόψεις του Δαμανάκη (1989 και 1993).

Καταρχάς, οι όροι πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα και διπολιτισμικότητα έχουν ένα κοινό σημείο: τον όρο «πολιτισμός». Ο όρος πολιτισμικός χρησιμοποιείται, κατά κανόνα, σε μια στενή έννοια, οπότε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, π.χ. στη λογοτεχνία, τη μουσική, την τέχνη, κ.λ.π. και σε μια πλατιά έννοια, οπότε αναφέρεται σ' όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Κοτρόγιαννος, 1995).

Στη διαπολιτισμική θεωρία ο όρος χρησιμοποιείται στην πλατιά του έννοια έτσι ώστε ο κάθε ερευνητής να μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, έτσι όπως αυτοί εκφράζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των διαφόρων χωρών (Papadakis, 2016).

Η πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στις χώρες υποδοχής είναι συνέπεια της μετανάστευσης των εργαζομένων από διάφορες εθνότητες σε αυτές τις χώρες και αποτελεί την «αφετηρία» της διπολιτισμικής ιδέας. Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism), για

να αναλύσουν και να περιγράψουν, αφενός αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση και για να διατυπώσουν, αφετέρου, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής. Άλλοι πάλι ερευνητές διαχωρίζουν τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα», χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο όρο την υπάρχουσα κατάσταση και εκφράζοντας με τον δεύτερο όρο την κατάσταση που θα έπρεπε να επικρατούσε.

Και από τις δύο περιπτώσεις προκύπτει ότι οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Στις Η.Π.Α. για παράδειγμα υπήρχε στις αρχές του αιώνα μας μια πολυπολιτισμική κατάσταση, η πολιτική τους όμως, και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική πολιτική τους για τα παιδιά των μεταναστών, δεν χαρακτηριζόταν από τη διαπολιτισμική ιδέα αλλά από τη φιλοσοφία της αφομοίωσης.

Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική η οποία εμφανίζεται κυρίως στην Ευρώπη ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός. Από την άλλη πλευρά πρέπει, να υπογραμμίσουμε ότι στις αγγλοσαξονικές χώρες χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» και μάλιστα και ως αναλυτικός και ως κανονιστικός (Papadakis, 2009).

Στον ευρωπαϊκό χώρο ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται - όπως ήδη αναφέραμε- κυρίως ως αναλυτικός όρος. Στην περίπτωση που χρησιμοποιείται ως κανονιστικός όρος υποδηλώνει κατά κανόνα τη σκοπιμότητα διατήρησης της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κατάστασης. Η απλή διατήρηση όμως των πολιτισμών των μειονοτήτων δεν ισοδυναμεί με τη διαπολιτισμική ιδέα. Η διαπολιτισμική ιδέα δεν εξαντλείται σ' έναν πολιτισμικό πλουραλισμό, όπου υπάρχουν οι πολιτισμοί ο ένας δίπλα στον άλλο και που στην καλύτερη περίπτωση απλώς ανέχονται τους φορείς των άλλων πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική θεωρία έχει ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών και προσπαθεί να συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Συνοψίζοντας, ο όρος «πολυπολιτισμική αγωγή» κυριαρχεί με δύο διαστάσεις στις υπερπόντιες αγγλοσαξονικές χώρες, την αναλυτική και την κανονιστική, με κυρίαρχη την πρώτη. Αντίθετα, στον ευρωπαϊκό χώρο έχει επικρατήσει ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» στον οποίο κυριαρχεί η κανονιστική διάσταση. Τέλος, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και

«διαπολιτισμικότητα» κινούνται σε επίπεδο κοινωνίας (μακροεπίπεδο), ενώ ο όρος «διπολιτισμικότητα» σε επίπεδο ατόμου ή μικροομάδας (μικροεπίπεδο) (Papadakis, 2006).

Ορίζουμε, λοιπόν, την επιμόρφωση ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 101).

Τονίζουμε ότι ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, παραπέμπει στη συνάντηση και αλληλεπίδραση πολιτισμών, σύμφωνα πάντα με τη λογική ότι η συνάντηση αυτή πρέπει να συντελείται στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, κάτι που δεν συμβαίνει ή τουλάχιστο δεν συμβαίνει πάντα στην πράξη (Δαμανάκης, 2004, σ.109). Στοχοθεσία, λοιπόν, της διαπολιτισμικής αγωγής, είναι -καθώς υπονοεί απαραίτητα ο όρος εφόσον αποδοθεί στην πρόθεση «δια» η πλήρης σημασία της- η «συνάντηση» πολιτισμών, ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση και η δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού». Μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση οικειοποιείται η διαπολιτισμική λογική, η διαπολιτισμική σκέψη και η διαπολιτισμική δράση.

Ο όρος «διαπολιτισμικός» δίνει σοβαρές προεκτάσεις στην έννοια της αγωγής, όπως και στο περιεχόμενό της, εξετάζοντας την πολύπλοκη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου από μια καινούρια οπτική γωνία, σε μια νέα κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα, όπου η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι ανεκτή, η πολυγλωσσία αυτονόητη και η επαφή ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθημερινή επιδίωξη.

Είναι, όμως, πολλοί αυτοί οι οποίοι, στην προσπάθειά τους να μιλήσουν για τη διαπολιτισμικότητα, χρησιμοποιούν παρόμοιους όρους ως ταυτόσημους. Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η διασαφήνιση των όρων πολυπολιτισμική και αντιρατσιστική εκπαίδευση (Papadakis, 2003).

Πολυπολιτισμική είναι η εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και θεωρεί την αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών ως μοχλό ένταξής τους στη σχολική πραγματικότητα (Ασκούνη, Ανδρούτσου, 2001.σ.23). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση στηρίζεται στις βασικές παραδοχές ότι υπάρχει ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, όταν διδάσκονται στο σχολείο

στοιχεία για το δικό τους πολιτισμό, με άμεση συνέπεια τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης από τη μια, αλλά και την παρεμπόδιση δημιουργίας στερεότυπων εις βάρος τους από την άλλη, ιδιαίτερα των μειονοτήτων.

Αντιρατσιστική είναι η εκπαίδευση όπου απουσιάζουν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις απέναντι τόσο σε άλλους λαούς, όσο και απέναντι σε μειονότητες που κατοικούν στην επικράτεια της χώρας, κυρίως μέσω της συνειδητοποίησης των τρόπων δημιουργίας των στερεότυπων και των προκαταλήψεων εναντίον συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων που ιεραρχούνται ως κατώτερες από την κυρίαρχη ομάδα (Ασκούνη, Ανδρούτσου, 2001, σ.24-25).

Μέσα απ' όλους αυτούς τους όρους, απ' όλο αυτό το θεωρητικό πλούτο διαφαίνεται ο μαθητής, ο πολίτης του αύριο, με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, μέσα σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, προσπαθεί να αναπτυχθεί ισόρροπα, πνευματικά και κοινωνικά, για να μπορεί να βιώσει την πραγματικότητα αρμονικά, χωρίς συγκρούσεις και αντιφάσεις. Έτσι, λοιπόν, ο πολίτης του αύριο για να γίνει πολίτης του κόσμου στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, πρέπει πρώτα να γίνει πολίτης της Ευρώπης, να αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν» στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου ο πολιτισμός, οι συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα βρίσκονται σε διάσταση ευρύτερη από την καθαρά ατομική του. Σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να λειτουργήσει το σημερινό σχολείο, αν θέλει να καυχάται για τη βιωσιμότητά του και τη διαρκή ανανέωσή του, καθιστώντας το πρωτοπόρο οργανισμό που στοχεύει στην καινοτομία και την επιδίωξη του καινούριου.

Σε αυτό το σχολείο, ο εκπαιδευτικός καλείται να έχει τη δική του ενεργητική συμμετοχή, να επιζητεί την ανανεωμένη γνώση και η πολιτεία με τη σειρά της να μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτή την απαίτηση- πρόκληση των καιρών με την παροχή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

1.2 Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση

Για την ουσιαστική πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, που όχι μόνο θα διασφαλίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, αλλά διαρκώς θα την ενθαρρύνουν και θα την προσαρμόζουν στις πολυπολιτισμικά διαμορφωμένες και διαμορφούμενες ανάγκες των μαθητών (Ξενάκης, 2009).

Η σχολική ζωή στο σύνολο της πρέπει να διαχέεται από το πνεύμα της διαπολιτισμικότητας (Δαμανάκης Μ., 1997, σελ.110), κάτι που ακούγεται γοητευτικό, στην πραγματικότητα όμως μπορεί να είναι πολύ δύσκολο, ακόμα και ανέφικτο.

Για να μην υποπέσουμε στο σφάλμα της αοριστολογίας και των μεγαλεπήβολων φιλοσοφικών διατυπώσεων περί διαπολιτισμικότητας, θα επιχειρήσουμε να καθορίσουμε και να αναλύσουμε, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια, τους σημαντικότερους παράγοντες που συνθέτουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα πολυπολιτισμικά δεδομένα, για την επίτευξη μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικότητας.

Οι θεωρητικές συζητήσεις για τη στροφή του εκπαιδευτικού συστήματος προς μια ουσιαστική διαπολιτισμικότητα, έχουν επικεντρωθεί γύρω από τους εξής κύριους άξονες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τους οποίους και έχουμε συμπεριλάβει στις ερευνητικές μας υποθέσεις: αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οργάνωση της σχολικής ζωής και γενικά όλες οι διαδικασίες και οι εκδηλώσεις που, φανερά ή μη, συνθέτουν το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Ξενάκης 2004).

1.3 Το Αναλυτικό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα καταρχάς, ως πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να είναι ευέλικτο και διαπολιτισμικό, σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία. Για να γίνουμε όμως πιο συγκεκριμένοι πρέπει να διασαφηνίσουμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος γενικά, και στη συνέχεια την έννοια του διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος.

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης και καθορισμού της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος.

Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να αναλωθούμε στη συζήτηση ή την απλή παράθεση των δεκάδων ορισμών, που έχουν δοθεί κατά καιρούς, για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος. Όμως αξίζει να αναφέρουμε, ότι στη βιβλιογραφία συναντούμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος στη στενή και στην ευρεία του έννοια.

Στην ευρεία του έννοια, το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται ως «ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης ή ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου ή στα πλαίσια ορισμένων επιστημονικών κλάδων, ακόμα και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών». (Alexander, Saylor, Lewist, στο Χαραλάμπους Η., 1995, σελ. 130).

Οι Βρεττός και Καψάλης (Χαραλάμπους Η., 1995) το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει.

Αξίζει να αναφερθούμε στο διαχωρισμό που κάνει ο Stenhouse (Χαραλάμπους Η., 1995, σελ.31) ανάμεσα στις προθέσεις, τους σχεδιασμούς και σε όσα επιδιώκονται, με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν τελικά στο σχολείο, αφού η πραγματικότητα πολύ πιθανόν να διαφέρει από την πρόθεση, αν αναλογιστούμε ότι από τη φύση της η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, ανθρώπινους και μη, και αρκετές φορές μη προβλέψιμους.

Εμείς θα δεχτούμε στην παρούσα φάση μια ερμηνεία του Α.Π., στη στενή του έννοια, ως τον «άνωθεν» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης (Taylor 1968, στο Χαραλάμπους., 1995), που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson 1967, και Inlow 1966, στο Χαραλάμπους Η., 1995).

Επίσης, θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Α.Π., ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης (Φλουρής Γ., 1997, σ. 9-12).

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διαπολιτισμοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού διευκρινίσουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται στην έρευνά μας ως συστατικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικοπολιτικού θεσμικού πλαισίου (νόμος 2413/1996) .

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται, να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

Αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες, και συγκεκριμένα η ελληνική έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να δρομολογηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η διαπολιτισμική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί καταρχάς με τη διαπολιτισμική διάσταση των προγραμμάτων σπουδών και συγκεκριμένα:

- α) μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς των μειονοτήτων και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα.
- β) μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες (Δαμανάκης, 1998).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, βέβαια, είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων (Bell, 2001).

1.4 Η οργάνωση της σχολικής ζωής

Οι διάφορες εκδηλώσεις και δραστηριότητες που συντελούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, είτε είναι προγραμματισμένες είτε όχι, είναι αυτές που συνθέτουν τη συνολική εικόνα της σχολικής ζωής.

Πέρα από την αμιγώς σχολική ώρα του μαθήματος, υπάρχουν και κάποιες άλλες δραστηριότητες και εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, που, αν δεν δείξουμε γι' αυτές το απαιτούμενο ενδιαφέρον, η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν δεν είναι εσφαλμένη, σίγουρα θα είναι ελλιπής. Είναι χρήσιμο και μάλιστα επιβεβλημένο, σε μια μελέτη περίπτωσης, όπως η συγκεκριμένη, να προσεγγίσουμε και αυτές τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας, ώστε η προσέγγισή μας να αναδείξει και να φωτίσει, συνολικά όλες τις όψεις του υπό μελέτη θέματος.

Οι εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, από τις πιο τυπικές και συνήθεις, που περιλαμβάνουν την ώρα του μαθήματος, το διάλειμμα, το τελετουργικό της πρωινής προσευχής, τις καθιερωμένες σχολικές γιορτές κ.ά., αλλά και άλλες δραστηριότητες, που πηγάζουν από πρωτοβουλίες μαθητών, εκπαιδευτικών ή και συλλόγων, δεν πρέπει να μας αφήνουν αδιάφορους, αν θέλουμε πραγματικά να περιγράψουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τη σχολική ζωή σε όλο της το εύρος (Cohen Manion, Morrison 2008).

Ο τρόπος που οργανώνεται ο σχολικός χώρος και χρόνος, οι διάφορες ή και διαφοροποιημένες ακόμα μορφές εκπαίδευσης, που πιθανόν να λειτουργούν ή να προωθούνται, οι συμμετοχικές διαδικασίες που αφορούν στους μαθητές, στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών και γενικά ό,τι συμβαίνει εντός και εκτός σχολικού προγράμματος, οφείλουμε να το διερευνούμε σε όλες του τις διαστάσεις.

Όλα όσα αναφέρουμε σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα, με την έννοια του παραπρογράμματος ή κρυφού προγράμματος. Πολλές φορές οι επιδιωκόμενοι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, στο οποίο αναφερθήκαμε, μπορεί να παραποιούνται (Μελά – Παπαδοπούλου 1999, σελ. 69-77) ή να μεταλλάσσονται από κάποιες λανθάνουσες διαδικασίες ή τρόπους μάθησης που ανάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε πολύπλοκο και πολυδιάστατο φαινόμενο.

Ειδικότερα, το παραπρόγραμμα μπορεί να είναι «όσα μαθαίνουν τα παιδιά σε κάθε σχολική τάξη ανεξάρτητα από τα μαθήματά τους» (Κυνηγός Ν., 1985), «η μάθηση που δεν προβλέπεται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δε συνειδητοποιείται ως τέτοια» (Μαυρογιώργος 1983, σ. 74-81) ή ακόμα μπορεί

να αντικατοπτρίζει και τον όρο «αδεολογία», ώστε να προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα και πρακτική ως ιδεολογία.

Το θέμα, ωστόσο, του παραπρογράμματος είναι ευρύ και πολύπλοκο, έχει δημιουργήσει πολλές συζητήσεις και έχει εγγραφεί στη σχετική βιβλιογραφία, ιδωμένο από πολλές και διαφορετικές οπτικές κάθε φορά και γι' αυτό το λόγο θα αποφύγουμε να επεκταθούμε περισσότερο, μπροστά στον κίνδυνο να ξεφύγουμε απ' το θέμα μας. Όπως αναφέρει κι ο Μαυρογιώργος, (2000, σ. 135-146), «μπορούμε να ανοίξουμε έναν ατέλειωτο κατάλογο θεμάτων παραπρογράμματος, χωρίς να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε εξαντλήσει τον αντίστοιχο τομέα».

Χωρίς να παραβλέψουμε τη σημασία του κρυφού προγράμματος, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι αυτό καθαυτό το παραπρόγραμμα δεν θα απασχολήσει την έρευνα μας, διότι θα χρειαζόταν μια ολόκληρη έρευνα για να προσεγγίσει μόνο το συγκεκριμένο θέμα.

Αφορμώμενοι από το γεγονός ότι το παραπρόγραμμα δεν εντοπίζεται μόνο στις τάξεις, αλλά σε όλους τους χώρους του σχολείου, καθώς και στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σ' αυτό, όπως εκδρομές και γιορτές (Barnes D., 1978), στις συμμετοχικές διαδικασίες (π.χ. Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων) και στην οργάνωση της σχολικής ζωής γενικά (π.χ. μορφές εκπαίδευσης), καταλήγουμε ότι: η σχολική ζωή πρέπει να μελετηθεί εκτός από την οπτική των στοιχείων που την συνθέτουν, (θεσμικό πλαίσιο συμπεριλαμβανομένου του Α.Π., δάσκαλος-μαθητής κ.τ.λ.) και από την οπτική της διερεύνησης της ποιότητας και της οργάνωσης του σχολικού χώρου, της υλικοτεχνικής υποδομής και των δυνατοτήτων που προσφέρει, καθώς και των δραστηριοτήτων που εκπορεύονται από πρόσωπα ή ακόμα και φορείς που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η προσέγγιση όλων των μερών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία κι ο εντοπισμός των πολλαπλών εκφάνσεών της, μπορεί να μας οδηγήσει στη σύνθεση και την ανασύνθεση όλων των όψεων της σχολικής ζωής, ώστε να διαμορφώσουμε μια συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Βάμβουκας, 2002).

1.5 Η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και το εκπαιδευτικό υλικό

Τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό γενικότερα, αποτελούν τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθεί η εφαρμογή του Α.Π., και επομένως εκφράζουν ή οφείλουν να εκφράζουν τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΑΠ, αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού και πολιτικού πλαισίου. Όπως αναφέρει ο Φλουρής (Φλουρής Γ., στο Παιδεία Ομογενών, 1999), «μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η υλοποίηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον ως μέσον εφαρμογής του Α.Π., προωθεί τα είδη γνώσης, τις πληροφορίες, τις στρατηγικές και τις στάσεις που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία».

Όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια πρέπει να σημειώσουμε ότι στην Ελλάδα έχουν αντικαταστήσει κάθε άλλη μορφή Α.Π., ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού χρόνου (75%-95%), διατίθεται στη διδασκαλία με σχολικά εγχειρίδια.

Στην πρωτοκαθεδρία του σχολικού εγχειριδίου, όσον αφορά το χρόνο χρησιμοποίησής του στα πλαίσια της μορφωτικής διαδικασίας, έχουμε να προσθέσουμε επίσης και κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα ερευνών, σχετικά με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Οι σχετικές έρευνες (Φλουρής, Καλογιαννάκη, στο Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ. 23, 1996) διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια:

- Εστιάζονται στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.
- Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.
- Γράφονται με προοπτική να εξυπηρετήσουν τα εθνικά συμφέροντα.
- Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες, και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική συνείδηση και να συμβάλλουν στη διατήρηση του υπάρχοντος status quo.
- Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και δεν ανανεώνονται συχνά.
- Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακριβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.
- Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.
- Τα βιβλία, και συγκεκριμένα των κοινωνικών σπουδών, επικεντρώνονται σε εθνικές υποθέσεις, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο

βάρος στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών.

Αυτά τα στοιχεία των ερευνών, που παραθέσαμε παραπάνω, αναδεικνύουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και της αναθεώρησης του τρόπου και του εύρους χρησιμοποίησής τους κατά το διδακτικό χρόνο.

Το εκπαιδευτικό υλικό, όμως, όπως προαναφέραμε, δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά εγχειρίδια και μόνο. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέσα, που θα διευκολύνουν και θα βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως εποπτικά μέσα, διάφορα εξωσχολικά βιβλία, χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας (Γλαρέντζου, Δελλαπόρτας, Κάτσικας, Καλέντζου, Μπουρδή, Ντιγριντάκη, & Χατζησταμάτης, 2011).

Το εκπαιδευτικό υλικό, γενικά, πρέπει να είναι πλούσιο και εναλλακτικό, ώστε να δίνει πολλαπλές επιλογές και στο δάσκαλο και στο μαθητή, ώστε να απεγκλωβίζεται η μορφωτική διαδικασία από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Με την ανάληψη εναλλακτικών πρωτοβουλιών μάθησης, εφόσον το εκπαιδευτικό υλικό είναι τέτοιο, που τις επιτρέπει και τις ενθαρρύνει, μπορεί να αρθεί η γνωστική μονολιθικότητα που καλλιεργείται με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, κάτι που θα οδηγήσει τους μαθητές και στην ανάπτυξη των κριτικών τους ικανοτήτων και στη διεύρυνση των πνευματικών και γνωστικών τους οριζόντων.

Το εκπαιδευτικό υλικό, λοιπόν, πρέπει να είναι σύγχρονο, να επιτρέπει και να δίνει τη δυνατότητα εναλλακτικών μορφών μάθησης, να εμπλουτίζεται και να αναβαθμίζεται, να αξιολογείται για να βελτιώνεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εποχής των ραγδαίων διαρκών και πολυεπίπεδων εξελίξεων, αλλά κυρίως στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

Όταν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι και η Ελλάδα, φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιά διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, τότε αντιλαμβανόμαστε το πόσο διαφοροποιημένες είναι οι ανάγκες ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Η ύπαρξη αλλοδαπών, παλιννοστούντων ομογενών, μουσουλμάνων και ντόπιων μαθητών, μπορεί και πρέπει να οδηγήσει σε μια διαφορετική διαχείριση και προσέγγιση του παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό», για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, του συνόλου του μαθητικού

πληθυσμού. Αυτό γιατί πιστεύουμε ότι, αν το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναχρονιστικό για κάποιες διαφοροποιημένες από την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα ομάδες, τότε είναι αναχρονιστικό και για τους μαθητές - φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας. Άλλωστε, η πολιτισμική διαφοροποίηση -με την ευρεία έννοια του όρου- μπορεί να υφίσταται και ανάμεσα στα μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας, αλλά ακόμα κι αυτό να μην δεχόμαστε, πρέπει να αντιληφθούμε ότι όταν μιλάμε για εκπαίδευση, εννοούμε την εκπαίδευση όλων και επομένως πρέπει να προβλέπονται στο εκπαιδευτικό υλικό οι ανάγκες όλων.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες στην Ελλάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, που αφορούν τους Ελληνόπαιδες του εξωτερικού, όπως αυτή στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Για την επιμέρους αντιμετώπιση των εξειδικευμένων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί τα εξής σημαντικότερα προγράμματα: α) για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Αθηνών), β) για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της σχολικής διαρροής των τσιγγανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), και γ) για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Οι «διαχειριστές» ωστόσο του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οφείλουν να είναι οι ίδιοι σε θέση να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό, να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, να είναι ενημερωμένοι, να απαγκιστρώνονται από το ένα σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να οδηγούν και τους μαθητές σε ενεργητικές μορφές μάθησης και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς τους (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία. 2003) .

1.6 Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αυτοί που καλούνται να είναι οι αγωγοί των θεσμικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί καλούνται να μετουσιώνουν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του Α.Π, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί, καταρχήν, καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται όμως και ως παιδαγωγοί να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που τους έχει ανατεθεί, και να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί παιδαγωγοί, γιατί αυτός είναι κι

αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος τους, παιδαγωγικός. Θα ήταν άδικο και απαισιόδοξο να υποβιβάζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν άχαρο διαμεσολαβητή και διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικών και πολιτικών σχεδιασμών για την ισχυροποίηση και διαιώνιση της κυρίαρχης κουλτούρας (Κάντας 2001).

Στην Ελλάδα, με τη μετάβαση από τη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία στα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τεταρτοετούς φοίτησης, επιτεύχθηκε η θεσμική εξασφάλιση μιας ευρύτερης χρονικά καταρχήν κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνακόλουθα μιας καλύτερα οργανωμένης και πιο ποιοτικής μόρφωσης και κατάρτισης.

Στα ελληνικά Πανεπιστήμια σήμερα, και ιδιαίτερα στα Πανεπιστήμια Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε θέματα διπολιτισμικής, διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας. (Δαμανάκης 2001).

Δίνονται, επομένως, σ' αυτούς τους φοιτητές, που φοιτούν τα τελευταία χρόνια σ' αυτά τα Πανεπιστήμια, οι ευκαιρίες ενασχόλησης και κατάρτισης σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα, με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Παρόλα αυτά, οι θεωρητικές συζητήσεις για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι πρόσφατες στην Ελλάδα και ίσως ακόμα και σήμερα αδυνατούν να ξεπεράσουν κάποιες συγχύσεις ή ελλείψεις στη διασαφήνιση των στόχων και των θεωρητικών παραδοχών της, κάτι που την έχει εμποδίσει μέχρι σήμερα να ωριμάσει, να εξελιχθεί και να οργανωθεί πιο συστηματικά, ως ένας από τους βασικούς και υποχρεωτικούς κλάδους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κατσαρός (2008).

Θεωρούμε ότι ακόμα και αυτοί, που ως φοιτητές είχαν την πολυτέλεια να παρακολουθήσουν κάποια πανεπιστημιακά μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, για να μπορούν ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί να ανταπεξέλθουν στις πολυσύνθετες και ιδιόμορφες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης και αυτό γιατί η σύνθεσή της μπορεί να αλλάζει διαρκώς με την είσοδο μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αλλά κυρίως, γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί διαρκείς προσαρμογές, αναπροσαρμογές, εμπλουτισμό, για τα οποία κύριος υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος ως ο κατεξοχήν φορέας της αγωγής (Κόκκινος, 2000).

Αν σκεφτούμε ότι η πλειονότητα των ήδη υπηρετούντων δασκάλων δεν έτυχε ποτέ, κατά τη διάρκεια της κατάρτισης τους, να έχουν κάποια τριβή με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αντιλαμβανόμαστε πόσο αναγκαία και πόσο επείγουσα είναι η απαίτηση οργανωμένων προσπαθειών ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων, τόσο σε θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όσο και σε πρακτικά θέματα διδασκαλίας και μεθοδολογίας, που ενδεχομένως να τους προβληματίζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στις πολυπολιτισμικές τάξεις στις οποίες διδάσκουν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης χρηματοδότησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα από το 1977 ως το 1983 με θέμα: «The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration», τα συμπεράσματα του οποίου υιοθετήθηκαν ως αποφάσεις της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984 (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1994). Οι αποφάσεις αυτές αναφέρουν για την εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων τα εξής:

- Η εκπαίδευσή τους να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.
- Να δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων, μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης, σχεδόν μια εικοσαετία πριν, υιοθετούσε τέτοιες αποφάσεις, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το έδαφος και το χρόνο που έχει χάσει η Ελλάδα στον τομέα της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ελληνική πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας κι αυτό θα επιτευχθεί με τη στελέχωση της εκπαίδευσης με σωστά καταρτισμένο και διαρκώς επιμορφούμενο προσωπικό (Κουστέλιος, & Κουστέλιου, 2001).

Κεφάλαιο 2

Η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη: Μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών μαθητών και η διεθνής εμπειρία

Η ένταση του φαινομένου της μετανάστευσης τα τελευταία 30 χρόνια, λόγω της αλλαγής, παγκόσμια, των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, οδήγησε στην επανεξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών στις δυτικές κυρίως χώρες υποδοχής μεταναστών, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αδυνατούσαν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Εφαρμόστηκαν μοντέλα εκπαίδευσης και πολιτικές που στόχο είχαν να διαχειριστούν τα ζητήματα που προκάλεσε η είσοδος μεγάλου αριθμού μεταναστών στις κοινωνίες υποδοχής (Κυριαζή, 2005).

Προκειμένου λοιπόν να κατανοηθεί πώς αντιμετωπίστηκε διεθνώς το ζήτημα της ένταξης και εκπαίδευσης των «ξένων» μαθητών, στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν, όπως αυτά παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία και θα παρατεθούν τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα (περιπτώσεις Μ. Βρετανίας, Γαλλίας και Η.Π.Α.) εφαρμογής των μοντέλων αυτών στην εκπαιδευτική πολιτική. Η επιλογή των περιπτώσεων της Μ. Βρετανίας, της Γαλλίας και των Η.Π.Α. έγινε λόγω του γεγονότος ότι οι χώρες αυτές αποτέλεσαν και αποτελούν ορισμένους από τους κύριους προορισμούς των μεταναστευτικών πληθυσμών, εξαιτίας του μεγέθους τους και της οικονομικής τους δύναμης. Είναι επίσης οι κύριες χώρες παραγωγής εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής πάνω στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία (Λαϊνάς, 1993).

2.1 Μοντέλα Εκπαίδευσης

Οι διάφορες φάσεις των πολιτικών που εφαρμόστηκαν από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών του δυτικού κόσμου, με σκοπό την επίλυση των προβλημάτων γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης, που προκάλεσε η μετανάστευση και έχουν σχέση με την ομαλή ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, επεκτείνονται σε μια περίοδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 έως και σήμερα. Συνοψίζονται δε σε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης: το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό και το διαπολιτισμικό (Γκόβαρης, 2001).

Η σύντομη παρουσίαση των κυριότερων μοντέλων εκπαίδευσης που θα επιχειρηθεί παρακάτω, όμως, δεν πρέπει να οδηγήσει στην εντύπωση ότι τα

μοντέλα αυτά αναπτύσσονται γραμμικά, ούτε ότι οι πολιτικές για την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών χαρακτηρίζονται πάντα από εσωτερική συνοχή. Τα μοντέλα εκπαίδευσης αποτελούν απλά προσεγγίσεις, χωρίς να μπορούν να παρουσιάσουν μια απόλυτα ολοκληρωμένη πρόταση στο σημαντικό θέμα της ένταξης των μειονοτήτων και των μεταναστών, ενώ αποφεύγουν να θίξουν το σημαντικό ζήτημα της κοινωνικοοικονομικής θέσης των ομάδων αυτών (Γκόβαρης, 2001 . Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

2.1.1 Το Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο που κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960 ήταν ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικεντρώθηκε στη συστηματική υποτίμηση και καταπίεση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών (Dragonas κ.ά., 1996, σ. 16.- Νικολάου, 2000), με βασικό επιχείρημα ότι οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν γρήγορα από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα σε μια κοινωνία «ίσων ευκαιριών» και να μη λειτουργούν διασπαστικά (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Το αφομοιωτικό μοντέλο βασίστηκε στην αρχή της «αφομοίωσης» σύμφωνα με την οποία μια πολιτισμική, φυλετική, θρησκευτική ή εθνική ομάδα απορροφάται από την κυρίαρχη ομάδα με τέτοιο τρόπο ώστε, στο τέλος, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της πρώτης δεν είναι πλέον διακριτά (Dragonas κ.ά., 1996 - Νικολάου, 2000).

Σύμφωνα με τον Gordon (στο Μάρκου, 1996), παράγοντες που μαρτυρούν το βαθμό επιτυχίας της αφομοίωσης ενός ατόμου ή μιας ομάδας στη χώρα υποδοχής είναι το αίσθημα ότι «ανήκει» στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της, η απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, οι μεικτοί γάμοι, η συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής (λέσχες, οργανώσεις κλπ.), καθώς και η απουσία συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση εξουσίας (Gordon, 1964 στο Μάρκου, 1996, σ. 6-7- Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η εφαρμογή του αφομοιωτικού μοντέλου σήμαινε την κυριαρχία της αντίληψης ότι το σχολείο όφειλε να μεταδώσει γνώσεις και ικανότητες, ώστε όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση, να μπορούν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό. Για να γίνει όμως αυτό δυνατό, θεωρήθηκε απαραίτητο να υπάρξει

γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού της (Γεωργογιάννης, 1997. Μάρκου, 1996. Μάρκου, 1997). Τα εκπαιδευτικά μέτρα που πάρθηκαν επικεντρώθηκαν κυρίως: α) στη δημιουργία κέντρων και τάξεων υποδοχής για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, απομακρύνοντας για κάποιο διάστημα τα παιδιά των μεταναστών από τις «κανονικές» τους τάξεις και β) στη διασπορά τους σε διάφορα σχολεία, ώστε να υπάρχει μικρός αριθμός μειονοτικών μαθητών σε κάθε σχολείο και να είναι πιο εύκολη η διαδικασία αφομοίωσής τους (Κάτσικας & Πολίτου, 1999.- Νικολάου, 2000)

Η παραμέληση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, τουλάχιστον από δημόσιους θεσμούς, όπως το σχολείο, οφείλεται και στο γεγονός ότι τα παιδιά των μεταναστών αντιμετωπίστηκαν από τα εκπαιδευτικά συστήματα ως «πρόβλημα» που παρεμπόδιζε την πρόοδο των υπολοίπων παιδιών και δυσχέραινε την εκπαιδευτική διαδικασία (Γεωργογιάννης, 1997. Μάρκου, 1996. Μάρκου, 1997.- Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, χωρίς να είναι αντίθετοι στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, θεωρούν ότι αυτό δεν αποτελεί υπόθεση και ευθύνη του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά των ίδιων των μεταναστών. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως αποκλειστική υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να αποκτήσουν πρόσβαση στην επίσημη γλώσσα και στον πολιτισμό. Το θέμα της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, θεωρείται ότι είναι καθαρά ιδιωτική υπόθεση των μεταναστών (Ζωγράφου, 2003.- Νικολάου, 2000). Με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), μετατοπίζονται οι ευθύνες ένταξης στους ίδιους τους μετανάστες, στις προσωπικές τους ικανότητες και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους (Γκόβαρης, 2001, σ. 50).

Το αφομοιωτικό μοντέλο, σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, αποδεχόμενο την υπόθεση του «ελλιπούς» πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών και του «δυσλειτουργικού» χαρακτήρα της οικογενειακής τους κοινωνικοποίησης, συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των ξένων μαθητών. Επιπλέον, το αφομοιωτικό μοντέλο, καλώντας τις μειονοτικές ομάδες να υιοθετήσουν την «ανώτερη» γλώσσα και κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας, σε αντικατάσταση των δικών τους «ελλειμματικών», ουσιαστικά στηρίζει και νομιμοποιεί τις ανισότιμες σχέσεις μεταξύ των μειονοτήτων και της κυρίαρχης ομάδας, εξασφαλίζοντας έτσι το

αδιατάρακτο της κοινωνικής ιεραρχίας και τη διαιώνιση των ταξικών ανισοτήτων (Γκόβαρης, 2001, σ. 46-51.- Νικολάου, 2000).

2.1.2 Το Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και κυριάρχησε κατά τη δεκαετία του 1970, όταν άρχισε να φαίνεται η αδυναμία του αφομοιωτικού μοντέλου «να αφομοιώσει» τους «διαφορετικούς» μαθητές. Όπως επισημαίνουν οι Ασκούνη & Ανδρούσου (2001), οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, καθώς και φαινόμενα προβληματικής σχολικής συμπεριφοράς, που ερμηνεύτηκαν ως «φαινόμενα αντίστασης» στην εφαρμοζόμενη μέχρι τότε αφομοιωτική πολιτική, οδήγησαν στην επανεξέτασή της (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001, σ. 18.- Νικολάου, 2000).

Υπήρξε έτσι μια στροφή στην αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων ως μέσο για την καλύτερη ενσωμάτωση των μαθητών αυτών και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Στο μοντέλο αυτό αναγνωρίζεται το γεγονός ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στον πολιτισμό της κάθε μεταναστευτικής ομάδας και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, στην περίπτωση αυτή η πολιτισμική ποικιλομορφία γίνεται αποδεκτή ως ένα βαθμό και μόνο όταν δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση των μεταναστών και δεν αποτελεί απειλή για τις αρχές και τις αξίες της κοινωνίας που τους υποδέχεται. Η διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και η ανεκτικότητα θεωρείται ότι διευκολύνει την ενσωμάτωση των μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997 . Μάρκου, 1996. Μάρκου, 1997. Νικολάου, 2000). Ο σεβασμός, ωστόσο, και η ανοχή αυτών των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων εξαντλείται στο επίπεδο των θρησκευτικών πεποιθήσεων, στα ήθη, στα έθιμα, στη μουσική και στις γιορτές, στο επίπεδο δηλαδή του φολκλόρ. Έτσι, παρά το γεγονός ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν απαιτεί πλήρη πολιτισμική συμμόρφωση, θεωρεί αδιαπραγμάτευτη, από μέρους των μεταναστευτικών ομάδων, την αποδοχή των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών και αντιλήψεων, πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί (Μάρκου, 1996. Μάρκου, 1997). Η έννοια της ισότητας ευκαιριών που κατέχει κεντρική θέση σ' αυτή την προσέγγιση ουσιαστικά οδηγεί στον κοινωνικό έλεγχο, αφού προϋποθέτει τη συμμόρφωση και την αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και αντιλήψεων της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997, σ. 225 - Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, παρά την ανοχή στην πολιτισμική ετερότητα, δε θίγει το θέμα των ανισοτήτων σχέσεων μεταξύ των μειονοτικών και της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό σημαίνει ότι η πολιτική της ενσωμάτωσης συνδέεται, όπως και στο αφομοιωτικό μοντέλο, με τη διαφύλαξη της σταθερότητας και της συνοχής του κοινωνικού συστήματος των χωρών υποδοχής μεταναστών και τη διαίωνιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών ανισοτήτων (Γκόβαρης, 2001, σ. 51-53).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, αναπτύσσονται προγράμματα για την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας των μεταναστών και λαμβάνονται μέτρα για την κοινωνική τους στήριξη, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η ενσωμάτωσή τους. Η γνώση των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων, από μέρους των παιδιών των μεταναστών, πιστεύεται ότι θα βοηθήσει στην αναγνώριση της διαφορετικότητας διευκολύνοντας έτσι τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει λάθη από άγνοια (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 127). Πάντως, ακόμα και όταν εισάγονται στο πρόγραμμα του σχολείου πολιτισμικές πλευρές των μεταναστευτικών ομάδων, δεν αξιολογούνται με βάση τις δικές τους ανάγκες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, «σχολείο ίσων ευκαιριών» σημαίνει προσαρμογή των παιδιών των μεταναστών στις απαιτήσεις ενός συστήματος που έχει διαμορφωθεί για να καλύψει τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Μάρκου, 1996, σ. 12-13).

2.1.3 Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 όταν άρχισε να γίνεται ορατό στις χώρες υποδοχής μεταναστών ότι οι πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης με τον εθνικό και φυλετικό διαχωρισμό που επέβαλλαν δεν έδιναν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής άλλαξε προσανατολισμό και με την εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της γλωσσικής, εθνικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας υιοθέτησε μια νέα οπτική που ευνοεί τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Γεωργογιάννης, 1997.- Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι οι κοινωνίες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενείς, αλλά αποτελούνται από ομάδες με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Η προσέγγιση αυτή δέχεται ότι η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μεταναστών προωθεί την κοινωνική συνοχή, καθώς δημιουργεί ένα κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να

συνυπάρχουν αρμονικά και να αναπτύσσονται όλοι οι διαφορετικοί πολιτισμοί (Γεωργογιάννης, 1997). Μια κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί καλύτερα, όταν λειτουργεί πλουραλιστικά και επιτρέπει σε όλα τα μέλη της να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή της, στη βάση βέβαια κάποιων κοινών αξιών. Η ενότητα και η συνοχή της πολυπολιτισμικής κοινωνίας διασφαλίζεται από την πολιτική εξουσία του κράτους, το οποίο θεωρείται ότι είναι ουδέτερο και ότι διασφαλίζει συνθήκες δικαιοσύνης για όλους (Μάρκου, 1996 . Μάρκου, 1997).

Βασική αρχή του μοντέλου είναι ότι η γνώση της εθνικής γλώσσας, του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής ιστορίας, από τα παιδιά των μεταναστών, θα οδηγήσει στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, θα παράσχει ισότητα ευκαιριών και θα μειώσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις (Dragonas κ.ά., 1996, σ. 17). Δημιουργήθηκαν έτσι εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία λάμβαναν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών και τα οποία είχαν ως στόχο:

- α) τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της αυτοαντίληψης των παιδιών των μεταναστών,
- β) την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, των μεταναστών και
- γ) την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα με κριτήριο την οπτική διάφορων πολιτισμών και όχι μόνο από την οπτική του κυρίαρχου πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 128).

Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο προέρχεται τόσο από τους υποστηρικτές των συντηρητικών προσεγγίσεων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, όσο και από τους υποστηρικτές ριζοσπαστικότερων προσεγγίσεων, όπως η αντιρατσιστική (Μάρκου, 1996 . Μάρκου, 1997).

Οι συντηρητικοί επικριτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι:

- α) υποβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, υποτάσσοντάς την στις ανάγκες των μεταναστευτικών ομάδων
- β) είναι αντίθετο με τη βασική αποστολή της εκπαίδευσης που είναι η κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών σε έναν κοινό πολιτισμό, χωρίς την ύπαρξη του οποίου δεν είναι δυνατή η κοινωνική συνοχή

- γ) με την επιμονή στην απόκτηση πολιτισμικής αυτοσυνείδησης από μέρους των μεταναστών, προκαλεί κοινωνικό διχασμό και εμποδίζει την ομαλή τους ένταξη στις κοινωνίες υποδοχής
- δ) πολιτικοποιεί την εκπαίδευση, μετατρέποντάς την σε πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ. 51).

Οι ριζοσπάστες επικριτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου από την άλλη επικεντρώνουν την κριτική τους στην τάση του να απογυμνώνει τον πολιτισμό των μεταναστών από τις ιστορικές και συγχρονικές παραμέτρους της εξέλιξής του και να τον αποκόπτει από τη δυναμική των σχέσεων μέσα από τις οποίες εξελίσσεται. Στη συνέχεια εισάγει τον πολιτισμό αυτό στα σχολεία όπου φοιτούν οι φορείς του σαν κάτι εξωτικό, αγγίζοντας τα όρια του φολκλόρ. Μέσα από δραστηριότητες, όπως η παρουσίαση των φαγητών ή των χορών της πατρίδας τους, αναμένεται από τα παιδιά να ξεπεράσουν το υποτιθέμενο μειωμένο αυτοσυναίσθημα τους, που τα εμποδίζει να συμμετάσχουν ισότιμα στη σχολική ζωή (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ. 42).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο κατηγορήθηκε επίσης για υπερβολική απλοϊκότητα, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού. Όπως επισημαίνει ο Μάρκου (1997), κατηγορήθηκε ότι δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των μεταναστών και δεν προχωρεί στην ανάλυση των θεσμών και των δομών που οδηγούν στις διάφορες μορφές αντίστασης στην εξουσία της κυρίαρχης ομάδας και στον κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών (Μάρκου, 1997, σ. 232). Τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο κατηγορήθηκε ότι, όπως και τα δύο προηγούμενα, δε θίγει το ζήτημα των ανισότιμων σχέσεων μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτικών ομάδων και ότι αποτελεί μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου με στόχο την αναχαίτιση της αντίστασης των μειονοτήτων και τη διαφύλαξη των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών προνομίων της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης, 2001).

2.1.4 Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 κυρίως στη Μ. Βρετανία και στις Η.Π.Α. και ήρθε σε αντίθεση με τις αφομοιωτικές πολιτικές που εφαρμόζονταν στις χώρες αυτές (Γεωργογιάννης, 1997. Μάρκου, 1997). Ιδιαίτερη δε κριτική άσκησαν οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την επιμονή του στη στρατηγική της μείωσης των διακρίσεων και της αλλαγής των ατομικών στάσεων, μέσω της διδασκαλίας των «άλλων» πολιτισμών (Rattansi, 1992, σ. 29). Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους, όχι στα χαρακτηριστικά των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, όπως το πολυπολιτισμικό μοντέλο, αλλά στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, στους νόμους και τις διατάξεις του κράτους μέσα από τους οποίους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, που επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 128). Οι διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων, σύμφωνα με τον Χατζηκωνσταντίνου (1990), μπορεί να πάρουν είτε τη μορφή άρνησης ίσης μεταχείρισης των ομάδων αυτών από την πλευρά του κράτους, είτε τη μορφή παροχής ιδιαίτερων προνομίων στην κυρίαρχη ομάδα (Χατζηκωνσταντίνου, 1990, σ. 157). Σύμφωνα λοιπόν με τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου, πέρα από την ατομική αλλαγή στάσεων, πρέπει να υπάρξει αλλαγή και στις δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να μην διαιωνίζεται η πεποίθηση ότι έχουν ελλείμματα που πρέπει να καλυφθούν με αντισταθμιστικές πολιτικές (Μάρκου, 1997, σ. 235-236).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης θέτει, σύμφωνα με τον Brant (1986 στο Γεωργογιάννης, 1997), τρεις βασικούς στόχους:

- α) την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνοφυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα
- β) τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να διασφαλίζει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει και

γ) τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεσμένων και των καταπιεστών (Brant, 1986 στο Γεωργογιάννης, 1997, σ. 128-129).

Όπως αναφέρεται από τους Κάτσικα & Πολίτου (1999), τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών, τα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, τα μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης, τα ρατσιστικά εγχειρίδια, οι διαφοροποιημένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών κ.ά. είναι μερικές από τις θεσμοθετημένες ή μη διαδικασίες που αναπαράγουν τις διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών και διαφοροποιούν τη σχολική τους επίδοση (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ. 43).

Παρά το γεγονός ότι το αντιρατσιστικό μοντέλο έθεσε για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα της αναθεώρησης των δομών και των θεσμών των κρατών, ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους, δέχθηκε κι αυτό κριτική. Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου το κατηγορήσαν για υπερβολική πολιτικοποίηση του χώρου της εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στο να χάσει το σχολείο τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να καταλήξει να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές ομάδες (Μάρκου, 1996, σ. 23-24). Κατηγορήθηκε επίσης από άλλους ερευνητές για το γεγονός ότι δεν κατόρθωσε να αποσαφηνίσει επαρκώς τη φύση του ρατσισμού στην εκπαίδευση και τις διαδικασίες που οδηγούν στις φυλετικές διακρίσεις, καθώς επίσης ότι δεν κατάφερε να δείξει τον τρόπο με τον οποίο ο ρατσισμός λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο άλλων τύπων διάκρισης, όπως η κοινωνική τάξη και το φύλο (Dragonas κ.ά., 1996). Τέλος, κατηγορήθηκε ότι ορίζει μονόπλευρα το ρατσιστικό φαινόμενο, διαχωρίζοντας τις κοινωνίες των χωρών υποδοχής ουσιαστικά σε δύο ομάδες, σε «ντόπιους» και «ξένους». Αυτή η τάση παρουσίασης, συνεχίζουν οι επικριτές του, των κοινωνικών ομάδων ως κλειστών και ομοιογενών δε λαμβάνει υπόψη τις διαφορές, τις συγκρούσεις και τις ανισότητες στο εσωτερικό τους, άρα και την καταπίεση και την αδικία που υφίστανται τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα στα οποία ανήκουν και αρκετοί ντόπιοι και όχι μόνο οι μετανάστες (Γκόβαρης, 2001).

2.1.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίστηκε κι αυτό στη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη. Ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να δηλώσει απλά τη συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών, ο όρος «διαπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη διαδικασία δυναμικής και όχι στατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, καθώς και την αμοιβαία αναγνώριση και τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γεωργογιάννης, 1997. Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Σύμφωνα με τους Campani & Gundara (Campani & Gundara 1994 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Ενώ και η έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» έχει δεχτεί πολλές και διαφορετικές ερμηνείες (Campani & Gundara, 1994 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 78). Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες από αυτές.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997), ορίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών με τα οποία ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που αφορούν σ' όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα αν διαφέρουν σε νοοτροπία, αντιλήψεις ή τρόπο ζωής (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ. 16). Οι Κάτσικας & Πολίτου (1999), θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο ή μια εκπαιδευτική πρακτική, αλλά μια περιγραφή ενός τρόπου προσέγγισης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ. 57). Η Ανδρούσου (2000) χρησιμοποιεί τον όρο «διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική», αντί του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση», θεωρώντας ότι ο τελευταίος μπορεί να υπονοεί μια ξεχωριστή εκπαίδευση. Σύμφωνα επίσης με την ίδια συγγραφέα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια αντίληψη που έρχεται σε αντίθεση με οποιαδήποτε διάκριση στην εκπαιδευτική διαδικασία και η οποία για να πραγματοποιηθεί απαιτεί παιδαγωγικές πρακτικές με συγκεκριμένη ιδεολογική προσέγγιση (Ανδρούσου, 2000 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 79). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση με τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση εννοούν τις αρχές που διαπερνούν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και τις δράσεις που απαιτούνται ώστε να επιτευχθεί ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 125-126.- Χατζηπαναγιώτου, 2000).

Όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (1997), σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7), βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

- α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- β) προκαλεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- γ) επανεξετάζει, αναθεωρεί και διευρύνει τα κοινωνιοκεντρικά και εθνοκεντρικά κριτήρια του σχολείου
- δ) προσφέρει ένα μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 129).

Σύμφωνα με τον Essinger (1988 στο Γεωργογιάννης, 1997), το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές :

- Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και τη διαφορετικότητάς τους, καθώς και της δικής τους οπτικής.
- Την αλληλεγγύη, ώστε να αποκτηθεί συλλογική συνείδηση, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Το σεβασμό στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή των «άλλων» στο δικό μας πολιτισμό.
- Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους απαλλαγμένοι από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (Essinger, 1988 στο Γεωργογιάννης, 1997, σ. 130.- Χατζηπαναγιώτου, 2000).

Οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι σύμφωνα με τον Auernheimer (1995 στο Kesidou, 2004):

- α) η απόκτηση από τα άτομα κοινωνικών ικανοτήτων, όπως η κατανόηση των αναγκών του άλλου, η ανοχή, η αλληλεγγύη και η ικανότητα συνεργασίας

- β) η αντιμετώπιση της διαφοράς, ώστε το άτομο να καθίσταται ικανό να διαλέγεται με τους άλλους πολιτισμούς και να αποδέχεται την πολιτισμική διαφοροποίηση
- γ) η πολυδιάστατη κοινωνική μόρφωση των ατόμων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την ύπαρξη και διακίνηση διαφορετικών απόψεων, μέσω αλλαγών, τόσο στο περιεχόμενο των σπουδών, όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα, απομακρύνοντας έτσι την εκπαίδευση από τη μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική οπτική
- δ) η σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση του πολίτη και την αντιρατσιστική εκπαίδευση (Auernheimer, 1995 στο Kesidou, 2004, σ. 101).

Όπως υποστηρίζει η ίδια συγγραφέας, η εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και η εκπαίδευση για το σεβασμό της πολιτισμικής διαφοράς και την άρση της ξενοφοβίας, είναι θέματα που αφορούν τόσο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και την εκπαίδευση του πολίτη. Η άμεση σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι επίσης προφανής αφού στόχοι, όπως η απόληψη των στερεοτύπων, της προκατάληψης και του θεσμοθετημένου ρατσισμού είναι κοινοί. Τέλος, ένας επιπλέον στόχος είναι η σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία είναι πολύ σημαντική για την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες. Γι' αυτό η μητρική γλώσσα των παιδιών πρέπει να διδάσκεται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο του αλλοδαπούς μαθητές και την εκπαίδευσή τους, αλλά εμπλέκει και τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Auernheimer, 1995 στο Kesidou, 2004, σ. 101).

Και στο διαπολιτισμικό μοντέλο ασκήθηκε κριτική, η οποία αφορά τόσο την κοινωνική, πολιτική και ιδεολογική λειτουργία του, αλλά και για τη δυνατότητα εφαρμογής του (ΥΠΕΠΘ, Νόμος 2986/2002).

Όπως υποστηρίζουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997), οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρήθηκαν ότι είναι αποπροσανατολιστικές και δεν αναδεικνύουν τις πραγματικές διαστάσεις των προβλημάτων των μεταναστών, που έχουν σχέση με την κοινωνικοπολιτική τους θέση, ούτε μπορούν να προσφέρουν λύσεις, αφού τα προβλήματα αυτά δεν αντιμετωπίζονται με παιδαγωγικά μέσα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ.

17). Πιο συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό μοντέλο κατηγορήθηκε ότι αν και θίγει το θέμα των ανισότιμων σχέσεων μεταξύ των μεταναστών και της κυρίαρχης ομάδας, θεωρώντας ότι η υπόθεση της ένταξης των μεταναστών είναι υπόθεση και της κυρίαρχης ομάδας και όχι μόνο των ιδίων, εντούτοις αποφεύγει να θίξει το θέμα της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής θέσης τους και της συνακόλουθης αδυναμίας τους στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2001).

Οι Κάτσικας & Πολίτου (1999), επίσης, εκφράζουν επιφυλάξεις για το ρόλο που μπορεί να παίξει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λόγω του γεγονότος ότι καλείται να λειτουργήσει σε κοινωνίες με δεδομένα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπάρχει κίνδυνος:

- α) να συμβάλλει στη διατήρηση των εκμεταλλευτικών σχέσεων εργασίας σε βάρος των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, διευκολύνοντας την προσαρμογή τους στις κοινωνικές και οικονομικές δομές των χωρών υποδοχής, χωρίς προηγούμενη αμφισβήτησή τους
- β) να συσκοτίσει το ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων ως δομικό στοιχείο των ταξικά οργανωμένων κοινωνιών των χωρών υποδοχής με τον τονισμό των διακρίσεων σε βάρος των πολιτισμικών μειονοτήτων
- γ) να αποκρύψει τον επιλεκτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων, προβάλλοντας την πολιτισμική ιδιαιτερότητα ως αιτία για την απόρριψη και τον αποκλεισμό των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων από το σχολείο και
- δ) να νομιμοποιήσει πολιτικές καταπίεσης και εκμετάλλευσης, διασφαλίζοντας την προβολή του «ανθρώπινου» και «προοδευτικού» προσώπου τους (Κάτσικας & Πολίτου, 1999, σ. 63).

Διατυπώθηκε, τέλος, η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τον οικουμενικό και υπερεθνικό χαρακτήρα της, έρχεται σε αντίθεση με τον παραδοσιακό και στατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και άρα δεν μπορεί να εφαρμοστεί παρά μόνο σε ιδιωτικό επίπεδο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ. 18. Τσιώλης 2014).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα μοντέλα εκπαίδευσης που αναφέρθηκαν παραπάνω αντικατοπτρίζουν τις ιδέες που κυριαρχούν σε κάθε

δεδομένη χρονική στιγμή για τους «άλλους» μαθητές. Η σύντομη παρουσίαση των κυριότερων μοντέλων εκπαίδευσης, που επιχειρήθηκε παραπάνω, δεν πρέπει να οδηγήσει στην εντύπωση ότι τα μοντέλα αυτά αναπτύσσονται γραμμικά, από το αφομοιωτικό στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό και τέλος στο διαπολιτισμικό. Στην πραγματικότητα, όπως έχουν επισημάνει οι Κάτσικας & Πολίτου (1999), τα μέτρα που αφορούν την εκπαίδευση παρουσιάζουν αντιφάσεις, πορείες προς τα εμπρός, αλλά καιπισωγυρίσματα, ανάλογα με τη χρονική, κοινωνική, οικονομική και διεθνή συγκυρία και τις απόψεις που κυριαρχούν (Κάτσικας & Πολίτου, 1999.- Σαΐτης 2000).

Εν συντομία, το μοντέλο της αφομοίωσης αντιμετωπίζει τους «διαφορετικούς» μαθητές ως εν δυνάμει κίνδυνο για την κοινωνική συνοχή, γι' αυτό λαμβάνει μέτρα για την όσο το δυνατόν γρηγορότερη ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Κατηγορήθηκε όμως ότι περιθωριοποιεί τους «διαφορετικούς» μαθητές και ότι δε δίνει λύση στα προβλήματα ένταξής τους.

Μια πιο προχωρημένη εκδοχή του προηγούμενου μοντέλου είναι το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο εμμένει κι αυτό στην αφομοίωση των μεταναστών, αναγνωρίζει όμως και χρησιμοποιεί τον πολιτισμό τους, ώστε να το επιτύχει.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο διαφοροποιείται από τα δύο προηγούμενα, καθώς επιχειρεί να άρει της προκαταλήψεις και να ευνοήσει την ένταξη των μεταναστών μαθητών με την εισαγωγή των «άλλων» πολιτισμών στο σχολικό πρόγραμμα. Το σχολείο σ' αυτή την οπτική θεωρείται βασικός παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, αμβλύνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο από την άλλη, εστιάζεται στην καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού που δυσκολεύει την ομαλή ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών, τον οποίο δεν θίγει το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Ματσαγγούρας, 2005.- Ροζάκου, 2006).

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο, αντίθετα με όλα τα προηγούμενα, προσεγγίζει με μια νέα οπτική την εκπαιδευτική πραγματικότητα και θεωρεί ότι η υπόθεση της ομαλής ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών αφορά όλα τα μέλη της κοινωνίας και όχι μόνο τους μετανάστες, καθώς κάτι τέτοιο οδηγεί στην περιθωριοποίησή τους. Όπως τονίζει η Ασκούνη (2001), μόνο αν αναδειχθούν η πολυπλοκότητα και η πολλαπλή ετερογένεια της κυρίαρχης ομάδας, οι εντάσεις, οι συγκρούσεις και οι μορφές της εξουσίας που τη συγκροτούν μπορεί κανείς να δει καθαρά τη σχέση με τον άλλο και άρα οι

πολιτικές που θα εφαρμοστούν πρέπει να στοχεύουν στην ανάδειξη αυτών ακριβώς των στοιχείων της κυρίαρχης ομάδας (Ασκούνη, 2001).

Ωστόσο, τα παραπάνω μοντέλα, συμπεριλαμβανομένου και του διαπολιτισμικού, αποφεύγουν να θίξουν μια σημαντική παράμετρο που αφορά στο ζήτημα της ένταξης των μεταναστών μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής και η οποία έχει σχέση με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική τους θέση. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001), η αποτυχία μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών να ενταχθούν ομαλά στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής οφείλεται και στο γεγονός ότι ανήκουν, συνήθως, στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και άρα υφίστανται τις συνέπειες που αυτό συνεπάγεται, π.χ. σχολική αποτυχία, όπως και οι ντόπιοι μαθητές που ανήκουν επίσης στα ίδια κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 2001.- Πουρκός, 2001α).

2.2 Η έννοια « διαπολιτισμός»

Σύμφωνα με τον Herskovis (1938), ο διαπολιτισμός είναι κυρίως ένας τρόπος σκέψης. Ο όρος «διαπολιτισμός» χρησιμοποιείται υπό την έννοια της διαπολιτισμικής συνείδησης, την διαδικασία δηλαδή της αποδοχής και ενσωμάτωσης πολιτισμικών στοιχείων μιας κοινωνίας από μίαν άλλη, με την οποία έρχεται σε επαφή με οποιονδήποτε τρόπο.

Ο σκοπός του διαπολιτισμού είναι συγκεκριμένος και έγκειται στο να ανακαλύψει τις πιθανές διαφορές και ομοιότητες, τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε γλώσσες και πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστες και μη συγκρίσιμες. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς, αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψεως, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι ευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης, είναι η ικανότητα μετακίνησης από τον ένα τρόπο σκέψης στον άλλο και αποδοχής διαφορετικών κωδίκων ή συστημάτων (Lavidas, 2017).

Οι εθνικοί, γλωσσικοί, πολιτισμικοί και πνευματικοί φραγμοί γκρεμίζονται με τη γνώση, με τη θέληση προσέγγισης των άλλων, για να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαφορές, αλλά και τους συνδετικούς κρίκους που

αφορούν τους διάφορους πολιτισμούς (Δικαίου κ.ά., 1984). Για να δημιουργηθεί τόσο διαπολιτισμική σκέψη, όσο και προσωπικότητα, ικανές να αντισταθούν και να περιορίσουν διαχωρισμούς, ομοιομορφίες, πολιτισμικά στερεότυπα, πρέπει να προσφερθεί στους αλλοδαπούς μαθητές αλφαριθμητισμό, αλλά και γνώσεις σε πολλαπλά επίπεδα (Πουρκός, 2001α).

Διαπολιτισμός δεν είναι ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μία δυναμική κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών που είναι πρόθυμοι να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες, ουτοπίες και να προσθέσουν στα οικεία σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων. Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να αναγνωρίζει και να καταπολεμά τη μισαλλοδοξία και τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις.

Σε μία ιστορική περίοδο γενικής «μετανάστευσης» ιδεών και σκέψεων, ευνοούμενης από μετακινήσεις ολόκληρων πληθυσμών για πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, αλλά κυρίως από το σύστημα πληροφοριών και επικοινωνιών, χρειάζεται η δημιουργία μίας σκέψης ικανής να μετακινηθεί σε διαφορετικές ιδέες, ικανής να καταλάβει τις διαφορές, να τις προστατεύσει και να τις αξιοποιήσει. Άρα, απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου ζωής είναι η ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας των μορφών σκέψης και γλωσσών που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία, καθώς και η ικανότητα της μεταφοράς από μία μορφή σκέψης σε άλλη (Lavdas, 2012.- Πετρίδου, 2003).

2.3 Αξιώματα της διαπολιτισμική αγωγής

Ο Δαμανάκης (1997), επιχειρώντας να προσδιορίσει τον όρο διαπολιτισμική αγωγή αναφέρει ότι «απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά από αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής», συνεπώς δε θα πρέπει να μεταφραστεί ως ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μέτρο για τους αλλοδαπούς, αλλά ως «ένας τρόπος ζωής και μια διάσταση που πρέπει να διαπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση συνολικά».

Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν εξαντλείται σε μια φολκλορική διατήρηση των πολιτισμών, αλλά προβάλλει την αποδοχή της ετερότητας ως ισότιμου μεγέθους, που έχει δυνατότητες εξέλιξης και δυναμικής ένταξης στο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Προωθεί ταυτόχρονα την απρόσκοπτη αλληλεπίδραση και συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, προτείνοντας ένα παιδαγωγικό μοντέλο για όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με βασική επιδίωξη να τα απαλλάξει από μονοπολιτισμικές απόψεις, εθνοκεντρικές και μισαλλόδοξες αντιδράσεις και να τα προσανατολίσει στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού και γνήσιας επικοινωνίας (Δαμανάκης, 1997: σελ. 77 και 98-99. Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001. Πετρίδου, 2003).

Τα θεωρητικά αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής συνοψίζονται στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και της ισότητας των ευκαιριών.

Ειδικότερα η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών έχει ως αφετηρία:

- α) την αναγνώριση της «λειτουργικότητας» των πολιτισμών στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο που αναπτύσσονται και της σημασίας που τους προσδίδουν οι φορείς τους κατά τη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας
- β) την απουσία σύγκρισης των πολιτισμών στη βάση των αξιολογικών κριτηρίων ανωτερότητα – κατωτερότητα, ως προς τις πολιτισμικές αξίες μιας κυρίαρχης ομάδας.

Για τη σχολική πραγματικότητα το αξίωμα αυτό αποδεικνύεται σημαντικό, γιατί οδηγεί στην αναγνώριση της πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας του αλλοεθνούς μαθητή (διπολιτισμική ή πολυπολιτισμική) και στη

δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών συνθηκών, ώστε να διασφαλίζεται η λειτουργική ενσωμάτωση των πολιτισμικών εμπειριών, του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς η απρόσκοπτη ανάπτυξή του. Παρόλα αυτά, όπως σχολιάζει ο Δαμανάκης (1997: σελ. 100), το αξίωμα αυτό παρουσιάζει θεωρητικά προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από την αντιπαράθεση των επιχειρημάτων των υποστηρικτών της οικουμενικότητας και της σχετικότητας των πολιτισμικών αξιών και οδηγούν στην παραδοχή ότι συνιστά περισσότερο ένα θεωρητικό, μεθοδολογικό εργαλείο για να αντιμετωπιστεί η πολιτισμική ετερότητα μέσα στο ευρύτερα κοινωνικό και ειδικότερα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 1997, σ. 99-103. Πετρίδου, 2003).

Άμεση σχέση συνδέει την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών με το αξίωμα της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων. Η αναγνώριση της αξίας των στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή συνεπάγεται αναπόφευκτα την αποδοχή των μορφωτικών προϋποθέσεων του, γεγονός που συνιστά θετική προϋπόθεση για την περαιτέρω ανάπτυξή του. Στη διδακτική πράξη αυτό μεταφράζεται με ενσωμάτωση της γλώσσας και των στοιχείων πολιτισμού των αλλοδαπών στην ευρύτερη διαδικασία μάθησης. Στην περίπτωση της άρνησης των μορφωτικών δεδομένων ορθώνονται εμπόδια στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων εξέλιξης του μαθητή, διότι ουσιαστικά αμφισβητείται ο ίδιος ο φορέας τους και απειλείται η αυτοπεποίθησή του (Δαμανάκης, 1997, σ. 103-104).

Η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοεθνών μαθητών και η δημιουργία συνθηκών αξιοποίησής του στη διδασκαλία, οδηγεί συνεπώς στην εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών ανάπτυξης, που αποτελεί την τρίτη αρχή της διαπολιτισμικής θεωρίας. Αναγνωρίζοντας ως λειτουργικές τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών, κρίνεται άξια σεβασμού η ταυτότητά τους, γίνονται αποδεκτοί ακριβώς για τα στοιχεία που φέρουν και μπορούν, μέσα σ' αυτό το θετικό πλαίσιο, να καλλιεργήσουν το σύνολο των δυνατοτήτων τους (Alder, 2005. Παύλου, 2001).

Η διαπολιτισμική θεωρία σ' αυτό το πλαίσιο επιχειρεί να συνδέσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών. Η επίδειξη αποδοχής και σεβασμού στο μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών κατά τη διδακτική πράξη, εξασφαλίζει ισότιμες ευκαιρίες ακαδημαϊκής επίδοσης και ένταξης μακροπρόθεσμα στον κοινωνικοοικονομικό μηχανισμό της ευρύτερης κοινωνίας (Δαμανάκης, 1997: σ. 104-105).

2.4 Οριοθέτηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία έχει ως αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών (μακρο-επίπεδο), ενώ στο μικρο-επίπεδο αποτελείται από τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ατόμων. Σύμφωνα με τον Hohmann, η οριοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής συμπεριλαμβάνει τα εξής: «το χαρακτηρισμό της κοινωνικής κατάστασης και των εξελικτικών διαδικασιών που διαφαίνονται, εφόσον βρίσκονται κάτω από τη διαδικασία της μετανάστευσης, ως «πολυπολιτισμικό», ενώ το επίθετο «διαπολιτισμικό», για τον χαρακτηρισμό των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών σκοπών και προγραμμάτων, που χρησιμοποιούνται ως απάντηση στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις, εξαιτίας της μετανάστευσης στην πολυπολιτισμική κοινωνία» (Ζωγράφου, 1997, σ. 196. Παύλου, 2001).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, ύστερα από την εγκατάλειψη της υπόθεσης του ελλείμματος, και τη μετάβαση στην υπόθεση της διαφοράς. Σύμφωνα με την υπόθεση της διαφοράς (difference hypothesis), το πολιτισμικό κεφάλαιο των «ξένων» δεν κρίνεται ως ελλειμματικό, αλλά ως «διαφορετικό» και πρέπει να τύχει σεβασμού από τα μέλη και τους φορείς της πλειονότητας (Δαμανάκης, 2001).

Ο όρος πολιτισμός εκλαμβάνεται από τη διαπολιτισμική θεωρία στην ευρεία του έννοια. Αφορά σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής, στον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997), με τη χρήση του όρου «πολιτισμός» στην ευρεία του έννοια, ο ερευνητής μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του τους ζωντανούς πολιτισμούς των διάφορων εθνοτικών ομάδων που εκφράζονται και συμβιώνουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αλλά και του ονομαζόμενου «ενδιάμεσου πολιτισμού των μεταναστών».

Η διαπολιτισμική αγωγή, ως παιδαγωγική αρχή, απευθύνεται σε όλα τα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, και όχι μόνο στα μέλη των μειονοτήτων, χαρακτηριστικό στοιχείο της στο οποίο εστιάζεται η βασική της διαφορά από τη «διπολιτισμική αγωγή». Η διπολιτισμική και διγλωσσική αγωγή, απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά των μειονοτήτων και επιδίωξη της είναι να καταστήσει το διπολιτισμικά-διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενο άτομο ικανό να συνθέσει τα διπολιτισμικά του βιώματα, τις εμπειρίες και τις

παραστάσεις του σε ένα ενιαίο σύνολο και να αποκτήσει μια διπολιτισμική ταυτότητα (Δαμανάκης, 1987, σ. 187. Παύλου, 2001).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η διπολιτισμική αγωγή κινείται σε ένα μικρο-επίπεδο, αφού αφορά την κοινωνικοποίηση του ατόμου, ενώ η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακρο-επίπεδο και αφορά την κοινωνία στο σύνολό της και ιδιαίτερα τους θεσμούς (Δαμανάκης, 1997).

Η διαπολιτισμική παιδεία στοχεύει στην αγωγή και εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών/μεταναστών και αποτελεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997).

Ειδικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω τέσσερα σημεία (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994, σ. 16-17):

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι.
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις.

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής θεωρίας, όπως αυτές συγκεκριμενοποιούνται, για την εκπαιδευτική πράξη.

2.5 Αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (1986) όπως αναφέρεται από τον Μάρκου (1996), η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

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

Βέβαια, εφόσον αναφερθήκαμε στο Συμβούλιο της Ευρώπης, είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι η διαπολιτισμική διάσταση είναι διαφορετική και δεν ταυτίζεται με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ο Reich θεωρεί ότι αυτά τα δύο μοντέλα, που αξιώνουν να ισχύσουν ως γενικές αρχές, διαφοροποιούνται ως προς το παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό τους περιεχόμενο στα εξής (Δαμανάκης, 1997, σ. 110-112) :

- Και τα δύο μοντέλα προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και της ισότητας των ευκαιριών. Ωστόσο, η ικανότητα για μέθεξη στους άλλους πολιτισμούς τονίζεται περισσότερο από τη διαπολιτισμική προσέγγιση, ενώ από την ευρωπαϊκή, τονίζεται περισσότερο η παροχή των ίσων ευκαιριών.
- Η ευρωπαϊκή εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία ενός ευρωπαίου πολίτη, εφοδιασμένου με τα προσόντα που απαιτεί η ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, ενώ η διαπολιτισμική δίνει

προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα των ατόμων και ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

- Στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης, οι εκπαιδευτικοί στόχοι νομιμοποιούνται με βάση το ευρωπαϊκό οικονομικοπολιτικό σύστημα, ενώ στη διαπολιτισμική, με αναφορά στην ειρηνική πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Ως προς τον τύπο ανθρώπου, το ευρωπαϊκό μοντέλο προωθεί «τον ευκίνητο και άξιο εργαζόμενο ευρωπαίο πολίτη», ενώ η διαπολιτισμική έχει στο επίκεντρό της ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα, εντός και εκτός Ευρώπης, οι οποίοι, έχοντας συνείδηση των διαφορών τους, αποκτούν μια ταυτότητα μέσα από τον μεταξύ τους κοινωνικό διάλογο.

Με λίγα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά εγείρει το αίτημα για μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν αυτοί είναι ευρωπαϊκής προέλευσης ή όχι (Δαμανάκης, 1997).

Μπορεί η διαπολιτισμική διάσταση να είναι ευρύτερη της ευρωπαϊκής, αλλά, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, η δεύτερη προωθείται και στηρίζεται οικονομικά και πολιτικά. Εμείς θα δανειστούμε τον τίτλο του ομώνυμου βιβλίου του Hohmann, στο οποίο διατυπώνει την πεποίθηση ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι «μια ευκαιρία για την Ευρώπη» και θα την προχωρήσουμε λίγο παραπέρα, λέγοντας ότι και η Ευρώπη των πολλών χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων για την εκπαίδευση, μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίστοιχα σε θέματα όπως η εκπόνηση διδακτικού υλικού ή και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ας επανέλθουμε όμως, ύστερα από αυτήν την μικρή παρέκβαση, στην παρουσίαση των αρχών και των στόχων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας. Ο Helmut Essinger, όπως τον παραθέτει ο Μάρκου (1996), ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης, που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που σημαίνει να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα

δικά τους μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους, τη διαφορετικότητά τους.

- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα, η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας, ανεξάρτητα από τη εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997, σ. 99 κ.ε.), τα τρία βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι τα εξής:

- Ισοτιμία των πολιτισμών
- Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου των ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- Η αρχή της παροχής των ίσων ευκαιριών

Ο Hohmann, (Δαμανάκης, 1997, σ. 108 κ.ε.), ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας, συνοψίζει και οριοθετεί την τριάδα της στοχοθεσίας της διαπολιτισμικής αγωγής / εκπαίδευσης, ως συνάντησης πολιτισμών, στα εξής:

- Συνάντηση πολιτισμών
- Παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
- Δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Η συνάντηση και ανταλλαγή κι ο πολιτισμικός αλληλοεμπλουτισμός, μπορούν να πραγματοποιηθούν εντός κι εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην εκπαίδευση ο εμπλουτισμός συγκεκριμενοποιείται μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών. Σύμφωνα με τον Hohman, όπως τον παραθέτει ο Δαμανάκης (1997), η διαπολιτισμοποίηση των προγραμμάτων σπουδών μπορεί να επιτευχθεί μέσω των δύο τρόπων που αναφέρονται παρακάτω:

- μέσω του εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς και της εισαγωγής των γλωσσών τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα,
- μέσω της θεώρησης των μορφωτικών περιεχομένων από πολλές οπτικές γωνίες.

Η διαπολιτισμική αρχή πρέπει να διαχέεται σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο Nieke (1995) προτείνει μια σειρά σκοπών για την παιδαγωγική πράξη: επαφή και πληροφόρηση, για να αποφεύγεται η άγνοια και η απόσταση που απορρέει από αυτήν, πολιτιστικός εμπλουτισμός, λογική συμπεριφορά με το ξένο στοιχείο, υπεύθυνη συναναστροφή με τις εθνικές μειονότητες, υπερνίκηση του εθνοκεντρισμού και συναναστροφή με το ξένο στοιχείο, ανοχή, αλληλεγγύη και αποδοχή των εθνικοτήτων, συναναστροφή με πολιτισμικές συγκρούσεις και ανταγωνισμούς και αμοιβαίος πολιτιστικός εμπλουτισμός (Αθανασούλα-Ρέππα 1999. Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

Η δική μας προσωπική άποψη, μέσα από την πολυετή εκπαιδευτική μας εμπειρία, συνοψίζεται στη βασική αρχή της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, η οποία μέσα στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με την θεσμικά κατοχυρωμένη εκπροσώπηση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που ενυπάρχουν σ' αυτό. Μια εκπαίδευση κοινή για όλους, βασισμένη στις αρχές του ουμανισμού, μπορεί μέσα από τα οποιαδήποτε εμπόδια ή τις πιθανές συγκρούσεις που γεννά η επαφή με το διαφορετικό, να καρποφορήσει προς την κατεύθυνση ενός διαρκούς δυναμικού πολιτισμικού

αλληλοεμπλουτισμού. Η πεποίθηση ότι θα βελτιωθούμε ως άνθρωποι και ως κοινωνίες, με το να γνωρίζουμε και να αναγνωρίζουμε τους συνανθρώπους μας ουσιαστικά, άρα και τον ίδιο μας τον εαυτό, αποτελεί το εφελτήριο της ερευνητικής μας αναζήτησης, όχι όμως της θεωρητικής μας απόληξης. Όσα έχουμε, άλλωστε, αναφέρει σχετικά με το θεωρητικό μας υπόβαθρο, δεν αποτελούν τίποτα άλλο παρά μια συμβατική παραδοχή κάποιων εννοιολογικών εργαλείων για την διαλεύκανση της οφθαλμοφανούς αληθοφάνειας των διαφορετικών και διαφοροποιημένων εκδοχών της πραγματικότητας (Αντωνίου, 2008. Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

2.6 Ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικότητας

Στην Ευρώπη η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του '70 και αναφέρεται αρχικά στο ζήτημα των ξένων παιδιών στο σχολείο. Το ζήτημα αυτό τέθηκε στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες σε σχέση με τα παιδιά των μεταναστών για οικονομικούς λόγους. Οι πρακτικές παιδαγωγικές « απαντήσεις» που δόθηκαν σε κάθε κράτος βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής: κάθε λύση που υιοθετήθηκε (μαθήματα γλώσσας και στοιχείων του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, εθνικά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας) προϋποθέτει ιδεολογικές επιλογές και αντικατοπτρίζει την κοινωνική - οικονομική κατάσταση και τις πολιτικές της κάθε χώρας (Ανδρούτσου, 1996. Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000).

Η πολιτική των μεγάλων χωρών υποδοχής μεταναστών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας ακολουθεί λίγο - πολύ την ίδια πορεία: προσπάθεια αφομοίωσης των αλλοεθνών, ύστερα προσπάθεια ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη γλώσσα και τέλος προσπάθεια σεβασμού της διαφοράς και της πολιτισμικής ποικιλίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα χωρών με μεγάλο ποσοστό μεταναστών, άρα και με μεγάλη πολυχρωμία στο σχολείο τους, είναι η Γαλλία και η Γερμανία, γι' αυτό αξίζει να αναφερθούμε στο εκπαιδευτικό τους σύστημα σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια σύντομη αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα κάποιων άλλων ακόμα ευρωπαϊκών χωρών (Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία 2002).

2.6.1 Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στη Γαλλία

Η Γαλλία, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποικιοκρατικής χώρας, δέχτηκε μέσα στην επικράτειά της ένα μεγάλο αριθμό διαφορετικών πολιτισμικά πληθυσμών, με γαλλική ωστόσο υπηκοότητα και πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Δεν ήταν όμως λίγοι και οι μετανάστες τους οποίους υποδέχτηκε με κυριότερες χώρες προέλευσης τη Βόρειο Αφρική, την Ισπανία, την Ιταλία, την Τουρκία, την Πορτογαλία, τη Γιουγκοσλαβία, αλλά και την Ελλάδα. Έτσι, μετατράπηκε σ' ένα μωσαϊκό πολιτισμών, αντιλήψεων και ιδεών, έναν αιώνα πριν από τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Νικολάου, 2000).

Στη Γαλλία, περισσότερο από κάθε άλλη χώρα, λειτουργεί ο θεσμός το «Σχολείο του Πολίτη», το σχολείο που, βασιζόμενο στη διάκριση του κράτους

από τη θρησκεία, φιλοδοξεί να δημιουργήσει πολίτες με δεσμούς όχι πια θρησκευτικούς, αλλά πολιτικούς, πιστεύοντας ότι κάποιος μπορεί να είναι πολίτης με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από το ποια είναι η εκκλησία του. Το «Σχολείο του Πολίτη», εφαρμόζοντας τον Ιακωβινισμό, (δηλαδή την επιβολή της ίδιας εκπαίδευσης με ίδιο περιεχόμενο, ίδιες μεθόδους, ίδια ωράρια, κτλ), αισιοδοξεί να πολεμήσει την πραγματική ανισότητα της κοινωνικής ζωής και να ευνοήσει την παροχή ίδιων ευκαιριών. Μάλιστα, εκατό περίπου εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δίδαξαν ή προώθησαν μέσα από συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα στοιχεία που συνδέονταν με τα ανθρώπινα δικαιώματα, προσπαθώντας ταυτόχρονα να καταθέσουν μια διαφορετική πρόταση και ερμηνεία της ιδιότητας του πολίτη μέσα από την κοινή δράση. Ωστόσο, αν και ενισχύθηκε η ένταξη της διδασκαλίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη καινοτομία περιορίστηκε στο επίπεδο των προγραμμάτων του γυμνασίου και δεν είχε την αναμενόμενη δυναμική (Καρακατσάνη, 2004. Παρθένης, & Φραγκούλης, 2015).

Σιγά - σιγά, το σχολείο στη Γαλλία παίρνει μια ιδιαίτερη μορφή, μια μορφή ενσωμάτωσης των μεταναστών, η οποία βέβαια δεν απαγορεύει την πολυπολιτισμικότητα σε προσωπικό επίπεδο, στο δημόσιο όμως πεδίο υπάρχει ενιαία έκφραση που δεν λαμβάνει υπόψη ούτε τις τοπικές ιδιαιτερότητες, ούτε τις εθνικές καταβολές και την θρησκευτική πίστη των μαθητών.

Το μοντέλο αυτό λειτούργησε και τα παιδιά των ξένων στο γαλλικό σχολείο δεν υστερούν σε επιδόσεις σε καμία περίπτωση, συγκρινόμενα με τα ντόπια, σε κάποιες δε περιπτώσεις υπερτερούν.

Συνοπτικά, στη Γαλλία, μία χώρα που πρωτοστάτησε σε πολυχρωμία σε ευρωπαϊκό επίπεδο, λειτουργεί μια ενιαία μορφή εκπαίδευσης, η οποία μεταχειρίζεται με ισότητα όλους τους μαθητές και η ενσωμάτωση των μεταναστών γίνεται με τρόπο που η εκπαίδευση αποδεικνύει ότι είναι για όλους και ότι όλοι μπορούν να πετύχουν υψηλούς δείκτες σχολικής επιτυχίας, κάτι που σαφώς βοηθάει στην αγορά εργασίας (Καφέτσιος, Βούζας, Πετρούλια, & Τζίμα, 2006. Παρθένης, & Φραγκούλης, 2015).

2.6.2 Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στη Γερμανία

Η Γερμανία είναι μια χώρα η οποία επίσης δέχτηκε από πολύ νωρίς μεταναστευτικό ρεύμα, με αποτέλεσμα να υπάρξει πολυχρωμία στην κοινωνία και κατά συνέπεια στο δημόσιο σχολείο. Διευκρινιστικά, αυτά συνέβαιναν στη

Δυτική Γερμανία, ενώ στην Ανατολική το κράτος δεν έδειξε κανένα παιδαγωγικό ενδιαφέρον για το θέμα.

Γύρω στο 1960 με 1970, η κατάσταση στο Γερμανικό σχολείο ήταν χαοτική, καθώς η εισροή μεταναστών βρήκε το Γερμανικό Εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο και στην πράξη οι μαθητές έγιναν δεκτοί χωρίς προπαρασκευή στις κανονικές τάξεις ή συγκεντρώθηκαν σε προπαρασκευαστικά τμήματα υποδοχής. Σιγά-σιγά όμως, προς το 1980, η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ωρίμασε και πήρε τη θέση της «ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης». Όμως, ουσιαστικά δεν κατάφερε να κάνει τη διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες πρακτικές, δεν διαχύθηκε μέσα στις θεματικές του Αναλυτικού Προγράμματος, ούτε χρωμάτισε τη σχολική ζωή στο σύνολό της. Έτσι, παρέμεινε εγκλωβισμένη σε ειδικές μόνο δραστηριότητες, αδυνατώντας να παράσχει ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά των μεταναστών, μη υποστηριζόμενη από τη διοικητική μηχανή και λειτουργώντας μόνο χάρη στον ενθουσιασμό και την πρωτοβουλία των λίγων αυτών εκπαιδευτικών που πάντα θα εισαγάγουν την καινοτομία και πάντα θα λειτουργούν επιζητώντας τον εκσυγχρονισμό στο χώρο της εκπαίδευσης (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλαμάς, 2000. Παρθένης & Φραγκούλης, 2015).

2.6.3 Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες

Στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες η κατάσταση όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει συνοπτικά ως εξής:

Η Ελβετία αποτελεί παράδειγμα αρνητικής αντιμετώπισης των μεταναστών, όχι μόνο λόγω της αυστηρής καπιταλιστικού χαρακτήρα μεταναστευτικής πολιτικής, αλλά και λόγω της εμφανέστατα αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ενώ το Ελβετικό κράτος στηρίζεται σ' ένα πολυπολιτισμικό μόρφωμα, η Ελβετική κοινωνία αρνείται μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998, σ. 75-76. Παππά (2006).

Αντίθετα, η Σουηδία και η Ολλανδία είναι οι μόνες χώρες όπου αναγνωρίζεται ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας, τόσο ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, όσο και ως αποτέλεσμα του διαφορετικού ρυθμού ανάπτυξης και του διαφορετικού τρόπου ζωής των κοινωνικών υποομάδων. Η Σουηδία υποστήριξε τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας

προέλευσης και υιοθέτησε τη διγλωσσία στην εκπαίδευση των παιδιών (Dragonas T.,1996).

Γενικά, οι νόμοι για την Παιδεία που θεσπίστηκαν από το σουηδικό κράτος από το 1975 και μετά ήταν συνειδητά υπέρ της ανάδειξης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των μεταναστών και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βρουν τη χρυσή τομή αφενός, αφομοιώνοντας όλους τους μαθητές σε μια ομάδα και δημιουργώντας την «κουλτούρα της τάξης», και αφετέρου, αναγνωρίζοντας έμπρακτα τη διαφορετικότητα των μαθητών (Τουλιάς, 2005. Παππά, 2006).

Στην Αγγλία έγινε θέσπιση ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος στις αρχές του 1970, το οποίο συμπληρώθηκε με στοιχεία Διαπολιτισμικής Αγωγής στα μέσα της δεκαετίας. Γύρω στο 1980 το ενδιαφέρον στην Αγγλία επικεντρώνεται στην «εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού» και στην «αντιρατσιστική εκπαίδευση». Αργότερα το ενδιαφέρον προσανατολίζεται στους πολιτισμούς καταγωγής, χωρίς παράλληλα να επέλθει κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία (Κανακίδου, Παπαγιάννη, σ.77. Παππά, 2006).

Πάντως, ανεξάρτητα των συγκεκριμένων συστημάτων που υπάρχουν και εφαρμόζονται στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, η Ευρώπη σήμερα, όπως άλλωστε όλος ο κόσμος, ζει στο μεταίχμιο της ιστορίας της. Με το τέλος της δεύτερης χιλιετίας και την αρχή της τρίτης, γυρίζει μια νέα σελίδα στην ιστορία της ανθρωπότητας και έχουμε όλοι μια ευθύνη δημιουργίας και φαντασίας, ώστε να δημιουργήσουμε ένα νέο σύστημα κοινωνικών και ανθρώπινων αξιών, που θα μας απομακρύνει από τις παλιές εθνικές αντιθέσεις και θα μας βοηθήσει να υλοποιήσουμε μία Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης, η οποία θα αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών για μια καλή εκπαίδευση, στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, στην ανάγκη να εξασφαλιστεί για όλους μια αξιοπρεπής ζωή και οι ελπίδες ενός μέλλοντος συνεχώς καλύτερου (Mialaret, 2004, σ.59-60).

Άλλωστε, στην αυγή του 21ου αιώνα, οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές τάσεις οδηγούν στη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που προσφέρει στους μαθητές, μέσω της τυπικής εκπαίδευσης, όχι απλά γνωστικές δεξιότητες, αλλά δεξιότητες-ικανότητες να αντιλαμβάνονται εκτός από την εθνική τους ταυτότητα και την ευρωπαϊκή και τη διεθνή συγκείμενη πραγματικότητα. Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση είναι μια νέα πορεία την οποία πρέπει να ακολουθήσει το σχολείο στην ενωμένη Ευρώπη, η κύρια κατεύθυνσή της αποβλέπει στην ενοποίηση της Ευρώπης και έγινε απαραίτητη εκπαιδευτική

πολιτική από τότε που οι ευρωπαϊκές κοινωνίες μετασχηματίστηκαν, λόγω της μαζικής μετανάστευσης σε πολυπολιτισμικές (Πανταζής, 2003,σ.73. Παππά, 2006).

Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση σύμφωνα με τους Παπαχρήστου και Τύπα αποτελεί προτεραιότητα ως προς τρεις τομείς:

- α. **τη διάδοση της ευρωπαϊκής ιδέας.** Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν καθήκον να μορφώνουν τους νέους με βάση τις αρχές της δημοκρατίας, της καταπολέμησης των ανισοτήτων, της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφοράς. Είναι απαραίτητο επίσης να τους εμφυσήσουν την ιδέα του «ευρωπαϊού πολίτη».
- β. **τη συμμετοχή στα προγράμματα ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και μαθητών.** Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για την οικοδόμηση της Ευρώπης είναι η ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων, η υλοποίηση της οποίας μπορεί να διευκολυνθεί εάν οι νέοι έχουν τη δυνατότητα ήδη από το σχολείο να αποκτήσουν εμπειρία αυτής της κινητικότητας και τους δοθούν ευκαιρίες να συναντούν και να αντιμετωπίζουν διαφορετικά περιβάλλοντα.
- γ. **την εκμάθηση ξένων γλωσσών.** Οι γλωσσικές γνώσεις αποτελούν προϋπόθεση για την κινητικότητα και τις ανταλλαγές και πρωταρχικό στόχο για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και τη γνώση των άλλων πολιτισμών. Η γνώση μιας διεθνούς γλώσσας στο οικουμενικό χωριό και στην παγκόσμια αγορά του 21ου αιώνα και η ενθάρρυνση γνώσης περισσότερων γλωσσών δεν είναι απραγματοποίητος στόχος (Παπαχρήστου, Τύπας, 2003, σ. 133).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι διάφορες ευρωπαϊκές χώρες προσπαθούν με το δικό τους τρόπο η καθεμιά να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική τάξη. Με το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια επιχειρείται η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη και το διαφορετικό μαθητή, ώστε να δημιουργηθεί σιγά- σιγά μια ευρωπαϊκή συνείδηση και στη συνέχεια μια υπερεθνική συνείδηση με ανανεωτικές τάσεις και στοιχεία που οδηγούν σε ένα χώρο που αποκαλείται παγκόσμιο χωριό (Μηλίγκου, 2013).

2.7. Μελέτες και έρευνες

Από την αναδίφηση στην άμεσα ή έμμεσα σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι στην Ελλάδα υπάρχει ένα ερευνητικό έλλειμμα και ένα αρκετά σημαντικό βιβλιογραφικό κενό. Ωστόσο, από τη δεκαετία του (1990), και κυρίως από το δεύτερο μισό της, παρατηρούμε την ανάληψη μιας πιο γόνιμης και παραγωγικής, ίσως και πιο συνειδητοποιημένης επιστημονικής δραστηριότητας με σημαντική συμβολή στην κάλυψη του κληρονομημένου βιβλιογραφικού κενού (Δαμανάκης 2001).

Η αναδίφησή μας στη βιβλιογραφία, ανέδειξε ότι υπάρχουν κάποιες θεματικές στις οποίες επιμείναμε περισσότερο και σχετίζονται με περισσότερη αμεσότητα στα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ωστόσο, στη μελέτη μας συμπεριλήφθησαν και ευρύτερες θεματικές, των οποίων η συμβολή κρίθηκε απαραίτητη και αναγκαία για τη στήριξη ενός θεωρητικού υπόβαθρου ευρύτερου και ικανού να συμπεριλάβει όλες τις πτυχές του θέματός μας, όπως υπαγορεύεται από τη στοχοθεσία της έρευνας και όπως συγκεκριμενοποιείται στη συνέχεια με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Άλλωστε, στις ανθρωπιστικές κυρίως επιστήμες, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή των επιστημονικών τάσεων και της παγκοσμιοποίησης τόσο οι ίδιες οι ανθρωπιστικές σπουδές, όσο και ο απεγκλωβισμός από την άκρατη εξειδίκευση με την υιοθέτηση ευρύτερων θεωρήσεων, μπορούν να δώσουν μια πρώτη απάντηση στους κινδύνους της ισοπέδωσης εκείνων των ανθρώπινων αξιών που απειλούνται από τη μονομέρεια, τις πρακτικές του ατομικισμού και τον επιστημονικό μονισμό. Άλλωστε, μπορεί κάθε φορά να εξετάζεται και διαφορετική όψη της κοινωνικής πραγματικότητας, ωστόσο δεν μπορούμε και δε νομιμοποιούμαστε να παραβλέπουμε ότι η κάθε πλευρά αποτελεί μέρος ενός πολυσύνθετου και περίπλοκου συστήματος, που αποτελείται από τα αλληλοσυμπληρούμενα και αλληλοσχετιζόμενα υποσύνολα του. Αυτή η γενική αρχή μάς καθοδήγησε στην αναδίφηση στη βιβλιογραφία (Μλεκάνης, 2006).

Συγκεκριμένα, η έρευνα μας, που είναι σχετική με την εκπαίδευση, εντάσσεται σε ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη μετανάστευση-παλιννόστηση, το οποίο καταγράφεται στη βιβλιογραφία από πολλές και διαφορετικές οπτικές. Έτσι μελετήσαμε μια αρκετά μεγάλη γκάμα θεμάτων του σχετικού υλικού και ταυτόχρονα το αξιολογήσαμε σχετικά με τη χρησιμότητά του στη συμβολή του στην ανάπτυξη του προβληματισμού μας.

Οι μελέτες και έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι πολύ περιορισμένες, καθώς επίσης και τα συμπεράσματά τους, αφού το θέμα αυτό απασχολεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα μόλις τα τελευταία χρόνια, μετράει δηλαδή ζωή περίπου μιας εικοσαετίας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίσαμε και καταγράφουμε τις παρακάτω:

Οι **Α. Γκότοβος, Γ. Μάρκου, Μ. Φέριγκ** (*Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 34, 35, 36, 1987) διεξήγαγαν μία έρευνα για τη σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών. Η ερευνητική προσπάθεια της ομάδας στην πρώτη ανιχνευτική φάση ήταν προσανατολισμένη σε ό,τι μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εθνογραφία της σχολικής επανένταξης». Έγινε δηλαδή μία συντονισμένη προσπάθεια να εντοπιστούν τα προβλήματα των παλιννοστούντων κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με το θέμα της επανένταξης και να καταγραφούν τόσο οι στρατηγικές των μαθητών στην αντιμετώπιση του σχολικού περιγύρου, όσο και εκείνες του σχολείου στην αντιμετώπιση των παλιννοστούντων κατά τη διάρκεια της σχολικής επανένταξης.

Η χρησιμοποιούμενη μέθοδος ήταν τόσο η ποσοτική, όσο και η ποιοτική προσέγγιση. Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 316 μαθητές που επέστρεψαν στην Ελλάδα ανάμεσα στο 1976 και το 1982 και έγιναν διάφορες συζητήσεις και συμμετοχική παρατήρηση.

Διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ομοιομορφία στην ενσωματωτική πορεία των παλιννοστούντων μαθητών, αλλά υπάρχουν περισσότεροι τύποι επανένταξής τους στο ελληνικό σχολείο.

Η επίδοση της πλειοψηφίας των μεταναστών μαθητών μένει πολύ πίσω από το «μέσο όρο» του σχολείου και μόνο μια μικρή μειοψηφία προσπαθεί να ξεπεράσει το «στίγμα» του «κακού μαθητή».

Ο προφορικός λόγος της πλειοψηφίας των μαθητών είναι επαρκής και έτσι καταρρίπτεται ο μύθος ότι η γλωσσική χρήση των παλιννοστούντων είναι γενικά προβληματική.

Τα φροντιστηριακά τμήματα δεν αποτελούν μακροπρόθεσμη λύση της σχολικής τους επανένταξης, αφού περιορίζονται μόνο στο να προσφέρουν την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, χωρίς κάποιο σχεδιασμό με χρονική πνοή.

Ο Γ. Νικολάου (διδασκαλική διατριβή, Αθήνα 1988, πηγή: βιβλιοθήκη Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης) εκπόνησε διδακτορική διατριβή με θέμα το ρόλο των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη των παλιννοστούντων

και αλλοδαπών μαθητών. Αφού καταγράφηκε η πολυχρωμία της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου, διαπιστώθηκαν τα σύγχρονα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας στην Ελλάδα, των οποίων θύματα είναι κατά κύριο λόγο οι ξένοι μετανάστες, χωρίς φυσικά να εξαιρούνται και οι ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία και τα οποία φυσικά ενισχύονται από τη λειτουργία και το ρόλο που διαδραματίζουν τα Μ.Μ.Ε., τα οποία περνάνε αρνητικά μηνύματα, δημιουργώντας το στερεότυπο του απαξιωμένου «Αλβανού» και του κάθε εξαθλιωμένου μετανάστη που απειλεί την κοινωνία και το σχολείο μας.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι το ελληνικό σχολείο και ιδιαίτερα το Δημοτικό, «σήκωσε το κύριο βάρος» της ένταξης, αλλά όχι πάντα με επιτυχία.

Αντίθετα, οι παράγοντες που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά ζητήματα της χώρας, συμφωνούν ότι η ένταξη αυτή ήταν προβληματική, με κυριότερη αιτία το πρόβλημα της επικοινωνίας των παιδιών σε μία γλώσσα που αγνοούσαν. Επίσης, σε αυτό συντέλεσαν οι ιδιαίτερες δυσκολίες στο οικογενειακό τους περιβάλλον και η απόρριψη και απομόνωση που αισθάνονταν μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ακόμα, διαπιστώθηκε ότι και το Δημοτικό Σχολείο δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί τα παιδιά αυτά, συνηθισμένο άλλωστε να λειτουργεί σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο, χωρίς την απαιτούμενη εμπειρία, ούτε καν τα μέσα και τις υποδομές. Το χειρότερο, δεν υπήρχε συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, ενώ αντίθετα αφθονούσε η θεωρητική σύγχυση μεταξύ «ελληνικής παιδείας» και «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», η οποία μάλιστα έχει πάρει και θεσμική υπόσταση μέσα από Νόμους του Κράτους. Γενικά, η πολιτεία ακόμα και σήμερα δείχνει μία ατολμία στο πρόβλημα, παρά τις όποιες πρωτοβουλίες αναλαμβάνει.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι ο Έλληνας δάσκαλος σίγουρα δεν ανακάλυψε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικής τάξης, αφού δεν είχε άλλωστε τα κατάλληλα εφόδια γι' αυτό. Επιβεβαίωσε όμως με την εμπειρία του και τη δραστηριότητά του την αποτελεσματικότητα κάποιων μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν και άλλους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται επένδυση στον ανθρώπινο παράγοντα, ώστε να μπορούμε να σκεφτούμε το Νέο Σχολείο, το οποίο θα απαντήσει σε καινούριες προκλήσεις.

Συμπερασματικά, η είσοδος των παιδιών αυτών στο σχολείο αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορική του διαδρομή γιατί καταρχήν σήμανε το τέλος μιας εποχής, της απόλυτης εθνικής ομοιογένειας και

του αδιαμφισβήτητου ελληνικού προτύπου, έπειτα άνοιξε το δρόμο σε μια πρωτόγνωρη παιδαγωγική και διδακτική αναζήτηση, τόσο στον τομέα της θεωρίας, όσο και της πράξης και τέλος, μπορεί να σημάνει το ξεκίνημα μιας δομικής και όχι μόνο μεθοδολογικής ανασυγκρότησης.

Ο **Γ. Θ. Καρακατσάνης** (*Σχολείο και Ζωή*, τχ. 5-6, 1992) διεξήγαγε την έρευνα: «Παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής επίδοσης παλιννοστούντων μαθητών», σκοπός της οποίας ήταν να καταδειχτεί ότι οι παλιννοστούντες μαθητές έχουν τις ίδιες δυνατότητες μάθησης, όπως οι ντόπιοι συμμαθητές τους, οπότε η ένταξή τους στο ελληνικό σύστημα δεν δημιουργεί μαθησιακά ή ψυχολογικά προβλήματα, αλλά και να καταδειχτεί ότι αν διαπιστωθούν διαφορές στην επίδοση μεταξύ παλιννοστούντων και ντόπιων μαθητών, καθίσταται αναγκαίο να ληφθούν από την πολιτεία θεσμικά μέτρα (ενισχυτική διδασκαλία, Φ.Τ. κλπ.), ώστε να εξασφαλιστούν στην κατηγορία αυτή των παιδιών συνθήκες ομαλής πορείας στη μαθησιακή διαδικασία.

Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 412 μαθητές, που κατά το σχολικό έτος 1990-1991 φοιτούσαν σε Γυμνάσια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης οι οποίοι στο παρελθόν έζησαν με τους γονείς τους σε κάποια χώρα υποδοχής μεταναστών και το οποίο συμπληρώθηκε από άλλους 824 ντόπιους μαθητές, για να γίνει η σύγκριση της επίδοσής τους σε κάποια μαθήματα με αυτή των παλιννοστούντων μαθητών.

Από την έρευνα φάνηκε ότι η απόδοση των μαθητών ποίκιλε από άριστη έως κακή, όπως περίπου και των Ελλήνων μαθητών και φυσικά σε αυτό συντελούσαν πολλοί παράγοντες, σημαντικότεροι των οποίων είναι το επίπεδο μόρφωσης των γονιών και τα χρόνια παραμονής στο εξωτερικό. Όσο για την αρνητική επίδοση, βασική της αιτία φαίνεται να είναι η αφαιρετική διγλωσσία (η βαθμιαία απώλεια της μητρικής γλώσσας), η οποία προκαλείται στο παιδί του μετανάστη, εξαιτίας της μακρόχρονης παραμονής του στη χώρα υποδοχής και της πλημμελούς διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας.

Η **Διονυσία Κοντογιάννη** (*Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 4, 2002) διεξήγαγε μία έρευνα στην οποία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί, αν στα πλαίσια της παρεχόμενης ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές που είναι φορείς μιας άλλης γλώσσας από την ελληνική και ενός άλλου, διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου από το ελλαδικό, να αξιοποιήσουν αυτό τους το κεφάλαιο.

Στην έρευνα επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν τα πρώην «Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνόπουλων» του νομού Αττικής, για το λόγο ότι τα

σχολεία αυτά αποτελούν έναν εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με διπολιτισμικές και διγλωσσικές προϋποθέσεις, αλλά και γιατί προβλέπεται σε αυτά η παράλληλη χρήση και διδασκαλία δύο γλωσσών, της ελληνικής και της αγγλικής.

Στοχοθεσία της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των προσδοκιών και αναγκών των μαθητών - έτσι όπως οι ίδιοι και εν μέρει οι γονείς τους τις προσδιορίζουν - και κατά πόσο το σχολείο ανταποκρίνεται σε αυτές. Τα δύο βασικά ζητούμενα είναι αν στα πρώην «Σχολεία Παλινοστούτων Αττικής» (Σ.Π.Α.) εφαρμόζονται δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών και σε ποιο μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης εντάσσονται, ποιες είναι οι ανάγκες και οι προσδοκίες των μαθητών και των γονιών τους και η ανταπόκριση των Σ.Π.Α. σε αυτές.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, δομημένα ερωτηματολόγια για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, συλλογή ντοκουμέντων (Νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων) και παρατήρηση της εκπαιδευτικής πράξης στα Σ.Π.Α.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 370 μαθητές από τους 764 που φοιτούσαν σε όλες τις βαθμίδες των Σ.Π.Α. κατά το σχολικό έτος 1997-98, έτος διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι παλινοστούντες μαθητές, ανάλογα με το συνομιλητή τους, χρησιμοποιούν και άλλο γλωσσικό κώδικα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, ενώ θα περίμενε κανείς να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική, ενώ κατά τη διάρκεια του διαλείμματος που είναι μια επικοινωνία χωρίς ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις, οι μαθητές συμμορφώνονται στον κώδικα που τους «επιβάλλει» ο δάσκαλος - συνομιλητής τους, χρησιμοποιώντας περισσότερο την ελληνική γλώσσα.

Οι μαθητές παραμένουν συναισθηματικά δεμένοι με την αγγλική γλώσσα και το δέσιμο αυτό δεν επηρεάζεται από καμία μεταβλητή, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης, όπου ναι μεν έχουν εσωτερικεύσει κάποια στοιχεία της χώρας αυτής, όμως η αλληλεπίδραση με τον καινούριο πολιτισμό είναι έντονη.

Πάντως, η έρευνα κατέληξε στο πόρισμα ότι στα Σ.Π.Α. δεν φαίνεται να επιτυγχάνεται ο θεσμικός στόχος, που είναι η μετάβαση των μαθητών από τη μονογλωσσία με κυρίαρχη την Αγγλική στη μονογλωσσία με κυρίαρχη την

Ελληνική. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στα Σ.Π.Α. φαίνεται να μετακινούνται από μια μονόγλωσση κατάσταση με κυρίαρχη την Αγγλική σε μια δίγλωσση κατάσταση, η οποία όμως δεν είναι αθροιστική, αλλά αφαιρετική, με αποτέλεσμα οι προσδοκίες τους να παραμένουν ανεκπλήρωτες. Φαίνεται, λοιπόν, ότι γενικότερα υπάρχει ένα θεωρητικό έλλειμμα και στα σχολεία αυτά, το οποίο προσπαθούν να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί με διάφορες δημιουργικές πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν.

Είναι καιρός, όμως, σε μια εποχή, που γίνεται ιδιαίτερος λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση, να διαμορφωθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο δίγλωσσης εκπαίδευσης για τους παλλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, το οποίο θα είναι απαλλαγμένο από αμφισημίες και αντιφάσεις και θα στηρίζεται σε στέρεα θεωρητική βάση.

Ο **Γ. Μάρκου** (1997β) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν γαλουχηθεί με μία αντίληψη για την ανωτερότητα του δικού τους πολιτισμού, πολύ δύσκολα αποδέχονται ένα σχολείο το οποίο προωθεί και ενθαρρύνει μία θετική αντίληψη και στάση στους άλλους πολιτισμούς, που οι ίδιοι διδάχτηκαν να τους θεωρούν κατώτερους. Έτσι, αυτή του η εμπειρία, σε συνδυασμό με τη μακρόχρονη ενασχόλησή του με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώθησε αυτόν και την ερευνητική του ομάδα στην ανάπτυξη ενός ερευνητικού προγράμματος με στόχο τη διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου ταυτόχρονης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στο οποίο συμμετέχουν και συνεργάζονται δημιουργικά πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, φοιτητές και εκπαιδευτικοί της σχολικής πράξης.

Βασική θέση του ερευνητικού προγράμματος είναι ότι το Πανεπιστήμιο πρέπει να έχει την ευθύνη τόσο της θεωρητικής, όσο και της πρακτικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Για την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος επιλέχτηκε ο Δήμος Αχαρνών, ο οποίος παρουσιάζει έντονα τα χαρακτηριστικά μιας υποβαθμισμένης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο μόνιμος πληθυσμός της περιοχής υπολογίζεται ότι ανέρχεται σε 100.000 άτομα, παρουσιάζοντας μία σημαντική αύξηση στην τελευταία εικοσαετία, που οφείλεται στο γεγονός ότι ο δήμος έχει καταστεί κέντρο υποδοχής σημαντικών ομάδων πληθυσμού από την Ελλάδα και το εξωτερικό (Τσιγγάνοι, Πόντιοι, Πρόσφυγες, Μετανάστες κλπ.).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι πολλοί, μεταξύ των οποίων η ένταξη καινοτομικών θεματικών ενοτήτων διαπολιτισμικής φύσεως, η ευαισθητοποίηση φοιτητών και εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τρόπους

συμπεριφοράς, οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα από διαφορετικές συνθήκες πολιτισμού και εργασίας και η ικανότητα και ετοιμότητα να παρεμβαίνουν καινοτομικά στο σχολείο, με την ανάπτυξη διαπολιτισμικού καινοτομικού υλικού, τη χρησιμοποίηση και την αξιολόγησή του. Κεντρική θέση στη διάρθρωση του προγράμματος κατέχει το project, στο οποίο υπάρχει ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από τη συνεργασία όχι μόνο δεν αισθάνονται «μόνοι» στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στις πολυπολιτισμικές τους τάξεις, αλλά επιπλέον μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα αυτά επιστημονικά. Το πρόγραμμα αυτό καταδεικνύει για μία ακόμα φορά την αναγκαιότητα για μία πιο επιστημονική και πιο πρακτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης παρά το γεγονός ότι έχει πλαίσιο αναφοράς την ελληνική πραγματικότητα και πιο συγκεκριμένα την πραγματικότητα του Δήμου Αχαρνών, ίσως τα βασικά του στοιχεία μπορούν να αποτελέσουν τον κορμό ανάλογων προγραμμάτων σε άλλες χώρες.

Μία άλλη μελέτη που έγινε από τη **Μαρία Κουτσούμπα** (*Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 52, 2000), καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, αφορά τον προβληματισμό της ως προς τη σχέση του ελληνικού παραδοσιακού χορού με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επικεντρώνεται στο αν τα στοιχεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού, που θεωρούνται εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λειτούργησαν ως τέτοια κατά τη διάρκεια εκμάθησης και παρουσίασης ελληνικών παραδοσιακών χορών σε πολιτιστικές εκδηλώσεις του δήμου Ελληνικού. Η συγκεκριμένη μελέτη έγινε το σχολικό έτος 1997-1998 στο 2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες απ' όλο τον κόσμο. Μετά τις αρχικές αντιδράσεις και την έντονη προτροπή της καθηγήτριας για τη δημιουργία χορευτικής ομάδας, παρά τα έντονα προβλήματα, αυτή τελικά λειτούργησε και παιδιά από την Αμερική, τον Καναδά, την Αφρική, τις Φιλιππίνες, κατάφεραν να επικοινωνήσουν, να σεβαστεί το ένα τη διαφορετικότητα του άλλου, να αναμειχτούν και να δουλέψουν για ένα κοινό σκοπό. Έτσι, λοιπόν, το στοιχείο της επικοινωνίας λειτούργησε στο μέγιστο βαθμό που επέτρεψαν οι συνθήκες, δε συνέβηκε όμως το ίδιο και με το πολιτιστικό στοιχείο, το οποίο είχε πολύ περισσότερους περιορισμούς. Η έλλειψη οικονομικών πόρων για την εξασφάλιση μεγαλύτερου αριθμού παραδοσιακών στολών και ζωντανής μουσικής, αλλά και η απουσία χρόνου για τη θεωρητική επέκταση πάνω στους άλλους πολιτισμούς, τους διαφορετικούς από τον ελληνικό, επέδρασαν ώστε το πολιτιστικό στοιχείο να μη λειτουργήσει στο μέγιστο βαθμό. Το θετικό στοιχείο

είναι ότι αναδείχτηκε η ανάγκη ουσιαστικότερης ενσωμάτωσης παρόμοιων πολιτιστικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, μια ανάγκη η οποία επιβάλλεται και από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, όπου η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα απαιτούν έναν επαναπροσδιορισμό του πολιτισμικού γίνεσθαι μέσα από τις πρακτικές του.

Συμπερασματικά, παρά τα προβλήματα και τους περιορισμούς, ο χορός με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του, καθώς και άλλες πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν με ξεχωριστό τρόπο τόσο στον επαναπροσδιορισμό αυτό, όσο και στην αποκλιμάκωση των εντάσεων που πιθανόν να δημιουργούν οι νέες εξελίξεις.

Στα πλαίσια επιμορφωτικού προγράμματος, διεξήχθη από τον **Μιχάλη Δαμανάκη** (2004) το 1998 μία έρευνα, κύριος σκοπός της οποίας ήταν η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης στο ελληνικό σχολείο, όπως τη βιώνουν και την αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Η καταγραφή κινήθηκε σε δύο άξονες: από τη μια επιχειρήθηκε η συλλογή πληροφοριών που αφορούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και το διδακτικό τους έργο και από την άλλη η συλλογή πληροφοριών για τα εκπαιδευτικά, αλλά και τα γενικότερα προβλήματα των μαθητών.

Ο πραγματικός πληθυσμός αποτελείται από όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν έστω και έναν παλιννοστούντα και αλλοδαπό μαθητή και κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωποι με τα πιθανά προβλήματα αυτής της κατηγορίας των μαθητών, καλύπτει όλα τα διαμερίσματα της Ελλάδας όπου απαντώνται υψηλά ποσοστά των μαθητικών πληθυσμών που μας ενδιαφέρουν και με την έννοια αυτή το δείγμα έχει έναν αντιπροσωπευτικό χαρακτήρα. Ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε στη χρονική περίοδο μεταξύ του Μαΐου και του Δεκεμβρίου του 1995.

Ένα σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ήταν από περιορισμένη ως ανύπαρκτη. Μόνο 23,5% των μελών του δείγματος δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενη επιμόρφωση, η οποία τους είχε γίνει κατά κανόνα από Σχολικούς Συμβούλους.

Ένα άλλο σημαντικό πόρισμα της έρευνας ήταν ότι η ενημέρωση σχετικά με τις οικογενειακές συνθήκες των αλλοδαπών μαθητών ήταν ελλιπής και μάλιστα των γυναικών εκπαιδευτικών πιο ελλιπής από ό,τι των ανδρών.

Προκύπτει, λοιπόν, ένα επαγγελματικό προφίλ, του οποίου το κύριο χαρακτηριστικό είναι η ελλιπής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία, φαίνεται να είναι αυξημένες, αφού 74% αυτών δήλωσαν ότι αντιμετώπιζαν από πάρα πολλές έως αρκετές δυσκολίες, οι οποίες εστιάζονται κατά σειρά προτεραιότητας στην άγνοια της ελληνικής γλώσσας από τους παλιννοστούντες, στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού/ εποπτικού υλικού, στη δομή και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από τους ίδιους τους μαθητές, σε προβλήματα προσαρμογής των παλιννοστούντων και τέλος σε προβλήματα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Σάμο» είναι η έρευνα των **Β. Δημητριάδη** και **Β. Τσακαλωφά** (*Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τχ. 53, 2006) που ξεκίνησε με τη διαπίστωσή τους ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα εμφανίζει σοβαρές αδυναμίες, δεν θεωρείται πρόκληση και δεν αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα. Το Πανεπιστήμιο της Αθήνας χρησιμοποιεί φιλόλογους για να στελεχώσουν πρωτοποριακά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο με τη δικαιολογία πως δεν υπάρχουν δάσκαλοι, γεγονός το οποίο από μόνο του αποδεικνύει τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετωπίζεται στη χώρα μας ο τομέας αυτός. Προσωπική άποψη των ερευνητών είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα πρέπει να αναβαθμιστεί, γιατί τα οφέλη που θα προκύψουν αφορούν το μέλλον της χώρας και όχι μόνο τα υποκείμενα της εκπαίδευσης.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι μέσα από τη χαρτογράφηση του μαθητικού πληθυσμού των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σάμου και των εκπαιδευτικών τους, να διαπιστώσει κατά πόσο επιτυγχάνεται ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως προσδιορίζεται νομοθετικά, αλλά και σύμφωνα με τις θεωρητικές συνιστώσες. Προσπαθεί, επίσης, με κατάλληλο ερωτηματολόγιο να καταγράψει ορισμένες από τις επικρατέστερες τάσεις, στάσεις, απόψεις και προοπτικές των μαθητών και των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία πάνω σε θέματα επικοινωνίας, μάθησης και σχέσεων. Ένα πολύ συγκεκριμένο ερώτημα στο οποίο προσπαθεί να απαντήσει είναι κατά πόσο έχει επιτευχθεί μέσα στη δημόσια εκπαίδευση της Σάμου η κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών που ανήκουν στις μειονότητες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε όλα τα σχολεία της Σάμου, όπου φοιτούσαν αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές, από τις 15 Ιανουαρίου μέχρι τις 15 Μαρτίου 2004. Εξετάσθηκαν 70 εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και ειδικοτήτων, δηλαδή το 35,9% του συνόλου των υπηρετούντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Σάμου εκπαιδευτικών. Οι αλλοδαποί μαθητές ανέρχονταν στους 157 σε σύνολο 2027 μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ποσοστό 7,75%) σαφώς κατώτερο από το επίπεδο του γενικού πληθυσμού των αλλοδαπών και παλιννοστούντων της χώρας που ανερχόταν στο 10,6% σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανεξάρτητα από το φύλο και τη θητεία τους στην εκπαίδευση, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 94,28%) πιστεύουν ότι το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα πρέπει να προσαρμόζει και να ενσωματώνει στα κοινωνικά, πολιτιστικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας μας όλους τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την κουλτούρα και τη μητρική τους γλώσσα, μάλλον επειδή θεωρούν ότι η κουλτούρα και η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους, αφού βρίσκονται στην Ελλάδα, αλλά και επειδή θεωρούν ότι η παράμετρος αυτή δε σχετίζεται άμεσα με το πρόγραμμα σπουδών των δημοτικών σχολείων, άποψη καθαρά συντηρητική, ωστόσο ρεαλιστική.

Προέκυψε, επίσης, ότι, ενώ δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός που να αρνιέται τη συμφοίτηση Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, εντούτοις ένα ποσοστό 40% - στην πλειοψηφία του γυναικές - θεωρεί πως η συμφοίτηση αυτή πρέπει να γίνεται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις χωρίς αυτές να διευκρινίζονται ακριβώς.

Στην ερώτηση, αν πρέπει οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα παράλληλα με την ελληνική, ενώ στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, εντούτοις, τόνισαν ότι αυτό δεν μπορεί να διεκπεραιωθεί μέσα στα συμβατικά μας σχολεία.

Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι ευκαιρίες που δίνονται και τα μέτρα που παίρνονται για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές σε σχέση με τα Ελληνόπουλα, προκειμένου να προσαρμοστούν πιο εύκολα και γρήγορα στο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον, είναι περιορισμένες και φυσικά άνισες σε σχέση με αυτές που

δίνονται στα Ελληνόπουλα. Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η δυσκολία στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η οποία καθυστερεί την ενσωμάτωση των μαθητών στη σχολική ζωή και επιβραδύνει τη σχολική τους επίδοση.

Για να γίνει αποτελεσματικότερη η παρεχόμενη εκπαίδευση στους αλλοδαπούς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτείνουν σε φθίνουσα διάταξη τη δημιουργία περισσότερων τάξεων υποδοχής, τη σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής αγωγής όλων των εκπαιδευτικών, τη μεγαλύτερη δυνατότητα για ενισχυτική διδασκαλία και την εκπόνηση ταχύρυθμων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, πριν αυτοί ενταχθούν στην κανονική τάξη. Επίσης, προτείνουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και τη διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, με παράλληλη συγγραφή των ανάλογων βιβλίων.

Παρόλα αυτά όμως, διαπιστώθηκε μία απροθυμία για διδασκαλία εκ μέρους τους σε τάξη υποδοχής ή σε διαπολιτισμικό σχολείο (Μούζουρα 2005).

Έρευνα, ως προς το μέγεθος του αποκλεισμού που βιώνουν οι διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες μαθητών, έγινε από τον **Ηλία Τουλιά** (2005), κεντρικός σκοπός της οποίας ήταν ο εντοπισμός των ιδιαίτερων κοινωνικο-οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην Ελλάδα.

Ως ομάδα-στόχος τέθηκαν αρχικά οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά επειδή οι δυσκολίες στην πραγματοποίηση και στην αξιολόγηση των αποκρίσεων ήταν μεγάλες, τελικά επιλέχθηκαν οι γονείς τους, οι οποίοι στην πλειονότητά τους γνώριζαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να δίνονται σαφείς απαντήσεις. Η μέθοδος συγκέντρωσης των πληροφοριών ήταν αποκλειστικά η μη δομημένη - ελεύθερη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε κυρίως στα σπίτια των γονέων. Ρωτήθηκαν συνολικά 61 άτομα από τα οποία τα 22 δήλωσαν πως είναι «Έλληνες» παλιννοστούντες και τα υπόλοιπα 39 πως έχουν έρθει στην Ελλάδα για να εργαστούν, αν και ορισμένοι δήλωσαν πως έχουν ελληνική καταγωγή, που δεν έχει ωστόσο αναγνωριστεί επίσημα.

Με την πρώτη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε η πρώτη μεγάλη διαφορά στον τρόπο αντιμετώπισης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην ελληνική κοινωνία. Οι προερχόμενοι από την Αλβανία στη μεγάλη πλειονότητα των περιπτώσεων σημειώνουν, με ιδιαίτερη ένταση, τη ρατσιστική και ξενοφοβική διάθεση της κοινής γνώμης απέναντί τους. Τη διαφορετική στάση απέναντι στους Αλβανούς τη διαπιστώνουν τόσο οι ίδιοι οι Αλβανοί

γονείς, όσο και οι ερωτηθέντες διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης. Γενικά, κατά κανόνα οι Αλβανοί, οι Ρουμάνοι και οι Ρώσοι θεωρούνται από τους Έλληνες ως οι πιο επικίνδυνες μειονότητες σε σχέση με τις υπόλοιπες που ζουν στον Ελλαδικό χώρο. Ως προς την οικονομική κατάσταση, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε πως αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες να ανταποκριθεί στα έξοδα εκπαίδευσης των παιδιών τους, τονίζοντας ότι το δωρεάν σχολείο στην Ελλάδα είναι μία πολυτέλεια. Ο στιγματισμός και ο ρατσισμός ενάντια στους ίδιους και στα παιδιά τους στο σχολείο, είτε εκδηλώνεται με μία τάση χαμηλότερης εκτίμησης των δυνατοτήτων των ίδιων και των παιδιών τους είτε διαβλέπουν οι ίδιοι ότι η ελληνική κοινωνία τους έχει θέσει στο περιθώριο, « απαγορεύοντάς τους» την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση (Μπάλιου, 2005).

Διαπιστώνεται από την έρευνα αυτή μία σαφής παράμετρος που επηρεάζει σημαντικά τόσο την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, όσο και τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς και δεν είναι άλλη από το μέγεθος του αποκλεισμού που βιώνουν οι διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες.

Για λογαριασμό του Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) συντάχθηκε το Σεπτέμβρη του 2004 μια εμπειρογνωμοσύνη με τίτλο «Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης» από τους Σκούρτου Ε., Βρατσάλη Κ., και Γκόβαρη Χ., σκοπός της οποίας είναι η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε μετανάστες μαθητές με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική μέσα σε μια λογική βελτίωσης των επιπέδων σχολικής βελτίωσης όλων των μαθητών.

Στην έκθεση αναφέρεται ότι σε έρευνα που έγινε με εντολή της Unicef σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη το 2001 επιβεβαιώνεται το πόρισμα ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για επιμόρφωση, αφού κρίνουν ότι είναι απροετοίμαστοι να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις (Μυλωνά 2005).

Το πεδίο εφαρμογής των προτάσεων των συγγραφέων είναι το δημόσιο σχολείο με τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών, τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και την τυχαία, γλωσσικά και πολιτισμικά, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Τα προτεινόμενα μέτρα για το Δημοτικό σχολείο είναι τα εξής:

Να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, στη διατήρηση του βαθμού δυσκολίας των δραστηριοτήτων με παροχή βοηθημάτων, δηλαδή στην αποφυγή τοποθέτησης δίγλωσσων μαθητών σε

χαμηλότερες τάξεις, καθώς και στην ενθάρρυνση των αλλοδαπών να αξιοποιούν τα όσα ήδη γνωρίζουν από τη γλώσσα και την κουλτούρα τους, για να μάθουν καλύτερα και γρηγορότερα την Ελληνική.

Επίσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων μεταναστών μαθητών στη διαδικασία μάθησης αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιτυχούς εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών (Γκότοβος, 2002).

Σε παλαιότερες έρευνες έχει καταδειχθεί ότι οι γονείς μεταναστών μαθητών δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική διαδικασία, άρα και για την μαθησιακή πρόοδο των παιδιών τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα προβλήματα των μεταναστών γονέων. Άλλοι θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς, έχοντας διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, θα αποτελέσουν ένα ακόμη πρόβλημα στην άσκηση των καθηκόντων τους (Αναγνωστοπούλου, 2011). Μερικές άλλες έρευνες έδειξαν γονείς με χαμηλές προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους, άρα και συνεχή απουσία επικοινωνίας με το σχολείο (Γρίβα Ε., Στάμου Α., 2014).

Έρευνες που καταγράφουν τις σχέσεις μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια με γηγενείς μαθητές, αποτυπώνουν μια θετική στάση των γηγενών μαθητών απέναντι σε μετανάστες. Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε σε μελέτη, γηγενείς μαθητές δεν ενοχλούνται από την παρουσία μεταναστών μαθητών στο σχολείο τους. Συνεργάζονται στα μαθήματα, κάθονται στο ίδιο θρανίο, κάνουν παρέα στο διάλειμα και δεν θα τους πείραζε να κάνουν παρέα εκτός σχολείου (Αναγνωστοπούλου, 2001). Άλλες μελέτες δείχνουν ότι σχέσεις τους είναι επιφανειακές, με μειωμένη κοινωνική επαφή και συχνά μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα δέχονται ρατσιστικές επιθέσεις που μπορεί να σχετίζονται με την εθνοτική προέλευση (Γρίβα Ε., Στάμου Α., 2014).

Από κάποιες άλλες έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές υπολείπονται σε σχολική επίδοση από τους μαθητές της πλειονοτικής γλώσσας. Άλλοι πάλι έχουν την άποψη ότι σε μαθήματα, όπως Φυσική και Μαθηματικά, όπου δεν χρειάζεται μεγάλη γλωσσική ικανότητα, έχουν καλύτερη σχολική επίδοση απ' ότι σε μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα είναι αναγκαία (Βουδρισλής & Αυγερινού, 2004).

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και τον ρόλο του δασκάλου, υπάρχουν έρευνες που αναδεικνύουν την άποψη ότι για να έχουμε μια πιο ενισχυμένη σχολική επίδοση πρέπει να κατακτήσουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα την κυρίαρχη γλώσσα (Γρόλιος, 2001).

Υπάρχει έρευνα που αναδεικνύει σε κίνδυνο τους διγλώσσους μαθητές και προτείνει τη χωριστή φοίτηση. Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί αποτρέπουν τους γονείς να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι, γιατί πιστεύουν στη μέγιστη δυνατή έκθεση του μαθητή στην κυρίαρχη γλώσσα (Γερμανός, 2002). Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας είχαν μια πιο θετική στάση στη χρήση της γλώσσας από άλλα μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Γρίβα Ε., Στάμου Α., 2014).

Υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν ότι όσοι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν σε θέματα διγλωσσίας, αναπτύσσουν θετικές στάσεις σε διγλωσσους μαθητές. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί δυσκολεύονται περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν έλλειμμα μεθόδων και τεχνικών και για την αποτυχία των μαθητών τους θεωρείται υπεύθυνο το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Μάλιστα, σε έρευνα για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων, πολλοί θεωρούν την επιμόρφωσή τους όχι σημαντική και κάποιοι άλλοι δήλωσαν άρνηση για επιμόρφωση στο θέμα αυτό (Γεωργογιάννης, 2004).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το φαινόμενο της μετανάστευσης καταγράφεται είτε από μια πολιτικο-οικονομική σκοπιά (Κατσορίδας, *Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα*: Ιαμός, 1994. Nikolinakos, *Politische Ökonomie der Gastarbeiter. Migration und Kapitalismus*: Hamburg, 1973. Λυμπεράκη, Πελαγίδης, *Ο φόβος του ξένου στην αγορά εργασίας*, Αθήνα: εκδ. Πόλις, 2000), είτε από μια οπτική που έχει να κάνει με την πολιτική και νομοθετική διάσταση του φαινομένου με αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα ή στις θεσμικές και διοικητικές του προεκτάσεις (Θεοδωρόπουλος Χ., Συκιώτου Α., (επιμ.) 1994, *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους. Η διεθνής και η εθνική εμπειρία*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας: Αθήνα,).

Με τον τρόπο που μελετήσαμε τις παραπάνω θεματικές και τις παραπλήσιές τους, ασχοληθήκαμε και με κάποιες πιο θεωρητικές, που ανέλυαν τις επιπτώσεις του μεταναστευτικού φαινομένου στις ευρύτερες κοινωνικές του διαστάσεις, στα προβλήματα που παρουσιάζονται στις κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις, τα οποία στοιχειοθετούν ρατσιστικές και ξενοφοβικές στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θεματικές αναλύουν επίσης και τα ποικίλα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα εξής συγγράμματα: Κασιμάτη, (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός. Η ελληνική εμπειρία*, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, εκδ. Gutenberg, (1998), Παπαδημητρίου Ζ., *Ο ευρωπαϊκός ρατσισμός. Εισαγωγή στο φυλετικό*

μίσος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, και του Ψημμένου, *Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός αποκλεισμός στην Αθήνα*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1995.

Η σημαντικότερη ίσως από τις θεματικές που σχετίζονται έμμεσα με το αντικείμενο της έρευνας είναι αυτή που αφορά στο έθνος, στη δημιουργία, εξέλιξη και μετεξέλιξη της εθνικής ταυτότητας, καθώς και του εθνικιστικού φαινομένου, στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις πολύ κατατοπιστικές μελέτες: Βερέμης, (επιμ.), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεότερη Ελλάδα*, MIET, 1997, Gellner., *Έθνη και Εθνικισμός*, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1992, Taylor Charles, (επιμ.), *Πολυπολιτισμικότητα. Η πολιτική της αναγνώρισης*, μτφ. Παιονίδης, εκδ. Πόλις, 1997.

Κρίνουμε αναγκαίο, σε αυτό το σημείο, να διευκρινίσουμε ότι οι προαναφερθείσες θεματικές δεν είναι τελείως άσχετες μεταξύ τους, αλλά αποτελούν συνθετικά θεωρητικά μέρη ενός ευρύτερου προβληματισμού των ανθρωπιστικών σπουδών σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο διαχωρισμός τους κάποιες φορές, να φαίνεται χωρίς ουσία. Ωστόσο, παρουσιάσαμε μια συνοπτική εικόνα του προβληματισμού, όπως διαφαίνεται στη βιβλιογραφία και συνειδητοποιούμε τη ρευστότητα της μικρής αυτής ταξινόμησης του υλικού που επιχειρήσαμε.

Η μελέτη, ωστόσο, όλων αυτών των αλληλοσυμπληρούμενων θεματικών μας έδωσε τα εφόδια να εντρυφήσουμε πιο ώριμα και πιο διεξοδικά στο θεωρητικό πλαίσιο του ερευνητικού μας αντικειμένου, το οποίο οριοθετείται στη διαπολιτισμική θεωρία και στις διαδικασίες που τεκμηριώνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις συγγενείς με αυτήν πρακτικές.

Συγκεκριμένα, για το μείζον θέμα της εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουμε μελέτες που εξειδικεύονται στα εξής θέματα:

- δίγλωσση εκπαίδευση, διγλωσσία
- εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης
- αντιμετώπιση του φαινομένου του αναλφαβητισμού των τσιγανοπαίδων
- προσέγγιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων μαθητών

- προσπάθεια διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών και γενικότερων προβλημάτων που προκύπτουν από την ανομοιογενή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού του ελληνικού σχολείου.

Είναι γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία επικρατεί ακόμα, μια σύγχυση σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδεία και αυτό οφείλεται καταρχήν στην άκριτη υιοθέτηση του όρου «διαπολιτισμική» από κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις, στις οποίες παρόλο που παρουσιάζεται ως «πανάκεια» των εκπαιδευτικών προβλημάτων των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, δεν τεκμηριώνεται επαρκώς, τουλάχιστον θεωρητικά, δεν οριοθετείται εννοιολογικά, με αποτέλεσμα τη δυσκολία διαφώτισης του αναγνώστη, σχετικά με την αξία, τα όρια, τις προθέσεις και τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Αναφερόμαστε σε κάποιες εργασίες, όπως αυτή της Κανακίδου Ε., «Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης», (εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994) στην οποία ο όρος «διαπολιτισμική» χρησιμοποιείται κατά βούληση και αυθαίρετα, όπως και το συλλογικό τόμο του Γεωργογιάννη με τίτλο «Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», (εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997), με περιεχόμενο που δεν έχει ουσιαστική σχέση με τον τίτλο.

Η θεωρητική αυτή σύγχυση οφείλεται στο γεγονός ότι στην Ελλάδα, κυρίως την περασμένη, δεκαετία άρχισαν να γίνονται οι συζητήσεις για «διαπολιτισμική εκπαίδευση», αφού κατά τις προηγούμενες δεκαετίες η βιβλιογραφία ήταν φτωχή, εκτός από κάποιες φωτεινές εξαιρέσεις, όπως ο συλλογικός τόμος Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., *Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων μαθητών, προβλήματα και προοπτικές*, Υπ. Παιδείας, Unesco, 1984. Ακόμα και στα τέλη της δεκαετίας του 1990, δεν μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει μια συνειδητοποιημένη στροφή των επιστημόνων προς την διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία. Αναφερόμαστε στο Βακαλιός, Θ., (επιμ.) *Παλιννόστηση και ένταξη* (εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1999), το οποίο παρουσιάζει στο μεγαλύτερο μέρος πορίσματα του ερευνητικού προγράμματος: «Η εκπαίδευση ως βασικός παράγοντας ομαλής ένταξης των παλιννοστούντων Ελληνοποντίων στην Ελλάδα». Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα παρουσιάζει ενδιαφέρον για μας, διότι έλαβε χώρα, εκτός των άλλων, και στο Δημοτικό Σχολείο Σαπών. Η έρευνά μας όμως διαφοροποιείται και ως προς το εύρος και το βάθος της, αφού δεν περιορίζεται σε απλές συναντήσεις με τους

εκπαιδευτικούς, και ως προς τη θεωρητική της αφετηρία, αφού υιοθετεί το διαπολιτισμικό μοντέλο κι όχι το μοντέλο της ένταξης, όπως η έρευνα του Βακαλιού. Χωρίς να αξιωνούμε δάφνες ορθότητας της δικιάς μας οπτικής, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι, όταν συν-φοιτούν ντόπιοι, παλιννοστούντες, ακόμα και αλλοδαποί μαθητές στο ίδιο σχολείο, τότε τα προβλήματα και τα πλεονεκτήματα αυτής της διαπολιτισμικής όσμωσης είναι κοινά για όλους ανεξαιρέτως και ως τέτοια πρέπει να προσεγγίζονται. Από όλα αυτά γίνεται εύκολα αντιληπτή και δικαιολογημένη η πρόθεση μας να στραφούμε και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

Αξίζει να κάνουμε αναφορά σε κάποιους χαρακτηριστικούς εκπροσώπους της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως στον Banks J., Lynch J., «Multicultural Education in western societies», Holt, Rinehard and Winston, 1986 και στους Hohmann Manfred και Reich Hans (Hrsg), «Eine Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung», Waxmann Wissenschaft Munster, New York 1989, και Luchtenberg Sigrid, Nieke Wolfgang (Hrsg), «Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension», Waxmann, Münster, New York, (1994). Επίσης, χαρακτηριστική και διαφωτιστική για τη σχέση της διαπολιτισμικής προσέγγισης με προγενέστερες προσεγγίσεις και ιδιαίτερα αυτής της Παιδαγωγικής των Αλλοδαπών, όπως έγινε γνωστή στη Γερμανία, είναι το έργο του Niekrawitz Clemmens, «Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturelle Pädagogik für Alle», Frankfurt, (1990).

Εκτός, όμως, από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, καθοριστική στη συζήτηση της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι η συμβολή των μεταφράσεων κάποιων ξενόγλωσσων συγγραμμάτων με σημαντικότερο, λόγω της ποικιλίας των θεμάτων που πραγματεύεται, το «Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματική- Προοπτικές» των Modgil S., Verma G., e.t, επιμ, Ζώνιου-Σιδέρη Α., Χαράμη Π., όπου συναντούμε ενδιαφέροντα άρθρα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα, όσον αφορά την έννοια της, τις εκπαιδευτικές της προοπτικές, τις αλλαγές που υπαγορεύει σχετικά με το Α.Π., το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς επίσης και για τις κριτικές που υφίσταται. Μολονότι τα παραδείγματα που συναντούμε σε αυτόν τον πολύτιμο συλλογικό τόμο αναφέρονται σε άλλες χώρες (Καναδά, Αυστραλία, Αμερική, κ.α.), ωστόσο είναι πολύ χρήσιμα γιατί:

- α) αποτελούν μελέτες εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών με πλούσια μεταναστευτική εμπειρία, και

β) γιατί συσχετίζουν τη διαπολιτισμική θεωρία με πρακτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σημαντική, αν όχι κυρίαρχη συμβολή στη δημιουργία του θεωρητικού μας πλαισίου αποτελούν τα έργα: Δαμανάκης Μ., «Μετανάστευση και εκπαίδευση», Gutenberg, Αθήνα, 1987, Δαμανάκης Μ., «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση», Gutenberg Αθήνα, (1997), Δαμανάκης Μ., «Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα», στο περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, 1-3/(2001), ένα άρθρο το οποίο κινείται όπως κι η δικιά μας εργασία στα επίπεδα της παιδαγωγικής θεωρίας, του θεσμικοπολιτικού πλαισίου και της εκπαιδευτικής πράξης, και μας δίνει και μια συνολική εικόνα της επιστημονικής δραστηριότητας στην Ελλάδα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης το έργο, Γκότοβος, Μάρκου, (επιμ.), «Σχολική επανένταξη παλιννοστούντων, προβλήματα και προοπτικές», Υπουργείο Παιδείας, Unesco, 1984, μολονότι είναι σχετικά παλιό, μπορεί να μας διαφωτίσει σχετικά με τις πρώτες προσπάθειες αντιμετώπισης της ανομοιογένειας στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο ελληνικό σχολείο και κατά μεγάλο μέρος συνέβαλε στον εμπλουτισμό του θεωρητικού μας πλαισίου η σχετική αρθρογραφία σε εκπαιδευτικά κατά κύριο λόγο περιοδικά. Επίσης, η διδακτορική διατριβή του Γεωργίου, Α., Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των Μαθητών με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες», Αθήνα (1999), η διπλωματική εργασία της Νεκταρίας, Ε., Παλαιολόγου, «Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Παλιννοστούντες Ελληνοπόντιοι μαθητές», Αθήνα (1997), καθώς και η διδακτορική διατριβή της Αντωνίας Α. Παπαστυλιανού «Η Ψυχολογική Προσαρμογή των Μαθητών Παιδιών Παλιννοστούντων» (Ερευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου Βαρυμπόμπης), (1992). Σε τέτοιου είδους μελέτες στηρίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας, που αντανakλούν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, όπως αυτή έχει οριοθετηθεί και αποσαφηνιστεί για τα ελληνικά δεδομένα.

Ασφαλώς, πρέπει να τονίσουμε ότι για τη σφαιρική και άρτια οικοδόμηση του θεωρητικού μας πλαισίου, καθώς και για την πρόγνωση κάποιων θεωρητικών προβληματισμών ή αντιφάσεων, που θα προκύψουν κατά το τελικό στάδιο της ερμηνευτικής προσέγγισης των δεδομένων και της εξαγωγής συμπερασμάτων, ανατρέχουμε κάθε φορά στη μελέτη αμιγώς παιδαγωγικών

επιστημονικών συγγραμμάτων, καθώς και κάποιων άλλων που τοποθετούνται στην κοινωνιολογική επιστήμη. Σε αυτήν την διάσταση του εγχειρήματος της διεπιστημονικής θεώρησης του υπό μελέτη προβλήματος δεν κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε περισσότερο στο παρόν κεφάλαιο, ωστόσο κρίνουμε ότι η αναφορά αυτής της πρόθεσής μας ήταν επιβεβλημένη.

Επιπλέον, νέες μορφές εκπαίδευσης και παιδαγωγικής προσέγγισης, όπως το ολοήμερο σχολείο, η ευέλικτη ζώνη και η διαθεματική προσέγγιση προσφέρονται για εφαρμογές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω των συνδυαστικών αναφορών σε όλα τα θεματικά πεδία (Παπαδόπουλος 2005).

Προτείνεται, τέλος, στήριξη και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση των διαπολιτισμικών σχολείων και αξιοποίηση της εμπειρίας αυτής και θεσμοθέτηση Συμβούλου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε επίπεδο Περιφέρειας/ Νομού (Παπακωνσταντίνου, 2000).

2.7.1 Συμπεράσματα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις

Από τις θεωρητικές προσεγγίσεις προκύπτει ότι, ενώ υπάρχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ τα διαπολιτισμικά μοντέλα τείνουν προς βελτίωση, εντούτοις στην πράξη λειτουργεί κατά κύριο λόγο το αφομοιωτικό μοντέλο. Προσδοκία μας θα ήταν η καθημερινή πρακτική να ακολουθήσει την εξέλιξη και το διαπολιτισμικό να είναι το κυρίαρχο μοντέλο στην εκπαίδευσή μας.

Τα καινοτόμα προγράμματα προς την κατεύθυνση λειτουργίας του νέου σχολείου, όπως η ευέλικτη ζώνη, το ολοήμερο σχολείο και η μέθοδος project μπορούν να δώσουν μια δυναμική ώθηση και να καλύψουν σε μεγάλο βαθμό τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο παρέχοντάς τους ίσες, αλλά όχι ίδιες ευκαιρίες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη και αναφερόμαστε σε χώρες κυρίως με υψηλό ποσοστό μεταναστών, όπως η Γαλλία και η Γερμανία, δεν αποτελεί μέλημα της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ουσιαστικά λειτουργεί η ενσωμάτωση και δεν εφαρμόζονται αρχές που αναφέρονται στους «άλλους», τους «διαφορετικούς».

Στην Αγγλία παρότι στράφηκε το ενδιαφέρον της πολιτείας στους πολιτισμούς καταγωγής, καμία αλλαγή δεν επιτεύχθηκε στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Η Σουηδία είναι η μόνη ευρωπαϊκή χώρα που πρωτοστάτησε στον τομέα υιοθετώντας τη διγλωσσία στην εκπαίδευση των παιδιών, πράγμα το οποίο

σημαίνει ότι τουλάχιστον επιχειρήθηκε μία πρακτική για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι η Ευρώπη θα πρέπει να λειτουργήσει με ενιαίο Ευρωπαϊκό αξιακό κώδικα και να διαποτίσει με αυτόν τους μαθητές της από το Δημοτικό κιόλας σχολείο έτσι ώστε να δημιουργηθεί η Ευρωπαϊκή συνείδηση η οποία θα συντελέσει στη δημιουργία Παγκόσμιας συνείδησης. Αυτό, όμως, πέρα από θέληση και ατομική πρωτοβουλία, πρέπει να αποτελέσει μέλημα της πολιτείας και αυτή να ενισχύσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς (Παππά, 2006).

Οι μελέτες και έρευνες που έχουν γίνει αφορούν θέματα όπως τη διγλωσσία, τις σχολικές επιδόσεις των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ελάχιστες μόνο κάνουν λόγο για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, ανάμεσα στις οποίες η έρευνα του Μ. Δαμανάκη, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν από περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Σεμιναριακή επιμόρφωση διαπολιτισμικής αγωγής όλων των εκπαιδευτικών προτείνεται και στην έρευνα των Δημητριάδη και Τσακαλωφά, αλλά και στην εμπειρογνωμοσύνη που συντάχθηκε από τους Σκούρτου, Βρατσάλη και Γκόβαρη με χρηματοδότηση του Ι.ΜΕ.ΠΟ.

Κεφάλαιο 3

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

3.1 Εισαγωγικά

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αποσαφήνιση των σκοπών και στόχων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με έμφαση στους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους, τα επίπεδά τους και τις λειτουργίες τους.

Αρκετοί από τους σκοπούς της αγωγής αντλούνται από ένα υπαρκτό σύστημα ιδεωδών και αξιών γενικότερης αποδοχής. Βέβαια, στις σύγχρονες δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες είναι δύσκολη η συνολική ή η ευρύτερης έκτασης συναίνεση όσον αφορά ένα σύστημα ιδεωδών, αξιών και κοινωνικών κανόνων από το οποίο θα μπορούσαν να διαμορφωθούν σκοποί της αγωγής με γενικότερη αποδοχή.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) πρέπει να αντανακλά τα ενδιαφέροντα μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας. Ασφαλώς οι σκοποί ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να ελεγχθούν ως προς την παιδαγωγική τους εγκυρότητα.

Έτσι, επικρατέστερη άποψη είναι ότι ο καθορισμός των σκοπών και η προτεραιότητα του καθενός εξ αυτών πρέπει να γίνεται κατόπιν επιστημονικών αναλύσεων, ευρείας διαλογικής συζήτησης και λογικής επιχειρηματολογίας, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση.

Σύμφωνα την παραπάνω άποψη, ένας από τους παράγοντες που πρέπει να επιδρούν στον καθορισμό των σκοπών του Α.Π. και κατ' επέκταση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η επιστήμη (Πουρκός, 2001α).

3.2 Ορισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία, το Α.Π. ως πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει καταρχήν να είναι ευέλικτο και διαπολιτισμικό. Για να γίνουμε όμως πιο συγκεκριμένοι πρέπει να διασαφηνίσουμε την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος γενικά και στη συνέχεια την έννοια του διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος (Bachkirova, 2005).

Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος συχνά παρουσιάζεται συγκεχυμένη, ακόμα και στην επιστημονική βιβλιογραφία, αφού υπάρχει

πληθώρα εννοιολογικών προσεγγίσεων και διαφόρων εγχειρημάτων διασαφήνισης και καθορισμού της έννοιας του Α.Π.

Θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε τον κίνδυνο να αναλωθούμε στη συζήτηση ή την απλή παράθεση των δεκάδων ορισμών, που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την έννοια του Α.Π. Αξίζει να αναφέρουμε, όμως, ότι στη βιβλιογραφία συναντούμε την έννοια του Α.Π. στη στενή και στην ευρεία του έννοια.

Στην ευρεία του έννοια, το Α.Π. ορίζεται από τους Alexander, Saylor, Lewist ως «ένα περίγραμμα της διδακτέας ύλης για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης ή ένα διάγραμμα ύλης για έναν ολόκληρο κύκλο σπουδών, στα πλαίσια ορισμένου επιστημονικού κλάδου ή στα πλαίσια ορισμένων επιστημονικών κλάδων, ακόμα και ολόκληρη σειρά και περιεχόμενο μαθημάτων πολλών κύκλων σπουδών». (Alexander, Saylor, Lewist: στο Χαραλάμπους, 1995, σ. 130).

Οι Βρεττός και Καψάλης το ορίζουν ως ένα επαγγελματικό εργαλείο για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, που υπαγορεύει στον εκπαιδευτικό τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει (στο Χαραλάμπους, 1995).

Επιπροσθέτως, αξίζει να αναφερθούμε στο διαχωρισμό που κάνει ο Stenhouse (Χαραλάμπους, 1995, σ. 31) ανάμεσα στις προθέσεις, τους σχεδιασμούς και σε όσα επιδιώκονται, με αυτά που πραγματικά συμβαίνουν τελικά στο σχολείο, αφού η πραγματικότητα πολύ πιθανόν να διαφέρει από την πρόθεση, αν αναλογιστούμε ότι από τη φύση της η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες, ανθρώπινους και μη, και αρκετές φορές μη προβλέψιμους (στο Χαραλάμπους, 1995, σ.31).

Για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα υιοθετηθεί μια ερμηνεία του Α.Π., στη στενή του έννοια, ως τον «άνωθεν» σχεδιασμό των στόχων και των μεθόδων της διδακτέας ύλης (Taylor, 1968, στο Χαραλάμπους, 1995), που αποσκοπεί σε συγκεκριμένα προαποφασισμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Johnson, 1967 και Inlow, 1966, στο Χαραλάμπους, 1995). Επίσης, θεωρούμε και εκλαμβάνουμε το Α.Π., ως την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή μετουσιώνεται και εξειδικεύεται στο σχεδιασμό συγκεκριμένων επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης (Φλουρής, 1997, σ. 9-12).

Σ' αυτό το σημείο θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διαπολιτισμοποίησης του Α.Π. στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, αφού διευκρινίσουμε ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκλαμβάνεται στην έρευνά

μας ως συστατικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικοπολιτικού θεσμικού πλαισίου. Για το συνολικό θεσμικό πλαίσιο που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα (νόμος 2413/1996) έχουμε αναφερθεί εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην κοινωνία, με την ραγδαία τεχνολογική και επιστημονική πρόοδο, τον καταγισμό πληροφοριών και την πληθώρα των γνώσεων και των ερεθισμάτων, που καλείται ο σύγχρονος άνθρωπος να διαχειριστεί, επιτάσσει ριζικές αλλαγές και στην κοινωνία, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως το θεσμικό πλαίσιο των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης, οφείλει να διαμορφώνεται, να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται, σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

Αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονες κοινωνίες και συγκεκριμένα η ελληνική, έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων πρέπει να δρομολογηθεί και προς αυτήν την κατεύθυνση. Προτάσεις σχετικές με τη διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων παραθέτονται στην υποενότητα 1.6 της παρούσας μελέτης όπως αυτές ορίζονται από τον Δαμανάκη (1997).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, βέβαια, είναι αυτό που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στο οποίο μπορούμε να διαγνώσουμε τις επιλογές των μορφωτικών περιεχομένων.

3.3 Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος

Η εκπόνηση ενός κατάλληλα σχεδιασμένου Α.Π. επιδιώκει την ικανοποίηση του συνόλου των εκπαιδευτικών αναγκών και των προτεραιοτήτων που θέτει η πολιτεία. Σε χώρες στις οποίες η οργάνωση της εκπαίδευσης έχει πάρει επιστημονική μορφή, λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, οι ανάγκες του πληθυσμού για τον οποίο σχεδιάζεται το συγκεκριμένο Α.Π. και οι οποίες έχουν προκύψει κατόπιν συστηματικής εξέτασης που έχει προηγηθεί (Φλουρής, 2000, σ. 53-57).

Αυτή η εξέταση, σύμφωνα με τον Kaufman (1968, σ. 415 στο Φλουρής, 2000), αποκαλύπτει «τις ανάγκες της κοινωνίας, των μαθητών και των εκπαιδευτικών».

Η διαδικασία αυτή ονομάζεται «αξιολόγηση αναγκών» (Needs assessment) και μέσα από αυτήν εντοπίζονται και προσδιορίζονται οι ανάγκες που υπάρχουν και στη συνέχεια καθορίζεται τι πρέπει να γίνει για την αντιμετώπιση αυτών των αναγκών. Ο εντοπισμός, η ανάλυση και αξιολόγηση των αναγκών, η επιλογή λύσεων, η εφαρμογή και η αξιολόγησή αυτών είναι το πρότυπο του Kaufman (1968, σ. 418) γνωστό ως «Συστημική Προσέγγιση της Εκπαίδευσης» (System Approach to Education). Σύμφωνα με αυτό, το πρώτο στάδιο της διαδικασίας είναι ο εντοπισμός του προβλήματος, στη συνέχεια έρχεται η ανάλυση του προβλήματος και η τοποθέτηση στόχων, ακολουθεί η επιλογή στρατηγικής λύσης από τις διαθέσιμες εναλλακτικές περιπτώσεις, στη συνέχεια γίνεται η εφαρμογή της στρατηγικής λύσης και τέλος η αξιολόγηση της αποδοτικότητας. Το τελευταίο βήμα της διαδικασίας αυτής, δηλαδή η αξιολόγηση, επιφέρει επανάληψή της εάν αυτό είναι απαραίτητο, εάν δηλαδή εντοπιστούν περαιτέρω προβλήματα (Φλουρής, 2000, σ. 55).

Πιο αναλυτικά, τα στάδια της διαδικασίας αξιολόγησης αναγκών, σύμφωνα πάντα με τον Kaufman περιλαμβάνουν τα εξής: Στο πρώτο στάδιο προσδιορίζονται οι υπάρχουσες ανάγκες της μαθητικής κοινωνίας. Στο δεύτερο στάδιο αναλύονται αυτές οι ανάγκες και τοποθετούνται οι στόχοι που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Στο τρίτο στάδιο επιλέγονται στρατηγικές και τρόποι που θεωρούνται κατάλληλοι για τη λύση του προβλήματος. Αποφασίζεται ποια θεωρία Α.Π. εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, επιλέγονται μαθήματα, περιεχόμενα, μέθοδοι και μέσα, αξιολόγηση, τρόποι επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα υλοποιήσουν το πρόγραμμα. Στο τέταρτο στάδιο γίνεται δοκιμαστική εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικό επίπεδο (ειδικά), όταν διεξάγεται η προεργασία για την εκπόνηση.

Στο πέμπτο στάδιο αξιολογούνται τα αποτελέσματα της εφαρμογής. Η αξιολόγηση σύμφωνα με το μοντέλο αυτό λειτουργεί ανατροφοδοτικά, οδηγεί δηλαδή στην επανάληψη της διαδικασίας.

Η όλη διαδικασία του σχεδιασμού διαρθρώνεται σπονδυλωτά και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή για να συμπεριληφθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες (Χατζηγεωργίου, 2002). Στη διάρκεια της διαδικασίας αυτής αποτιμώνται και αξιολογούνται τα ποικίλα κριτήρια με τα οποία γίνεται η επιλογή των σκοπών, η επίδραση των διάφορων εξωτερικών μεταβλητών, η επιλογή μοντέλου Α.Π. ή διδασκαλίας, καθώς και η δυνατότητα αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση του όλου προγράμματος. Η πορεία του (σχεδιασμού) καθορίζεται από το μοντέλο του Α.Π. (curriculum design) που έχει επιλεγεί με σκοπό την αρμονική εξέλιξή του και κατά συνέπεια την καλή λειτουργία του (Zais, 1976, σ. 16 και 395).

3.4 Σκοποί και Στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

3.4.1 Εκπαιδευτικοί Σκοποί

Η μετάδοση στις νέες γενιές των βασικών κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων (χαρακτηριστικών) που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία επιτυγχάνεται κυρίως με τη διαδικασία της οργανωμένης εκπαίδευσης, η οποία αποβλέπει μέσω της αγωγής (ως σύνολο προγραμματισμένων και μεθοδευμένων ενεργειών των μεγάλων και γενικότερα του περιβάλλοντος, που ασκούν θετική επίδραση στο παιδί) στη συνέχεια της κοινωνικής και πολιτιστικής κληρονομιάς και στην ανάπτυξη όλων των προδιαθέσεων και δυνατοτήτων των νέων, γεγονός που συντελεί στη βελτίωση του μορφωτικού και πνευματικού επιπέδου, αλλά και στην καλλιέργεια και προαγωγή του κοινωνικού περιβάλλοντος (Τριλιανός, 2000, σ. 127).

Η λειτουργία επομένως της οργανωμένης εκπαίδευσης μέσω του σχολείου και κατ' επέκταση ενός αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος, συνίσταται στη μεταβίβαση (μετάδοση) της πολιτιστικής κληρονομιάς στη νέα γενιά και στην κοινωνικοποίησή της όχι μόνο με την ανάληψη ή και εσωτερίκευση των ρόλων και αξιών της εκάστοτε κοινωνίας, αλλά και με την ανάληψη πρωτοβουλιών που θα ενσωματώσουν την εξέλιξη, καθώς και στη διασφάλιση, μέσω των μηχανισμών λειτουργίας του «τυπικού σχολείου», της εθνικής, κοινωνικής και πολιτιστικής συνέχειας (Saylor και Alexander, 1974, σ. 116-120, και Ξωχέλλης, 1986, σ. 14).

Είναι γενικά παραδεκτό – αναγκαστικά στις περισσότερες περιπτώσεις – ότι δεν υπάρχει αγωγή χωρίς σκοπούς και στόχους (Βρεττός και Καψάλης, 1999, σ. 60). Επομένως, κάθε σύγχρονη κοινωνία θεμελιώνει το εκπαιδευτικό της σύστημα πάνω σε κάποιους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, που θέτει ανάλογα με τις πεποιθήσεις, επιδιώξεις και προσδοκίες της.

Σε κάθε ευνομούμενη πολιτεία με θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα οι γενικοί σκοποί και στόχοι ορίζονται από το Σύνταγμα, καθορίζουν τις γενικότερες κατευθύνσεις της εκπαίδευσης και νοούνται ως προσδοκίες και επιδιώξεις των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (πολιτεία, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) σχετικά με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, δηλαδή, της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο (Βρεττός και Καψάλης, 1999, σ. 92). Οι σκοποί και στόχοι, στην εκπαίδευση γενικά, είναι επιθυμητές καταστάσεις για τους μαθητές και την κοινωνία (Χατζηγεωργίου, 2002, σ.171). Με βάση τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της αγωγής προσδιορίζονται τα γνωστικά αντικείμενα που θα ενταχθούν στο Αναλυτικό

Πρόγραμμα, καθορίζονται η διδακτέα ύλη και τα διδακτικά υλικά και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, επιλέγονται οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, προτείνονται τρόποι μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και προβλέπεται η αντιμετώπιση άλλων παιδαγωγικών καταστάσεων (Φλουρής, 2000, σ. 79).

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το ζήτημα της σκοποθεσίας είναι το πλέον σημαντικό, εφόσον οι εκπαιδευτικοί σκοποί αποτελούν τα κριτήρια επιλογής περιεχομένων, διδακτικών μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης. Διαμορφώνουν, δηλαδή, ένα αναλυτικό πρόγραμμα που οδηγεί στην επίτευξη σημαντικών διδακτικών στόχων. «Χωρίς σαφείς εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι αδύνατο να αποφασίσει κάποιος ποια εκπαιδευτικά προγράμματα οδηγούν στην επίτευξη στόχων γενικής σημασίας και ποια διδάσκουν περιστασιακά γεγονότα και συμπεριφορές αμφιβόλου αξίας» (Kohlberg και Mayer, 1972, σ. 449).

Σύμφωνα με την προβληματική των Βρεττού και Καψάλη (1999, σ. 82), οι γενικοί εκπαιδευτικοί σκοποί αποτελούν ουσιαστικά προτάσεις όχι τόσο συστηματικά διατυπωμένες – η διατύπωσή τους κινείται σε ένα επίπεδο γενικότητας και αφαίρεσης – οι οποίες παρουσιάζουν ή/και οριοθετούν μια γενική περιγραφή των επιδιωκόμενων προθέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, «αναφέρονται σε γενικά αποτελέσματα και δεν συμπεριλαμβάνουν συγκεκριμένους βαθμούς επάρκειας ούτε προσδιορίζουν συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές, τείνουν δε ν' αλλάζουν όχι τόσο συχνά και περισσότερο ως απάντηση σε κοινωνικές πιέσεις» (Τριλιανός, 2000, σ. 128).

Τα διάφορα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά συστήματα, οι ρυθμοί ανάπτυξης, οι κοινωνικές αξίες και οι ανάγκες της κάθε χώρας είναι οι παράγοντες που προσδιορίζουν τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς, που μετατρέπονται στη συνέχεια σε στόχους. (Φλουρής, 2000, σ. 84-85).

Από τους γενικούς σκοπούς και τις γενικότερες πεποιθήσεις, αντιλήψεις και απόψεις που έχει σε μια δεδομένη χρονική περίοδο μια κοινωνία για την αξία των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών που πετυχαίνονται (πραγματώνονται ή αποκτώνται) μέσω της μάθησης, προκύπτουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί σκοποί (Τριλιανός, 2000, σ. 128, και Βρεττός και Καψάλης, 1999, σ. 63).

Είναι μερικότερες προτάσεις που περιγράφουν χωρίς λεπτομερή αναφορά ή ανάλυση, αλλά με σαφήνεια το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα από κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που διδάσκεται στο σχολείο και συνολικά τα αποτελέσματα της αγωγής μέσω του σχολείου. «Συνήθως απορρέουν από ό,τι

άμεσα μπορεί να εκτιμηθεί στη σχολική τάξη» (Χειμαριού, 1987, σ. 105 στο Zais, 1976, σ. 41).

Είναι κοινωνικοί κανόνες των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και συμπεριφορών (αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις), που καθορίζουν την κατεύθυνση μιας κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη περίοδο και συμπεριλαμβάνουν το συμφέρον της κοινωνίας και του ατόμου ως αποτέλεσμα της μάθησης. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Gagne και Briggs, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί σκοποί είναι «δηλώσεις που φανερώνουν (δηλώνουν) τα αποτελέσματα της αγωγής και διδασκαλίας και αναφέρονται στις ανθρώπινες δραστηριότητες που οφείλουν να αναπτυχθούν στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών και κυρίως με την καλά οργανωμένη διδασκαλία. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στη λειτουργία μιας κοινωνίας (συμπεριλαμβανομένης και της λειτουργίας ενός ατόμου μέσα στην κοινωνία) και πετυχαίνονται μέσω της μάθησης» (Gagne και Briggs, 1979, σελ. 45 και 47).

Στην ουσία οι εκπαιδευτικοί σκοποί γενικά «ως δηλώσεις αποτελεσμάτων» της αγωγής είναι οι απαντήσεις που δίνει κάθε κοινωνία σε μια ιστορική περίοδο στο θεμελιακό ερώτημα «ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις χρειάζεται να αποκτήσουν οι μαθητές για να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά στο σήμερα και στον κόσμο του αύριο;» (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1998). Με το πώς δηλαδή θα συμπεριφέρεται η νέα γενιά τόσο στο παρόν, όσο και στο μέλλον. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός σκοπός εμπεριέχει, σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1999), τέσσερα στοιχεία που αναφέρονται στο παρόν (ερμηνεία και αξιολόγηση της δεδομένης ιστορικής κατάστασης, απόψεις και προτάσεις για τη θέση της νέας γενιάς μέσα σ' αυτή) και στο μέλλον (πρόβλεψη της παραπέρα εξέλιξης της δεδομένης κοινωνικοοικονομικής, πολιτικής και πολιτιστικής κατάστασης και μια γενική εκτίμηση για τη μελλοντική διαμόρφωσή της, καθώς και μια άποψη για τη θέση της νέας γενιάς στο κατ' αυτό τον τρόπο προβλεπόμενο μέλλον), σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1992, σ. 43).

Συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί βρίσκονται σε στενή συνάρτηση και δεν είναι δυνατόν να διαφέρουν από το γενικότερο ιδεολογικό, φιλοσοφικό και κοινωνιολογικό υπόβαθρο μιας κοινωνίας. Αποκτούν λειτουργική σημασία, όταν βρίσκονται σε σχέση με την εξέλιξη της κοινωνικοπολιτικής φιλοσοφίας, τον πολιτισμό, την παράδοση, τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες, και τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές και

οικονομικές συνθήκες μιας κοινωνίας (Φλουρής, 2000, σ. 79). Με βάση το γενικότερο σκοπό της παιδείας και τους επιμέρους γενικούς σκοπούς που καταγράφονται στο Σύνταγμα, χαράσσεται και εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί τίθενται από την απρόσωπη κοινωνία δια των εκπροσώπων της στο κοινοβούλιο και, από τυπική τουλάχιστον άποψη, εκφράζουν τις αντιλήψεις, απόψεις και προτάσεις ολόκληρης της κοινωνίας.

Υπάρχουν δύο επιπλέον ερωτήματα, όπως αυτά εκφράζονται από τον Χατζηγεωργίου (2002, σ. 171-172). Καταρχάς, πώς δημιουργούνται αυτοί οι σκοποί για τους οποίους υπάρχει γενικά κοινή συναίνεση που εξασφαλίζει μια «αντικειμενικότητα», όσον αφορά την επιλογή των σκοπών, ώστε να αντανakλά τις απόψεις του συνόλου της κοινωνίας; Επιπλέον, πώς εξασφαλίζεται η συμφωνία ή η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση όσον αφορά τους σκοπούς και την προτεραιότητα καθενός από αυτούς;

Σε κάθε κοινωνία οι άνθρωποι καθοδηγούνται από ορισμένες κοινές αξίες και ιδανικά. Είναι γνωστό από την ιστορική πορεία της ανθρωπότητας ότι οι άνθρωποι καθοδηγούνται από κάποιο ιδεώδες, χαρακτηριστικό για την κάθε κοινωνία στη συγκεκριμένη ιστορική εποχή. Ποικίλα ιδεώδη ή ιδεολογίες (συντηρητικό, κλασικό της καλοκαγαθίας, κρατικό, χριστιανικό, ανθρωπιστικό της Αναγέννησης, της παντογνωσίας, νοησιοκρατικό των διαφωτιστών, το ιδεώδες της αρμονικής ανάπτυξης), καθώς και βασικά φιλοσοφικά ρεύματα (ιδεαλισμός, ρεαλισμός, πραγματισμός, ανασυγκροτισμός, υπαρξισμός, μαρξισμός) που κυριάρχησαν σε διάφορες περιόδους στις ανθρώπινες κοινωνίες, άσκησαν (και ασκούν) μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση των γενικών εκπαιδευτικών σκοπών (Τριλιανός, 2000, σ. 130).

Κατά τον Westphalen, «τα ιδεώδη σκιαγραφούν την υπέρτατη περιοχή της παιδαγωγικής αποστολής και των εκπαιδευτικών προθέσεων» και φανερώνουν μια γενική κατεύθυνση προς την οποία προσανατολίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, (φανερώνουν) τον ευρύτερο φιλοσοφικό προσανατολισμό τού προγράμματος (Westphalen, στο Χειμαριού, 1987, σ. 105).

Αναμφισβήτητα, το οποιοδήποτε ιδεώδες θέτει το πλαίσιο κοινής συναίνεσης και διαδικασίας επίτευξης συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 2002, σ. 172).

Αρκετοί από τους σκοπούς της αγωγής αντλούνται από ένα υπαρκτό σύστημα ιδεωδών και αξιών γενικότερης αποδοχής. Βέβαια, στις σύγχρονες δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες είναι δύσκολη η συνολική ή η

ευρύτερης έκτασης συναίνεση όσον αφορά ένα σύστημα ιδεωδών, αξιών και κοινωνικών κανόνων από το οποίο θα μπορούσαν να διαμορφωθούν σκοποί της αγωγής με γενικότερη αποδοχή.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, άλλωστε, πρέπει να αντανακλά τα ενδιαφέροντα μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας. Ασφαλώς οι σκοποί ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να ελεγχθούν ως προς την παιδαγωγική τους εγκυρότητα (Tyler, 1971, σ. 41 και Κοσσυβάκη, 1994, σ. 145).

Έτσι, επικρατέστερη άποψη είναι ότι ο καθορισμός των σκοπών και η προτεραιότητα του καθενός εξ αυτών, πρέπει να γίνεται κατόπιν επιστημονικών αναλύσεων, ευρείας διαλογικής συζήτησης και λογικής επιχειρηματολογίας, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση (Βρεττός και Καψάλης, 1999, σ. 64).

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, ένας από τους παράγοντες που πρέπει να επιδρούν στον καθορισμό των σκοπών του Α.Π. και κατ' επέκταση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι η επιστήμη.

Πρωταρχική σημασία έχει η φιλοσοφία ως μια διαδικασία κριτικής αξιολόγησης, η οποία δρα ως φίλτρο επιλογής εκείνων των αξιών και ιδεωδών που θεωρούνται βασικά για τον πολιτισμένο άνθρωπο και πάνω στα οποία στηρίζονται οι γενικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Taylor, 1970, σ. 52, και Βρεττός και Καψάλης, 2000, σ. 88-89). Επιλέγονται, δηλαδή, εκείνοι οι σκοποί που εκφράζουν τις απαραίτητες αξίες για μια ικανοποιητική ζωή (Βρεττός, 1984, σ. 137). Με βάση, επίσης, τη φιλοσοφική διαδικασία κριτικής αξιολόγησης διερευνώνται οι ανθρώπινες προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες και λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις που αφορούν την αξία τόσο της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και της αποτελεσματικότητας του Αναλυτικού Προγράμματος (Child, 1987, σ. 58).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Φλουρή (2000, σ. 105), «οι μελέτες και οι φιλοσοφικές αναλύσεις γύρω από τους σκοπούς της παιδείας συντελούν στην αποκρυστάλλωση ενός γενικά αποδεκτού ιδεολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο πρέπει να κινείται η όλη εκπαιδευτική διαδικασία». Επισημαίνεται, βέβαια, ότι η φιλοσοφική θεώρηση αδυνατεί να απαντήσει από μόνη της σε πρακτικά προβλήματα, αλλά συντελεί στην εύρεση της πιο ορθολογικής λύσης.

Γενικά, η επιστήμη μπορεί να πιστοποιήσει την εγκυρότητα των εκπαιδευτικών σκοπών και των αντίστοιχων περιεχομένων διδασκαλίας, να κρίνει δηλαδή αν αυτό που διδάσκεται είναι επιστημονικά κατοχυρωμένο και

όχι το αν και πώς πρέπει να προσφερθεί στους μαθητές. «Η επιστήμη περιγράφει, αιτιολογεί και ερμηνεύει δεδομένα ενός τομέα της πραγματικότητας από μια ορισμένη οπτική γωνία, δεν έχει όμως κανονιστική αρμοδιότητα, δηλαδή δεν είναι σε θέση να προσδιορίσει κατά τρόπο δεσμευτικό νόρμες για την συμπεριφορά του ανθρώπου και επομένως σκοπούς αγωγής. Διερευνά, όμως, την προέλευση και διαμόρφωση των σκοπών αγωγής, καθώς και τις προϋποθέσεις για τη μεθόδευση της πραγμάτωσής τους, σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες και την ψυχική εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου, και μπορεί να διατυπώσει πολύ γενικές αρχές παιδαγωγικής συμπεριφοράς» (Ξωχέλλης, 1986, σ. 48). Η έρευνα της προέλευσης και διαμόρφωσης και η γενικότερη προβληματική των εκπαιδευτικών σκοπών εντάσσεται στον τομέα της επιστημονικής δραστηριότητας της Παιδαγωγικής. Η Παιδαγωγική ανήκει σε μια δέσμη επιστημών, όπως η επιστήμη της Ψυχολογίας, της Φιλοσοφίας και της Κοινωνιολογίας, που ασκεί αποφασιστική και καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Blandford, 2000).

Στη σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, την κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων, τίθεται το ερώτημα ποιο/α είναι το/α ιδεώδες/η που την καθοδηγούν; Ποιοι είναι οι επιθυμητοί σκοποί και στόχοι που τυγχάνουν γενικότερης αποδοχής; Είναι γνωστό ότι στην πορεία της ανθρώπινης ιστορίας εκπαιδευτικοί σκοποί έχουν εκφραστεί με τη μορφή ιδανικών (Χατζηγεωργίου (2002, σελ. 176–177). Τα ιδανικά αυτά που μπορούν να ονομαστούν και ιδεώδη απορρέουν από ένα σύστημα αξιών και κανόνων ευρύτερης αποδοχής, που διέπουν μια κοινωνία (Βρεττός και Καψάλης, 1994).

Σήμερα προβληματίζεται κανείς, μιας και φαίνεται να υπάρχουν αρκετά, ποιο είναι το ιδανικό-ιδεώδες της εποχής μας, ο υπεύθυνος πολίτης, ο κριτικός λόγος, ο δημοκρατικός πολίτης (Reppas, 1996). Το ιδεώδες της αγωγής «ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες», όπως καταγράφεται στο Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ. 2) και οι βασικοί σκοποί της εκπαίδευσης που καθορίζονται με Νόμο προσδιορίζουν ότι η εκπαίδευση αποβλέπει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και στην αγωγή του ως κοινωνικό μέλος.

Σχετικά με την έννοια και το περιεχόμενο του κριτικού λόγου, υπάρχει στην εποχή μας έντονη συζήτηση, και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θεωρείται από διάφορους φιλοσόφους και παιδαγωγούς ως εκπαιδευτικό ιδεώδες (Κουτσελίνη, 1997, και Siegel, 1988). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θεωρείται απαραίτητη στην εποχή μας, που το ιδεολογικό υπόβαθρο της

σύγχρονης κοινωνίας χαρακτηρίζεται από έναν πλουραλισμό αμφισβήτησης και σχετικισμό ιδεών και αξιών (Reppas, 1996).

Εκτός του σκοπού της ανάπτυξης του κριτικού λόγου ή της κριτικής σκέψης υπάρχουν και άλλες επιδιώξεις – σκοποί για τους οποίους κανείς δεν θα αμφέβαλλε για τα άτομα που πρόκειται να ζήσουν στον 21ο αιώνα, όπως η ανάπτυξη βασικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, η λειτουργική ένταξη στην κοινωνία, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αποδοχή της διαφορετικότητας και του άλλου ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, εθνικότητας και θρησκείας, ανάπτυξη της ικανότητας για δημιουργική επικοινωνία και δράση σε τοπικό, κοινοτικό και παγκόσμιο επίπεδο, σεβασμός και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (Κουτσελίνη, 1998, σ. 25-6). Βασικός σκοπός, επίσης, θεωρείται σήμερα η εξασφάλιση «κριτικής αλληλεγγύης» του μαθητή με την κοινωνία, δηλαδή, η ανάπτυξη στάσεων, προδιαθέσεων και συμπεριφορών που διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή πάνω σε ανθρωπιστικές βάσεις (Βρεττός και Καυγάλης, 1999, σ. 73). Πρόκειται, με άλλα λόγια, για την αναπαραγωγή αυτού που ο Coleman (1961) έχει ονομάσει «κοινωνικό κεφάλαιο». Παρ' όλα αυτά, η επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων (σχεδιαστών – εκπαιδευτικών) για το σκοπό ή τους σκοπούς της εκπαίδευσης, είναι ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Λαμβανομένου υπόψη μάλιστα πως ακόμη και αν επιτευχθεί συμφωνία μεταξύ των σχεδιαστών του Α.Π. σχετικά με το περιεχόμενο των σκοπών, απαιτείται αντίστοιχα και αποδοχή από μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2002, σ.178-184). Εκτός αυτού η αναζήτηση του ιδεώδους της σημερινής εποχής, η ύπαρξη διαφορετικών φιλοσοφικών ρευμάτων (συντηρητική και προοδευτική φιλοσοφία), οι διάφοροι ορισμοί των εννοιών «εκπαίδευση» και «παιδεία», η εμπλοκή της πολιτικής εξουσίας (προσπάθεια ιδεολογικής χειραγώγησης μέσω των σκοπών του αναλυτικού προγράμματος που δημιουργεί πρόβλημα εγκυρότητάς των), είναι αιτίες προβλημάτων που αφορούν το θέμα της σκοποθεσίας και λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την επίτευξη κοινής συμφωνίας και συναίνεσης.

Σημειώνεται, χωρίς να τίθεται επί του παρόντος το ζήτημα της αποσαφήνισης και μετατροπής των σκοπών με τη διατύπωση στόχων (μετατρεψιμότητα) – πράγμα που θα συζητηθεί σε επόμενο κεφάλαιο - ότι η σύγχρονη προβληματική σχετικά με τους σκοπούς αγωγής και μάθησης τείνει σ' ένα ιδεώδες «πρότυπο» ανθρώπου ο οποίος εφοδιασμένος με αναπτυγμένη ελεύθερη και κριτική σκέψη και μνημένος σε μεθόδους προσέγγισης της

φυσικής, ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας, είναι ικανός να προσανατολιστεί με ασφάλεια και να δράσει δημιουργικά μέσα στο τοπικό, κοινοτικό και παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον (Ξωχέλλης, 1986, σ. 57). Η επιλογή των σκοπών και των στόχων, οι οποίοι διατυπώνονται με τη μορφή συγκεκριμένων ικανοτήτων, γνώσεων, στάσεων και αξιών απορρέει από το παραπάνω πρότυπο (Χειμαριού, 1987, σ. 58). Το πρόβλημα, ωστόσο, είναι η μετάβαση από το ιδεώδες στη διατύπωση στόχων μάθησης και η μετατροπή των γενικών σκοπών σε στόχους μάθησης. Το ερώτημα, δηλαδή, είναι πώς η φιλοσοφία μετατρέπεται πρώτα σε σκοπούς και στόχους του ΑΠ και της διδακτικής πράξης στη συνέχεια (Κασσωτάκης, και Φλουρής, 1983 και Φλουρής, 1995).

3.4.2 Διδακτικοί Στόχοι

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι με τους γενικούς σκοπούς η πολιτεία καθορίζει τις γενικότερες κατευθύνσεις της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί, δηλαδή, στη γενική τους μορφή οριοθετούν τα πλαίσια του εκπαιδευτικού προσανατολισμού και της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας και μερικότερα χαράσσουν τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος και των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Τριλλιανός, 2000, σ. 137).

Οι γενικοί σκοποί αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα κινηθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή διδακτική πράξη, γιατί δεν προσδιορίζουν με ακρίβεια και σαφήνεια τις ενέργειες με τις οποίες οι μαθητές, θα επιτύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο ούτε του επιτρέπουν να διαπιστώσει την ικανοποιητική ή μη επίτευξη του στόχου. Η διατύπωση επομένως ειδικότερων στόχων είναι απαραίτητη για να γνωρίζει ο δάσκαλος τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να διαπιστώνεται η επίτευξη του γενικού σκοπού που τέθηκε αρχικά (Τριλλιανός, 2000, σ. 137). Οι διδακτικοί στόχοι αποτελούν την αφετηρία τόσο των διδακτικών δραστηριοτήτων του δασκάλου, όσο και των μαθησιακών δραστηριοτήτων του μαθητή. Περιγράφοντας με σαφήνεια και πολύ συγκεκριμένα το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της διδασκαλίας (τι πρέπει να μάθει ο μαθητής) στη σχολική τάξη, εξασφαλίζουν τη δυνατότητα ελέγχου του βαθμού επίτευξής του στο πέρας της μαθησιακής διαδικασίας, επιτρέποντας ταυτόχρονα την παρατήρηση, τον έλεγχο και πιθανή αναθεώρηση των προσανατολισμών της διδασκαλίας (Romiszowski, 1984).

Συνοψίζοντας, οι διδακτικοί στόχοι είναι η μερικότερη έκφραση των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών σκοπών και η σαφής περιγραφή και οριοθέτηση του τι πρέπει να γίνεται μέσα στη σχολική τάξη και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Έχουν πάντοτε σταθερό προσανατολισμό και υπηρετούν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Είναι προτάσεις που προσδιορίζουν με σαφήνεια και ακρίβεια αυτό που οι μαθητές θα είναι ικανοί να κάνουν ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας. Οι προτάσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά που πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας (Hooper, 1971), τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Slavin, 1988, σ. 231-232, και Borich, 1988, σ. 87-89) και το βαθμό επάρκειας της συμπεριφοράς που πρέπει να επιδείξουν (οι μαθητές) για τη διαπίστωση της ικανοποιητικής εκμάθησής της (Τριλλιανός, 2000, σ. 137-8 και Φράγκου, 1984, σ. 354-358).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η διατύπωση των διδακτικών στόχων είναι έργο δύσκολο και επίπονο. Χρειάζεται ικανότητα, επιδεξιότητα, γνώση και πολλή άσκηση από την πλευρά των ειδικών ή των δασκάλων που συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Απαιτείται ακόμα η πλήρης γνώση και κατανόηση των γενικών σκοπών της παιδείας, των στόχων της εκπαιδευτικής βαθμίδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, των σκοπών των μαθημάτων που διδάσκει, καθώς και η επαρκής ενημέρωση και γνώση των επικρατούντων κοινωνικών συνθηκών και αναγκών (ατομικών, τοπικών, κοινωνικών, παγκόσμιων) και της σχετικής ιεράρχησής αυτών (Παπάς, 1987, σ. 108-109).

3.5 Η μετατροπή του σκοπού σε στόχο διδασκαλίας και μάθησης

Η διατύπωση των γενικών σκοπών ή σκοπών της αγωγής είναι, όχι μόνον μια σημαντική διαδικασία, αλλά και απαραίτητη, γιατί οι γενικοί σκοποί αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές και τον προσανατολισμό με βάση τα οποία κινούνται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, ο καθορισμός των στόχων διδασκαλίας και μάθησης από τον εκπαιδευτικό, που αποτελεί σημαντικό στοιχείο του σχεδιασμού και της οργάνωσης της διδασκαλίας, γίνεται με βάση τους σκοπούς των μαθημάτων, τους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα ιδεώδη της αγωγής (Βρεττός, Καψάλης, 1999, σ. 99). Ο καθορισμός και η διατύπωση των ειδικότερων στόχων (διδασκαλίας και μάθησης) είναι απαραίτητος, επειδή ακριβώς χρειάζεται να γνωρίζουμε τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές για να μπορεί να ελεγχθεί και διαπιστωθεί ο γενικός σκοπός που τέθηκε αρχικά (Χατζηγεωργίου, 1999, σ. 185).

Με άλλα λόγια η διαδικασία αυτή σημαίνει τη μετατροπή των σκοπών της αγωγής και των διαφόρων μαθημάτων σε συγκεκριμένους στόχους διδασκαλίας και μάθησης. Η διαδικασία αυτή επικράτησε να λέγεται «συγκεκριμενοποίηση» ή «αντικειμενικοποίηση» ή επικρατέστερα «μετατρεψιμότητα». Πρόκειται για τη μεταφορά στην ελληνική του αγγλικού όρου «operationalization» και υποδηλώνει την ανάλυση μιας έννοιας στα στοιχεία της. Στην περίπτωση της σκοποθεσίας του Αναλυτικού Προγράμματος, σημαίνει την ανάλυση ενός σκοπού σε επιμέρους στόχους και μάλιστα έτσι, ώστε η διατύπωση των στόχων να συμπεριλαμβάνει κατά το δυνατόν συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων, οι οποίες μπορούν να παρατηρηθούν. Η διαδικασία αυτή, δηλαδή, αποσκοπεί στην ανάλυση ενός σκοπού και στην απόδοσή του με έναν λειτουργικό ή «εκτελεστικό» ορισμό.

Κατά τον K. Westphalen, (1989, σ. 105), μετατρεψιμότητα στα πλαίσια του Α.Π. σημαίνει: «να διατυπώνεται ο στόχος μάθησης τόσο συγκεκριμένα, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια καθορισμένων ενεργειών και η υλοποίησή του να είναι δυνατό να παρατηρηθεί και να ελεγχθεί στη συμπεριφορά του μαθητή». Με αυτόν τον τρόπο ακόμη και εντελώς αφηρημένα ιδεώδη μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν, να μετατραπούν, δηλαδή, σε επίπεδο μερικών στόχων (π.χ. η αφηρημένη έννοια «αυτοτέλεια» γίνεται συγκεκριμένη για μια ορισμένη ηλικία του παιδιού με τη φράση «μπορεί να ντυθεί μόνο του»).

Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις, οι γενικοί σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή Curriculum μπορούν κατά κανόνα να «αντικειμενικοποιηθούν» μετατρέπόμενοι σε μερικούς στόχους. Η μετατροπή αυτή πρέπει να βασίζεται και σε κάποια άλλα στοιχεία ψυχολογικά ή στοιχεία του στόχου που αφορούν το περιεχόμενο μάθησης. Ωστόσο βασική αρχή του Αναλυτικού Προγράμματος με τη μορφή Curriculum είναι να δίνει κατευθυντήριες γραμμές χωρίς να καθορίζει τους μερικούς στόχους. Ο καθορισμός, η βαρύτητα και η επίτευξη των μερικών στόχων ανήκουν στα πλαίσια των αποφάσεων με ελευθερία και ευθύνη του δασκάλου. Οι στόχοι μάθησης, δηλαδή, χαρακτηρίζονται μάλλον ως προθέσεις, εφόσον περιγράφουν παιδαγωγικές επιδιώξεις και κύρια διδακτικά σημεία και όχι μια τελική παρατηρήσιμη συμπεριφορά του μαθητή (Westphalen, 1989, σ. 106).

Κατά τη μετατροπή των σκοπών της αγωγής σε στόχους διδασκαλίας και μάθησης, παρουσιάζονται σοβαρά προβλήματα. Κι' αυτό, γιατί πρώτον διαπιστώνεται ότι δεν μπορούν όλοι σκοποί να μετατραπούν σε στόχους κυρίως σε ό,τι αφορά «σύνθετες και πολύπλοκες ικανότητες, με σκοπούς της συναισθηματικής περιοχής, όπως στάσεις, διαθέσεις, κλπ.» (Βρεττός και Καψάλης, 1999, σ. 94) και δεύτερον, διότι σε πολλές περιπτώσεις οι στόχοι δεν μπορούν να καλύψουν όλο το εύρος του σκοπού. Με άλλα λόγια κατά τη μετατροπή ενός γενικού σκοπού σε ειδικότερο στόχο ενδέχεται απώλεια αφενός του περιεχομένου του σκοπού και αφετέρου του εύρους του. Επιπλέον, ο στόχος από τη φύση του δεν μπορεί να συμπεριλάβει το εύρος ενός γενικού σκοπού (Χατζηγεωργίου, 1999, σ. 185).

Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου, σημαντική βοήθεια για τη λύση του προβλήματος μετατροπής σκοπών σε στόχους προσφέρουν μερικές βασικές αρχές εγκυρότερες από τις οποίες είναι (Χατζηγεωργίου, 1999, σ. 99):

- α) Ο καθορισμός των στόχων διδασκαλίας και μάθησης είναι μια δημιουργική διαδικασία είτε του σχεδιαστή του Α.Π. είτε του δασκάλου και όχι μια τεχνητή διαδικασία.
- β) Ο καθορισμός των στόχων σε επίπεδο μαθημάτων και των σκοπών σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης, είναι μια δημιουργική διαδικασία που δεν μπορεί να γίνει χωρίς να συμπεριλαμβάνεται και να συνυπολογίζεται η φύση του γνωστικού αντικειμένου ή του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.

γ) Προτιμητέα θα ήταν η ενεργοποίηση της διαδικασίας σύνταξης ενός καταλόγου στόχων και μόνο μετά και με τη βοήθεια επιστημονικών κριτηρίων να επιλέγεται ή να απορρίπτεται ο καθένας απ' αυτούς.

Σε ό,τι αφορά πάντως την επιλογή του περιεχομένου του Α.Π., μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο αυτό μπορεί να αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (ακαδημαϊκή γνώση), στην απόκτηση στάσεων και δεξιοτήτων και σε μαθησιακές δραστηριότητες γενικότερα. Όλα αυτά αποτελούν συνιστώσες του περιεχομένου ενός Α.Π., το οποίο προτάθηκε από τον Χατζηγεωργίου και περιλαμβάνει τα εξής:

έννοια, αρχή, θεωρία, γνωστική περιοχή, θέμα, προβληματική κατάσταση και δεξιότητα (Χατζηγεωργίου, 1999, σ. 197).

3.6 Η διαπολιτισμική διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός

3.6.1 Το πρόβλημα του κοινωνικού σχεδιασμού στο πολιτικό περιβάλλον

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό χώρο και η συναφής δραστηριότητα της πολιτικής των εμπλεκόμενων στις σχεδιαστικές διαδικασίες παραμέτρων, ως εξειδικευμένες και συμπληρωματικές μεταξύ τους επαγγελματικές δραστηριότητες, που αναδύονται στο πεδίο της κρατικής αντιμετώπισης της κοινωνικής αβεβαιότητας, εννοιολογούνται στη σχετική βιβλιογραφία βάσει των θεωρητικών και κανονιστικών παραδοχών, οι οποίες αναπτύσσονται στα πλαίσια θεωρητικών μοντέλων που επιχειρούν να ανιχνεύσουν και να αναλύσουν τα χαρακτηριστικά και την κοινωνική δυναμική αυτών των δραστηριοτήτων (Cooper, Dewe, and O'Driscoll, 2001).

Κατά την παρουσίαση του G. Benveniste (Benveniste, G., 1989, σ. 56-86), ο οποίος επικεντρώνει ειδικά το ενδιαφέρον του στο θέμα της σχέσης κοινωνικού σχεδιασμού και πολιτικής, μέσω της ανάλυσης των επαγγελματικών ιδιοτήτων και αντιλήψεων των σχεδιαστών, τα μοντέλα αυτά στο σύνολό τους είναι τα εξής: Η συνολική ορθολογική προσέγγιση, η προσέγγιση του στρατευμένου σχεδιασμού, η προσέγγιση της απολιτικής πολιτικής, η κριτική θεωρία του σχεδιασμού, ο στρατηγικός σχεδιασμός και ο ινκρεμενταλισμός. Στα ειδικά τους χαρακτηριστικά, τα μοντέλα αυτά μπορούν να περιγράψουν ως εξής:

- Η συνολική ορθολογική προσέγγιση συνίσταται σε ένα σύνολο διαδικασιών, μέσω των οποίων διατυπώνονται οι σχεδιαστικοί στόχοι, επιτελείται συστηματική ανάλυση των εκάστοτε εναλλακτικών προγραμμάτων διοικητικής παρέμβασης, προσδιορίζονται τα κριτήρια επί τη βάσει των οποίων επιλέγεται το υιοθετούμενο πρόγραμμα, παρακολουθείται η πορεία της εφαρμογής του και ελέγχονται τα αποτελέσματά του.

Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της συνολικής σχεδιαστικής προσέγγισης είναι ότι, στηριζόμενη σε μακρο-οικονομικά μοντέλα ανάλυσης των εκάστοτε οικονομικών δεδομένων και σε μια συστημική θεώρηση του θεσμικού πεδίου στο οποίο επιχειρείται η παρέμβαση, παρέχει μια περιεκτική και ολοκληρωμένη

θέαση του πεδίου αυτού σε σχέση με τα συναφή κοινωνικά υποσυστήματα και σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα, αποφεύγοντας έτσι τον επιλεγόμενο σχεδιαστικό επαρχιωτισμό τόσο, δηλαδή, την εκλεκτική και μερική αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων που η σχεδιαστική πρακτική επιδιώκει να επιλύσει, όσο και την υπαγωγή της σχεδιαστικής διαδικασίας σε επί μέρους κοινωνικά συμφέροντα, πράγμα το οποίο κινδυνεύει να αποβεί σε βάρος του κοινωνικού συνόλου. Στα παράπλευρα πλεονεκτήματα της προσέγγισης, όσον αφορά κυρίως τη θέση των κοινωνικών σχεδιαστών στο σύστημα οργάνωσης της εξουσίας, εγγράφεται η ευρεία νομιμοποίηση της εμπλοκής των επιστημονικών φορέων στις διαδικασίες προγραμματισμένης μεταβολής του κοινωνικού γίνεσθαι και η ενδυνάμωση του σώματος των επαγγελματιών σχεδιαστών, των οποίων η εξειδικευμένη γνώση αναγνωρίζεται ως αναντικατάστατος κοινωνικός πόρος.

Στα μειονεκτήματα της προσέγγισης συγκαταλέγονται η σχεδόν αποκλειστική έμφαση στις οικονομικές όψεις των υπό εξέταση κοινωνικών θεμάτων και η απόσταση των επαγγελματιών σχεδιαστών από τις τρέχουσες τοπικές, γεωγραφικά ή θεσμικά, κοινωνικές και πολιτικές πρακτικές, οι οποίες όμως αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής πραγματικότητας και αναδεικνύονται σε κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας των εκάστοτε πολιτικών προγραμμάτων, επηρεάζοντας αποφασιστικά τις διαδικασίες εφαρμογής και τη συνολική αποτελεσματικότητά τους (Jin, Yeung, Tang, Low 2008).

- Η προσέγγιση του στρατευμένου σχεδιασμού, στηρίζεται στην αντίληψη ότι το εκάστοτε οργανωτικό ανάπτυγμα των σχεδιαστικών προγραμμάτων πολιτικής παρέμβασης αντανακλά, στην πραγματικότητα, το ισχύον πρότυπο καταμερισμού της εξουσίας σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό. Η προσέγγιση δίνει έμφαση στο πολιτικό ενδιαφέρον των θεσμικών σχεδιαστών, όχι για ένα αφηρημένο κοινωνικό σύνολο, αλλά για τις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες των οποίων η κοινωνική κατάσταση επιδιώκεται να μεταβληθεί θετικά μέσω της ανάπτυξης και εφαρμογής των παρεμβατικών σχεδιαστικών προγραμμάτων.

Το θετικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι, αναπτύσσοντας την πολιτική εγρήγορση ως προς την ιδεολογική συνάφεια των βασικών

σχεδιαστικών παραδοχών με τα μοντέλα οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας, τοποθετεί την ίδια την ομάδα των σχεδιαστών σε ένα γενικότερο πολιτικό πλαίσιο ενίσχυσης της συμμετοχής των πολιτών κάθε επαγγελματικής κατηγορίας στη διαμόρφωση των κατευθύνσεων του κοινωνικού γίνεσθαι και, παράλληλα, ότι κινείται σε έναν άξονα ενίσχυσης των σχέσεων αλληλεγγύης ανάμεσα στους πολίτες, προτείνοντας ένα σχήμα κοινωνικού σχεδιασμού το οποίο οργανώνεται «από τα κάτω».

Ως μειονέκτημα θεωρείται η μεροληπτική θεώρηση του τι είναι κοινωνικά ωφέλιμο και, επίσης, η πιθανότητα να μετατραπεί η πολυδιάστατη διαδικασία του κοινωνικού σχεδιασμού σε μια απλή δραστηριότητα πολιτικού ακτιβισμού προς όφελος κάποιας πολιτικής ομάδας.

- Η προσέγγιση της απολιτικής πολιτικής, αντιλαμβάνεται το σχεδιασμό ως εμπλεκόμενο με ένα ιδιότυπο απολιτικό τρόπο στις δραστηριότητες της πολιτικής και τον ορίζει ως τη διαδικασία χρήσης τεχνικής γνώσης για την επίτευξη πολιτικών ή διαχειριστικών συμβιβασμών. Έτσι, κατά την προσέγγιση αυτή, ενώ αναγνωρίζεται η πολιτική διάσταση του σχεδιασμού, ο ρόλος των σχεδιαστών παραμένει διακριτός από το ρόλο των πολιτικών ή των διαχειριστών ενός κοινωνικού οργανισμού και οι σχεδιαστές έχουν τη δυνατότητα να κρατούν την εργασία τους μακριά από τις κοινωνικές συγκρούσεις.

Το παράδοξο, το οποίο αποτυπώνει με τον ευρηματικό τίτλο της απολιτικής πολιτικής αυτή η προσέγγιση, είναι ότι ο ισχυρισμός περί του απολιτικού χαρακτήρα του σχεδιασμού τού προσδίδει τη δυνατότητα, ακριβώς λόγω της αναμφισβήτητης ισχύος του σε τεχνικά ζητήματα, να επηρεάζει αποφασιστικά τη διαδικασία λήψης των πολιτικών αποφάσεων και έτσι τελικά εξυπηρετεί την επίτευξη συγκεκριμένων πολιτικών ή διαχειριστικών στόχων.

Στα θετικά της προσέγγισης συμπεριλαμβάνεται το πολύ χαρακτηριστικό γεγονός ότι η έμφαση στις τεχνικές όψεις του σχεδιασμού εφιστά την προσοχή στους πραγματικούς περιορισμούς και τις πραγματικές δυνατότητες ανάπτυξης και εφαρμογής των σχεδιαστικών προγραμμάτων, πέρα από τους πολιτικούς οραματισμούς τους οποίους ενδεχομένως καλούνται να υποστηρίξουν (Zurlo, Pes & Cooper, 2007).

Στα αρνητικά της χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται το επίσης πολύ πραγματικό γεγονός ότι, καθώς τελικά ο επαγγελματικός ρόλος των σχεδιαστών διατέμνεται σε πολλά σημεία του με το ρόλο των επαγγελματιών πολιτικών, όπως δείχνουν εμπειρικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στις Η.Π.Α., μια απολιτική προσέγγιση των πολιτικών διαστάσεων του σχεδιασμού δεν καταφέρνει στην ουσία παρά να συσκοτίσει τη σχέση και τα όρια ανάμεσα στο σχεδιασμό και την πολιτική, δημιουργώντας συγχύσεις και δυσλειτουργίες.

- Η κριτική θεωρία του σχεδιασμού έχει ως κύριο άξονα ανάλυσης την κοινωνική κατανομή της εξουσίας (Zurlo, Pes & Cooper, 2007). Σύμφωνα με την κριτική σχεδιαστική θεωρία, το ουσιαστικό ζήτημα αναφορικά με το σχεδιασμό είναι κατά πόσον οι σχεδιαστικές πρακτικές αντανακλούν το ισχύον πρότυπο αυτής της κατανομής. Έτσι ο σχεδιασμός, κατά τους εκπροσώπους αυτής της γραμμής σκέψης, δεν είναι μια επαγγελματική ή τεχνική δραστηριότητα, αλλά απλά μια μάσκα υπό την κάλυψη της οποίας ισχυρά κοινωνικά συμφέροντα συντηρούν και νομιμοποιούν την εξουσία τους.

Η κριτική θεωρία αναπτύσσεται ως αντίδραση στην προσέγγιση της απολιτικής πολιτικής. Θέτει ως κύριο κάθε φορά ερώτημα, ποιός πραγματικά ωφελείται από την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συγκεκριμένου σχεδιαστικού προγράμματος και επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις δυνατότητες ουσιαστικής και ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, ώστε να είναι δυνατόν να καταλήξουν σε μια πραγματική συναίνεση. Έτσι, η θεωρία αυτή ορίζει τους σχεδιαστές ως τους επαγγελματίες εκείνους οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν κανάλια ουσιαστικής επικοινωνίας, έκφρασης και συνεννόησης ανάμεσα σε όλους όσους συμμετέχουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στις διαδικασίες του κοινωνικού σχεδιασμού.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός προέρχεται από τον κόσμο των μεγάλων επιχειρήσεων. Καθώς σταδιακά αναγνωρίζεται ως σχεδιαστική πρακτική κατάλληλη για την ανάλυση και οργανωσιακή υποστήριξη της λειτουργίας ή της μεταβολής των δημόσιων οργανισμών, επιχειρεί να αντιμετωπίσει με ένα νέο τρόπο το πρόβλημα της κοινωνικής αβεβαιότητας και της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα όργανα λήψης πολιτικών αποφάσεων και τα όργανα σχεδιασμού να προβλέψουν με μια σχετική ακρίβεια το μέλλον. Με βασικό

διαγνωστικό εργαλείο τη διερεύνηση και την ανάλυση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών ενός οργανισμού και των ευκαιριών και των κινδύνων που αναδύονται στο οργανωσιακό περιβάλλον του, προσδιορίζει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατόν, τι είναι πιθανόν να συμβεί αναφορικά με μια κοινωνική κατάσταση και διαμορφώνει την κατάλληλη πορεία δράσης, παρακολούθησης και αξιολόγησης σε αναφορά προς διάφορα εναλλακτικά σενάρια εξέλιξης των πραγμάτων (Zurlo, Pes & Cooper, 2007).

Σε αντίθεση με τη συνολική ορθολογική προσέγγιση, ο στρατηγικός σχεδιασμός δεν θεωρεί ποτέ ότι ένα σχεδιαστικό πρόγραμμα είναι πλήρες και ολοκληρωμένο, αλλά εκλαμβάνει τη σχεδιαστική πρακτική ως μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία, της οποίας τα βήματα αφορούν εξ ορισμού την αντιμετώπιση μεμονωμένων και κάθε στιγμή ειδικά επιλεγμένων όψεων ενός κοινωνικού προβλήματος. Διατηρώντας την αντίληψη περί της αναγκαιότητας μιας σφαιρικής συστημικής θέασης των περιοχών στις οποίες επιχειρείται κάθε φορά η σχεδιαστική παρέμβαση, οι εκπρόσωποι αυτής της σχολής σχεδιασμού ασχολούνται κυρίως με το πρόβλημα της ευέλικτης ενσωμάτωσης των επί μέρους δραστηριοτήτων της σχεδιαστικής πρακτικής σε ένα αρθρωτό και υπό συνεχή διαμόρφωση ευρισκόμενο σχεδιαστικό όλο, θέτοντας την έμφασή τους, όχι πλέον στο ζήτημα της τελείωσης του εκάστοτε σχεδίου, αλλά στο ζήτημα του συντονισμού των ποικίλων σχεδιαστικών ενεργειών.

Αν και ο στρατηγικός σχεδιασμός αναπτύχθηκε, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του επιχειρηματικού κόσμου, ως μορφή οργανωσιακής ανάπτυξης κερδοσκοπικών οργανισμών, έχει πολλές φορές επιχειρηθεί η εισαγωγή των σχεδιαστικών του αρχών στο πεδίο των δραστηριοτήτων του δημοσίου τομέα, δηλαδή του κράτους, υπό τη μορφή στρατηγικών οργανωσιακής ανάπτυξης συγκεκριμένων, υπό κρατικό έλεγχο, διοργανωσιακών κοινωνικών λειτουργιών, όπως οι επικοινωνίες, η υγεία και η εκπαίδευση ή άλλων πεδίων παροχής δημοσίων υπηρεσιών, ή και διοικητικών τομέων κεντρικής ή τοπικής διακυβέρνησης και, ακόμη, ολόκληρων τοπικών κοινοτήτων ή γεωγραφικοδιοικητικών περιφερειών ή και κρατών (Bryson, 1988, σ. 5).

Τέλος, η θεωρία του ινκρεμενταλισμού επισημαίνει ότι τόσο οι σχεδιαστικές δραστηριότητες, όσο και οι διαδικασίες λήψης πολιτικών αποφάσεων με τις οποίες αυτές συνδέονται, αναπτύσσονται στην πραγματικότητα με σωρευτικό τρόπο, με μικρά δηλαδή βήματα και με τις εκάστοτε αναγκαίες αμοιβαίες προσαρμογές των προσδοκιών και των

επιδιώξεων όλων των εμπλεκομένων μερών. Το χαρακτηριστικό αυτό των διαδικασιών λήψης αποφάσεων πρέπει, κατά τους εκπροσώπους αυτής της σχεδιαστικής προσέγγισης, να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε κάθε σχεδιαστική περίπτωση, ώστε ο επιτελούμενος σχεδιασμός να είναι αποτελεσματικός (Bryson, 1988, σ.11).

Ως θετική συμβολή της θεωρίας του ινκρεμενταλισμού στο πεδίο του κοινωνικού σχεδιασμού εκτιμάται το γεγονός ότι εφιστά την προσοχή στην ανάγκη για προσεκτικά και αργά βήματα, ώστε να αποφεύγονται τα σχεδιαστικά λάθη, κυρίως αυτά που προκύπτουν από αδυναμία συνεννόησης και αλληλοκατανόησης των εμπλεκομένων μερών, καθώς και από έλλειψη επαρκών και έγκυρων πληροφοριών, η ύπαρξη των οποίων θα μπορούσε ενδεχομένως να ενεργοποιήσει και να υποστηρίξει μια πολυδιάστατη διαδικασία συνολικού κοινωνικού σχεδιασμού. Επίσης, ως θετικό εκτιμάται το γεγονός ότι ανασύρει στην επιφάνεια και καθιστά επίκεντρο του σχεδιαστικού ενδιαφέροντος τις ανεπίσημες ανταλλαγές ανάμεσα στα διάφορα κοινωνικά υποκείμενα και τους ενίοτε διαφορετικούς από τους αναμενόμενους κανόνες που τις διέπουν.

Όσοι όμως στέκονται κριτικά απέναντι στη θεωρία αυτή, επισημαίνουν το γεγονός ότι ο ινκρεμενταλισμός παρέχει χρήσιμες υποδείξεις για το σχεδιαστικό χειρισμό περιστάσεων, οι οποίες μεταβάλλονται με αργούς ρυθμούς, οπότε οι αμοιβαίες αναπροσαρμογές προσδοκιών και πρακτικών ως οχήματα κοινωνικής μεταβολής είναι εφικτές. Αν όμως οι επιδιωκόμενες μεταβολές είναι μεγάλης κλίμακας και εμπλέκουν μια πληθώρα θεσμικών περιοχών ή οργανισμών, τότε υπάρχει ανάγκη για ένα λιγότερο σχήμα σχεδιασμού, το οποίο να υποστηρίζει κεντρικές πλέον και ευρέως νομιμοποιούμενες στοχεύσεις και σχεδιαστικές προσπάθειες. Σε τελευταία δε ανάλυση, το μέγεθος του σχεδιαστικού αναπτύγματος και ο ρυθμός εφαρμογής των, μέσω του σχεδιασμού επιδιωκόμενων, κοινωνικών μεταβολών εξαρτάται τόσο από τη φύση και το πεδίο της μεταβολής, όσο και από παράγοντες που αφορούν το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι σχεδιαστικές ενέργειες.

3.6.2 Το πρόβλημα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Η δυσκολία διατύπωσης ενός μόνο και σαφούς ορισμού της σχεδιαστικής διαδικασίας και της ενδοσχεδιαστικής πολιτικής ανάλυσης, δυσκολία η οποία διαπιστώνεται κάθε στιγμή κατά τη θεωρητική και εμπειρική προσπάθεια διάκρισης και οριοθέτησής της ως προς το ευρύτερο πεδίο της χάραξης των πολιτικών κατευθύνσεων διακυβέρνησης και της εν γένει διαδικασίας λήψης πολιτικών αποφάσεων, αναδύεται και κατά τη μελέτη των στοιχείων και των μορφών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Ο Adams (1994, σ. 1804-1810), στο άρθρο «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός: Διαφοροποιημένα Μοντέλα», προτείνει μια σειρά πρακτικών περιγραφικών ορισμών με τη βοήθεια των οποίων μπορεί η διαδικασία κοινωνικού σχεδιασμού να γίνει κατανοητή ως συγκεκριμένη κοινωνική πρακτική. Έτσι, κατά την περιγραφή του Adams, η οποία κατά βάση αναφέρεται σε σχεδιαστικά στοιχεία που ήδη έχουμε αναφέρει ή που προκύπτουν ως εξατομικευμένες θεωρητικές επεξεργασίες στο πλαίσιο των μοντέλων που παρουσιάστηκαν αμέσως παραπάνω, ο σχεδιασμός για όσους τον ασκούν ή και για όσους τον μελετούν στις θεωρητικές και εμπειρικές του εκφάνσεις είναι γενικά αντιληπτός ως:

- α) διαδικασία διαμόρφωσης τεχνικών επιλογών,
- β) διαδικασία δημιουργίας σωρευτικών μεταβολών,
- γ) μήτρα αλληλεξαρτώμενων ακολουθιών αποφάσεων, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με συστηματικό τρόπο,
- δ) κατασκευή χαρτών, οι οποίοι αποτυπώνουν ακολουθίες χρόνου, χώρου και αιτιότητας σε νέα θεσμικά περιβάλλοντα,
- ε) στρατηγική λήψης αποφάσεων ελεγχόμενη από την πολιτική και την άσκηση της εξουσίας,
- στ) αλληλεπίδραση και συναλλαγή κοινωνικών υποκειμένων με τις αποφάσεις να λαμβάνονται ως αποτέλεσμα διαλόγου,
- ζ) εκπαιδευτική διαδικασία ή διαδικασία κοινωνικής μάθησης (Adams, D., 1994, ο.π., σ. 1804.).

Θυμίζοντας σε πολλά της σημεία τις κατηγοριοποιήσεις των πολιτικών χρήσεων της επιστημονικής γνώσης που αναφέρθηκαν, η τυπολογία του Adams δομείται επί τη βάσει της παραδειγματικής διάκρισης δύο επιστημονικών αντιλήψεων όσον αφορά τη γνώση. Η μια αντίληψη, χαρακτηριστική των θετικιστικών ορθολογικών σχεδιαστικών μοντέλων, θεωρεί τη γνώση ως

αντικειμενική και ανεπηρέαστη από τους επικρατούντες αξιακούς ή πολιτικούς κώδικες. Η άλλη αντίληψη, η οποία αποτελεί το επιστημολογικό υπόβαθρο των υποκειμενιστικών, διαδραστικών, σχεδιαστικών μοντέλων, θεωρεί τη γνώση ως εξαρτώμενη από την οπτική γωνία υπό την οποία ο παρατηρητής ενός φαινομένου θεάται την πραγματικότητα και ως χρωματιζόμενη από τον αξιακό του κώδικα ή τις πολιτικές του πεποιθήσεις (Javeau, 2000).

Έτσι, η κατηγορία των σχεδιαστικών μοντέλων που τείνουν προς την υιοθέτηση της ορθολογικής αντίληψης για το σχεδιασμό, τον θεωρούν ουδέτερο, γενικευμένης κοινωνικής εμβέλειας μέσον προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Τη γνώση δε, που χρησιμοποιείται στα πλαίσια της συστηματικής ακολουθίας των βημάτων της σχεδιαστικής διαδικασίας, την ορίζουν ως αντικειμενική.

Τα υποκειμενιστικά μοντέλα, από την άλλη, ορίζουν το σχεδιασμό ως μια διαδικασία η οποία δεν είναι πάντα τόσο συστηματική όσο μας κάνουν να πιστέψουμε τα ορθολογικά μοντέλα, αλλά παρουσιάζει και μια άλλη όψη εξαρτημένη από τις εκάστοτε συνθήκες και τις μορφές συμμετοχής συγκεκριμένων κοινωνικών υποκειμένων στη σχεδιαστική διαδικασία ή από μια μη γραμμική ακολουθία απρογραμμάτιστων κοινωνικών προσαρμογών. Η γνώση, αντίστοιχα, που διακινείται στα διάφορα πεδία σχεδιασμού δεν είναι και αυτή μια δεδομένη αποτύπωση της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά προσφέρεται σε διαφορετικές ερμηνείες, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν την πραγματική κοινωνική δυναμική του σχεδιασμού.

Ο Adams φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι στην πραγματικότητα τα σχεδιαστικά μοντέλα, παρ' όλες τις ισχυρές επιστημολογικές τους διαφορές, έχουν κάποια κοινά στοιχεία, όσον αφορά την εκδίπλωση των ενεργειών τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά πεδία, όπως στην περίπτωση που ενδιαφέρει τον ίδιο η εκπαίδευση. Προχωρεί, λοιπόν, περαιτέρω σε μια τριπλή, επικαθήμενη στον αρχικό γραμμικό του άξονα, τυπολογία των γενικών κατηγοριών, τις οποίες διαμορφώνει ως εργαλεία μεθοδολογικής κατάταξης των ευρέως χρησιμοποιούμενων σχεδιαστικών μοντέλων.

Έτσι, προσδιορίζει τρεις διατεμνόμενες γενικές σφαίρες ομαδοποίησης των σχεδιαστικών προσεγγίσεων, πρώτον, τη σφαίρα των τεχνικιστικών μοντέλων, τα οποία ευρίσκονται κοντά σε έναν απόλυτο ορθολογικό αντικειμενισμό, δεύτερον, τη σφαίρα των πολιτικών μοντέλων, τα οποία αναγνωρίζουν στο σχεδιασμό τόσο ορθολογικά, όσο και αλληλοδρασιακά στοιχεία και τρίτον, τη σφαίρα των συναινετικών μοντέλων, τα οποία

επικεντρώνουν την ανάλυσή τους στην ανάγκη για μια από κοινού συμμετοχή διαφορετικών κοινωνικών υποκειμένων στις διαδικασίες του κοινωνικού γίνεσθαι.

Τα τεχνικιστικά μοντέλα είναι, κατά γενική ομολογία, αυτά που χρησιμοποιούνται περισσότερο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ορισμένα από τα πιο χαρακτηριστικά στοιχεία των τεχνικιστικών προσεγγίσεων του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τις οποίες έχουν κυρίως αναπτύξει και εφαρμόσει από τη δεκαετία του 1960 και εξής οι διεθνείς οργανισμοί, είναι ότι, πρώτον, τα παραγόμενα με βάση τις αρχές τους σχεδιαστικά προγράμματα τα επεξεργάζονται εξειδικευμένοι στον τομέα τους επιστήμονες, ύστερα από ανάθεση και υπό τον συνεχή έλεγχο των διεθνών ή εθνικών κεντρικών οργάνων διοίκησης της εκπαίδευσης, χωρίς τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων κοινωνικών υποκειμένων, ότι, δεύτερον, αντιλαμβάνονται τη λήψη των αποφάσεων ως μια γραμμικά εξελισσόμενη διαδικασία με αποτέλεσμα η εφαρμογή των σχεδίων να μην εξετάζεται στην κοινωνική της πολυπλοκότητα, αλλά ως ένα απλό στάδιο της όλης διαδικασίας και μόνο σε σχέση με το κατά πόσον έχουν επιτευχθεί οι προδιαγεγραμμένοι στόχοι του σχεδιασμού, ότι, τρίτον, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως «μαύρο κουτί» και ότι, τέταρτον, ανάγουν τις ποικίλες εκπαιδευτικές μεταβλητές που εξετάζουν σε ποσοτικούς δείκτες, συρρικνώνοντας έτσι την υποκρυπτόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα πολιτικά μοντέλα εμπεριέχουν στοιχεία της σχεδιαστικής ρητορικής και τεχνολογίας, τα οποία απαντούν και στις δύο άλλες μεγάλες κατηγορίες σχεδιαστικών προσεγγίσεων, όπως είναι η επισήμανση και η νομιμοποίηση της ανάγκης για τη χρήση αυστηρά επιστημονικών κριτηρίων εμπειρικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, κατά τα ορθολογικά πρότυπα ή η έμφαση στις εκάστοτε διαφορετικές συνθήκες και στις ποικίλες ερμηνευτικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών περιστάσεων, οι οποίες επηρεάζουν τη διαδικασία εφαρμογής των εκπαιδευτικών σχεδιαστικών προγραμμάτων, δημιουργώντας το κατάλληλο έδαφος για πιο ευέλικτες και συναινετικές μορφές εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπως αυτές αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο των συναινετικών μοντέλων.

Τα πολιτικά μοντέλα, γενικά, τείνουν να καταργούν τα εννοιολογικά όρια ανάμεσα στην πολιτική και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, και στο σημείο αυτό διαφοροποιούνται ριζικά από τα ορθολογικά μοντέλα που επιδιώκουν να καθιερώσουν συστηματικές εννοιολογικές διακρίσεις ως εργαλεία ανάλυσης

των σχεδιαστικών ενεργειών. Στο πλαίσιο των πολιτικών μοντέλων, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ορίζεται λιγότερο ως τεχνική και περισσότερο ως δυναμική πολιτική διαδικασία κοινωνικών διαπραγματεύσεων, οι οποίες εξελίσσονται σε σχέση με το θέμα της νομής και της άσκησης της εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τα συναινετικά μοντέλα σχεδιασμού μοιράζονται με τα πολιτικά μοντέλα ορισμένες βασικές παραδοχές για την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση γίνεται και εδώ αντιληπτή ως ανοικτό σύστημα, το οποίο λειτουργεί σε ένα απροσδιόριστο κοινωνικό περιβάλλον και, ως εκ τούτου, στην εγγενή ρευστότητα που αποτελεί χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο θεσμικό σύστημα και στο συστημικό του περιβάλλον η εκάστοτε έκφανση της ανθρώπινης πράξης μετατρέπεται σε παράγοντα καθορισμού της κατεύθυνσης που θα ακολουθήσει η κοινωνική και θεσμική δυναμική.

Η παραδοχή της κοινωνικής απροσδιοριστίας επηρεάζει αποφασιστικά την ίδια τη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όπως, άλλωστε, και τις σχεδιαστικές ενέργειες που αφορούν τα άλλα πεδία θεσμικής οργάνωσης της κοινωνικής ζωής. Στο πλαίσιο των συναινετικών μοντέλων, ως χρήσιμη πηγή άντλησης πληροφόρησης για την απαραίτητη στο σχεδιασμό μελέτη και ανάλυση συγκεκριμένων, υπό σχεδίαση, εκπαιδευτικών λειτουργιών και διαδικασιών, δεν θεωρείται αποκλειστικά ή και καθόλου η αφηρημένη μαθηματική και οικονομική σκέψη. Η ουσιαστική πηγή της σχεδιαστικά χρήσιμης πληροφορίας εντοπίζεται κυρίως στο σύνολο των διαδικασιών νοηματοδότησης και διαμόρφωσης των συμβολικών δομημάτων και ερμηνειών, τις οποίες αναπτύσσουν οι ατομικοί και συλλογικοί εκπαιδευτικοί φορείς στις μεταξύ τους κοινωνικές συναλλαγές και επικοινωνιακές πράξεις, παράγοντας έτσι τις εκάστοτε λογικές ορισμού και κατανόησης των εκπαιδευτικών θεμάτων, αλλά και τις ιδεολογικές σημασίες, οι οποίες εγγραφόμενες στη ίδια την κοινωνική διαδικασία θεσμικής παραγωγής, πρώτον, αποτελούν συστατικά στοιχεία των υπό εξέταση θεσμικών κελυφών, και, δεύτερον, διαμορφώνουν το προφίλ των κοινωνικών προσδοκιών τις οποίες τρέφουν τα εμπλεκόμενα εκπαιδευτικά υποκείμενα, όσον αφορά τις οργανωσιακές δομές και τα κοινωνικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης γενικά και της δικής τους εκπαίδευσης ειδικότερα (Παράσχου, 2012).

Όσον αφορά συγκεκριμένα τις σχεδιαστικές ενέργειες που εμφανίζονται στα συναινετικά μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, αυτές εμπίπτουν κυρίως στην κατηγορία των ενεργειών που έχουν ως στόχο την

ενίσχυση, σε τοπικό επίπεδο, της συμμετοχής των εκπαιδευτικών υποκειμένων στις διαδικασίες του σχεδιασμού και την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ τους, με σκοπό την επίτευξη συμφωνιών πάνω στα διάφορα επί μέρους θέματα του συγκεκριμένου σχεδιαστικού εγχειρήματος. Πιθανές αποτυχίες, που μπορούν να ανιχνευθούν κατά την εκδίπλωση των σχεδιαστικών προγραμμάτων, αποδίδονται κατά κανόνα σε αδυναμία επίτευξης συμφωνιών ή σε έλλειψη κατάλληλων διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη (Σαΐτης 2008).

Όλα τα παραπάνω σχεδιαστικά στοιχεία, καθώς και τις οικονομικές διαστάσεις του σχεδιασμού, οι οποίες σχετίζονται με το ζήτημα των κοινωνικών εκφάνσεων της διαφοροποιημένης ανά θεσμικό πεδίο και ανά πληθυσμιακή ομάδα κοινωνικής κατανομής των οικονομικών πόρων που διαχειρίζεται ή ελέγχει το κράτος, επιχειρεί να εντάξει στη συζήτηση περί της εκπαίδευσης και περί της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής η σχεδιαστική προσέγγιση που βασίζεται στις αρχές του στρατηγικού σχεδιασμού.

Καθώς στο ελληνικό πολιτικό λεξιλόγιο εμφανίζονται με αυξανόμενη συχνότητα όροι όπως στρατηγική, διαμόρφωση και διατύπωση πολιτικών, κοινωνικών και θεσμικών - παραδείγματος χάριν εκπαιδευτικών - οραμάτων, ανάπτυξη και εφαρμογή εξειδικευμένων ανά θεσμική περιοχή πολιτικών ή εντοπισμένων σε επί μέρους θεσμικά ζητήματα σχεδιαστικών προγραμμάτων, στρατηγικός σχεδιασμός για ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας του δημοσίου τομέα ή ειδικά της εκπαίδευσης, βελτίωση της δομής και της λειτουργίας της εκπαίδευσης, στρατηγικές διαπραγμάτευσης ως στοιχείο της πολιτικής επικοινωνίας των συλλογικών εκπαιδευτικών υποκειμένων κοκ., είναι δυνατόν να θεωρήσουμε ότι η τάση εισαγωγής των αρχών του στρατηγικού σχεδιασμού στο πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί στοιχείο πλέον της πολιτικής και ερευνητικής συγκυρίας στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται, ανάμεσα σε άλλα, και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής εκπαίδευσης ή πιο συγκεκριμένα για εμάς, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης του αναλυτικού προγράμματος (Bakker & Demerouti, 2007).

3.6.3 Το ζήτημα του πολιτισμικού πλουραλισμού στην ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος

Ανεξάρτητα από τη μορφή την οποία λαμβάνει σε διαφορετικές περιστάσεις το σύστημα διοίκησης των εκπαιδευτικών θεσμών, η επιλογή του εκάστοτε σχεδιαστικού προτύπου ανάπτυξης του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, πρότυπο το οποίο μπορεί το ίδιο να είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο, παραμένει διαδικασία κεντρικά ελεγχόμενη και αποτελεί πολιτική απόφαση, η οποία λαμβάνεται στα ανώτατα κλιμάκια της εκπαιδευτικής και πολιτικής διοικητικής ιεραρχίας, επιδιώκοντας κατόπιν τη νομιμοποίηση και την ευρεία αποδοχή της από το κοινωνικό σύνολο

Το γεγονός ότι διαφαίνεται στον ευρωπαϊκό χώρο, όπως και σε όλο τον κόσμο πλέον, η τάση να υιοθετούνται από τα κρατικά όργανα κοινωνικής διακυβέρνησης, τόσο όσον αφορά την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, όπως και όσον αφορά άλλα επί μέρους πεδία της εκπαίδευσης, αλλά και άλλους θεσμοποιημένους χώρους της κοινωνικής ζωής, πρότυπα οργάνωσης και διοίκησης τα οποία δομούνται με βάση τις αρχές της διοικητικής αποσυγκέντρωσης, αποτελεί ένδειξη μιας νέας στόχευσης όσον αφορά τις τρέχουσες τάσεις και απόψεις περί διοικητικής πρακτικής και περί συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, η οποία, ανάμεσα σε άλλα, εμπερικλείει και την τάση διαμόρφωσης σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων που επαναδομούνται ως προς ορισμένες τους όψεις με βάση τις αρχές του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Ένα ζήτημα αυτής της τάσης προς εισαγωγή των αρχών του πολιτισμικού πλουραλισμού στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, αποτελεί η έμφαση, η οποία, στα πλαίσια του ακαδημαϊκού κλάδου της Ανάπτυξης Αναλυτικού Προγράμματος στο χώρο των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, τίθεται στο ζήτημα της εξατομικευμένης διδακτικής χρήσης της σχολικής γνώσης από τους εκπαιδευτικούς με τρόπους που παρουσιάζουν μεγαλύτερη, από όσο τα κεντρικά ιδεοτυπικά σχήματα οργάνωσης της διδασκαλίας, συνάφεια προς τις εκάστοτε πραγματικές μορφές της επίσης εξατομικευμένης μαθησιακής χρήσης της σχολικής γνώσης από τους μαθητές, καθώς και προς τις τοπικοποιημένες συνθήκες εκδίπλωσης της διδακτικής διαδικασίας σε διάφορα σχολικά περιβάλλοντα.

Σε συνθήκες δημογραφικής διαφοροποίησης του μαθητικού πληθυσμού, το ζήτημα της οργάνωσης των διδακτικών στρατηγικών των εκπαιδευτικών σε αναφορά προς τις αρχές του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναφέρεται κυρίως

στο πρόβλημα του πιθανόν πολιτισμικά διαφοροποιημένου ορισμού των μορφωτικών αγαθών ανά χώρα αρχικής προέλευσης των μαθητών, και στο πρόβλημα του εντοπισμού και της διαφοροποιημένης διδακτικής αντιμετώπισης των ενδεχομένως διαφορετικών μαθησιακών στρατηγικών που χρησιμοποιούν άτομα με διαφορετικό μεταξύ τους πολιτισμικό υπόβαθρο ή απλώς με ατομικά διαφορετικό στυλ μάθησης ή με ατομικά διαφορετικό είδος νοημοσύνης (Lavdas, 2014).

Τονίζουμε ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός, ως αρχή οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέτει ιδιαίτερη έμφαση στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα τα ίδια αντιλαμβάνονται και φέρουν εις πέρας την επιθυμητή ή χρήσιμη για αυτά πορεία μάθησης. Το έργο των εκπαιδευτικών, παράλληλα με την κλασική τους ιδιότητα, αυτών που υλοποιούν και διαχειρίζονται σε πρακτικό επίπεδο τη μεταβίβαση επιλεγμένων στοιχείων της συλλογικής πολιτισμικής κληρονομιάς στα νεότερα μέλη ενός κοινωνικού σχηματισμού, γίνεται επιπλέον ένα έργο υποβοήθησης των μαθητών, ώστε να επιλέξουν και να διαμορφώσουν οι ίδιοι την κατάλληλη, για αυτούς πορεία μάθησης, αξιοποιώντας κάθε στιγμή το ήδη ανεπτυγμένο πολιτισμικό τους κεφάλαιο και χρησιμοποιώντας το πάντα για τη συνεχή ανίχνευση περαιτέρω μονοπατιών μάθησης.

3.6.4 Συνθήκες Μάθησης και Σχολική Μονάδα

Καθώς οι εξατομικευμένες διαδρομές ιδιοποίησης της παρεχόμενης από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς γνώσης, αλλά και οι διαδικασίες αποκρυστάλλωσής των αποτελεσμάτων της ατομικής μάθησης σε τροφοδοτούμενο από τους ίδιους τους μαθητάνοντες γνωστικό corpus, ανάλογο, αφ' ενός, προς την εκάστοτε ανάπτυξη των μαθησιακών τους ικανοτήτων και, αφ' ετέρου, προς τις ιδιαίτερες δυνάμει χρήσεις του corpus αυτού ως μέσου εγκαθίδρυσης ενός συστήματος ατομικού νοητικού ελέγχου επί του άμεσου σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών και, μακροπρόθεσμα, και επί του εργασιακού τους περιβάλλοντος, έχουν προ πολλού καταστεί αντικείμενα συστηματικής επιστημονικής ενασχόλησης και καθώς, αυξανόμενα προσδιορίζονται και επισήμως ως ειδικά παιδαγωγικά μελήματα των εκπαιδευτικών, οι εκάστοτε τοπικοποιημένες συνθήκες μάθησης αναδεικνύονται σε στοιχείο καθοριστικό του εύρους και της ποιότητας του νοητικού περιβάλλοντος στα πλαίσια και μέσω του οποίου λαμβάνει χώρα η μάθηση και, ως εκ τούτου, σε στοιχείο καθοριστικό του εύρους και της ποιότητας των αποτελεσμάτων της μάθησης σε ατομικό επίπεδο.

Σε ένα μεγάλο βαθμό οι τοπικοποιημένες συνθήκες μάθησης εκτιμάται ότι εξαρτώνται από το επίπεδο λειτουργικότητας των ατομικών σχολικών μονάδων. Πέρα από το διαφοροποιημένο, ως προς την κοινωνική του κατανομή, οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο στο οποίο έχουν πρόσβαση οι μαθητές και παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει η εκπαιδευτική νομοθεσία, οι πραγματικές διαδικασίες και συνθήκες εκδίπλωσης της εκπαιδευτικής πράξης στο πλαίσιο των ατομικών σχολικών μονάδων διαμορφώνουν το κοινωνικά ελεγχόμενο τμήμα του νοητικού σύμπαντος από το οποίο αντλούνται και γίνονται αντικείμενα μαθησιακής επεξεργασίας τα θεωρούμενα ως κοινωνικά και ατομικά χρήσιμα νοητικά στοιχεία ή εννοιολογικές κατηγορίες που δομούνται σταδιακά ως συστατικά του εκάστοτε εξατομικευμένου γνωστικού corpus.

Υπό το καθεστώς, αφ' ενός των διοικητικών πιέσεων για αποσυγκέντρωση της διαδικασίας λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων που αποδίδει στις ατομικές σχολικές μονάδες αρκετά μεγάλο μερίδιο της ευθύνης για την τελική μορφοποίηση και την αποτελεσματική διανομή των εκπαιδευτικών πόρων, και υπό το καθεστώς, αφ' ετέρου, της εισαγωγής της αρχής της ατομικής επιλογής μορφωτικών στοιχείων στο ίδιο το κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, συστατικά αμφότερα

της επιδίωξης για ανάπτυξη του πολιτισμικού πλουραλισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, ενισχύονται διαρκώς οι τάσεις να αποτελέσει η σχολική μονάδα ένα συμπληρωματικό προς τις επίσημες γνωστικές κωδικοποιήσεις περιβάλλον ευέλικτης διαμόρφωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών και, αν υπολογίσουμε τα επιχειρήματα υπέρ της δημιουργίας κοινοτήτων μάθησης, και όλης της τοπικής κοινότητας.

Οι τάσεις αυτές μπορούν μεν να ομαδοποιηθούν με βάση την ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε πεδίο όχι μόνο εφαρμογής, αλλά και λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων, δεν έχουν όμως όλες τα ίδια παραδειγματικά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά τη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών, σε αναφορά με την εργασιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία παραγωγής του διακινούμενου στο συγκεκριμένο σχολείο μορφωτικού κεφαλαίου, τέτοιες τάσεις είναι γνωστές με τους όρους ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας με έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία αυτή ή, πιο πρόσφατα, ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος προσανατολισμένη προς τη σχολική μονάδα ως χώρο εκπαιδευτικών εφαρμογών, πράγμα που είναι αρκετά διαφορετικό, καθώς τονίζει κυρίως την εμπλοκή στη διαδικασία ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος κεντρικών κρατικών οργάνων, στα οποία ανατίθεται έτσι ο έλεγχος της γνωστικής διαμόρφωσης των μαθητών, ενώ ο παράλληλα αναδυόμενος όρος ενδοσχολική διαχείριση της σχολικής μονάδας ορίζει τη σχολική μονάδα ως μονάδα τοπικής διαχείρισης των οργανωσιακών όψεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με έμφαση στο ρόλο της σχολικής διοίκησης (Bryson, 1988, σ. 19).

Όσον αφορά τη μαθησιακή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε να χρησιμοποιούνται αντίστοιχοι όροι, συνήθως αποτελώντας ζεύγματα με τους παραπάνω, όπως ενδοσχολική επιμόρφωση ή επιμόρφωση προσανατολισμένη προς τη σχολική μονάδα, με τις ίδιες ακριβώς ποιοτικές διαφορές μεταξύ τους, όπως οι όροι που αφορούν τους μαθητές, ιδιαίτερα σε συσχετισμό με το ζήτημα του ελέγχου που μπορεί να ασκήσει ο κλάδος των εκπαιδευτικών επί της εργασίας του, επί του εργασιακού του περιβάλλοντος και επί της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών.

3.6.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Σχετική με την τάση έμφασης των τοπικών συνθηκών μάθησης είναι και η ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία επιφέρει ως αποτέλεσμα τη συνακόλουθη διαμόρφωση ενός διπολικού συστήματος οργάνωσης της επαγγελματικής εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα προς το οργανωτικό πρότυπο του συστήματος αυτού, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συγκροτείται πλέον γύρω από δύο συμπληρωματικούς πόλους:

Ο πρώτος είναι ένας βασικός κύκλος σπουδών, ο οποίος εντάσσεται στο γενικό θεσμικό πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και οριοθετείται εννοιολογικά με βάση το γνωστικό περιεχόμενο των Επιστημών της Αγωγής ή των επί μέρους πεδίων της Παιδαγωγικής Επιστήμης, τις δύο μεγάλες προτάσεις επιστημονικής νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με το επικρατούν σε κάθε χώρα οργανωτικό ανάπτυγμα και τις βασικές εννοιολογικές κατηγορίες των σπουδών που έχουν ως αντικείμενο αναφοράς την εκπαίδευση .

Ο δεύτερος είναι η επιμόρφωση, η οποία συγκροτείται ως πεδίο επαγγελματικής εκπαίδευσης τοποθετημένο στη θεσμική διατομή τριών κοινωνικών χώρων του ακαδημαϊκού, του εργασιακού και του χώρου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Χαρακτηριστικά του πεδίου, στις πιο πρόσφατες εκδοχές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και άλλων επαγγελματιών, είναι η ευέλικτη οργάνωση και το ευέλικτο πρότυπο επιλογής και ανάπτυξης εξειδικευμένων και συνήθως βραχύχρονων μαθησιακών δραστηριοτήτων, των οποίων το γνωστικό περιεχόμενο συντίθεται από στοιχεία που προέρχονται και από τους τρεις εμπλεκόμενους κοινωνικούς χώρους και επικεντρώνονται σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα εκπαιδευτικής εφαρμογής, ενώ, ως προς τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό τους, οι δραστηριότητες αυτές τείνουν να επαναλαμβάνονται τακτικά με νέες κάθε φορά συμπυκνώσεις περιεχομένου και, τυπικά, εκτυλίσσονται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών.

Καθώς το σύστημα της βασικής κατάρτισής τους είναι οπωσδήποτε περισσότερο συνδεδεμένο με το παλαιότερο βιομηχανικό, μαζικό πρότυπο οργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ο χώρος της επιμόρφωσης δομείται ως μια ευέλικτη περιοχή επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που έχει ως πεδίο γνωστικής αναφοράς όχι τόσο τις ανά επιστημονικό κλάδο νοητικές διαφοροποιήσεις της γνωστικής βάσης, η οποία επιλέγεται για να αποτελέσει το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσής τους,

όσο και κυρίως, τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες και τοπικά διαφοροποιούμενες συνθήκες άσκησης του έργου τους.

Έτσι, στο πλαίσιο της ενημέρωσής τους σε τρέχοντα εκπαιδευτικά ζητήματα και νεοαναδυόμενες εκπαιδευτικές τάσεις, τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δίνουν, πλέον, μεγάλη προσοχή στη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ως στρατηγικών σχεδιαστών, υπό μια λογική κυρίως εκπαιδευτικής βελτίωσης στο χώρο ακριβώς της διαχείρισης της σχολικής γνώσης ιδίως, μέσα στη σχολική τάξη.

Αυτό είναι ένα εργασιακό πεδίο σε σχέση με το οποίο αναγνωριζόταν πάντα, σε κάποιο μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, η διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν τη δική τους στρατηγική, όσον αφορά τις ιδιαίτερες διδακτικές χρήσεις της σχολικής γνώσης, τις οποίες θα επέλεγαν να αναπτύξουν, ανάλογα με το πρότυπο διδακτικής και μαθησιακής αλληλεπίδρασης το οποίο θα ήθελαν να εφαρμόσουν ή να δοκιμάσουν.

Ακριβώς στο πεδίο αυτό, της διδακτικής διαχείρισης και της επιλεγμένης ανά εκπαιδευτικό περιβάλλον ή ανά ατομική περίπτωση διδακτικής χρήσης της γνώσης, επικεντρώνονται οι περισσότερες σχεδιαστικές προσπάθειες που έχουν ως αντικείμενο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης του αναλυτικού προγράμματος. Με την έμφαση να τίθεται κατά βάση σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το κύριο παράλληλο μέλημα των σχεδιαστών είναι να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις επαγγελματικές ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να ανασύρουν κατά τη διαδικασία ανέλιξης της σχολικής μάθησης εκείνα τα στοιχεία του διαφοροποιημένου πολιτισμικού υποβάθρου των μαθητών, τα οποία θα αποτελέσουν σε κάθε περίπτωση και σε κάθε στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας τη βάση της αλληλεπίδρασης της επίσημης με την ήδη φερόμενη από τους μαθητές γνώση.

3.7. Συμπερασματικά

Στα πλαίσια της θεσμικής διάταξης των νεωτερικών κοινωνιών, η επιστήμη και η πολιτική, στις ιδεοτυπικές τους εκδοχές που διαμορφώνει ο κλασικός φιλελευθερισμός, δομούνται ως διακριτές περιοχές κοινωνικής πρακτικής και διαμορφώνουν διαφορετικές σφαίρες προσδοκιών, όσον αφορά τα αποτελέσματα που επιφέρουν σε διάφορα πεδία παραγωγής της κοινωνικής ζωής. Σχετίζονται όμως μεταξύ τους κατά τη συμμετοχή τους στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι, η ανέλιξη του οποίου λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα περιχαρακωμένο τοπικοποιημένο πλέγμα θεσμικών μορφών και λειτουργιών, το οποίο παράγει η δράση του εθνικού κράτους ως του βασικού μηχανισμού κοινωνικής διακυβέρνησης και ελέγχου.

Αν, δηλαδή, στο σημείο αυτό χρησιμοποιήσουμε μια άλλη διατύπωση λαμβάνοντας πάντα υπ' όψιν τον κίνδυνο της υπεραπλουστευμένης γενίκευσης, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μέσα στο ιστορικό πλαίσιο της νεωτερικότητας η επιστήμη και η πολιτική κινούμενες στο επίπεδο της κοινωνικής ενσωμάτωσης έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν όχι μόνον διαφορετικά οργανωσιακά προγράμματα, αλλά και διαφορετικές κοινωνικές στοχοθεσίες και διαφορετικές στρατηγικές κοινωνικής παραγωγής, ενώ στο επίπεδο της συστημικής ενσωμάτωσης αποτελούν τμήματα ενός ενιαίου όλου με συμπληρωματικές μεταξύ τους λειτουργίες κοινωνικής διακυβέρνησης και άσκησης κοινωνικού ελέγχου στο πλαίσιο της δράσης του νεωτερικού διευθυντικού κράτους ως φορέα κοινωνικού σχεδιασμού και προγραμματισμού.

Ίσως πουθενά αλλού δεν φαίνεται τόσο καθαρά η δυναμική ένταση που δημιουργείται ανάμεσα στις δύο αυτές κοινωνικές πρακτικές, όσο στο πεδίο του θεσμικού σχεδιασμού. Οι θεσμοί, προτάσεις οργάνωσης και ταυτόχρονα πρακτικές ανέλιξης της κοινωνικής ζωής και της άσκησης του κοινωνικού ελέγχου επί των κοινωνικών υποκειμένων, αποτελούν υποδοχείς τόσο της συμμόρφωσης, όσο και της στρατηγικής προθετικότητας των υποκειμένων αυτών.

Στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, όταν, σύμφωνα με πολλές σύγχρονες αναγνώσεις των κοινωνικών εξελίξεων το εθνικό κράτος τείνει, αφ' ενός να εκχωρεί πολλές από τις αρμοδιότητες διακυβέρνησης του κοινωνικού σώματος σε υπερεθνικά όργανα, αφ' ετέρου δε να ενισχύει σε τοπικό επίπεδο τους μηχανισμούς ελέγχου επί της δράσης των κοινωνικών υποκειμένων τόσο η επιστήμη, όσο και η πολιτική, επαναπροσδιορίζονται ως προς τη θεσμική τους υπόσταση και λειτουργία, ως προς τη σχέση τους με το τοπικό και το

παγκόσμιο, ως προς την εμβέλειά τους στο πεδίο του κοινωνικού σχεδιασμού, αλλά και ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους στα πλαίσια των νεοαναδυόμενων προτύπων οργάνωσης της κοινωνικής δράσης και άσκησης της κοινωνικής διακυβέρνησης.

Όλες αυτές οι μεταβολές που παρατηρούνται στην ευρύτερη θεσμική οργάνωση των κοινωνικών σχηματισμών, και κυρίως η ισχυρή ανάδυση στο παγκόσμιο προσκήνιο των ατομικών υποκειμένων, ως οργανωσιακών μονάδων οι οποίες καλούνται να επιτελέσουν και να συνθέσουν σε ατομικό επίπεδο ορισμένες από τις καθιερωμένες λειτουργίες των διαφοροποιημένων συλλογικών θεσμικών μορφωμάτων της νεωτερικότητας, εν ορισμένες όψεις της άσκησης της πολιτικής και της παραγωγής της γνώσης, αμφότερες στοιχεία της παραγωγής της κοινωνικής ταυτότητας του δρώντος υποκειμένου, δημιουργούν για το σχεδιαστή, ο οποίος δραστηριοποιείται στο χώρο της σχεδίασης των εκπαιδευτικών θεσμών νέες απαιτήσεις κατανόησης και νοηματοδότησης των τεκταινομένων στο χώρο των κοινωνικών θεσμών γενικά και στο χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα.

Από την πλευρά που μας ενδιαφέρει εδώ, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο σχεδιαστής, μέσα στην τρέχουσα ρευστότητα των σημασιών τις οποίες αποκτούν ανά περίπτωση οι έννοιες που χρησιμοποιεί για να προσδιορίζει και να περιγράφει τα αντικείμενα του εκάστοτε σχεδιαστικού ενδιαφέροντός του, είναι βασικό να κάνει τη διάκριση, αφ' ενός ανάμεσα σε εκείνες τις παρατηρήσεις του που προκύπτουν ως σημασιοδοτήσεις των δράσεων τις οποίες επιτελεί κατά τη συμμετοχή του στην εκάστοτε σχεδιαστική διαδικασία και σε όσες προκύπτουν ως επιστημονικές εξηγήσεις των παραμέτρων που εμπλέκονται στη ζεύξη της κοινωνικής πραγματικότητας και της ανθρώπινης προθετικότητας στο συγκεκριμένο ή σε άλλα θεσμικά περιβάλλοντα και, αφ' ετέρου, ανάμεσα σε αναλυτικές και αξιολογικές κατηγορίες.

Στη συνάντηση της επιστήμης με την πολιτική στο χώρο του κοινωνικού σχεδιασμού, η διάκριση ανάμεσα στις έννοιες που προσιδιάζουν στο εκάστοτε πολιτικό πρόγραμμα και στις έννοιες που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν και να αναλύσουν τα υπό μελέτη κοινωνικά περιβάλλοντα και τις διαδικασίες της προγραμματιζόμενης μεταβολής τους, αποτελεί επιστημολογική προϋπόθεση τόσο της ίδιας της σχεδιαστικής πράξης, όσο και της κοινωνικής της αποτελεσματικότητας.

Κεφάλαιο 4

Θεωρητικές προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

4.1 Σκοπός της παιδείας και της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδας, ο σκοπός της παιδείας στην Ελλάδα ορίζεται ως εξής: *«Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους που έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»* (Παπάς, 1998, σ. 92).

Συγκεκριμένα με το νόμο 1566/85 ορίζεται ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης στη χώρα μας, που έχει ως εξής:

Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα, υποβοηθεί τους μαθητές:

- α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.
- β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρονακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.
- γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη, αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν

αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

Σύμφωνα με τον Εξαρχάκο (1993, σ. 81), η εκπαίδευση αναλαμβάνει τη μεγάλη ευθύνη απέναντι στους νέους ανθρώπους να αφυπνίσει, να καλλιεργήσει και να αναπτύξει όλες τις σωματικές, πνευματικές και ψυχικές τους δυνάμεις και όλες τις προδιαθέσεις, που φέρουν από τη γέννησή τους και να τους καταστήσει προικισμένα άτομα της κοινωνίας. Επομένως, δικαίως η εκπαίδευση θεωρείται η σπονδυλική στήλη κάθε οργανωμένης κοινωνίας και είναι και δικαίωμα και καθήκον της Πολιτείας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της δωρεάν φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και των περιορισμένων επιλεκτικών μηχανισμών, που επιπλέον δεν τίθενται σε εφαρμογή από τα πρώιμα κιόλας στάδια της φοίτησης, δίνει την εντύπωση ότι παρέχει ισότητα ευκαιριών στους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών. Η επίφαση αυτής της ισότητας ενισχύεται από τον ουσιαστικά μονοδιάστατο χαρακτήρα του, τη διοχέτευση δηλαδή της πλειοψηφίας των μαθητών σε «ίδιου τύπου» σχολεία.

Η ίδια όμως η «ομοιομορφία» αυτή του ελληνικού σχολείου, από τη στιγμή που δε λαμβάνει υπόψη της τις διαφορετικές (κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές) προϋποθέσεις και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αναιρεί και το φιλελεύθερο, «ανοικτό» χαρακτήρα του. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «μετέθετε τους επιλεκτικούς του μηχανισμούς έξω από αυτό, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά παιδιών να μη φοιτούν καθόλου στο σχολείο ή να διακόπτουν πρώιμα (πριν από την ολοκλήρωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης) τη σχολική φοίτηση» (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1998, σ. 10).

4.2 Θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Για την αρχική προσέγγιση του θέματος της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η οριοθέτηση των κανονιστικών παραμέτρων που αφορούν και επηρεάζουν, άμεσα ή περισσότερο έμμεσα, τις εκπαιδευτικές πρακτικές όπως αυτές αναδεικνύονται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις που ισχύουν στη χώρα μας. Εδώ θεωρούμε απαραίτητο να σημειώσουμε ότι η παρούσα ερευνητική μελέτη δεν αποτελεί κατά κύριο λόγο προσπάθεια ανάλυσης και ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής καθ αυτής.

Παρόλα αυτά μας απασχολούν κάποιες ρυθμίσεις και νομοθετικά μέτρα, σχετικά με το βαθμό και την κατεύθυνση των επιρροών τους, και πιο συγκεκριμένα ο νόμος 2413 του 1996, ο οποίος αφορά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έμφαση δίνεται στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη, ως παράγοντα ικανού να αναδείξει και να φωτίσει τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης της παιδαγωγικής, και συγκεκριμένα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας/προσέγγισης, και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή διατυπώνεται κι εκφράζεται στο νόμο 2413/1996 «για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997, σ. 79) «Ο νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το πλαίσιο για την εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική πρακτική για τους νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, αλλά δεν ισοδυναμεί με αυτές».

Στις δύο υποενότητες που ακολουθούν συζητούμε την κατάσταση που επικρατούσε και επικρατεί στην Ελλάδα, παραθέτοντας τις ρυθμίσεις που ορίζει ο συγκεκριμένος νόμος και την πραγματικότητα πριν την εφαρμογή του.

4.2.1 Η κατάσταση στην Ελλάδα πριν το νόμο 2413/1996

Η θεσμική αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, από αυτό της κυρίαρχης ομάδας, πριν το νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει πολύ μικρή ιστορία. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές μπορούν να χωριστούν, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001), σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι και χρονικά οριοθετημένες. Το βασικό γνώρισμα όμως αυτών των ρυθμίσεων είναι ότι, όποια μορφή και όποια στοχοθεσία και να έχουν, αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «μειονεκτούντες» και όχι ως διαφορετικούς.

Η πρώτη κατηγορία αφορά στις θεσμικές ρυθμίσεις για τους ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίες είχαν καθαρά χαρακτήρα Πρόνοιας. Αυτά

τα μέτρα που τοποθετούνται χρονικά στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970, κινείται στη λογική της ελλειμματικότητας του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των εν λόγω μαθητών και επιτάσσει μια επιεική αντιμετώπιση γι' αυτούς. 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) υπαγορεύουν τη μείωση των απαιτήσεων για του ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις και κινούνται στη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου (Δαμανάκης 1998, 2001).

Η δεύτερη κατηγορία ρυθμίσεων χρονολογείται κατά την περίοδο 1980-1995 και χαρακτηρίζεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Οι κυριότερες αλλαγές που συντελούνται στο θεσμικό επίπεδο είναι η δημιουργία των τάξεων υποδοχής (Τ.Υ.) και των φροντιστηριακών τμημάτων (Φ.Τ.). Ύστερα από την υπουργική απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20.10.80) με την οποία εγκαινιάζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, νομοθετούνται πλέον εκτός από τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με το νόμο 1404/83 (άρθρο 45). Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ., είναι η προσαρμογή των «μειονεκτούντων» μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αφετηρία και εδώ, όπως και στην προηγούμενη δέσμη μέτρων, είναι η ελλειμματικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η μόνη διαφοροποίηση έγκειται στη θεσμοθέτηση κάποιων νέων μορφών εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι κάποιες υπουργικές εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 2001), αν δεν αποτελεί κραυγαλέα αντίφαση στο πνεύμα των συγκεκριμένων ρυθμίσεων, τότε απλά συντάχθηκε με την προοπτική η διδασκαλία της χώρας προέλευσης να λειτουργήσει επικουρικά στην ένταξη και στην προσαρμογή αυτών των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η τρίτη κατηγορία που συμπίπτει χρονικά με την προαναφερθείσα, αφορά στη θεσμοθέτηση μιας ειδικής μορφής εκπαίδευσης, αυτής των Σχολείων Παλιννοστούντων. Αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν και λειτουργούν ακόμα και σήμερα στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη με τα προεδρικά διατάγματα 435/94 και 369/85 και σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, όπως και στις προηγούμενες, στόχος είναι η ένταξη. Η καινοτομία, όμως, είναι ότι τα Σχολεία Παλιννοστούντων λειτουργούν στη λογική μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Η απομόνωση των μαθητών σε αυτά τα ξεχωριστά σχολεία, οδήγησε σε μια γκετοποίηση, που μόνο στην ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών δεν οδηγεί. Στα Σχολεία Παλιννοστούντων φοιτούσαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990

μαθητές προερχόμενοι από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες κυρίως, ενώ στο Σ.Π. Θεσσαλονίκης φοιτούν μαθητές από ρωσόφωνες χώρες, ύστερα από το κύμα της μαζικής παλιννόστησης από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 (Κοντογιάννη, στο Δαμανάκης, 1997, σ. 213-223).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο σχολείο Παλινοστούντων στη Θεσσαλονίκη, οι προερχόμενοι από ρωσόφωνες χώρες μαθητές δεν διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, αλλά διδάσκονται την αγγλική και τη γερμανική (Δαμανάκης, 2001), και αυτό συμβαίνει γιατί δεν ελήφθη υπόψη ο μετασχηματισμός της σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού από γερμανόφωνους και αγγλόφωνους σε ρωσόφωνους, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαφορία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για το μορφωτικό κεφάλαιο των ρωσόφωνων και αλβανόφωνων μαθητών. Το ότι τα αγγλικά και τα γερμανικά δεν έπαψαν να διδάσκονται αναδεικνύει τον ιεραρχικό τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσών και των προσώπων-φορέων τους συνακόλουθα. Αυτό το οξύμωρο συμβαίνει δυστυχώς και σε άλλα σχολεία, τα οποία έχουν αμιγή πληθυσμό από παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει την ανελαστικότητα και την ακαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που βραδυπορεί απέναντι στις αλλαγές που συντελούνται και μέσα στους κόλπους του, όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές εν γένει.

Κλείνοντας αυτήν την αναδρομή στα μέτρα και στις ρυθμίσεις για τους αλλοδαπούς και παλινοστούντες μαθητές, καταλήγουμε συμπερασματικά στα παρακάτω:

Πρώτον, τα μέτρα αυτά δεν αποτελούν μέρος μιας συνειδητής και οργανωμένης στρατηγικής πολιτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων στα οποία αναφέρονται. Αντίθετα, αποτελούν αποσπασματικές ρυθμίσεις, οι οποίες σπασμωδικά και εκ των υστέρων επιχειρούν να διαχειριστούν την ύπαρξη παλινοστούντων και αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πνεύμα και η φιλοσοφία αυτών των μέτρων, όπου υπάρχει, ή θα περιορίζεται στην επιείκεια με τη μετάθεση του προβλήματος στο μέλλον, ή θα χαρακτηρίζεται από τη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων, ή, όπως στα σχολεία Παλινοστούντων, θα κατατρώχεται από διαχωριστικές λογικές.

Δεύτερον, η εκπαιδευτική πρακτική την οποία κατοχύρωσαν θεσμικά αυτά τα μέτρα, κινήθηκε σε ανάλογες λογικές και δεν δημιούργησε τις

προϋποθέσεις για την αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών. Αυτό που αντανάκλαται από την εκπαιδευτική πράξη είναι η προσπάθεια ομογενοποίησης του μαθητικού πληθυσμού με την εμπύθισή του στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, χωρίς σχέδιο, χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα για την αναβάθμιση και τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.2.2 Η αλλαγή που επέφερε η εφαρμογή του νόμου 2413/1996

Το νομοθετικό πλαίσιο για την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων, όπως καταγράφεται στο νόμο 2413/1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αποτελεί ίσως μια όχι φυσική απόληξη μιας σειράς ρυθμίσεων και διατάξεων, που σε πολλά σημεία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι συγκροτούν μια αντιφατική πορεία. Η ταλάντευση των νομοθετικών μέτρων για τους «μειονεκτούντες» μαθητές γίνεται με βάση παράγοντες που αφορούν στην πρόνοια, καθώς και αφομοιωτικά και αντισταθμιστικά μέτρα.

Αυτό το θεσμικό πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να το αναλύσουμε σε όλο του το εύρος ερμηνευτικά, αλλά και από την ίδια την έρευνα μας, συλλέγοντας και ερμηνεύοντας τις οδηγίες που δίδονται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα αντλήσουμε περισσότερα στοιχεία, τα οποία θα ανατροφοδοτήσουν τον προβληματισμό μας σχετικά με τη φιλοσοφία και τις ρυθμίσεις του νόμου 2413/1996, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για τα όρια και τις δυνατότητες του.

Στο άρθρο 34 του νόμου 2413/1996, ορίζεται 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». Η αναφορά στις ιδιαιτερότητες, σε συνδυασμό με την δυνατότητα ίδρυσης σχολικών μονάδων ακόμα κι από μη κρατικούς οργανισμούς (βλ. άρθρο 35 παράγραφος 4), δημιουργούν πολλά ερωτηματικά, ως προς την ευρύτητα και την πολλαπλότητα των δράσεων που μπορούν να αναπτυχθούν σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο. Είναι ορατός ο κίνδυνος, επομένως, με ένα νόμο που αναφέρεται σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση να δημιουργηθούν ξεχωριστά μειονοτικά σχολεία, που θα διαιωνίζουν την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό στο όνομα της ιδιαιτερότητας, κάτι που συμβαίνει στα Σχολεία Παλιννοστούντων.

Σύμφωνα με το νόμο, υπάρχει «η δυνατότητα υλοποίησης ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων, ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη». Αυτά τα μέτρα θεωρούμε ότι κινούνται στη σωστή κατεύθυνση, αφού η προοπτική της προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών διασφαλίζει την αποτροπή της αφομοιωτικής παθητικής προσαρμογής των μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ξένο προς τις ανάγκες τους.

Από τις αναφορές στο νόμο για τα προσόντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφαίνεται καταρχήν η διάθεση του νομοθέτη για την προώθηση προσοντούχων εκπαιδευτικών, το ζήτημα όμως αυτό αφήνεται ανοιχτό και ασαφές για πιθανή διεκπεραίωση στο μέλλον, με κάποιο προεδρικό διάταγμα ή με κάποια υπουργική απόφαση.

Ενώ γίνονται, έστω κι αυτές οι αναφορές στο Α.Π., στο ωράριο και στα προσόντα των εκπαιδευτικών και στη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, γίνεται μια σοβαρή αβλεψία από το νομοθέτη, που αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό και συγκεκριμένα στα διδακτικά εγχειρίδια, μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εκτός του ότι πολλά ζητήματα παραμένουν σε εκκρεμότητα ή είναι ασαφή, παρατηρούμε διαβάζοντας το κείμενο του νόμου ότι «κάποιοι» προτείνουν, συναποφασίζουν, αλλά κανείς δεν φέρει την τελική ευθύνη για την εφαρμογή των ευηκόων, κατά πολλά σημεία, διακηρύξεων. Συγκεκριμένα, δεν φέρει την ευθύνη το Υπουργείο Παιδείας, γιατί αυτό απλά νομοθετεί, ούτε όμως και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γιατί αντικαθίσταται από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από την άλλη, δεν έχει ξεκαθαριστεί ο τρόπος που λειτουργεί κι ο ρόλος που επιτελεί το Ι.Π.Ο.Δ.Ε, από πού καθοδηγείται, αν λειτουργεί παράλληλα, αυτόνομα, ή συμπληρωματικά σε σχέση με το Π.Ι. και το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Οι δυνατότητες, επίσης, ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ποικίλες και εναλλακτικές. Μπορούν, όπως καταγράφεται στο νόμο, να μετατραπούν δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ποιές είναι όμως οι προϋποθέσεις για μια τέτοια μετατροπή, με ποια κριτήρια θα γίνει, ποιες διαδικασίες θα ακολουθηθούν και με ποιες πρωτοβουλίες θα δρομολογηθεί η μετατροπή, όλα αυτά μένουν μετέωρα και αναπάντητα.

Ως άλλη μια δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που γοητευτικά και μεγαλεπήβολα διατυπώνεται, είναι η υπαγωγή τους σε

A.E.I, προφανώς ως πειραματικά. Αναρωτιόμαστε, κατά πόσο αυτά θα ιδρύνονται και θα λειτουργούν υπό την επιστημονική εποπτεία κάποιων κατ' ουσίαν επιστημόνων της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, ή κάποιων που κατ' ανάγκη και κατά περίπτωση θα σπεύσουν να πατρυνάρουν, αξιοποιώντας τον ακαδημαϊκό τους θώκο, τα «πρότυπα» αυτά σχολεία, διευρύνοντας έτσι τις δημόσιες σχέσεις τους, για να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους με την πολιτική, τη γραφειοκρατική, την επιστημονική και την οικονομική εξουσία.

Ανάμεσα σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν και οι διατυπώσεις σχετικά με τη δυνατότητα ίδρυσης σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικά ιδρύματα και φιλανθρωπικά σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα

Οφείλουμε να τονίσουμε ότι το πιο ακίνδυνο ενδεχόμενο από τα τρία προηγούμενα, χωρίς να παύει να είναι επικίνδυνο, είναι να ιδρυθούν σχολεία τέτοια από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, αν φυσικά δε θέλουμε να εθελοτυφλούμε μπροστά στην χλιοειπωμένη παραδοχή ότι το σχολείο αποτελεί έναν καλοστημένο ιδεολογικό μηχανισμό. Πράγματι, μπορούν να ιδρυθούν, σύμφωνα με αυτό το νομοθετικό πλαίσιο, σχολεία υπό το μανδύα της διαπολιτισμικότητας, που να εξυπηρετούν τα συμφέροντα είτε μιας εθνοτικής μειονότητας, που ξεκομμένη θα απολαμβάνει το «προνόμιο» μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης, που θα απομονώνει τα παιδιά της από το πολιτισμικό συγκείμενο της χώρας υποδοχής και των αναπαραστάσεων της, είτε μιας θρησκευτικής μειονότητας, που θα χειραγωγείται από θρησκευτικούς και πολιτικούς κύκλους ιμπεριαλιστικού τύπου, πυροδοτώντας μισαλλόδοξες συμπεριφορές, είτε μιας ακαδημαϊκής κάστας, που θα διαφεντεύει αυτά τα σχολεία προς όφελος των πελατειακών της σχέσεων.

Ωστόσο, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη διάθεση της πολιτείας για αλλαγή του πνεύματος των νόμων και την πρόθεσή της για συγκρότηση ενός συνολικού θεσμικού πλαισίου για την κατοχύρωση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που στο νόμο αφιερώνεται το μεγαλύτερο μέρος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ο νόμος αποτελεί σταθμό για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Κατά πόσο αυτός ο σταθμός θα είναι θετικός ή αρνητικός θα φανεί στην πορεία (Δαμανάκης, 1997, σ. 316). Άλλωστε με ένα νόμο ασφαλώς και δε λύνονται τα προβλήματα. Τα παιδαγωγικά προβλήματα, βέβαια, ποτέ δε λύθηκαν και ποτέ δε θα λυθούν με διοικητικά μέτρα.

Η πολιτεία θέτει ασφαλώς το πρόβλημα στη σωστή του βάση, αλλά δεν αρκεί ένα νομοθετικό πλαίσιο από μόνο του. Εκτός του ότι πολλές φορές παρουσιάζεται ασαφές και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες σε πολλά σημεία του, οφείλουμε επίσης να τονίσουμε ότι ο νόμος 2413/1996, χωρίς συνοδευτικές δράσεις και προωθητικά μέτρα, θα μείνει ανενεργός, «στα χαρτιά».

Στο ερώτημα κατά πόσο αυτός ο νόμος θα ενεργοποιηθεί ή θα μείνει ανενεργός και σε ποια σημεία του, ασφαλώς δεν μπορούμε να απαντήσουμε σ' αυτό το σημείο. Η ουσιαστική ισχύς αυτού του νόμου θα εξαρτηθεί από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την έκδοση των απαραίτητων για την εφαρμογή του νόμου πράξεων από τη διοίκηση, παράγοντας που θα διερευνηθεί κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Στην παρούσα φάση επιδιώξαμε να αναλύσουμε συνοπτικά τα βασικά στοιχεία του θεωρητικού μας πλαισίου χωρίς να πλατειάσουμε σε περαιτέρω σχολιασμό. Το θεωρητικό μας πλαίσιο συνδέεται με την δεδομένη κατάσταση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θα μελετηθεί, θα εμπλουτιστεί ακόμα περισσότερο και ευελπιστούμε ότι με το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, θα ανατροφοδοτηθεί με εμπειρικά πλέον τεκμήρια από την εκπαιδευτική πράξη, όπως αυτή θα μελετηθεί στο Δημοτικό Σχολείο μιας περιοχής που έχει να αναδείξει σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες.

4.3 Η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι μερική έκφραση μιας ολιστικής θεώρησης και διαχείρισης των κοινωνικών πραγμάτων, αποκαλυπτική όμως τόσο των διαθέσεων, όσο και των στόχων που εξυπηρετούνται. Το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, οι αρχές που εξυπηρετούνται από αυτό, οι σκοποί και τα μέσα που επιλέγονται για να το υλοποιήσουν, οι τρόποι εφαρμογής και τα παραγόμενα (και προσδοκώμενα) αποτελέσματα, αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς ερευνητικά θέματα η προσέγγιση των οποίων ενισχύει τη διάθεση του επαγγελματικού αυτοπροσδιορισμού.

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές μπορεί να χωριστεί κατά προσέγγιση στις χρονικές περιόδους 1975-1980 και 1980-1995, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του '70 η σχετική εκπαιδευτική πολιτική έχει έναν έντονο «προνοιακό» χαρακτήρα.

Κατά κανόνα, η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή για την προαγωγή από τάξη σε τάξη, είναι το οκτώ (8), αντί του δέκα (10). Αυτή η μείωση των απαιτήσεων αφορά προπάντων στα γλωσσικά μαθήματα κατά το πρώτο και δεύτερο έτος της φοίτησης (Δαμανάκης, 1987, σ. 57).

Μέχρι το 1980 παρατηρούμε την απουσία εκπεφρασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τις μειονότητες και τους μετανάστες, που πρακτικά απολήγει στον αποκλεισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σχετίζεται και με την άρνηση του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού να αναγνωρίσει τον εαυτό του ως πολυπολιτισμικό χώρο και ειδικότερα ως χώρο υποδοχής μεταναστών, καθώς και με την ακραία περιθωριοποίηση των μεταναστών, περιθωριοποίηση τόσο αποτελεσματική που οι μετανάστες που είχαν ήδη αρχίσει να φτάνουν και να εργάζονται στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του '70, μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80, αποτελούσαν έναν αφανή πληθυσμό, σύμφωνα με την επιτροπή για τα δικαιώματα των ξένων εργατών και των μειονοτήτων.

Για συγκεκριμένους ιστορικούς και πολιτικούς λόγους, η πολιτεία άρχισε να αναγνωρίζει τους μετανάστες και παλιννοστούντες ομογενείς, ιδιαιτερότητα που καθόρισε και την ήπια αφομοιωτική πολιτική που ακολουθήθηκε, εφόσον οι μετανάστες μαθητές είχαν ελληνική καταγωγή, προϋποτίθετο η γνώση της ελληνικής γλώσσας από μέρους τους και η εξοικείωσή τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε απλά θέμα χρόνου.

Έτσι η μόνη ρύθμιση που προβλέφθηκε αφορούσε ορισμένες διευκολύνσεις αυτών των μαθητών για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα (Μάρκου, 1984, σ. 89). Η πολιτική αυτή είναι σαφώς αφομοιωτικής φύσης, ωστόσο στην πραγματικότητα παρήγαγε είτε μαθητές με σταθερά χαμηλή απόδοση και προβλήματα σχολικής ένταξης είτε κατέληξε στη στροφή, όσων μαθητών είχαν τη δυνατότητα, σε ιδιωτικά σχολεία.

4.4 Επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης

Τα Σχολεία Παλινοστούντων Ελληνοπαίδων (πρώην Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων) και οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) / Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) αποτέλεσαν τις ειδικές δομές με τις οποίες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επεχείρησε την τελευταία δεκαπενταετία να απαντήσει στα αιτήματα που έθετε η διαμορφούμενη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, με τις όποιες ιδιαιτερότητές της. Οι δομές αυτές αποτελούν μια κρίσιμη τομή που σηματοδοτεί την εγκατάλειψη της παραδοσιακής έκφρασης του αφομοιωτικού μοντέλου στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με το οποίο οι εθνοπολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες είναι υποχρεωμένες να ενταχθούν σε ένα «ουδέτερο», «κοινό σε όλους», σύστημα και «ιδία ευθύνη» να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συνοδεύουν τη διαδικασία της ένταξής τους. Η άρρητη αυτή, αλλά πολύ ουσιαστική ως προς τα αποτελέσματα, της πολιτική εγκαταλείπεται υπό τα βάρος παραγόντων που θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε παρακάτω, για να δώσει τη θέση της σε μέτρα που αναγνωρίζουν την εθνοπολιτισμική διαφορά ως παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική φοίτηση και επίδοση και επιδιώκουν να διαχειριστούν αυτή τη διαφορά στα πλαίσια μιας εκπεφρασμένης πολιτικής.

Οι πρώτες Τ.Υ. ιδρύθηκαν με σχετική υπουργική απόφαση το 1980 (Φ.818-2/Ζ/20-10-80) σε δημοτικά σχολεία και γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των μεταναστών μας που επαναπατρίζονταν από τη Γερμανία. Οι τάξεις αυτές, οι οποίες ήταν πιστό αντίγραφο των γερμανικών προπαρασκευαστικών τάξεων (Aufnahmeklassen), ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Αργότερα ιδρύθηκαν και νέες Τάξεις Υποδοχής στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, στις οποίες φοιτούσαν παλινοστούντες μαθητές από τις αγγλόφωνες χώρες.

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής περιλάμβανε πρόσθετες διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και της γερμανικής ή της αγγλικής γλώσσας, κατά περίπτωση, καθώς και των μαθηματικών.

Το μέτρο αυτό, που εφαρμόστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '70, για την προετοιμασία των παλινοστούντων μαθητών, ώστε να ενταχθούν στη συνέχεια με ομαλό τρόπο στο νέο σχολικό περιβάλλον, ήταν απαραίτητο, γιατί μέχρι τότε οι παλινοστούντες μαθητές εντάσσονταν απευθείας στις κανονικές τάξεις, με ισοπεδωτικό όμως τρόπο, χωρίς να δέχονται την αναγκαία εκπαιδευτική βοήθεια στο στάδιο προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον και χωρίς

να ενισχύονται διδακτικά στα γνωστικά αντικείμενα και ειδικότερα στην ελληνική γλώσσα.

Στην Τ.Υ. οι παλιννοστούντες μαθητές ένιωθαν προσωρινά μια μορφή «ασφάλειας», γιατί είχαν κατά κύριο λόγο κοινά βιώματα, λόγω της προέλευσής τους και το σχολικό κλίμα ήταν ευνοϊκό για αυτούς. Όσον αφορά όμως τις σχέσεις τους με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, αντιμετώπιζαν πολλές δυσκολίες, γιατί βρίσκονταν σε απομόνωση και έφεραν το στίγμα του ξένου. Με άλλα λόγια, η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία οι παλιννοστούντες όφειλαν να ξεπεράσουν, πριν ενταχθούν στις κανονικές τάξεις, τις γλωσσικές, γνωστικές και τις γενικότερες πολιτιστικές δυσκολίες, έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να ενσωματωθούν στη συνέχεια στο κανονικό σχολείο, δεν ήταν ορθή από παιδαγωγική άποψη, γιατί έτσι κι αλλιώς οι παλιννοστούντες μαθητές χρειάζονται αρκετό χρόνο για την ομαλή προσαρμογή τους στην κανονική τάξη.

Οι παλιννοστούντες μαθητές γενικότερα αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον, το σχολικό και το ευρύτερο. Πιο πολύ όμως τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από αναγνώριση της δικής τους ταυτότητας και των δεξιοτήτων τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν το ελληνικό σχολείο δείξει ότι αποδέχεται και σέβεται τα δικά τους πολιτιστικά πρότυπα και τις αξίες που είχαν αφομοιώσει στο προηγούμενο περιβάλλον τους.

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, το 1983 νομοθετήθηκαν (Ν.1404/83, άρ.45.) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), όσο και ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.).

Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η *«ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων και τέκνων Ελλήνων μεταναστών»* (Ν.1404/83, άρ.45) *«ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων»* (Ν.1894/90,άρ.2).

Η ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές που προέρχονται από κράτη μέλη της Κοινότητας, καθώς και για τους λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές, ρυθμίζεται από το Π.Δ.494/83.

Η στοχοθεσία ταυτιζόταν με την προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την παροχή ειδικής βοήθειας στα πλαίσια των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται, παρόλο που οι σχετικές αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (βλ. Γ1/453/958/6-10-92, Φ1/378/Γ1/1124/8-12-94, ΦΕΚ 930 τβ, 14-12-94).

Το μοντέλο της τάξης υποδοχής δέχτηκε αρνητικές κριτικές για πολλούς λόγους.

Σύμφωνα με τον Μάρκου, το μοντέλο της τάξης υποδοχής στηρίζεται στην άποψη ότι *«το πρόβλημα της επανένταξης είναι υπόθεση μόνον των παιδιών που παλιννοστούν, τα οποία, γι' αυτόν το λόγο θα πρέπει να ξεπεράσουν τις γνωστικές και ψυχολογικές τους δυσκολίες έξω από τις κανονικές τάξεις και τα κανονικά σχολεία, στα οποία, ενδεχομένως, αργότερα να έρθουν να ενταχθούν. Η λογική του μοντέλου της τάξης υποδοχής είναι η λογική της διάκρισης, του χωρισμού, της γκετοποίησης»* Μάρκου (1987, σ. 9).

Η εμπειρία μέχρι το 1984 – σύμφωνα με έρευνα του Υ.Π.Ε.Π.Θ. – γύρω από τις τάξεις υποδοχής έδειξε ότι το μοντέλο αυτό δεν πέτυχε ούτε να βελτιώσει αισθητά το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών ούτε να προωθήσει τις κοινωνικές τους επαφές με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στον τύπο της επανένταξης, που προωθείται από το θεσμό των τάξεων υποδοχής, αλλά και στην έλλειψη διδακτικού προσωπικού με συγκεκριμένη κατάρτιση αναφορικά με το έργο που ανέλαβαν να πραγματώσουν. Ακόμη και αν υπήρχε τέτοιο προσωπικό, είναι αμφίβολο αν οι Τ.Υ. θα κατόρθωναν να πετύχουν τον στόχο που έθετε το Υπουργείο Παιδείας, επειδή είχαν υιοθετήσει μια μηχανική σκοπιά της σχολικής επανένταξης: το παιδί μπορεί να ενσωματωθεί σε μια ομάδα χωρίς να βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την ίδια την ομάδα, δηλαδή, αφού πρώτα «προετοιμαστεί» έξω από την ομάδα στην οποία μετά θα έρθει να ενταχθεί.

Επιπλέον, σύμφωνα με εμπειρική έρευνα του Καρακατσάνη, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία: Οι μαθητές εντάσσονταν σε μια τάξη υποδοχής θεωρητικά αντίστοιχη μ' αυτή που παρακολούθησαν στο εξωτερικό. Μπορεί όμως να γίνει υποβιβασμός του μαθητή, δηλαδή να μη φοιτήσει στην αντίστοιχη τάξη – σύμφωνα με το ενδεικτικό που έχει – εφόσον το θεωρήσει σωστό ο ανάλογος εκπαιδευτικός και συμφωνήσει, παράλληλα, και ο γονιός. Έτσι, συνυπάρχουν σε μία τάξη μαθητές με μεγάλη διαφορά ηλικίας. Κατά συνέπεια, και το επίπεδο γνώσεων των μαθητών είναι επίσης πολύ διαφορετικό. Η χρονική παραμονή των μαθητών είναι πέρα από τα προβλεπόμενα. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με παραμονή πέντε χρόνων στις Τ.Υ. Η ξεχωριστή τάξη και το ξεχωριστό μάθημα απομονώνουν τα πρωινά παιδιά μεταναστών από τους άλλους μαθητές και περιορίζουν τις δυνατότητες επικοινωνίας και ομαλής ένταξης μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, σύμφωνα πάντα με τον Καρακατσάνη, η απομόνωσή τους οξύνεται αντί να καταπολεμείται. Μέσα στις

Τ.Υ. μπορεί να αισθάνονται προσωρινά μια «ασφάλεια», επειδή βρίσκονται με συμμαθητές που έχουν τα ίδια προβλήματα, μιλούν την ίδια γλώσσα που μιλούσαν στη χώρα που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν, όταν όμως έρθει ο καιρός να μπουν στις κανονικές τάξεις και να συναγωνιστούν με τους ίδιους όρους, έρχονται ξαφνικά αντιμέτωπα με τη σκληρή πραγματικότητα (Καρακατσάνης, 1989, σ. 25-28).

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τ.Υ. δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και εφοδιασμένοι με εκείνα τα εφόδια που χρειάζεται ένας παιδαγωγός για να διδάξει συνετά και ολοκληρωμένα σε μια ομάδα μαθητών, που γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και πήγαν αρκετά χρόνια σε σχολεία του εξωτερικού και προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα με τη μετανάστευση. Άλλωστε η κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών έχει, ήδη, προηγηθεί και έγινε σε μια χώρα με διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης, μέσα σ' ένα διαφορετικό σχολικό σύστημα. Οι γλωσσικές αδυναμίες που έχουν, δεν μπορούν να καλυφθούν, όταν τους απομονώνουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπλέον, οι Τ.Υ. μπορούν να δημιουργηθούν μέσα σε μεγάλα αστικά κέντρα και σε ευρύτερες περιοχές. Έτσι, συγκεντρώνονται σε διάφορες συνοικίες και αναγκάζονται να διανύουν μεγάλες αποστάσεις χάνοντας παράλληλα πολύτιμο χρόνο.

Οι μεγάλες απομονωμένες ομάδες μαθητών, από παιδαγωγική άποψη, δε βοηθούν το μαθητή να ξεπεράσει το σχολικό πρόβλημα της γλώσσας και να προσαρμοστεί στο νέο σχολικό σύστημα. Αντίθετα, ενισχύουν την απομόνωση και τον «στιγματισμό». Έτσι, το «στίγμα» του «ξένου», που είχε ο γονιός όταν μετανάστευε, συνεχίζει να το κουβαλάει θέλοντας και μη και το παιδί, που επιστρέφει μαζί με τους γονείς του.

Είναι εμφανές ότι τα αποτελέσματα από την λειτουργία των Τ.Υ. δεν ήταν ικανοποιητικά και με το πέρασμα του χρόνου ο θεσμός αυτός ατόνησε.

Για να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά, δημιουργήθηκαν από το 1982 τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), ως εναλλακτικός θεσμός, χωρίς ωστόσο να καταργηθούν οι Τ.Υ. (Φ.818/2/Ζ/21/3175/7-9-82 και Ν.1404/83, άρθρο 45).

Σκοπός των Φ.Τ. ήταν να βοηθήσουν όλα τα παιδιά των μεταναστών στις μαθησιακές τους δυσκολίες καθώς επίσης και στην ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το νέο θεσμό, σε αντίθεση με ότι συνέβαινε με τις Τ.Υ., οι παλινοστούντες μαθητές εγγράφονται απευθείας στις κανονικές τάξεις του σχολείου και δέχονται ενισχυτική διδασκαλία (μέχρι 6 διδακτικές ώρες την εβδομάδα εκτός του κανονικού ωραρίου). Τα Φ.Τ.

αποτέλεσαν έναν πιο ευέλικτο και αποτελεσματικό θεσμό σε σύγκριση με τις Τ.Υ., γιατί μπόρεσαν να λειτουργήσουν και με μειωμένο αριθμό μαθητών (3-7) και σε ορισμένες περιπτώσεις και με δύο (2) μόνο μαθητές. Ο θεσμός των Φ.Τ. αναπτύχθηκε σε μεγαλύτερη κλίμακα από το θεσμό των Τ.Υ., στα οποία φοιτούσαν 2.500-3.000 παλιννοστούντες μαθητές.

Το διδακτικό προσωπικό των Φ.Τ. εποπτευόταν από τους σχολικούς συμβούλους σε ό,τι αφορούσε τη διδακτέα ύλη και τα αποτελέσματα του διδακτικού έργου, τη δε ευθύνη τήρησης του ωραρίου εργασίας είχε ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και προϊστάμενος του Γραφείου.

Σύμφωνα με τη λογική των Φ.Τ., οι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούσαν σε ολιγάριθμα τμήματα (3-7 μαθητές) σ' εκείνα ακριβώς τα μαθήματα, όπου εμφανίζονταν οι δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, όμως, μπορούσαν να συντηρούν και να βελτιώνουν τα πολιτισμικά και γνωστικά στοιχεία που απέκτησαν στη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με το Γ.Θ. Καρακατσάνη πρόκειται για ένα θετικό μέτρο (απογκετοποιεί τα παιδιά σε σύγκριση με τις Τ.Υ.), που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε πανελλαδική κλίμακα και να βοηθήσει σημαντικά (Καρακατσάνης, 1989).

Είδαμε λοιπόν ότι οι Τ.Υ. διαφοροποιούνται από τα Φ.Τ. ως προς τη διαχείριση του θέματος της σχολικής ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, δηλαδή με τις Τ.Υ. αυτή η ένταξη θεωρείται πρόβλημα που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές αυτούς και διευθετείται ανεξάρτητα από την εκπαίδευση των ντόπιων μαθητών, αφού οι Τ.Υ. λειτουργούν παράλληλα με την «κανονική» τάξη και μέσα στο ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Αντίθετα, με τα Φ.Τ. εκφράζεται η αντίληψη ότι, μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης παλιννοστούντων και αυτόχθονων μαθητών, μπορεί να επιτευχθεί η επιδιωκόμενη σχολική ένταξη και κοινωνική συνοχή.

4.5 Σχολεία Παλινοστούντων Ελληνοπαίδων (ΣΠΕ)

Το πρόβλημα της επανένταξης των παλινοστούντων μαθητών απασχόλησε σοβαρά του Υπουργείο Παιδείας και την εκπαιδευτική κοινότητα και τέθηκε ξανά «επί τάπητος» στα μέσα της δεκαετίας του 1980, μετά τη διαπίστωση ότι οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. δεν αποτελούσαν την καλύτερη δυνατή λύση, ειδικότερα για τους παλινοστούντες μαθητές που προέρχονταν από τις αγγλόφωνες χώρες. Αυτό συνέβαινε, γιατί οι μαθητές αυτοί, σε αντίθεση με τους Ελληνόπαιδες της Γερμανίας, δεν είχαν δεχτεί στις χώρες υποδοχής συστηματική ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα αυτό, το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε από το σχολικό έτος 1984-85 σχολεία Αποδήμων (δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο στη Βαρυμπόμπη της Αττικής, σχολείο Αποδήμων στη Θεσσαλονίκη, σχολείο του Ελληνικού και της Αμφιθέας). Τα σχολεία των Αποδήμων, παρουσίασαν τα τέσσερα πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους μια αυξητική τάση του μαθητικού δυναμικού και το σχολικό έτος 1990-91 ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών έφτασε συνολικά τους 2.000 περίπου. Οι περισσότεροι μαθητές, σε ποσοστό 90% περίπου, προέρχονταν από τις αγγλόφωνες χώρες. Σ' αυτά τα σχολεία φοιτούσαν αποκλειστικά παλινοστούντες μαθητές, παλαιότερα από αγγλόφωνες χώρες, ενώ από το 1990 και μετά και από ρωσόφωνες.

Μέσα από το θεσμό των Σχολείων Παλινοστούντων, η ελληνική πολιτική δεν εκφράζεται σαν πολιτική διασποράς και εξαναγκασμού των παλινοστούντων να εγκαταλείψουν τη δεύτερη γλώσσα τους. Αντίθετα, υπάρχει η πρόθεση το ιδιαίτερο πολιτισμικό τους κεφάλαιο να διατηρηθεί και να αξιοποιηθεί στην τελική κατεύθυνση της ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θα λέγαμε λοιπόν ότι τα ΣΠΕ ως προς τη στοχοθεσία τους εντάσσονται στο πλαίσιο που ορίζεται από την ενσωματωτική προσέγγιση, η οποία θέτει ως στόχο την ενσωμάτωση στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα και στον κυρίαρχο πολιτισμό, μέσα από τη χρήση στοιχείων του ιδιαίτερου πολιτισμού των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Πρέπει ωστόσο να διευκρινίσουμε ότι η έκβαση αυτής της πολιτικής και η ειδική μορφή που λαμβάνει δεν προκύπτει άμεσα ή εξ ολοκλήρου από την αρχική κατεύθυνση και τον διακηρυγμένο στόχο, αλλά είναι πολύ περισσότερο πιθανό να υλοποιείται σαν το αποτέλεσμα της διαλεκτικής συνεπίδρασης σύνθετων παραγόντων. Έτσι τελικά τα ΣΠΕ έλαβαν μια μορφή, που περισσότερο ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές του διαχωρισμού.

Τα νομοθετήματα που αφορούν τα ΣΠΕ χαρακτηρίζονται από ένα πνεύμα διοικητισμού, ενώ παράλληλα απουσιάζει από αυτά παντελώς ο προσδιορισμός του θεωρητικού πεδίου που θα διέπει τα σχολεία αυτά, καθώς και η σχέση τους με τα άλλα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντίθετα, η για τυπικούς και νομικούς λόγους αναφορά σε προγενέστερα νομοθετήματα (Ν.Δ. 339/74, άρθρο 1, ΦΕΚ 61/11-3-1974), συνετέλεσε στο να επεκταθεί η πολιτική εκπαιδευτική σκέψη άλλων εποχών στην περίπτωση των ΣΠΕ και να φανούν ως μονάδες που αποσκοπούν στη «διαπαιδαγώγηση και μόρφωση ελληνοπαίδων εξωτερικού με βάσεις τις αξίες του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού». Η σύγχυση αυτή εξακτινώθηκε σε όλες τις μορφές λειτουργίας των ΣΠΕ, σε όλους τους συντελεστές τους και σε όλη την περίοδο λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα να μετατραπούν από προπαρασκευαστικά σχολεία σε καταληκτικά.

Ακόμα, στοιχεία που αποκαλύπτουν την αμηχανία της εκπεφρασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αλλαγή της ονοματοθεσίας των σχολείων αυτών από Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων σε Παλινοστούντων, αλλά και η αλλαγή του χαρακτήρα των ΣΠΕ Θεσσαλονίκης από σχολεία γερμανόφωνων σε σχολεία ρωσόφωνων, κυρίως, μαθητών (Π.Δ. 435/84, 369/85: ΦΕΚ 131/22-7-75, τ.α').

Με τις πρώτες νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων αυτών, όπως αναφέρονται στο Π.Δ.435/84, 369/85 (ΦΕΚ 131/22-7-75, τ.α') θεσπίζονται τα εξής:

- Η ελληνική ως βασική γλώσσα διδασκαλίας και η επιπεδοποίηση της διδασκαλίας της. Η νομιμοποίηση και η επιβολή της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού είναι εκφάνσεις του γλωσσοκεντρικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά και της ενσωματωτικής διάθεσης του κράτους. Το σχολείο, ως βασικός μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών διαφορών, επιδιώκει να αφομοιώσει το ετερογλωσσικό στοιχείο μέσα από μία μονογλωσσική και μονοπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Η διαμόρφωση των ωρολογίων προγραμμάτων διδασκαλίας με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων. Παρατηρείται κάποια ευελιξία στην αντιμετώπιση των εκάστοτε δυσκολιών του ωρολογίου προγράμματος, μέσα από την ενεργοποίηση της εκπαιδευτικής ομάδας και τη διάχυση της διδακτικής συνευθυνότητας/ συνευθύνης.

- Η χρήση των διδακτικών βιβλίων που χρησιμοποιούνται στα «κανονικά» σχολεία για τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για συνέχεια της μονογλωσσικής πολιτικής που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών, εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια ούτε προσαρμόζονται στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών ούτε εμπλουτίζονται με στοιχεία του δικού τους πολιτισμικού πλούτου.
- Η συστηματική διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης που ενθαρρύνει την αξιοποίηση του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών. Η χρήση όμως της γλώσσας προέλευσης των μαθητών σε «δευτερεύοντα» μαθήματα είναι μία καταρχήν παραχώρηση σε σχέση με την εθνικογλωσσική φιλοσοφία που διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και κατ' ουσίαν πρόκειται για ελάχιστη ουσιαστική προσφορά, αν ληφθούν υπόψη και οι περιπτώσεις/ μαθήματα που επιτρέπεται να γίνει χρήση της «άλλης» γλώσσας. Ακόμα, όπως συμβαίνει στα ΣΠΕ (ρωσοφώνων) Θεσσαλονίκης, η ενδοσυστηματική λειτουργία του θεσμού δεν επιτρέπει την εκάστοτε εφαρμογή της διάταξης αυτής.
- Η ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ. μέσα στα ΣΠΕ που, μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοοικονομικής πολιτικής, υποστηρίζουν στις εκάστοτε εκπαιδευτικές επιλογές και πρακτικές.

Από την εκφρασμένη πολιτική βούληση για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων στα ΣΠΕ παρατηρούνται:

- 1) Ο μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός προσανατολισμός των προγραμμάτων σπουδών
- 2) Η έλλειψη συνθηκών αλληλεπίδρασης ντόπιων και παλιννοστούντων μαθητών, παρά την πολιτική διάθεση ενσωματωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής
- 3) Ο φορμαλιστικός τρόπος επίλυσης θεμάτων που αφορούν τόσο τα διδακτικά μέσα και την εκπαιδευτική πρακτική, όσο και τους εκπαιδευτικούς που πλαισιώνουν το θεσμό των ΣΠΕ
- 4) Η απουσία θεωρητικής και μετα-θεωρητικής προσέγγισης του διαπολιτισμικού πεδίου στην εκπαίδευση
- 5) Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός παραγκωνισμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, όπως αυτός αποκαλύπτεται με το

απροσπέλαστο στα ελληνικά ΑΕΙ, αλλά και τα ποσοστά διαρροής στη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, που διεξήχθη το 1999 (σελ.54-55), από τις εκθέσεις λειτουργίας των ΣΠΕ, από τους διευθυντές των μονάδων προσδιορίζονται τα παρακάτω:

- Προβλήματα ομοιογενή, όπως είναι η έλλειψη ειδικών αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων, το στεγαστικό, τα χρέη προς τους ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς, η πλημμελής παιδαγωγική καθοδήγηση, η έλλειψη εργαστηριακών χώρων, η απουσία διοικητικού προσωπικού, η ανεπάρκεια πόρων για εξασφάλιση πιστώσεων.
- Προβλήματα ανομοιογενή, ανάλογα προς τους δείκτες κοινωνικής και παιδαγωγικής ευαισθησίας του εκπαιδευτικού προσωπικού και κυρίως των διευθυντών των μονάδων.
- Η απογοήτευση των διδασκόντων από την επίσημη διαχείριση του θέματος και η συνακόλουθη εκούσια μετακίνησή τους από τα ΣΠΕ προς άλλες σχολικές μονάδες.
- Οι συγκρουσιακές ρατσιστικής υφής καταστάσεις μεταξύ στοιχείων του εσω-σχολικού και του εξω-σχολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.
- Η κομφορμιστική διοίκηση, όπως η ελλιπής φοίτηση των μαθητών ή οι επιδόσεις απόρριψης και αποκλεισμού των μαθητών.

Τα προβλήματα αυτά υποδηλώνουν μια παθητική ή αδιάφορη στάση από την κρατική μεριά. Αξιοσημείωτο μπορεί να θεωρηθεί ότι τα αίτια αυτής της μαθητικής εικόνας αναζητούνται και αποδίδονται σε εξωσχολικούς παράγοντες (οικονομικά, κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα των παιδιών), καθώς και στην ελλιπή γλωσσική κατάρτισή τους στα ελληνικά, ενώ παραβλέπονται οι εσω-σχολικοί παράγοντες (διδακτικές μέθοδοι, εκπαιδευτικοί, μέσα διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, διαφορετικότητα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και στάσης, κ.ά.). Αυτή η φυγοκεντρική αντιμετώπιση καταγράφεται και μέσα από το επίμονο αίτημα των διευθυντών για κάλυψη της θέσης του ψυχολόγου, ο οποίος θα βοηθήσει στην ηθική και ψυχολογική στήριξη μαθητών που έχουν οικογενειακά προβλήματα και κατ' επέκταση χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Οι προτάσεις βελτίωσης που διαμορφώνονται στις εκθέσεις λειτουργίας των ΣΠΕ συμπυκνώνονται τόσο σε θεσμικά όσο και λειτουργικά πεδία, σύμφωνα πάντα με την προαναφερθείσα εμπειρική έρευνα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (σελ. 55). Πιο αναλυτικά, το θεσμικό πεδίο ασχολείται με τον νομιμοποιητικό καθορισμό των επιπέδων σπουδών, την καλλιέργεια (από τα ΣΠΕ) και διάχυση της διπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια, την κατάρτιση ειδικών αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων ευέλικτων στην υποδοχή μαθητών από χώρες με δομικές διαφορές στα αναλυτικά προγράμματα, την εκπόνηση κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων, τη διαπλοκή του θεσμού των ΣΠΕ με εκείνο των Τ.Υ. και των Φ.Τ. καθώς και τον προσδιορισμό του σκοπού των σχολείων αυτών, ώστε να μην είναι καταληκτικά.

Στο λειτουργικό πεδίο περιλαμβάνονται θέματα σχετικά με τη στελέχωση των ΣΠΕ με μόνιμο και έμπειρο διδακτικό προσωπικό, την οργάνωση διαπολιτισμικής βιβλιοθήκης, τη συγκρότηση υλικοτεχνικής υποδομής και την εξασφάλιση πόρων.

Επιπλέον, το μοντέλο των ΣΠΕ έρχεται σε αντίφαση με το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο, αντίφαση είτε εσωτερική είτε σε σχέση με την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων. Ειδικότερα στην εμπειρική έρευνα του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (σ. 59-60) αναφέρονται τα παρακάτω:

- Τα ΣΠΕ επιδιώκουν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους, αφού δεν είναι ανοιχτά στους ντόπιους μαθητές.
- Επειδή δεν διευκρινίζεται σε ποιο χρονικό διάστημα πρέπει να έχει συντελεστεί η «τριετής παραμονή στο εξωτερικό», εγγράφονται και συνεχίζουν τη φοίτησή τους στα ΣΠΕ και μαθητές που ζουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα. Έτσι, η ίδια η πολιτική εγγραφών των ΣΠΕ ακυρώνει τον στόχο τους, καθώς οι θέσεις τους καταλαμβάνονται από μαθητές που φοιτούν σ' αυτά ως «καταληκτικά σχολεία».
- Τα προβλήματα που συνοδεύουν τη λειτουργία των ΣΠΕ προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις στα ίδια εκείνα «κανονικά» σχολεία και τάξεις στα οποία αργότερα υποτίθεται ότι (ή και πραγματικά) θα ενταχθούν οι μαθητές. Γι' αυτό το λόγο -αλλά και για άλλους λόγους που σχετίζονται με τα ευρύτερα λειτουργικά προβλήματα των ελληνικών σχολείων αφενός και τις κοινωνικές στάσεις απέναντι στους μετανάστες και παλιννοστούντες αφετέρου- δεν είναι παράδοξο ότι, παρά τον τυπικό μεταβατικό χαρακτήρα των ΣΠΕ, έχουν αναφερθεί

περιπτώσεις «κανονικών» σχολείων της περιοχής που αποφεύγουν τις εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών από τα ΣΠΕ.

- Αν και τα ΣΠΕ, σύμφωνα με το νόμο, απευθύνονται σε ομάδες από διαφορετικές χώρες προέλευσης (και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις από πολυγλωσσικές χώρες), δεν υπάρχει ούτε δημιουργείται η υποδομή για τη διδασκαλία όλων αυτών των γλωσσών (ΣΠΕ Θεσσαλονίκης). Όμως, ακόμα κι αν διδασκόταν η γλώσσα της χώρας προέλευσης, αυτό δεν θα ισοδυναμούσε με διασφάλιση της διδασκαλίας αυτής της γλώσσας, δεδομένου ότι - τυπικά τουλάχιστον- οι μαθητές φοιτούν στις περισσότερες ειδικές δομές από μερικούς μήνες μέχρι δύο σχολικά έτη και στη συνέχεια εντάσσονται στις κανονικές τάξεις, όπου πλέον δεν προβλέπεται η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης.
- Λόγω του ότι το ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα και το ανάλογο διδακτικό υλικό δεν καθορίζεται με σαφήνεια, παρουσιάζονται αντιφατικές στάσεις όπου ακολουθείται το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα ή / και γλωσσικοποιούνται τα μαθήματα, με αποτέλεσμα τα παιδιά να παραλείπουν μεγάλα τμήματα της ύλης είτε επειδή δεν τα κατανοούν είτε επειδή δεν τα διδάσκονται και να χρησιμοποιούνται τα «κανονικά» βιβλία ή / και αυτοσχέδιο υλικό, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στη δόμηση της σχολικής ύλης. Οι δομές υφίστανται τυπικά, αλλά η ασάφεια του περιεχομένου και της λειτουργικότητάς τους έχει σαν αποτέλεσμα να απομονώνονται από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, καταλήγοντας να είναι απλές δομές διδασκαλίας.
- Παρόλο που η φυσιογνωμία των ΣΠΕ απαιτεί ενισχυμένη υλικοτεχνική υποδομή, η υποδομή τους είτε αντιμετωπίζει τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν συνολικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε, εξαιτίας του ελλιπούς σχεδιασμού, είναι κατώτερη και του μέσου όρου, αντανακλώντας λύσεις ανάγκης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική κοινότητα των ΣΠΕ κινείται μέσα στο πλαίσιο της προ-διαπολιτισμικής επίσημης πολιτικής για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και δε θίγει βασικά στοιχεία της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, η περιθωριοποίηση του πολιτισμικού

φορτίου των μαθητών και ο κοινωνικός αποκλεισμός τους μέσα από το μηχανισμό των ΣΠΕ και γενικότερα της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, τα Σχολεία Παλινοστούντων βασίστηκαν σε μια λογική αντίφαση. Επιδίωκαν την ένταξη των μαθητών μέσα από την απομόνωσή τους. Και ενώ τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πόλος έλξης και «ντόπιων» μαθητών και να αποτελέσουν πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, επομένως, να εμπλουτίσουν το μονολιθικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον θεσμικό καθεστώς τους σε απομόνωση (Δαμανάκης, 1987, σ. 172).

Η επανένταξη των παλινοστούντων παιδιών αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα ιδιαίτερα σοβαρό πρόβλημα, μια πρόκληση θα λέγαμε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Πώς θα αντιμετωπίσει το ελληνικό σχολείο τους μαθητές αυτούς που διαφοροποιούνται από τους ντόπιους συμμαθητές τους, όχι μόνο γλωσσικά και μαθησιακά, αλλά και πολιτισμικά; Πώς θα πετύχει την πλήρωση των γνωστικών και γλωσσικών κενών των μαθητών αυτών, έτσι ώστε η αποτυχία τους να μην είναι καθορισμένη εκ των προτέρων; Με ποιο τρόπο, δηλαδή, θα εξασφαλίσει για τους μετανάστες μαθητές ίσες ευκαιρίες μόρφωσης και σχολικής εξέλιξης;

Όσο κι αν είναι κανείς υποχρεωμένος να χαιρετήσει την ύπαρξη των θεσμών των ΣΠΕ, των Τ.Υ. και όσο κι αν οφείλει να αναγνωρίσει την πολύτιμη προσφορά των δασκάλων στα Φ.Τ. σε ώρες εξωσχολικές και με αρκετές τεχνικές δυσκολίες, δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι τα μέτρα αυτά απαλύνουν, αλλά δεν λύνουν το πρόβλημα. Σε όλα αυτά τα μέτρα αξιολογείται το παιδί που παλινοστεί με βάση το δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα και το δεδομένο αναλυτικό πρόγραμμα και κρίνεται ως ανεπαρκές. Δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη ότι πέρα από τις ελλείψεις τους, σε σχέση με το τι απαιτεί ένα ελληνικό σχολείο, είναι και φορέας γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών θετικών, που απέκτησε σε μια άλλη χώρα. Σύμφωνα με τον ΥΠΕΠΘ και την UNESCO (1984, σ. 155), η περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών και η αντιμετώπισή τους σαν να ήταν καθυστερημένα, δεν αποτελούν θετικές προϋποθέσεις για να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες και μια προσωπικότητα συγκροτημένη. Η αξιολόγηση δε γινόταν με βάση το τι ήταν αυτά τα παιδιά, αλλά με βάση το τι δεν ήταν. Ένα από τα πολλά προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί, λοιπόν, δεν είναι πώς θα βοηθήσουμε, αλλά πώς θα αποκαταστήσουμε τη δεύτερη γενιά στα δικαιώματά της.

4.6 Ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ανεξάρτητα από τη μορφή που εμφανίζεται και τον όρο που χρησιμοποιείται (integration, multicultural education, bilingual/ bicultural education, etc.), η εκπαιδευτική πολιτική για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών στις χώρες μέλη των ευρωπαϊκών κοινοτήτων δείχνει ότι στοχεύει, τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1980, στην επίτευξη της κοινωνικής ανοχής και της πολιτισμικής ομοιομορφίας. Η πολιτική αυτή στηρίζεται στην αντίληψη για το ενιαίο και πολιτισμικά ομοιογενές έθνος-κράτος. Η γέννηση και η εξέλιξη του έθνους-κράτους, άλλωστε, συμβαδίζει πάντοτε με μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που το σχολείο καλείται να εφαρμόσει (Modgil, Verma, Mallick και Modgil 1997, σ. 53-55). Σ' αυτή την πορεία εξέλιξης οι κοινωνίες διαρθρώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε άτομα και ομάδες να τοποθετούνται ιεραρχικά ανάλογα με το βαθμό που έχουν εσωτερικεύσει τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Το σχολείο με τη σειρά του καλλιεργεί και μεταδίδει αυτές τις πολιτισμικές αξίες στους νέους, οι οποίοι οφείλουν να τις ενστερνιστούν, αν θέλουν να πετύχουν. Για τα παιδιά των μεταναστών συγκεκριμένα αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αρνηθούν τον πολιτισμό και τις παραδόσεις των γονιών τους.

Πολλοί μετανάστες προβάλλουν αντίσταση στην αφομοιωτική πολιτική και απαιτούν να πάψει το σχολείο να είναι το βασικό εργαλείο για την πολιτισμική ομοιομορφία και να γίνει ο χώρος όπου οι διάφοροι πολιτισμοί θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται. Η αντίσταση των μεταναστών, στη γλωσσική και πολιτισμική τους αφομοίωση και η νέα de facto πολυπολιτισμική κατάσταση που δημιούργησε ο μόνιμος πια χαρακτήρας της εγκατάστασης των μεταναστών οδήγησαν σε μια αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας. Σ' αυτό, βέβαια, συντέλεσαν και τα περιορισμένα αποτελέσματα των μέτρων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών.

Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο, όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και στα δύο επίπεδα κυριαρχεί η λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων. Και στα δύο επίπεδα προτάσσεται η ίδια ταυτότητα και απαιτείται από

τον άλλο να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει, θυσιάζοντας την ετερότητά του (Δαμανάκης, 1987, σ. 77).

Σύμφωνα με τους Modgil, Verma, Mallick και Modgil (1997, σ. 50-53), η μονοπολιτισμική εκπαίδευση συγκέντρωσε πολλά μειονεκτήματα για να μπορέσει να αποδώσει θετικά αποτελέσματα, όπως αναφέρουν ενδεικτικά διάφορες μελέτες:

- Είναι απίθανο να ξυπνήσουμε την περιέργεια των παιδιών για άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς είτε γιατί δεν είναι εκτεθειμένο σ' αυτά καθόλου είτε γιατί παρουσιάζονται με μη κολακευτικούς όρους.
- Είναι απίθανο να αναπτύξει (το παιδί) τη δύναμη της φαντασίας. Μόνο όταν κάποιος εκτίθεται σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς, η φαντασία του διεγείρεται και η συνείδηση των εναλλακτικών λύσεων γίνεται αναπόσπαστο τμήμα των τρόπων σκέψης του.
- Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση εμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Ένα παιδί που διδάχτηκε να κοιτάζει τον κόσμο από τη στενή προοπτική της δικής του κουλτούρας, είναι βέβαιο ότι θα απορρίψει όλα όσα δεν μπορούν να προσαρμοστούν μέσα στις στενές κατηγορίες του δικού του τρόπου θέασης του κόσμου. Κρίνει άλλους πολιτισμούς και κοινωνίες με τις νόρμες και τα μέτρα που προέρχονται από τη δική του και, συνεπώς, τα βρίσκει παράξενα, ακόμη και ασήμαντα.
- Τείνει να αναπαράγει αλαζονεία και αναισθησία. Το παιδί που δεν ενθαρρύνεται να μελετήσει άλλους πολιτισμούς και κοινωνίες ή να τους μελετήσει με ευμένεια και φαντασία, δεν μπορεί να αναπτύξει σεβασμό γι' αυτούς. Προσεγγίζει τον κόσμο με τους δικούς του όρους, περιμένοντας να προσαρμοστεί σ' εκείνον με αποτέλεσμα να οδηγείται στην υπεροψία.
- Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση παρέχει εύφορο έδαφος για το ρατσισμό. Ανάγει τον εαυτό του σε απόλυτο, στο μόνο ισχυρό σημείο αναφοράς και αξιολογεί τους άλλους πολιτισμούς ανάλογα με το βαθμό προσέγγισής τους σ' αυτόν. Όσο περισσότερο μοιάζουν σ' αυτόν, τόσο περισσότερο πολιτισμένοι ή αναπτυγμένοι υποτίθεται ότι είναι. Και αντιστρόφως, όσο περισσότερο αποκλίνουν από αυτόν, τόσο περισσότερο απολίτιστοι είναι.

Η de facto πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως και τις κοινωνίες των άλλων χωρών, υπαγορεύουν την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, την κοινωνία, τις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία. Μια κοινωνία που, παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθούσε, τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90, να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης και της πολιτισμικής ισοπέδωσης.

Η εκπαιδευτική της αφομοίωσης οδήγησε σύντομα σε εκπαιδευτικά αδιέξοδα και στη σχολική αποτυχία ενός πολύ υψηλού ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 1993, σ. 39). Τα εκπαιδευτικά αδιέξοδα και η συνακόλουθη κριτική οδήγησαν στην αναζήτηση άλλων λύσεων και στη στροφή της Παιδαγωγικής προς τη λεγόμενη «διαπολιτισμική αγωγή». Στην καλύτερη όμως περίπτωση η πολυπολιτισμική/ διαπολιτισμική προσέγγιση γίνεται κατανοητή –σε μια πρώτη φάση– ως επιλεκτική ενσωμάτωση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στο κανονικό πρόγραμμα με τρόπο και στο βαθμό, βέβαια, που δεν τίθενται σε κίνδυνο οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και ο έλεγχος του κράτους στη γλώσσα και τον πολιτισμό. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γλώσσα υπήρξε πάντοτε αντικείμενο κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου, γιατί αποτελεί βασικό παράγοντα κοινωνικής διαφοροποίησης. Το κράτος που νιώθει αρκετά σίγουρο για τον εαυτό του μπορεί να ανέχεται ένα βαθμό γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αρκεί, βέβαια, η επίσημη γλώσσα και ο πολιτισμός να γίνονται αποδεκτά και να χρησιμοποιούνται από όλους. Τα διάφορα προγράμματα πολυπολιτισμικής, δίγλωσσης, διπολιτισμικής, εκπαίδευσης, που μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών, έχουν στόχο να βοηθήσουν τα παιδιά των μεταναστών στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και την ευκολότερη ενσωμάτωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό.

Δεν θα πρέπει ωστόσο να ξεχνάμε ότι η αρμονική και αποτελεσματική λειτουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπως η δική μας, συνδέεται άμεσα με την ετοιμότητα του εθνικού κράτους να διασφαλίζει στα μέλη όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων ίση μεταχείριση και προστασία από το νόμο, να παρέχει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή του τόπου. Προϋπόθεση γι' αυτή την αρμονική κοινωνική λειτουργία αποτελεί η αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της κοινωνίας μας, η αναγνώριση δηλαδή των πλεονεκτημάτων και των δυνατοτήτων που παρέχει η πολιτισμική ετερότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι

μικρές εθνοπολιτισμικές ομάδες δε θα αφομοιωθούν στον τρόπο ζωής της κυρίαρχης ομάδας, αλλά ότι οι ομάδες θα επηρεάζουν και θα επηρεάζονται μέσα από τη συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης. Μια τέτοια θεώρηση είναι αντίθετη σε κάθε αφομοιωτική προσέγγιση που οδηγεί τα μέλη μικρών εθνοπολιτισμικών ομάδων, είτε να αρνηθούν την ταυτότητά τους, σε τελευταία ανάλυση τον ίδιο τους τον εαυτό, είτε να αναπτύξουν διαχωριστικές αντιλήψεις και πρακτικές (π.χ. απόρριψη του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας).

Οι αφομοιωτικές προσεγγίσεις εμπεριέχουν σοβαρό κίνδυνο για τη σταθερότητα και τη συνοχή της κοινωνίας μας και είναι καιρός πια να αναληφθούν σοβαρές προσπάθειες στην κατεύθυνση μιας πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας. Είναι καιρός να συνειδητοποιήσουμε ότι οι κίνδυνοι για την ενότητα και τη συνοχή της κοινωνίας μας σχετίζονται με τη διαδικασία παγκοσμιοποίησης και τη δημιουργία υπερεθνικών σχηματισμών σε συνδυασμό με την ανικανότητά μας να μετασηματίσουμε την κοινωνία, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις νέες προκλήσεις.

4.7 Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.7.1 Νόμοι - Εγκύκλιοι

Στην ενότητα αυτή γίνεται η παρουσίαση των νόμων και των εγκυκλίων που καθορίζουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας. Υπενθυμίζεται ότι οι νόμοι και οι εγκύκλιοι σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ομαδοποιήθηκαν σε μια σειρά κατηγοριών που έχουν ως εξής:

- α) Οργάνωση και διοίκηση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση
- β) Λειτουργία των Διαπολιτισμικών σχολείων, των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών τμημάτων και της ενισχυτικής διδασκαλίας
- γ) Εκπαιδευτικά προγράμματα, Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικά βιβλία
- δ) Εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές

4.7.1.1 Οργάνωση και διοίκηση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην οργάνωση και διοίκηση στην διαπολιτισμική εκπαίδευση γίνεται αναφορά στο νόμο 2413/96 και στο άρθρο 5 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007) όπου αναφέρεται η ίδρυση νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων. Σύμφωνα με το νόμο, έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι :

- α) Η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η έγκριση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων, καθώς και η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- β) Η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν ευκολότερη και περισσότερο ευχερής η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
- γ) Η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών των σχολείων.
- δ) Η γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007)

Το άρθρο 37 του ίδιου νόμου αναφέρει για το θέμα της διοίκησης ότι οι διατάξεις που ισχύουν στην διοίκηση των υπολοίπων σχολείων εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διευθυντές των διαπολιτισμικών σχολείων, επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Επί των αιτήσεων των υποψηφίων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο. Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007).

Τα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διοικούνται από τα προβλεπόμενα στις διατάξεις του νόμου 1566/85 και τις ειδικότερες διατάξεις που

αναφέρονται σε θέματα υπηρεσιακών μεταβολών του εκπαιδευτικού προσωπικού της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης (Πουλής, 2001, σ. 271).

Σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ.821/21 Ι/3403/Ζ1/16-1-2004 με θέμα «Συγκρότηση και λειτουργία αποκεντρωμένων γραφείων του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)» (Κ.Ε.Δ.Α., 2007), σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκροτείται και λειτουργεί αποκεντρωμένο γραφείο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Το γραφείο λειτουργεί υπό την εποπτεία του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Υπεύθυνος του γραφείου του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι ο Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε κάθε γραφείο αποσπώνται και υπηρετούν επί μία τριετία, που μπορεί να ανανεώνεται, ένας εκπαιδευτικός του κλάδου δασκάλων και ένας εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόσκληση ενδιαφέροντος και εισήγηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Τα γραφεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. εποπτεύουν, παρακολουθούν και συντονίζουν την εφαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη γενικότερη λειτουργία αυτών, καθώς και την εφαρμογή κάθε είδους παρεμβάσεων διαπολιτισμικής φύσης στα άλλα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες, σύμφωνα με τα καθοριζόμενο με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα γραφεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζονται για το σκοπό αυτό με τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τα τμήματα επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης αυτών, τους Σχολικούς Συμβούλους κάθε περιοχής, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊστάμενους Γραφείων εκπαίδευσης και τους Διευθυντές των σχολείων (Κ.Ε.Δ.Α., 2007).

Τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι τα ίδια που αντιμετωπίζουν και τα υπόλοιπα σχολεία της χώρα μας, τόσο σε ζητήματα που έχουν σχέση με την οργάνωση, όσο και με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Το ελληνικό σχολείο είναι αρκετά παραδοσιακό όσον αφορά τα Προγράμματα Σπουδών, τη διάρθρωσή του, το ωράριο λειτουργίας του, τις υποδομές και το άνοιγμά του στην κοινωνία. Παρά τις κατά καιρούς μεταρρυθμίσεις, τον εκσυγχρονισμό και τη διάθεση εισαγωγής καινοτομιών, η σχολική ζωή δε φαίνεται να αλλάζει θεαματικά (Νικολάου, 2003, σ. 202).

4.7.1.2 Διαπολιτισμικά σχολεία, Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα και Ενισχυτική διδασκαλία

Στην συνέχεια θα δούμε τι προβλέπει το νομοθετικό πλαίσιο για την λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων, των Τάξεων υποδοχής, για τα Φροντιστηριακά τμήματα και την ενισχυτική διδασκαλία. Σύμφωνα με το νόμο 2413 του 1996 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007) ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολείων για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, στα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Επιπλέον, το άρθρο 35 του νόμου 2413/96 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007) αναφέρεται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του νόμου 1566/1985 (ΦΕ 167 Α΄) τα νηπιαγωγεία, τα δημοτικά σχολεία, τα γυμνάσια και λύκεια κάθε τύπου και τις τεχνικές επαγγελματικές σχολές. Επιπλέον, το άρθρο αναφέρει ότι τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου Νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

Σύμφωνα πάλι με το άρθρο 35 του νόμου 2413/96 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007), με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

Η εγκύκλιος Φ12/653/61565/Γ1/13-6-2007 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) με θέμα «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου», ρυθμίζει θέματα σχετικά με την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων και στην

εφαρμογή της ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία. Συγκεκριμένα η εγκύκλιος αναφέρει τα εξής:

- α. Ενισχυτική διδασκαλία.* Στις σχολικές μονάδες που πλεονάζουν διδακτικές ώρες αυτές μπορούν να διατεθούν για την κατάρτιση και εφαρμογή προγράμματος Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Προς τούτο ο Διευθυντής του σχολείου με την προηγούμενη σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, καταρτίζει πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, στο οποίο φαίνονται η ημέρα, η διδακτική ώρα και η τάξη από την οποία προέρχεται ο μαθητής στον οποίο παρέχεται η ενισχυτική διδασκαλία. Το πρόγραμμα αυτό υποβάλλεται στην αρχή κάθε διδακτικού τριμήνου (εφόσον υπάρχουν κάποιες αλλαγές σε αυτό) για έγκριση στον αρμόδιο Σχολικό σύμβουλο. Αντίγραφο επικυρωμένο αποστέλλεται στον οικείο Προϊστάμενο ή Διευθυντή Εκπαίδευσης.
- β. Τάξεις Υποδοχής.* Με τη λειτουργία των Τ.Υ παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη στα σχολεία, όπου φοιτούν παλιννοστούντες ή και αλλοδαποί μαθητές. Προτείνονται με εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Ο Σχολικός Σύμβουλος μετά από συνεργασία με το Διευθυντή Π.Ε κάνει γραπτό αίτημα για λειτουργία Τ.Υ, όταν τεκμηριωμένα κρίνει ότι υπάρχει ανάγκη. Οι Τ.Υ. συστήνονται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Π.Ε και Δ.Ε.
- γ. Φροντιστηριακά Τμήματα.* Παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες κατά την ένταξή τους στην «κανονική» τάξη και λειτουργούν μετά τη λήξη του κανονικού προγράμματος. Την παιδαγωγική εποπτεία και ευθύνη έχει ο Σχολικός Σύμβουλος, ενώ την ευθύνη για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, η υπουργική απόφαση Φ 1 0/20/Γ 1/708/7-9-1999 (Ειδ. Γραμ. Παιδ. Ομογ. και Διαπ. Εκπαίδευσης, 2007) με θέμα «Διαπολιτισμική εκπαίδευση ίδρυση και λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων» αναφέρει ότι προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική -ενεργητική, ώστε οι μαθητές

αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Η παρέμβαση επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά.

Όπως αναφέρει η ίδια υπουργική απόφαση, οι Τ.Υ. αφορούν μαθητές αλλόγλωσσους οποιασδήποτε τάξης της Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπ/σης. Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στις διδακτικές διαδικασίες των Τάξεων Υποδοχής μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός. Η απόφαση για την ένταξη μαθητή σε Τάξεις Υποδοχής λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά tests και λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

Επίσης η υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 αναφέρει ότι το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από μαθητές παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην «κανονική» τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Φροντιστηριακό Τμήμα είναι 3 και ο μεγαλύτερος 8. Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση Φροντιστηριακού Τμήματος (Ειδ. Γραμ. Παιδ. Ομογ. και Διαπ. Εκπαίδευσης, 2007).

Ένα σημαντικό πρόβλημα σε ό,τι αφορά την ίδρυση των σχολείων, είναι αυτό της «διαιτερότητας», όπως αυτή καταγράφεται σε διάφορα άρθρα του νόμου 2413/96, καθώς με την ιδιαιτερότητα μπορεί να υπάρξει γκετοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών, και τα διαπολιτισμικά σχολεία να οδηγήσουν

στην περιθωριοποίηση και όχι στην ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998), ο νόμος θα μπορούσε να είχε κατοχυρώσει μια κοινή εκπαίδευση για όλους και να είχε χαράξει το πλαίσιο που θα διασφάλιζε την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πράγμα που θα οδηγούσε σταδιακά στον περιορισμό της μονολιθικότητάς του και στον εκσυγχρονισμό του, ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες (Δαμανάκης, 1998, σ. 82).

Επιπλέον, όπως επισημαίνει η Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001), με τον νόμο 2413/96 δίνεται η δυνατότητα ένας αριθμός δημοτικών σχολείων να μετατραπούν σε διαπολιτισμικά σχολεία χωρίς να καθορίζονται με σαφήνεια ποιες είναι οι προϋποθέσεις που πρέπει να ικανοποιεί ένα σχολείο για γίνει διαπολιτισμικό. Όπως τονίζει η Χρηστίδου-Λιοναράκη, ως βασικές προϋποθέσεις για την μετατροπή θεωρούνται η φοίτηση μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών και η σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων, του διευθυντή και του προϊσταμένου (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σ. 59).

Εκτός των παραπάνω, ο Νικολάου (2000), κάνοντας κριτική στο νόμο 2413/96 επισημαίνει πως τα διαπολιτισμικά σχολεία δεν λειτουργούν σωστά και πως υπάρχουν μεγάλες διαφορές από σχολείο σε σχολείο, και πως γίνεται προσπάθεια να μετατραπούν τα σχολεία σε δίγλωσσα Ελληνοαγγλικά ενώ η πλειοψηφία των παιδιών προέρχονται από χώρες μη Αγγλόφωνες (Νικολάου, 2000, σ. 62).

Επιπλέον, τα Τμήματα Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα, όπως είναι η στελέχωσή τους με ειδικό προσωπικό, η μητρική γλώσσα των μαθητών αγνοείται τελείως, και δεν υπάρχει σωστή οργάνωση και λειτουργία αυτών των τμημάτων (Νικολάου, 2000, σ. 209).

4.7.1.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα, Αναλυτικό πρόγραμμα και βιβλία

Στην παρούσα ενότητα θα δούμε τι ορίζει το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ζητήματα που έχουν σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το Αναλυτικό πρόγραμμα και για τα σχολικά βιβλία. Η εγκύκλιος Φ.1 .Τ.Υ/1 672/132502/Γ1 /21-11-2007 (6^ο Διαπ. Δημ. Σχ. Θεσ/νίκης, 2007) με θέμα «Εφαρμογή του Προγράμματος: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», αναφέρεται στην εφαρμογή του προγράμματος: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» όπου επισημαίνεται για μια ακόμη φορά ότι ο γενικός σκοπός του Προγράμματος για την Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διασφαλίζουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, σε μια κοινωνία της οποίας ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας γίνεται όλο και πιο έντονος. Στους ειδικούς στόχους του προγράμματος περιλαμβάνονται:

- α) Η ανάπτυξη και εφαρμογή συντονισμένων μέτρων «παρέμβασης» που προωθούν την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- β) Κλιμακούμενη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη με έναν πρώτο κύκλο για την εντατική διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αρχάριους μαθητές και ένα δεύτερο κύκλο για την υποστήριξη των μαθητών που ήδη παρακολουθούν τα μαθήματα της ηλικιακής τάξης.
- γ) Ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών και γονέων, ανάπτυξη δικτύων για την προώθηση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Η Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί στόχος, του ευρύτερου εκπαιδευτικού μας συστήματος (6ου Διαπ. Δημ. Σχ. Θεσ/νίκης, 2007).

Επιπλέον, η εγκύκλιος Φ4/115/Γ1/ 791/ 18-9-2001 (Κ.Ε.Δ.Α., 2007) με θέμα «Αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων για την καταπολέμηση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού», αναφέρει ότι η σχολική μονάδα πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα όπου προσδιορίζεται και ασκείται το σύνολο των δράσεων που αποσκοπούν

στην εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών για την ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών .

Σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, η εκπαίδευση που παρέχεται σε όλα τα άτομα πρέπει να είναι ισότιμη, σύγχρονη και υψηλής ποιότητας και σε επίπεδο σχολείου να επιδιώκεται μια σύγχρονη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διοίκησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αναβάθμιση του ρόλου των Διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων. Σε ένα σύγχρονο σχολείο ο σύλλογος διδασκόντων και οι Διευθυντές, με τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων, υιοθετούν και εφαρμόζουν με επιτυχία προγράμματα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, Αγωγής του Καταναλωτή, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, καθώς και άλλα προγράμματα και καινοτομίες, σε συνεργασία με τη Δ/ση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων που συνεργάζονται με το Υπουργείο Παιδείας. Ο στόχος είναι η δημιουργία των προϋποθέσεων για την έξοδο του σχολείου από τον κλοιό της εσωστρέφειας και της απομόνωσης και το άνοιγμά του στην κοινωνία και τον πολιτισμό.

Επίσης, η εγκύκλιος τονίζει ότι για την εφαρμογή των προγραμμάτων για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγάνους μαθητές έχουν συσταθεί οργανικές θέσεις σε συγκεκριμένα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν στις θέσεις αυτές θα εφαρμόσουν τα προγράμματα για τα οποία συστάθηκαν οι οργανικές θέσεις. Όπως κάθε χρόνο, για την εφαρμογή των προηγούμενων προγραμμάτων σε σχολεία που δεν έχει συσταθεί σχετική οργανική θέση, θα διατεθούν πλεονάζοντες εκπαιδευτικοί ή θα προσληφθούν αναπληρωτές, ύστερα από τη διάθεση πιστώσεων, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το σκοπό αυτό (Κ.Ε.Δ.Α., 2007)

Στο νόμο 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/16-2-2000) (Ειδ. Γραμ. Παιδ. Ομογ. και Διαπ. Εκπαίδευσης, 2007) με θέμα «Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση – Πολιτισμός» αναφέρεται στην εφαρμογή προγραμμάτων για τα παιδιά των παλιννοστούντων στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι για την πληρέστερη ένταξη των ομογενών από τις χώρες της τέως 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, εκτός από τη

συστηματική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, στοιχεία εργασιακής και ασφαλιστικής νομοθεσίας, λειτουργίας θεσμών κ.ά. (Ειδ. Γραμ. Παιδ. Ομογ. και Διαπ. Εκπαίδευσης, 2007).

Η εγκύκλιος Φ12/653/61565/Γ1/13-6-2007 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) αναφέρει ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα σε 13 δημοτικά σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που λειτουργούν σε διάφορες περιοχές της Χώρας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Στο άρθρο 35 του νόμου 2413/96 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007) αναφέρεται ότι με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων.

Ο νόμος 28 17/2000 (4ου Γραφ. Πρωτ. Εκπ. Ανατολικής Αττικής, 2007) με θέμα «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» και συγκεκριμένα το άρθρο 14 παράγραφος 24 αναφέρει ότι με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να θεσμοθετούνται για κάθε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Ενιαίο Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ξενόγλωσσα προγράμματα σπουδών αντίστοιχα του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος, που λειτουργούν παράλληλα με αυτό.

Όπως φάνηκε από τα παραπάνω, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, στα διαπολιτισμικά σχολεία μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης προσαρμοσμένα στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, και τα βιβλία πρέπει να είναι κατάλληλα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007). Η εικόνα στην σχολική πράξη, όμως, είναι τελείως διαφορετική, λίγα πράγματα έχουν γίνει στο να αναπροσαρμοσθούν τα προγράμματα διδασκαλίας, ενώ σε ό,τι αφορά τα σχολικά βιβλία, τα τελευταία χρόνια, πράγματι, γίνεται μια προσπάθεια να γραφτούν βιβλία με καθαρά διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σ. 58).

Το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει στο σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στα πολυπολιτισμικά δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας. Όπως τονίζει ο Ευαγγέλου (2007), ο μονοπολιτισμικός σχεδιασμός του και τα έντονα εθνοκεντρικά του στοιχεία δεν ευνόησαν την αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοφώνων και πολιτισμικά

διαφορετικών μαθητών. Ο ίδιος ο συγγραφέας τονίζει ότι παρόλο που οι τελευταίες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες βρίσκονται προς τη σωστή κατεύθυνση της διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, δεν επιχείρησαν, αν και είχαν την ευκαιρία να το κάνουν, έναν ριζικό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ευαγγέλου, 2007, σ. 174).

4.7.1.4 Εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές

Μια σειρά από νόμους και εγκυκλίους ρυθμίζουν τα θέματα του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως ο νόμος 2910/2001 (Βουλή των Ελλήνων, 2008) με θέμα «Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της Ελληνικής Ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις». Στο πλαίσιο του νόμου ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και προβλέπονται τα εξής:

1. Ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί.
2. Οι ανήλικοι αλλοδαποί που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν χωρίς περιορισμούς πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.
3. Για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία τέκνα: α. όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, β. όσων προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση, γ. όσων έχουν υποβάλει αίτηση για χορήγηση ασύλου, δ. αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν.
4. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έγιναν στη χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εγγραφής αλλοδαπών μαθητών χωρίς δικαιολογητικά στα δημόσια σχολεία. Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και

πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών, που ενδιαφέρονται στα πλαίσια των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και να καθορίζονται η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

5. Αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις όπως και οι ημεδαποί. (Βουλή των Ελλήνων, 2008).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εγκύκλιος Φ4/115/Γ1/ 791/ 18-9-2001 (Κ.Ε.Δ.Α., 2007) τονίζει ότι η παρουσία των παλιννοστούντων και των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί πλέον αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη παιδιών ρομά, παλιννοστούντων Ελλήνων και αλλοδαπών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται η συνεχής προσπάθεια για την προσέλευση και φοίτηση στο σχολείο όλων των παιδιών σχολικής ηλικίας. Επισημαίνεται ότι ισχύουν ειδικές διατάξεις που προβλέπουν τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών (Προϊσταμένων, Δ/ντών, Εκπ/κών), για να συμβάλουν στην εφαρμογή του νόμου που προβλέπει την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών. Με συντονισμένες προσπάθειες και τη συνεργασία όλων των φορέων, πρέπει να δημιουργηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την προσέλευση και φοίτηση στο δημοτικό σχολείο και στο νηπιαγωγείο όλων των παιδιών των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (τσιγγάνων, αλλοδαπών κλπ), για την εγγραφή των οποίων έχουν αποσταλεί ειδικές εγκύκλιοι από το Υπουργείο Παιδείας. Ο αποτελεσματικός τρόπος μεταφοράς όσων κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές, συμβάλλει στην πραγματοποίηση του παραπάνω στόχου. Δικαίωμα μεταφοράς έχουν όλοι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 36 του 2413/96 (Ι.Π.Ο.Δ.Ε., 2007) γίνεται αναφορά σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται στα διαπολιτισμικά σχολεία, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και

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

Σε ό,τι αφορά τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών σε τάξεις υποδοχής, η εγκύκλιος 52175/21-05-2007 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) με θέμα «Αποσπάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από Π.Υ.Σ.Π.Ε. σε Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή από Π.Υ.Σ.Δ.Ε. σε Π.Υ.Σ.Δ.Ε., Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια, Καλλιτεχνικά Γυμνάσια, Σ.Μ.Ε.Α. και Τμήματα Ένταξης, Πειραματικά Σχολεία, Τάξεις Υποδοχής και Τ.Α.Δ. για το διδακτικό έτος 2007-2008», προβλέπει ότι οι υποψήφιοι για απόσπαση στις Τάξεις Υποδοχής θα πρέπει να διαθέτουν αυξημένα προσόντα που να μπορούν να αποδείξουν με τα παρακάτω δικαιολογητικά:

- α. Πιστοποιητικό για τη γνώση ξένης γλώσσας (κατά προτεραιότητα της ξένης γλώσσας της πλειοψηφίας των μαθητών).
- β. Βεβαιώσεις παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικών με τη διδασκαλία σε παλιννοστούντες μαθητές.
- γ. Βεβαιώσεις για τυχόν προϋπηρεσία τους σε Τάξεις Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακά Τμήματα ή σε Σχολεία του Εξωτερικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Για τις μεταθέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού στα διαπολιτισμικά σχολεία η εγκύκλιος Φ.361.23/120/112948/Δ1/2005 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) με θέμα «Μεταθέσεις εκπ/κών λειτουργών Α/θ μιας Εκπ/σης» ρυθμίζει τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις μετάθεσης των εκπ/κών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπ/σης ως ακολούθως:

1. Δικαίωμα υποβολής αίτησης μετάθεσης σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν ένα (1) έτος υπηρεσίας στην κατεχόμενη οργανική θέση, μέχρι 31 Αυγούστου του έτους κατά το οποίο πραγματοποιούνται οι μεταθέσεις. Κατά τις μεταθέσεις προτιμούνται όσοι έχουν επιπλέον τα παρακάτω προσόντα κατά σειρά προτεραιότητας:
 - α) Επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας της χώρας από την οποία προέρχεται το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στα σχολεία αυτά. Ειδικά για την μετάθεση εκπαιδευτικών σε

- σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στα οποία φοιτούν κατά πλειοψηφία Τσιγγάνοι μαθητές, δεν απαιτείται γνώση ξένης γλώσσας.
- β) Ειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.
 - γ) Μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής.
 - δ) Μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε επιστήμες της αγωγής.
 - ε) Μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας τους.
 - στ) Διδακτική εμπειρία σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
 - ζ) Διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα.
 - η) Βεβαιώσεις παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκαν από φορείς του ΥΠΕΠΘ ή συνεργαζόμενους με αυτό φορείς.
2. Ο Διευθυντής της οικείας Δ/σης Εκπαίδευσης στην οποία υπάγονται τα σχολεία εκδίδει τον Νοέμβριο κάθε έτους προκήρυξη για την πλήρωση των κενών θέσεων και όσων πρόκειται να κενωθούν μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους. Στην προκήρυξη αυτή, εκτός από τις κενές θέσεις, ορίζονται τα απαραίτητα προσόντα και απαιτούμενα δικαιολογητικά απόδειξης αυτών και τάσσεται προθεσμία το αργότερο μέχρι 20 Δεκεμβρίου για την υποβολή των αιτήσεων στην αρμόδια Δ/ση Εκπ/κού Προσωπικού της Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ.
 3. Τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια, στα οποία διαβιβάζονται οι αιτήσεις, συνεδριάζουν και αποφασίζουν για τις μεταθέσεις στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πριν από τις μεταθέσεις από περιοχή σε περιοχή.
 4. Οι μετατιθέμενοι στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν δικαίωμα υποβολής αίτησης μετάθεσης, για άλλα σχολεία της ίδιας ή άλλης περιοχής μετάθεσης, μετά την συμπλήρωση διετούς υπηρεσίας σε αυτά. Αιτήσεις εκπ/κών που μετατίθενται στα σχολεία αυτά και για άλλες κατηγορίες μεταθέσεων δεν λαμβάνονται υπόψη (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ.6/82/Π/647/28-6-1994 (Ειδ. Γραμ. Παιδ. Ομογ. και Διαπ. Εκπαίδευσης,

2007), με θέμα «Εγγραφές μαθητών τέκνων προσφύγων» εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο αλλοδαποί μαθητές των οποίων οι γονείς μπορούν να προσκομίσουν δικαιολογητικά από ελληνικές υπηρεσίες, ότι προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και εγγράφονται στο δημοτικό σχολείο τα παιδιά αλλοδαπών οικογενειών, που μπορούν να προσκομίσουν στοιχεία ότι έχουν χαρακτηριστεί ως πρόσφυγες και τελούν υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών (Ειδ. Γραμ. Παιδ. Ομογ. και Διαπ. Εκπαίδευσης, 2007).

Επίσης, το προεδρικό Διάταγμα 200/13-7-1998 (Διεύθ. Δευτ. Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, 2007) με θέμα «Οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων» και συγκεκριμένα το άρθρο 7 του προεδρικού διατάγματος προβλέπει ότι οι αλλοδαποί εγγράφονται στο νηπιαγωγείο, προσκομίζοντας στοιχεία που φανερώνουν την εθνικότητά τους. Με υπουργική απόφαση μπορεί να οριστεί διαφορετική διαδικασία για την εγγραφή των παραπάνω νηπίων και να ζητηθούν πρόσθετα δικαιολογητικά ή να καθοριστεί διαφορετικά ο τρόπος εγγραφής Ελληνοπαίδων ομογενών με ξένη υπηκοότητα. Με παρόμοιες αποφάσεις μπορούν να ρυθμίζονται θέματα που αφορούν τις εγγραφές, όταν για σοβαρούς λόγους Έλληνες ή αλλοδαποί αδυνατούν να καταθέσουν ή καταθέτουν ελλιπή δικαιολογητικά (Διεύθ. Δευτ. Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, 2007).

Το νομοθετικό πλαίσιο καθορίζει ότι η εκπαίδευση για τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να είναι ισότιμη, σύγχρονη και υψηλής ποιότητας και σύμφωνη με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονογλωσσικό, μονοτυπικό με κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας την ελληνική, με την οποία πρέπει να εξοικειωθούν όλοι οι μαθητές. Ο στόχος της πολιτείας είναι η πολιτική κι εθνική ομογενοποίηση, αδιαφορώντας για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σ. 59).

Ένα σημαντικό πρόβλημα στην εκπαίδευση των αλλοφώνων μαθητών είναι και η λογική της ομοιογένειας που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία δεν αφήνει περιθώρια, ώστε το μορφωτικό κεφάλαιο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών να κριθεί καθαυτό ως διατηρήσιμη και καλλιεργήσιμη αξία, αλλά οδηγεί στο σταδιακό μααρασμό του και στην αφομοίωση των διαφορετικών ατόμων και ομάδων στο υπάρχον σύστημα. Είναι κατανοητό ότι μια εκπαιδευτική πολιτική που βασίζεται σ' αυτή τη λογική, αφαιρεί από τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές

το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που είδη κατέχουν (Ασκούνη, 2001, σ. 83).

Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό που εργάζεται στα διαπολιτισμικά σχολεία, η νομοθεσία προϋποθέτει αυτό το προσωπικό να έχει αυξημένα προσόντα. Η πραγματικότητα όμως είναι τελείως διαφορετική καθώς στα διαπολιτισμικά σχολεία εργάζονται εκπαιδευτικοί με ανύπαρκτη επιμόρφωση, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποτυχία στο εκπαιδευτικό τους έργο (Νικολάου, 2000, σ. 199).

Όπως, επίσης, υποστηρίζει η Σακκά (2004), η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα στις τάξεις όπου εργάζονται, οφείλεται κυρίως στην έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει αποτελεσματικές στρατηγικές που θα ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Σακκά, 2004, σ. 37).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι σχετικές με τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» διατάξεις του νόμου 2413/96 αποτέλεσαν ένα σταθμό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην χώρα και έδωσαν προοπτικές για μια κοινή εκπαίδευση γηγενών και αλλοδαπών στην Ελλάδα. Ο νόμος για πρώτη φορά εισάγει τις έννοιες «διαπολιτισμικά σχολεία» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Χρηστίδου-Λιοναράκη (2001), αφήνει χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο τις έννοιες αυτές, χωρίς να δίνει ακριβείς και σαφείς κατευθύνσεις (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σ. 59).

Ενώ πέρασαν χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου 2413/96 και παρά τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής πολιτικής για αλλαγή παραδείγματος και τη μετάβαση από την υπόθεση του «ελλείμματος» στην υπόθεση της «διαφοράς» και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και τα όποια χρηματοδοτούμενα προγράμματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, βρισκόμαστε σε μια αντιφατική κατάσταση. Πολλές από τις διατάξεις που προβλέπει ο νόμος ποτέ δεν εφαρμόστηκαν σωστά και η εφαρμογή τους απείχε πολύ από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα προβλήματα της εκπαίδευσης για τα παιδιά των μεταναστών παραμένουν και είναι επιτακτική η ανάγκη, όπως θα δούμε παρακάτω, για λήψη μέτρων που θα βελτιώσουν την σημερινή εικόνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4.8 Η αναγκαιότητα κατάρτισης μιας νέας Εθνικής Στρατηγικής

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, είναι και θα συνεχίσουν να γίνονται όλο και πιο ποικιλόμορφες. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, σήμερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση διαβιούν περίπου 20 εκατομμύρια πολίτες τρίτων χωρών, οι οποίοι ισοδυναμούν με το 4% του συνολικού πληθυσμού της Ένωσης. Η ανθρώπινη κινητικότητα, σε ποικίλους βαθμούς και για διάφορους λόγους, θα αποτελέσει εγγενές χαρακτηριστικό του 21ου αιώνα τόσο για την Ευρώπη, όσο και παγκοσμίως, γεγονός που σημαίνει ότι η χώρα, ως χώρα υποδοχής λόγω της γεωγραφικής θέσης της, χρειάζεται όχι μόνο να εντείνει τις προσπάθειές της, όσον αφορά τη διαχείριση των συνεχιζόμενων εισερχόμενων μεταναστευτικών ροών, αλλά και αναφορικά με τις πολιτικές υποδοχής και ένταξης για πολίτες τρίτων χωρών.

Αυτή η προσπάθεια ακολουθεί και τη γενικότερη ευρωπαϊκή τάση. Συγκεκριμένα, η Ε.Ε. έχει υποστηρίξει και συνεχίζει να υποστηρίζει τα κράτη-μέλη στις ενταξιακές τους προσπάθειες εδώ και αρκετά χρόνια. Το 2014, το Συμβούλιο Δικαιοσύνης και Εσωτερικών Υποθέσεων επιβεβαίωσε εκ νέου τις Κοινές Βασικές Αρχές για την Πολιτική Ένταξης των Μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι Κοινές Βασικές Αρχές καθορίζουν μια κοινή προσέγγιση για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών στην Ε.Ε.

Επιπλέον, το 2011 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθόρισε μια ευρωπαϊκή ατζέντα για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών, ζητώντας μια ενισχυμένη και συνεκτική προσέγγιση της ολοκλήρωσης σε διάφορους τομείς πολιτικής και σε επίπεδο κυβέρνησης. Κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, πολλά κράτη-μέλη ανέπτυξαν τις δικές τους πολιτικές ένταξης ανάλογα με το εθνικό πλαίσιο τους. Σημειώνεται ότι τον Ιούνιο του 2016, υπό το φως των νέων εξελίξεων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικαιροποίησε το Σχέδιο Δράσης της για την ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών, τονίζοντας εκ νέου την αναγκαιότητα μιας ολιστικής προσέγγισης στη διαχείριση του μεταναστευτικού φαινομένου σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Η διασφάλιση ότι όλοι όσοι εισέρχονται δικαιωματικά και νόμιμα στην ελληνική επικράτεια, ανεξαρτήτως της διάρκειας της παραμονής τους, μπορούν να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν, είναι καθοριστικής σημασίας για τη μελλοντική ευημερία και για τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας. Με δεδομένο ότι η συγκεκριμένη συγκυρία έρχεται τόσο σε περίοδο αφενός οικονομικής ύφεσης και, αφετέρου, της ανόδου των ξενοφοβικών και ρατσιστικών κρουσμάτων, η επιτυχής ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών αποτελεί ζήτημα ύψιστης σημασίας με στόχο

την προάσπιση των ηθικών επιταγών και του δημοκρατικού πνεύματος που χαρακτηρίζει και διατρέχει την ελληνική Πολιτεία.

Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται, οι πολίτες τρίτων χωρών εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική ένταξή τους. Ταυτόχρονα, τα πρόσφατα μέτρα που ελήφθησαν για τη βελτίωση της διαχείρισης του μεγάλου αριθμού των ατόμων που εισέρχονται στη χώρα διαμέσου της Τουρκίας και τα οποία χρήζουν προστασίας, καθιστούν ολοένα και πιο αναγκαία την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής Εθνικής Στρατηγικής για την Ένταξη.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες, οι πολίτες τρίτων χωρών εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην αγορά εργασίας και στην πρόσβαση σε αξιοπρεπή στέγαση – κάτι που ισχύει για όλη την Ευρώπη. Συνεπώς, διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού σε σύγκριση με τους πολίτες των χωρών υποδοχής, ακόμη και όταν εργάζονται.

Παράλληλα, με την πρόσφατη αυξημένη, μαζική και συνεχιζόμενη ροή μεταναστών καθώς και αιτούντων διεθνούς προστασίας, η ελληνική Πολιτεία καλείται να καλύψει τις άμεσες ανάγκες καθώς και την πρόσβασή τους στην υγεία, την ασφάλιση, την αγορά εργασίας και την εκπαίδευση.

Το γεγονός αυτό αποτελεί πρόκληση για την Πολιτεία και, ταυτόχρονα, μια ευκαιρία στο οικονομικό μέτωπο καθώς, σύμφωνα με στοιχεία, η φοροδοτική συνεισφορά των πολιτών τρίτων χωρών και η στήριξη των εθνικών ασφαλιστικών φορέων είναι θετική για τις χώρες υποδοχής τους, ειδικά εφόσον ενταχθούν σε αυτήν εγκαίρως, με πρώτα βήματα την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας.

Προς επίρρωση των παραπάνω, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, σήμερα στην Ευρώπη υπάρχουν περίπου 32 συνταξιούχοι για κάθε 100 εργαζόμενους/-ες 20 έως 64 ετών. Αυτό σημαίνει ότι περίπου τρεις εργαζόμενοι/-ες αντιστοιχούν σε έναν/μία συνταξιούχο. Αυτή η αναλογία προβλέπεται να μειωθεί όμως σε δύο εργαζόμενους/-ες ανά συνταξιούχο έως τα μέσα του 21^{ου} αιώνα.

Επιπλέον, οι ίδιες μελέτες δείχνουν ότι ο Ευρωπαϊκός Νότος συνδυάζει την πληθυσμιακή συρρίκνωση και την πληθυσμιακή γήρανση. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα Ευρωπαϊκό Νότο, ολοένα περισσότεροι εγκαταλείπουν την αγορά εργασίας για να βγουν στη σύνταξη, από ό,τι νέοι άνθρωποι εισέρχονται στην αγορά εργασίας ως εργαζόμενοι/-ες. Παράλληλα, εξαιτίας του χαμηλού δείκτη γονιμότητας της χώρας, αυτή η διαδικασία και το άνοιγμα της «ψαλίδας» εργαζομένων-συνταξιούχων συμβαίνει πιο γρήγορα από ό,τι σε βορειότερες χώρες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η χώρα στο μέλλον θα έχει μεγαλύτερες δυσκολίες να

χρηματοδοτήσει τα συνταξιοδοτικά συστήματα και να διατηρήσει το τωρινό επίπεδο των κοινωνικών παροχών τους. Οι μελέτες εκτιμούν ότι οι συντάξεις θα υποστούν μείωση στο μέλλον σε σχέση με τους μισθούς. Αυτό θα έχει συνέπεια να αυξηθεί ο κίνδυνος φτώχειας για τους ηλικιωμένους.

Τέλος, με βάση τις αναλύσεις της Eurostat, εκτιμάται ότι τουλάχιστον τα 2/3 των χωρών της Ευρώπης θα χρειαστούν τη συνεισφορά των μεταναστών και των μεταναστριών από μη ευρωπαϊκές χώρες για να υπάρξει δημογραφική σταθερότητα στην Ευρώπη έως το 2050.

Με άλλα λόγια, η επένδυση πόρων – εθνικών και ευρωπαϊκών – σε μια ολοκληρωμένη πολιτική ένταξης μπορεί να έχει και άμεσο θετικό αντίκτυπο στην ελληνική κοινωνία, όχι μόνο με όρους οικονομικούς, αλλά και κοινωνικούς. Ταυτόχρονα, μπορεί να συμβάλλει στην μακροπρόθεσμη βελτίωση της ελληνικής κοινωνίας με ορίζοντα μια πιο ευημερούσα, συνεκτική και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία.

Σημειώνεται ότι οι δράσεις για την υποστήριξη της ένταξης υπηκόων τρίτων χωρών δεν χρειάζεται και δεν πρέπει να αποβούν εις βάρος των μέτρων προς όφελος των πολιτών της χώρας που ανήκουν σε άλλες ευάλωτες ομάδες ή μειονότητες. Στην πραγματικότητα, η ένταξη μεταναστών/μεταναστριών, αιτούντων/αιτουσών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των προσπαθειών για τον εκσυγχρονισμό και την οικοδόμηση σύγχρονων, προοδευτικών και αποτελεσματικών πολιτικών για την κοινωνική πολιτική, την εκπαίδευση, την αγορά εργασίας, την υγεία και την ισότητα. Παράλληλα, μια ολιστική πολιτική ένταξης οφείλει να διασφαλίζει τη διατήρηση της συνοχής μιας διαπολιτισμικής και ανοιχτής κοινωνίας, προκειμένου να προσφερθούν ουσιαστικές και ίσες ευκαιρίες συμμετοχής όλων σε αυτήν.

Οι παραπάνω αναγκαιότητες, συνοψίζονται σε διεθνές επίπεδο στην πρόσφατη χαρτογράφηση των Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε., στην οποία συμμετείχε και το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής με τα συναρμόδια Υπουργεία.

Συγκεκριμένα, από τους 17 Στόχους επιλέχθηκαν 10 Υπο-στόχοι ως συναφείς με τις αρμοδιότητες, το νομοθετικό έργο και τις δράσεις του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής. Μεταξύ αυτών, ιδίως ο Υπο-στόχος 10.2 («Εως το 2030, ενδυνάμωση και προαγωγή της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ένταξης όλων, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, αναπηρίας, φυλής, εθνικότητας, καταγωγής, θρησκείας ή οικονομικής ή άλλης κατάστασης») και ο Υπο-στόχος 10.7 («Διευκόλυνση της μεθοδικής, ασφαλούς, ομαλής και υπεύθυνης μετανάστευσης

και της κινητικότητας των ανθρώπων, μέσω της εφαρμογής σχεδιασμένων και καλά διαχειριζόμενων μεταναστευτικών πολιτικών»), αποτελούν στόχους στρατηγικής σημασίας για το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Ολοκληρώνοντας, υπό το πρίσμα των παραπάνω προκλήσεων και ευκαιριών, καθίσταται απαραίτητο να ενισχυθεί μια κοινή εθνική προσέγγιση σε όλους τους τομείς πολιτικής στην οποία θα εμπλέκονται όλοι οι σχετικοί φορείς, συμπεριλαμβανομένων των περιφερειακών και τοπικών αρχών, των κοινωνικών εταίρων, των Διεθνών Οργανισμών καθώς και της κοινωνίας των πολιτών.

4.9 Θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει περαιτέρω την άσκηση Μεταναστευτικής Πολιτικής

Κατά την τελευταία διετία υπήρξαν πολλές νομοθετικές πρωτοβουλίες, οι οποίες δημιουργούν ένα νέο ενισχυμένο θεσμικό πλαίσιο, το οποίο υποστηρίζει, μεταξύ άλλων, την άσκηση Μεταναστευτικής Πολιτικής. Ανάμεσά τους συγκαταλέγονται:

α) η θέσπιση του Εθνικού Μηχανισμού Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Πολιτικών Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Συνοχής (με τον Ν. 4445/2016 με βασικούς σκοπούς του:

- να διαπιστώνει τις κοινωνικές ανάγκες των πολιτών, να συντονίζει τη χάραξη πολιτικών κοινωνικής ένταξης και συνοχής
- να παρακολουθεί και να αξιολογεί την εφαρμογή τους, να προσδιορίζει τις προτεραιότητες της κοινωνικής αλληλεγγύης με βάση τις εκάστοτε έκτακτες ανάγκες
- να συμβάλλει στην ενίσχυση της πληροφόρησης, της διαφάνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του συστήματος κοινωνικής προστασίας
- να τεκμηριώνει και να εξειδικεύει πολιτικές και δράσεις, με γνώμονα τα σωρευτικά χαρακτηριστικά των ατόμων, που βρίσκονται σε κίνδυνο φτώχειας, ακραίας φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού
- να σχεδιάζει, να εποπτεύει και να αξιολογεί το θεσμικό πλαίσιο της πλήρους εθνικής εφαρμογής του Κοινωνικού Εισοδήματος Αλληλεγγύης (εδάφιο 2.5.3, παρ. Γ', άρθρο 3 του Ν. 4336/2015, Α' 94)

β) η σύσταση του Εθνικού Συμβουλίου κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (Ν.4356/2015), με αρμοδιότητες:

- τον σχεδιασμό πολιτικών πρόληψης και καταπολέμησης του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας προς διασφάλιση της προστασίας ατόμων και ομάδων που στοχοποιούνται λόγω φυλής, χρώματος, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, γενεαλογικών καταβολών, κοινωνικής προέλευσης, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας φύλου ή χαρακτηριστικών φύλου
- την επίβλεψη της εφαρμογής της νομοθεσίας κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας και της συμμόρφωσής της με το διεθνές και ευρωπαϊκό δίκαιο
- την προώθηση και το συντονισμό της δράσης των εμπλεκόμενων φορέων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου, καθώς και την ενίσχυση της συνεργασίας με την κοινωνία των πολιτών στα ζητήματα αυτά

γ) η σύσταση του Εθνικού Μηχανισμού Εκπόνησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης Σχεδίων Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρ.8-12, του Ν.4491/2017), με τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

- την εκπόνηση Εθνικών Σχεδίων Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των εκθέσεων βάσης αυτών
- τη διαβούλευση με την Κοινωνία των Πολιτών κατά τη διαμόρφωση των Σχεδίων Δράσης. Ο Εθνικός Μηχανισμός μεριμνά για τη συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της διαβούλευσης
- την προώθηση και προβολή των Σχεδίων Δράσης
- την παρακολούθηση της υλοποίησης των Σχεδίων Δράσης και την κατάρτιση ενδιάμεσων εκθέσεων για την εφαρμογή τους
- την αξιολόγηση των Σχεδίων Δράσης και, ειδικότερα, του βαθμού υλοποίησής τους καθώς και της συνολικής αποτελεσματικότητά τους
- την προετοιμασία του εκάστοτε επόμενου Σχεδίου Δράσης

δ) η σύσταση του Κυβερνητικού Συμβουλίου Κοινωνικής Πολιτικής (Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου 38 της 2-11-2015 (Α'137), όπως τροποποιήθηκε με την Πράξη Υπουργικού Συμβουλίου 3 της 24-1-2017 (Α'8), που είναι αρμόδιο για:

- την επεξεργασία και προώθηση του προγράμματος κοινωνικής πολιτικής της Κυβέρνησης και των σχετικών μεταρρυθμίσεων, σε συνεργασία με τα συναρμόδια υπουργεία
- τη χάραξη πολιτικών κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής προστασίας, κατόπιν εισηγήσεως του Υπουργού Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης

- τη συστηματική παρακολούθηση και τον έλεγχο υλοποίησης του προγράμματος κοινωνικής πολιτικής της Κυβέρνησης και των σχετικών μεταρρυθμίσεων
- την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προωθούμενων πολιτικών στη βάση προκαθορισμένων στόχων, δεικτών και χρονοδιαγραμμάτων
- την ενίσχυση της συνοχής και συμπληρωματικότητας των πολιτικών που εφαρμόζουν οι υπουργοί – μέλη του ΚΥ.Σ.ΚΟΙ.Π.
- την εξέταση των χρηματοδοτικών προβλέψεων και δεδομένων των προωθούμενων πολιτικών και μεταρρυθμίσεων με στόχο τη διασφάλιση και την επάρκεια πόρων για τη συνέχειά τους
- το σχεδιασμό διυπουργικών και διατομεακών δράσεων κοινωνικής πολιτικής, με συναρμοδιότητα περισσότερων υπουργείων, καθώς και τη συνεργασία με άλλα κυβερνητικά όργανα
- τη συστηματική και συγκροτημένη ενημέρωση των πολιτών για τις κυβερνητικές προτεραιότητες και μεταρρυθμίσεις στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής
- την επεξεργασία και λήψη αποφάσεων επί θεμάτων κυβερνητικής πολιτικής που τυχόν παραπέμπονται στο ΚΥ.Σ.ΚΟΙ.Π. από το Υπουργικό Συμβούλιο και τον Πρωθυπουργό

4.10 Προς μια διαπολιτισμική οπτική

Ένα καίριο ερώτημα που προκύπτει, εξαιτίας του πολιτισμικού πλουραλισμού που υπάρχει μέσα στη σχολική πραγματικότητα, είναι αυτό που αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε παρόμοιες συνθήκες. Αλλά τι είναι αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, τι μορφή πρέπει να έχει η εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική και αποτελεσματική ως προς τι; Την αφομοίωση και άρα την ομοιογενοποίηση των ποικίλων ομάδων μαθητικού πληθυσμού στα πλαίσια ενός ενιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος ή την ενσωμάτωση με διατήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους και μίας σχετικής δια-μορφωτικής αυτονομίας;

Στα ερωτήματα αυτά καταλληλότερη απάντηση φαίνεται να είναι η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής προοπτικής που θα καλύπτει όλους τους παράγοντες της σχολικής ζωής (διευθυντές, δασκάλους, μαθητές) και όλα τα πεδία της μορφωτικής διαδικασίας (προγράμματα, μαθήματα, εγχειρίδια). Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αντανάκλα τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, με τις οποίες να διαχειρίζονται τα ποικίλα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των διαφορετικών μαθητών, προάγοντας τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και καταργώντας τα κοινωνικά στερεότυπα (Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, 1997, σ. 188-189). Σημαντικότερο από όλα είναι το γεγονός ότι το σχολείο πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον αποδοχής μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίζονται ως άτομα και όχι ως μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας, να αισθάνονται ασφαλείς και ισότιμοι και να μαθαίνουν με όρους συνεργασίας και αμοιβαιότητας.

Τη σχολική επανένταξη πρέπει να τη φανταστούμε όχι ως διαδικασία που οδηγεί στην πολιτισμική αφομοίωση του μαθητή, δηλαδή στην αναίρεση της πολιτισμικής του ταυτότητας, μέσα από τη λογική της συμμόρφωσης και της ομοιομορφίας, αλλά σαν μία επιλογή του ίδιου του μαθητή, μέσα από την οποία θα προωθήσει τις ατομικές του ικανότητες και γνώσεις, θα αναγνωρίσει τους «άλλους» σαν ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και θα απαιτήσει με επιτυχία την αναγνώρισή του από τους «άλλους», ως ισότιμου μέλους αυτής της κοινότητας (Μάρκου, 1987, σ. 10-11).

Επιπλέον, οι παλινοστούντες μαθητές βλέπονται ως «φορείς» διαφορετικών πολιτισμών που διαμορφώνουν τους όρους για μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Το σχολείο έχει υποχρέωση αλλά και συμφέρον να μην τους αφομοιώσει πολιτισμικά μέσα από τη λογική της συμμόρφωσης

και της ομοιομορφίας, αλλά να τους βοηθήσει να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα και να απαιτήσουν από τους ντόπιους συμμαθητές τους την αποδοχή της διαφορετικότητάς τους (Μάρκου, 1996: σελ. 70).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών και συνιστά μία αρχή και μία προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των συγκρούσεων που απορρέουν από αυτή τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Μια προσέγγιση που είναι αντίθετη σε κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική. Μια προσέγγιση που δεν αρκείται μόνο στη βελτίωση της ικανότητας των παιδιών των μεταναστών να συναγωνίζονται τα ντόπια 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 στις κοινωνίες μας σήμερα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του.

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 μια όλο και πιο αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα.

Το άνοιγμα του σχολείου στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία της κοινωνίας είναι ουσιαστικής σημασίας για να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις και να προωθηθεί η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Δε θα πρέπει βέβαια να υπερεκτιμούμε τις δυνατότητες του σχολείου για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών. Το σχολείο, χωρίς την υποστήριξη σημαντικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών θεσμών δε μπορεί να φέρει ισότητα, υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ικανότητας και πολιτισμική δημοκρατία σε μια χώρα. Όμως, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι το σχολείο μπορεί να γίνει πολιτισμικά πιο δημοκρατικός θεσμός και να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στη νομιμοποίηση των γλωσσών και των πολιτισμών των μεταναστών. Μπορεί, επίσης, να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις έναντι των μεταναστών και των γλωσσών και πολιτισμών που αυτοί εκφράζουν (Μάρκου, 1993).

Η εκπαίδευση είναι μια από τις κοινωνικές αρένες, όπου αποκαλύπτονται με πολύ επείγοντα τρόπο τα προβλήματα της πολιτισμικής σύγκρουσης, της πολιτισμικής ολοκλήρωσης ή του πολιτισμικού κατακερματισμού. Η σχολική πραγματικότητα σήμερα πειραματίζεται με εναλλακτικές πρακτικές μονοπολιτισμικής αφομοίωσης ή πολυπολιτισμικής ενσωμάτωσης και αναζητούνται διδακτικά μοντέλα που να υπερβαίνουν τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις μορφωτικές ανάγκες των ποικίλων ομάδων και ατόμων και να εξασφαλίζουν ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη για τους διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς (Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, 1997, σ. 215-216). Για να επιτύχουν όμως όλοι αυτοί οι σχεδιασμοί, πρέπει πρώτα απ' όλα το σχολείο ως χώρος και ως θεσμός να εξασφαλίζει ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον που να ενισχύει τα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευομένων σ' αυτό. Αυτό πρέπει να είναι η προτεραιότητα του συστήματος, αλλά και ο καθρέφτης του. Διαφορετικά δεν μπορούν να υπάρξουν οι όροι για καινούργιους, κριτικούς και δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Όπως έγραψε ήδη από το 1964 ο Bereday, «η εκπαίδευση είναι ένας καθρέφτης...Τα έθνη μπορεί να επιδεικνύουν δύναμη για να κρύψουν τις αδυναμίες τους, να υψώνουν μεγαλοπρεπείς προσόψεις για να κρύψουν τις άθλιες πίσω αυλές, να προσποιούνται ειρήνη, ενώ ετοιμάζονται για πόλεμο, αλλά ο τρόπος που φροντίζουν τα παιδιά τους μας λέει αλάνθαστα ποιοί πραγματικά είναι» (Bereday , 1964, σ. 5).

Κεφάλαιο 5

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην παιδαγωγική σχέση

5.1 Το σύστημα των ρόλων στη σχολική τάξη

Σε κάθε μορφή σχέσης ο άνθρωπος συμμετέχει μέσα από την ανάληψη κάποιου ρόλου που επηρεάζει τη συμπεριφορά του, συχνά σε τέτοιο βαθμό, ώστε να ταυτίζονται τα στοιχεία του ρόλου με εκείνα της προσωπικότητάς του (Γκότοβος, 2000, σ. 162). Ανάλογα και στην παιδαγωγική σχέση προβάλλει το θέμα της δυναμικής των ρόλων των μετεχόντων, του δασκάλου και του μαθητή, για τους οποίους υπάρχουν συγκεκριμένες θέσεις (status) και δικαιώματα που απορρέουν από αυτήν, καθώς και τα αντίστοιχα πλαίσια ρόλων στην επικοινωνιακή περίσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι ρόλοι, ως γενικά περιγράμματα συμπεριφοράς, είναι τις περισσότερες φορές προδιαγραμμένοι από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, καθώς και από την ίδια τη δομή του εκπαιδευτικού θεσμού, μάλιστα πολύ πριν οι μετέχοντες εμπλακούν στην αλληλεπίδραση (Κοσμόπουλος Α., 1990, σ. 323-5, Κωνσταντίνου Χ., 1998, σ. 83).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2000, σ. 108), με την αντίληψη του ρόλου νοείται η συμπεριφορά των ατόμων που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια μιας ομάδας ή μιας δυαδικής σχέσης, η οποία υφίσταται κανονιστική ρύθμιση και αμοιβαία ταξινόμηση όσων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Στο ρόλο αποδίδεται μια διττή σημασία, εκείνη της «προσδοκίας του ρόλου», του πλέγματος δηλαδή των προσδοκιών και των απαιτήσεων για συγκεκριμένη συμπεριφορά προς το φορέα του ρόλου και εκείνη της «ρολικής δράσης και έκφρασης», της ειδικής αντίδρασης, της ανταπόκρισης του κατόχου μιας κοινωνικής θέσης στις προσδοκίες αυτές, ανάλογα με τον τρόπο που ασκεί το ρόλο του. Πρόκειται για το ρόλο ως πράξη, ως την πραγματική δράση, που η επιτέλεσή της επηρεάζεται από τον καθαρά προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ορίζει και ερμηνεύει το ρόλο του. Ωστόσο, αν και εκφράζεται η θέση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εξαρτημένος και κατευθυνόμενος, η πραγματική δράση του ρόλου του στο σχολικό περιβάλλον, του εξασφαλίζει την ευκαιρία να αναπτύξει μορφές «παιδαγωγικού αυτορόλου» ως ατομική έκφραση και ως δυνατότητα αυτοκαθορισμού (Κωνσταντινίδης, 1997, σ. 205-6).

5.2 Γενικά γνωρίσματα της ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η σχολική τάξη είναι μια πολυδιάστατη ομάδα ατόμων, ένα σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που λειτουργεί μέσα σ' ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο και προσδιορίζεται από τη συμμετοχή διαφορετικών ως προς τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις ικανότητες προσώπων, που αναλαμβάνουν διαφοροποιημένους ρόλους και η δράση τους συντονίζεται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, το μάθημα, τη διδασκαλία. Στην ομάδα αυτή ενεργοποιούνται διαδικασίες μάθησης, διαμορφώνονται διαπροσωπικές σχέσεις, δίκτυα επικοινωνίας, πραγματοποιείται αλληλεπίδραση, με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίηση, την κατάκτηση γνωστικών στόχων και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο του παιδαγωγικού γίγνεσθαι. Πρόκειται για τη διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων, ενώ κατά τον R. Spitz επικοινωνία συμβαίνει, όταν συνειδητά ή όχι το άτομο εκφράζεται και ασκεί επιρροή στην αντίληψη, τη σκέψη και το συναίσθημα του άλλου (Τσιπλητάρης, 1996, σ. 23). Γλωσσικά και μη γλωσσικά σύμβολα επιστρατεύονται για την επίτευξη της επικοινωνίας στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με προεξάρχοντα ωστόσο το γραπτό και προφορικό λόγο, σύμβολα που οδηγούν στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που διακινούνται ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη.

Η ανθρώπινη επικοινωνία υπήρξε αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης από τον Watzlawick (1969) και τους συνεργάτες του, οι οποίοι προσδιόρισαν ανάμεσα στα άλλα και πέντε γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά της, τα οποία αναμφίβολα υπάρχουν και στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο του «μαθήματος». Συγκεκριμένα:

- 1) Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη μεταξύ ατόμων που βρίσκονται στον ίδιο περιβάλλοντα χώρο και αναπτύσσουν πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση.
- 2) Η επικοινωνία προσδιορίζεται από τις διαστάσεις της σχέσης και του περιεχομένου. Σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση υπάρχει μια μορφή κοινωνικής σχέσης που λειτουργεί ως προϋπόθεση για το περιεχόμενό της, το οποίο, αν αποκοπεί από το πλαίσιο της σχέσης αυτής, χάνει το συγκεκριμένο νόημα του, επομένως «η σχέση συνιστά ένα επίπεδο

μεταεπικοινωνίας», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γκότοβος (1999), δηλαδή το περιεχόμενο της επικοινωνίας υπάρχει πάντα σε συνάρτηση με το είδος της σχέσης.

- 3) Κατά τον Watzlawick (1969) «η επιλεκτική αντίληψη της ακολουθίας ορισμένων γεγονότων στο πλαίσιο της επικοινωνίας», η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα πρόσωπα αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη σχέση τους. Συχνά οι σχέσεις κλονίζονται αν οι μετέχοντες επιμένουν ο καθένας στην προσωπική του αντίληψη, οδηγούμενοι έτσι σε έναν επικοινωνιακό φαύλο κύκλο και συγκρούσεις, γεγονός ιδιαίτερα συχνό στο χώρο του σχολείου.
- 4) Η επικοινωνία είναι συμμετρική ή συμπληρωματική, ανάλογα με το είδος της σχέσης.
- 5) Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι συμπληρωματική και ασύμμετρη, καθώς βασίζεται στη διαφορά και την ανισότητα μεταξύ των μετεχόντων, όσον αφορά στην κατανομή των αρμοδιοτήτων, με κυριαρχική παρουσία και αυξημένη εξουσία αυτή του εκπαιδευτικού (Γκότοβος, 2000, σ. 64).

Η παιδαγωγική επικοινωνία και η γλωσσική αλληλεπίδραση πραγματοποιούνται με σαφή προσανατολισμό σε συγκεκριμένους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους, τους οποίους ορίζει η επίσημη πολιτεία και η διδασκαλία είναι το μέσο για την επίτευξη των στόχων αυτών (Γκότοβο, 1999, σ. 63).

Τα δίκτυα επικοινωνίας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ουσιαστικά αντανakλούν το ευρύ πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και τα οποία επηρεάζονται και εκφράζουν σε σημαντικό βαθμό τη σύνθεση και τη δομή της ομάδας, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τις μεθόδους που εφαρμόζει, το στυλ διδασκαλίας, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του.

Στα στοιχεία που αναπόσπαστα συνδέονται με την επικοινωνία συμπεριλαμβάνεται η χωροθετική διάταξη της τάξης, στοιχείο που σύμφωνα με τις έρευνες του Bavelas (1952) επιδρά στην απόδοση των μελών της ομάδας, στο βαθμό ικανοποίησης που νιώθουν από την ατομική ή συλλογική προσπάθεια στην τάξη στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συχνότητα της επικοινωνίας. Το σχήμα της αίθουσας, καθώς και οι μορφές της διάταξης των μαθητών σ' αυτήν, προδίδει μια γενικότερη παιδαγωγική αντίληψη

(δασκαλοκεντρική, γνωσιοκεντρική, μαθητοκεντρική), λειτουργεί συμβολικά στη συνείδηση του παιδιού και μαρτυρεί την ιεράρχηση των status στο σχολείο (Μπέλλας, 1985, σ. 427, Κοσμόπουλος, 1990, σ. 351, Ματσαγγούρας, 2001, σ. 85-92, και Καψάλης, 2000, σ. 461-2).

Οι έρευνες των Leavitt και Bavelas (1973) πάνω στις δυνατότητες επικοινωνίας μικρών ομάδων έδωσαν μια σχηματοποιημένη κατάταξη, στην οποία διακρίνεται η ύπαρξη ή όχι κεντρικών θέσεων, ο ρόλος των μελών της ομάδας στο δίκτυο αλληλεπίδρασης (Μπέλλας, 1985, σ. 433). Ο Καψάλης (2000, σ. 461-2) κάνει λόγο για την ύπαρξη «ζώνης δράσης» (action zone) που αναπτύσσεται στις μπροστινές και κεντρικές θέσεις της αίθουσας, όπου διαδραματίζεται το κύριο μέρος της γλωσσικής επικοινωνίας και των διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της σχολικής τάξης.

5.3 Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη

Η θεωρητική ανάλυση που ακολουθεί υποστηρίζει τη μεθοδολογική επιλογή στην παρούσα εργασία να καταγραφούν και να αναλυθούν μόνο οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών του ερευνητικού δείγματος.

Το σχολείο αποτελεί τον κοινωνικό χώρο όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον κόσμο -κοινωνικό, φυσικό, πολιτισμικό- όχι όμως μέσα από την άμεση εμπειρία, αλλά μέσα από τη συμβολική παρουσίασή του, τις αναφορές που κατασκευάζονται με τη γλώσσα. Επομένως οι μαθητές αποκτούν μια διαμεσολαβημένη εμπειρία του περιβάλλοντος, στοιχείο που αποτελεί άλλωστε βασική δυνατότητα της ανθρώπινης γλώσσας και το οποίο αξιοποιείται πλήρως από το σχολικό θεσμό.

Η γλωσσική αλληλεπίδραση στην αίθουσα διδασκαλίας οριοθετείται ως προς τις άλλες μορφές επικοινωνίας, καθώς πρόκειται για μια ειδική μορφή τυπικής, οργανωμένης επικοινωνίας που αξιοποιεί το γλωσσικό κώδικα, παίρνει τη μορφή προφορικού ή γραπτού λόγου, έχει συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο (Ευαγγελόπουλος, 1998β, σ. 25), συνοδεύεται από παραγλωσσικά φαινόμενα, τα οποία παρέχουν επιπλέον πληροφορίες για τους μετέχοντες στην αλληλεπίδραση και τη μεταξύ τους σχέση.

Μέσα στη σχολική τάξη, λοιπόν, η γλώσσα είναι ο κύριος άξονας των δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού και μαθητών, ο βασικός διάυλος της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το ελληνικό σχολείο, μάλιστα, χαρακτηρίζεται ως «λογοκεντρικό», ακριβώς λόγω της έκτασης της χρήσης του λόγου, καθώς και της σημασίας που του αποδίδεται ως φορέα σχολικής διαπαιδαγώγησης (Γκότοβος, 2000, σ. 73).

Η γλωσσική χρήση, από την πλευρά του μαθητή, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη συμμετοχή του στο μάθημα, την αντίληψη δηλαδή όσων εκθέτει ο δάσκαλος και τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης σκέψεων και θέσεων στην τάξη. Λειτουργεί ως δείκτης συμμετοχής στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, συμμετοχή η οποία αξιολογείται μέσα στο σχολείο και οδηγεί ουσιαστικά στην αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή. Γι' αυτό είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τις δυνατότητες με τις οποίες έρχονται οι μαθητές στο σχολείο, καθώς και ποιες δυνατότητες τού παρέχει η διδασκαλία για την ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας (Μπέλλας, 1985, σ. 429).

Οι διαπιστώσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην περίπτωση της σχολικής φοίτησης πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων μαθητών, όπως και

στο σημερινό ελληνικό σχολείο, στους οποίους ο βαθμός γνώσης της δεύτερης γλώσσας, της κοινωνίας υποδοχής, επηρεάζει κατά πολύ την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας τους στην τάξη, της αντίληψης και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών γι' αυτούς, λειτουργεί ως κριτήριο κατηγοριοποίησής τους (αδύναμοι-καλοί μαθητές) και εμπλοκής τους σε συγκεκριμένα δίκτυα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Γνωστή υπήρξε άλλωστε η «υπόθεση του ελλείμματος», θεωρία που διατυπώθηκε από τον Bernstein, ο οποίος, εξετάζοντας τις διαφορές στη γλωσσική χρήση των παιδιών των κατώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, έκανε λόγο για «περιορισμένο κώδικα» και «επεξεργασμένο κώδικα», ορίζοντας έτσι τις γλωσσικές στρατηγικές των διαφορετικών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. Οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα, ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της οικογένειας, χαρακτηρίζονται από ένα είδος «γλωσσικής αποστέρησης», καθώς ο λόγος τους διακρίνεται κυρίως από τα «ειδικά-συγκεκριμένα» νοήματα, στοιχείο που ερμηνεύεται ως «έλλειμμα», το οποίο αφενός μεν περιορίζει τις δυνατότητες σχολικής επιτυχίας, αφετέρου δε πρέπει να αντιμετωπιστεί στη λογική των αντισταθμιστικών μέτρων. Σύμφωνα με τις θέσεις του Bernstein ο «επεξεργασμένος» κώδικας είναι πιο λειτουργικός από τον «περιορισμένο» και δημιουργεί μεγαλύτερες δυνατότητες επιτυχίας τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και γενικότερα στην κοινωνική ζωή (Γκότοβος, 2000, σ. 89).

Όταν, λοιπόν, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στον κοινωνικό περίγυρο, την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή και το σχολείο, ο μαθητής εμφανίζεται χωρίς την απαιτούμενη εξοικείωση με τα κριτήρια αποδοχής και απόρριψης της γλωσσικής επικοινωνίας στη σχολική τάξη ούτε και με τους κοινωνιογλωσσικούς κανόνες που ισχύουν σ' αυτήν. Σ' αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί συχνά προχωρούν σε ένα είδος στιγματισμού των μαθητών, χαρακτηρίζοντας τη γλωσσική τους χρήση ως «φτωχή» και καταφεύγοντας σε γενικευτικού τύπου κρίσεις, όπως χαμηλό γνωστικό επίπεδο μαθητή, υστέρηση αυτών των μαθητών σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Οι θέσεις αυτές του Bernstein δέχτηκαν έντονη κριτική, γιατί επιτρέπουν τη θεώρηση της γλώσσας του μη προνομιούχου παιδιού ως κατώτερης και αρνούνται κατά συνέπεια το σεβασμό και την αποδοχή της ως εμπόδιο στην άρση της γλωσσικής ανισότητας. Από τους κυριότερους επικριτές των θέσεων αυτών ο Labov, τονίζει ότι «ο μύθος της γλωσσικής αποστέρησης είναι ιδιαίτερα επικίνδυνος, επειδή αποσπά την προσοχή από τα πραγματικά

ελαττώματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη στρέφει σε φανταστικά ελαττώματα του παιδιού».

Επειδή, ωστόσο, η άσκηση στο λεγόμενο «επεξεργασμένο κώδικα» είναι απαραίτητη για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως τμήμα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, οι μαθητές οφείλουν να εξοικειωθούν μαζί του, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι η καινούρια γλωσσική εμπειρία θεωρείται ανώτερη και χωρίς η πρωτογενής γλώσσα τους να απειλείται από στιγματισμό στο σχολείο, αλλά αντίθετα να αντιμετωπίζεται ως αφετηριακό σημείο για την άσκησή τους στο νέο γλωσσικό περιβάλλον.

Η ανάγκη απόκτησης επάρκειας στη χρήση της επίσημης γλώσσας εμφανίζεται ιδιαίτερα επιτακτική για τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, στο βαθμό που επιθυμούν την ενσωμάτωσή τους στην επίσημη επικοινωνία όπου επικρατεί ο κυρίαρχος γλωσσικός κώδικας (Γκότοβος, 2000, σ. 94).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε εκείνους τους στοιχειώδεις κανόνες στους οποίους τελικά υπόκειται η γλωσσική χρήση των μαθητών στην τάξη, με δεδομένη την κεντρικότητα του ρόλου του δασκάλου και την προσήλωση στο σχολικό εγχειρίδιο. Ο πρώτος κανόνας αφορά στην υποχρεωτική συμφωνία, την ομοιογένεια και ομοιομορφία των μαθητικών αντιδράσεων - απαντήσεων στις ερωτήσεις των δασκάλων, στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής αντίληψης που θεμελιώνει την αυθεντία και την κυριαρχία του δασκάλου στον περιορισμό της δυνατότητας άσκησης κριτικής, αμφισβήτησης και διαφοροποίησης των μαθητών. Ο κανόνας της ασύμμετρης αναφοράς προσδιορίζει τη διαφορετική μορφή της γλωσσικής χρήσης του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και των μαθητών προς τους δασκάλους τους. Τέλος, ο κανόνας προσδιορισμού του ομιλητή αναφέρεται στον κεντρικό ρόλο του δασκάλου που ρυθμίζει τη γλωσσική χρήση κατά τη διδασκαλία, θέτοντας κανόνες που ο μαθητής πρέπει να εφαρμόσει στην οργάνωση της γλωσσικής του συμπεριφοράς στην τάξη, κανονίζει ποιος θα μιλήσει, πότε, για ποιο θέμα κ.τ.λ. (Γκότοβος, 2000, σ. 83-84).

Η ανάλυση της γλωσσικής αλληλεπίδρασης στην αίθουσα διδασκαλίας δεν μπορεί να εξαντληθεί στη γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή, αλλά οπωσδήποτε απαιτεί να στραφεί το ενδιαφέρον και στη γλωσσική χρήση του εκπαιδευτικού, που κατέχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 σημειώνονται οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες στο πεδίο της γλωσσικής χρήσης του δασκάλου και τονίζεται η αντιπροσωπευτικότητά της για την καθολική συμπεριφορά του στο μάθημα. Η μελέτη των γλωσσικών ανταλλαγών στην τάξη αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της επικοινωνίας, καθώς έχει στη διάθεσή του το μεγαλύτερο ποσοστό του συνολικού χρόνου επικοινωνίας και είναι αυτός που καθορίζει, ελέγχει, αξιολογεί το σύνολο των υπόλοιπων διδακτικών ενεργειών (Μπέλλας, 1985, σ. 428-432).

Το είδος και ο όγκος των παρεμβάσεων τού εκπαιδευτικού κατά την καθημερινή διδακτική πράξη εμφανίζουν διακυμάνσεις, που προκαλούνται από παράγοντες, όπως το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, η κατεύθυνση των μηνυμάτων του, αν απευθύνεται δηλαδή σε όλη την τάξη ή σε μεμονωμένους μαθητές, καθώς και η ταυτότητα των μαθητών - ακροατών του. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ορισμένη αντίληψη για τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και για επιμέρους ενότητες, άλλες τις θεωρούν σημαντικές, ενώ άλλες όχι, επομένως συναφείς είναι οι γλωσσικές χρήσεις τους κατά τη διδασκαλία. Ανάλογες διαφοροποιήσεις στη γλωσσική συμπεριφορά τους επηρεάζονται από την αξιολογική θέση των μαθητών και τη δική τους αντίληψη γι' αυτούς. Έτσι η ενθάρρυνση, η υποκίνηση, η παροχή περισσότερων ευκαιριών, εμπεριέχονται στον τρόπο με τον οποίο απευθύνονται στους «καλούς» μαθητές, τους οποίους επηρεάζουν θετικά ως προς τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας τους, ενώ η αρνητική κριτική, η απαίτηση για αυξημένη πειθαρχία, η παροχή λιγότερων ευκαιριών μάθησης, προσδιορίζουν τον τρόπο επικοινωνίας προς τους «αδύναμους» μαθητές (Γκότοβος, 2000, σ. 146, Postic, 1995, σ. 146, Τσιπλητάρης, 1996, σ. 140-141). Η γλωσσική αλληλεπίδραση με τους αλλόγλωσσους μαθητές είναι ένα επίσης ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης, όπου τα ερμηνευτικά σχήματα μέσα από τα οποία προσεγγίζει το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, οι αντίστοιχες αντιλήψεις και προσδοκίες που διαμορφώνει για αυτούς, καθώς επίσης και ο δικός του προσδιορισμός ρόλου μέσα στην πολυεθνική τάξη, επηρεάζουν σημαντικά τη γλωσσική επικοινωνία μαζί τους.

5.4 Επικοινωνία και μορφές διδασκαλίας

Η δομή του επικοινωνιακού συστήματος μέσα στην τάξη συσχετίζεται επιπλέον με τις μορφές διδασκαλίας που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί (Ευαγγελόπουλος, 1998β, σ. 26-28, και Καψάλης, 2000, σ. 431). Συγκεκριμένα, στις δασκαλοκεντρικές διδασκαλίες όπου ο μονόλογος είναι η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας, η αλληλεπίδραση είναι κάθετη και ασύμμετρη, ο εκπαιδευτικός είναι ο κεντρικός πυρήνας της διαδικασίας μάθησης, μονοπωλεί το ρόλο του πομπού που ελέγχει και κατευθύνει όλη τη διαδικασία, στερώντας από το μαθητή τη δυνατότητα αυτενέργειας και έκφρασης μέσα από μια εναλλαγή των ρόλων.

Αυτές οι επικοινωνιακές συνθήκες, όταν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά και μονομερώς, δεν ευνοούν την καλλιέργεια της γλωσσικής επικοινωνίας και ικανότητας στους μαθητές, οι οποίοι αρκούνται συνήθως σε μονολεκτικές απαντήσεις ή αποκλείονται από την επικοινωνία, ενώ δεν ενεργοποιείται ο μηχανισμός ανατροφοδότησης (feed-back) που δίνει πληροφορίες στο δάσκαλο για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του και ανοίγουν το δρόμο για παρεμβάσεις και αναπροσαρμογές στη διδακτική πράξη, τροχοπεδούν εντέλει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές εκδηλώνουν απάθεια, φόβο, χαμηλή αυτοπεποίθηση (Ευαγγελόπουλος, 1998β, σ. 27, Μπέλλας 1985, σ. 436, και Καψάλης, 2000, σ. 431 και 508).

Στις «μικτές» μορφές διδασκαλίας, συμμετέχουν στην επικοινωνία κατά την επεξεργασία της ύλης ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, σε ένα εναλλασσόμενο πλαίσιο ρόλων, που εξασφαλίζει τη δυνατότητα ενεργοποίησης των μαθητών. Αναζητούν γνώσεις, θέτουν ερωτήσεις, αμφισβητούν, συζητούν, αναπτύσσουν ενεργό συμμετοχική δράση που ευνοεί τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τις λεκτικές ανταλλαγές, τη γλωσσική καλλιέργεια, το θετικό κλίμα στην τάξη, επιτρέπει την ανατροφοδότηση με το δάσκαλο, κάνει αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία (Καψάλης, 2000, σ. 433, και Ματσαγγούρας, 2001, σ. 405-6).

Σ' αυτές τις μορφές διδασκαλίας τίθεται σε λειτουργία η ερώτηση του εκπαιδευτικού μέσα από το «τριφασικό επικοινωνιακό σχήμα», ερώτηση εκπαιδευτικού, απάντηση μαθητή, αντίδραση εκπαιδευτικού, όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Ματσαγγούρας (2001, σ. 406). Μεγάλος αριθμός εργασιών αναφέρεται στη μορφή, το περιεχόμενο και τη διαδικασία υποβολής της εκπαιδευτικής ερώτησης, γεγονός που δηλώνει τη σημαντικότητά της στο

πλαίσιο της διδακτικής αλληλεπίδρασης, εφόσον καθορίζει κατά ένα βαθμό την απάντηση και άρα τη συμμετοχή των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 407).

Ως προς το περιεχόμενο τους είναι προτιμότερο να μην περιορίζονται στην απομνημόνευση και την κατανόηση, αλλά να καλλιεργούν και τις υπόλοιπες διανοητικές λειτουργίες, να αποτελούν δηλαδή «υψηλού επιπέδου» ερωτήσεις που διακρίνονται σε α) ερωτήσεις ανάλυσης που απαιτούν από το μαθητή να στηρίξει θέσεις, να αντικρούσει, να αναλύει κ.τ.λ., β) ερωτήσεις σύνθεσης, όπου απαιτείται να διατυπώσει ο μαθητής τις προσωπικές του προτάσεις, προβλέψεις, γ) ερωτήσεις αξιολόγησης, όπου ο μαθητής εκφράζει προσωπικές κρίσεις για γεγονότα, πρόσωπα κ.τ.λ..

Η αποτελεσματικότητα των ερωτήσεων εξαρτάται επιπλέον από τη διαδικασία υποβολής τους μέσα στην τάξη προς το σύνολο των μαθητών, από την καθιέρωση περιθωρίου περισυλλογής των μαθητών πριν από την απάντηση και από τον τρόπο αντίδρασης του εκπαιδευτικού στις μαθητικές απαντήσεις (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 407-414, Μπέλλας, 1985, σ. 448-451).

Ανακεφαλαιώνοντας, λοιπόν, όσον αφορά στη γλωσσική αλληλεπίδραση κατά τη διδασκαλία, εμφανίζονται ποικίλες μορφές ανάλογα με τους ρόλους (πομπού, δέκτη) που αναλαμβάνουν οι μετέχοντες και τη δυνατότητα εναλλαγής σ' αυτούς.

Ο Γκότοβος (2000, σ. 146), σχολιάζοντας την πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, όπου η πορεία διδασκαλίας ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο της «μετωπικής διδασκαλίας», επισημαίνει ότι το μόνο σύστημα επικοινωνίας που αναπτύσσεται είναι αυτό που στηρίζεται στο δάσκαλο, - επικοινωνία από το δάσκαλο προς τους μαθητές ή επικοινωνία μόνο μέσω του δασκάλου- το οποίο είναι μονόδρομο, και περιορίζει τη δυνατότητα των μαθητών για ποικίλες μορφές σχέσεων και κυρίως για την ανάληψη της ευθύνης να πρωταγωνιστήσουν μέσα από τη διαδικασία ανακοίνωσης και σχολιασμού προβλημάτων προς τους συμμαθητές του (Καψάλης, 2000, σ. 432). Οι μαθητές εμφανίζονται τελικά αδύναμοι να λειτουργήσουν έξω από το πεδίο της ετεροκατευθυνόμενης επικοινωνίας και να αναλάβουν την ευθύνη της αυτενέργειάς τους.

5.5 Οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Η οργάνωση της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας στο πλαίσιο της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών και των δασκάλων στο σχολικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον, βρίσκεται συνήθως σε άμεση συνάρτηση με τη φιλοσοφία που διέπει την επίσημη πολιτεία για την κοινωνική διαφορετικότητα, συνδέεται με την πολιτική «διαχείρισης» της ετερότητας από τον εκπαιδευτικό θεσμό, καθώς και με τη γενικότερη κοσμοθεωρία, την κατάρτιση, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις υιοθετούμενες στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς. Οι Collnick και Chinn (1994, σ. 297) σχολιάζοντας χαρακτηριστικά το ρόλο του δασκάλου, αναφέρουν ότι είναι εκείνος που μπορεί να κάνει τη «διαφορά», οργανώνοντας μορφές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όχι μόνο της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητικών πληθυσμών.

Στην ξενόγλωσση, καθώς και στην εγχώρια βιβλιογραφία, οι μαθητές που διαφοροποιούνται φυλετικά, εθνικά, πολιτισμικά, εμφανίζονται συχνά ως «αδύναμοι» και «κακοί», (students at risk) με μικρές δυνατότητες ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, σήμερα επιχειρείται η συσχέτιση της χαμηλής επίδοσης των αλλοεθνών με την «υπόθεση της πολιτισμικής εναρμόνισης» (cultural compatability), σύμφωνα με την οποία κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα έχει διαφορετικούς τρόπους μάθησης, σκέψης, ανάγκη για εναλλακτικά κίνητρα μάθησης, για διαφοροποιημένη διδασκαλία και στρατηγικές οργάνωσης της τάξης. Προτείνεται, συνεπώς, η «πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία» (cultural responsive teaching), δηλαδή η διδακτική πράξη που προσαρμόζεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων (Trarp 1989 στο Borich και Tombari, 1989).

Μέσα σε αυτό το πεδίο προβληματισμού, η διαπολιτισμικότητα συνιστά το θεωρητικό πλαίσιο όπου ο εκπαιδευτικός θεσμός και οι λειτουργοί του αναζητούν παιδαγωγικά μοντέλα, στρατηγικές διδασκαλίας και επικοινωνίας που διαμορφώνουν, για το σύνολο των μαθητών, ευνοϊκές παιδαγωγικές συνθήκες και αναπτύσσουν τις δυνατότητες αυτό-εξέλιξης και ενεργούς ένταξής τους στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό περιβάλλον της κοινωνίας υποδοχής.

Αναμένεται, συνεπώς, ότι για να μεταφραστούν τα παραπάνω σε διδακτική πράξη είναι απαραίτητες κάποιες θεωρητικές προϋποθέσεις με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις επικοινωνιακές στρατηγικές τους

στην πολυεθνική τάξη. Σύμφωνα με τους Collnick και Chinn (1994, σ. 296-311), ανάμεσα στις στρατηγικές αυτές μπορούν να συμπεριληφθούν και οι ακόλουθες:

- Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθησιακών και πολιτισμικών προϋποθέσεων και της εμπειρίας των μαθητών, χωρίς να αποτελούν κριτήριο στιγματισμού τους ως «αδύνατοι» μαθητές, με μαθησιακά προβλήματα.
- Η δημιουργία συνεπώς από το δάσκαλο συνθηκών δυναμικής ενσωμάτωσης στη διδακτική διαδικασία, του μορφωτικού κεφαλαίου και του γενικότερου βιώματος που εν δυνάμει φέρουν τα παιδιά.
- Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι οι μαθητές, στο σύνολο τους, μπορούν να μάθουν, κάτω όμως από διαφορετικές προϋποθέσεις και συνθήκες ο καθένας.
- Η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για τις δυνατότητες ακαδημαϊκής εξέλιξης και κοινωνικοποίησης των μαθητών του.
- Η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών για τον εαυτό του, αίσθηση προσωπικής ικανότητας να εκπληρώσει το ρόλο του και να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές-παιδαγωγικές απαιτήσεις της διδασκαλίας.
- Η υιοθέτηση στρατηγικών, όχι μόνο για τους αλλοεθνείς μαθητές και τα «ιδιαιτέρα» προβλήματά τους, αλλά για το σύνολο των μελών της σχολικής ομάδας.
- Η θετική στάση που διατηρεί ο δάσκαλος προς την πολυπολιτισμικότητα της τάξης του, την αντιμετώπιση των προκλήσεων της με αισιόδοξη διάθεση.

5.6 Πρακτικές αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της διδασκαλίας

Όπως ήδη διαφάνηκε παραπάνω, εδώ και δεκαετίες, αναπτύσσεται έντονος προβληματισμός για την εκπαίδευση των πολυεθνικών πληθυσμών που καλούνται να συμβιώνουν στις σύγχρονες κοινωνίες, παρόλα αυτά η παραγωγή εκπαιδευτικών μοντέλων, στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στη σχολική ομάδα και η αντίστοιχη εφαρμογή τους, φαντάζει μέχρι και σήμερα ιδιαίτερα δυσχερής, ακόμη και σε χώρες με πολυπολιτισμική παράδοση, γεγονός που κυρίως συνδέεται ενδεχομένως με τις αντιφάσεις και τις συγχύσεις των προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και με τις συγκρούσεις των ποικίλων συμφερόντων που διακυβεύονται στο βωμό της «διαχείρισης» της ετερότητας. Ωστόσο, υπό το βάρος των ραγδαίων μεταναστευτικών εξελίξεων, η παιδαγωγική έρευνα σταδιακά πρότεινε πεδία διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών που μπορούν να εγγυηθούν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης στην πολυπολιτισμική τάξη.

Στη συνέχεια εστιάζουμε σε πρακτικές και τυπικά στάδια της διδασκαλίας, που πλαισιώνουν τη διαπροσωπική σχέση των μετεχόντων στο μάθημα, όχι για να προτείνουμε ένα παιδαγωγικό «συνταγολόγιο» που με την πιστή εφαρμογή του το ελληνικό σχολείο θα καλύψει τα θεωρητικά κενά και τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά γιατί στη δική μας επιστημονική εργασία, συμβάλλουν να διαμορφώσουμε κατηγορίες ανάλυσης της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης δασκάλων και αλλοεθνών μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ενώ ταυτόχρονα οριοθετούν το πλαίσιο διερεύνησης της μαθησιακής εμπειρίας για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

5.6.1 Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση (cooperating learning) βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος σε μια προσπάθεια αναζήτησης κατάλληλων στρατηγικών μετασχηματισμού της διδασκαλίας και μάθησης από μονοδιάστατο γνωσιοθηρικό μηχανισμό, σε διαδικασία συναισθηματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Ο σχετικός προβληματισμός εντείνεται στην περίπτωση των πολυπολιτισμικών τάξεων, όπου η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού εγείρει αιτήματα σχετικά με την ισότιμη ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων στη βάση του σεβασμού της διαφορετικότητας των μορφωτικών και πολιτισμικών

προϋποθέσεων τους, καθώς και για την προετοιμασία του συνόλου των μαθητών να ενταχθεί σε πολιτισμικά και εθνικά ανομοιογενείς κοινωνίες.

Επομένως, η ομαδοσυνεργατική μάθηση προβάλλεται ως στρατηγική που ικανοποιεί τις διαφοροποιημένες και άλλοτε αυξημένες μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των αλλοεθνών μαθητών, καθώς και την ανάγκη βαθύτερης αλληλογνωριμίας, αλληλοσεβασμού και πολιτισμικού αλληλοεμπλουτισμού των φορέων ποικίλων πολιτισμικών δεδομένων, καθώς και την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων προκειμένου την αρμονική και ειρηνική συνύπαρξή τους σε ένα κόσμο/κοινωνία φυλετικά, εθνικά, κοινωνικά πλουραλιστική.

Η σχετική βιβλιογραφία σχολιάζει ότι οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να συμβάλουν στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος τού πιθανόν περιθωριοποιημένου αλλοδαπού μαθητή, στην ενδυνάμωση των κινήτρων του για μάθηση, της συναισθηματικής του ασφάλειας, λόγω των ευκαιριών συμβολής στην πορεία της εργασίας (Καψάλης, 2000: σελ. 431).

Επίσης, υποστηρίζεται ότι οι μειονοτικοί μαθητές επηρεάζονται θετικά ως προς την ακαδημαϊκή πρόοδο, σημειώνοντας βελτίωση στην επίδοσή τους. Ανάλογα θετικές συνέπειες αναφέρονται για τις φυλετικές σχέσεις και τις φιλίες των μαθητών (Collnick και Chinn, 1994, σ. 305), καθώς και για την άμβλυνση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων μεταξύ τους (Νικολάου, 1999, σ. 153 και Καψάλης, 2000, σ. 429-431). Η συνεργασία στην τάξη συμβάλλει επίσης στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Ποιο είναι όμως «το κλειδί» γι' αυτές τις θετικές διαστάσεις της ομαδοσυνεργατικής μάθησης; Εκείνο που τη διαφοροποιεί, λοιπόν, από τα άλλα μοντέλα μάθησης είναι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα στο δάσκαλο και τα παιδιά, καθώς επίσης ο θετικός συναγωνισμός μεταξύ των συνεργαζόμενων ομάδων εργασίας και των μελών των ομάδων αυτών, στη θέση του διαπροσωπικού ανταγωνισμού των μαθητών, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή τάξη. Ταυτόχρονα σ' αυτές τις μικρές ετερογενείς ομάδες εργασίας, οι μαθητές αναπτύσσουν το αίσθημα ατομικής ευθύνης, τη θετική αλληλεξάρτηση (interdependence), ανταμείβονται για την ομαδική τους επίδοση (Collnick D., Chinn Ph., 1994, σ. 305). Έτσι η διδασκαλία και η μάθηση στηρίζουν μια περισσότερο δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν την ανομοιογένεια και τη διαφορετικότητα, καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βιώνουν θετικές σχέσεις μέσα στην ομάδα, ενώ ταυτόχρονα

μέσα στις ομάδες εργασίας «ακούγεται» η φωνή των μειονοτήτων, γεγονός που συντελεί στη νομιμοποίηση της εμπειρίας τους ως στοιχείου λειτουργικού στην εξέλιξη της διδασκαλίας, διαπίστωση πολύ σημαντική αν αναλογιστούμε ότι στα περισσότερα σχολεία νομιμοποιείται μόνο η φωνή της κυρίαρχης ομάδας, ενώ οι μειονότητες περιθωριοποιούνται (Collnick και Chinn, 1994, σ. 301).

Μία παράμετρος που δικαιολογεί την αποτελεσματικότητα των ομάδων είναι η ανομοιογένεια της σύστασής τους (culturally heterogeneous teams). Η ποικιλότητα των εμπειριών, του γνωστικού επιπέδου, των λεκτικών επιδόσεων, της πολιτισμικής και εθνικής φυσιογνωμίας, επιτρέπουν την αλληλοσυμπλήρωση των μαθητών μέσω της δημιουργικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασής τους, καθώς και την αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης κυρίως για τους μαθητές με αυξημένες δυσκολίες (Κανάκης, 1987, σ. 129, Collnick και Chinn, 1994, σ. 317 και Καψάλης, 2000, σ. 445).

5.6.2 Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η μέθοδος Project

Σ' αυτή τη μορφή διδασκαλίας αποκτά μεγάλη σημασία η επικοινωνία, καθώς λειτουργεί ως κίνητρο συμμετοχής στη διαδικασία μάθησης, εξασφαλίζει δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (Χρυσafiδης, 2000, σ. 33).

Τα γνωρίσματα της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας την ταυτίζουν σε μεγάλο βαθμό με τη μέθοδο Project, που αποτελεί ουσιαστικά εφαρμογή της. Εδώ η ομάδα έχει τη βασική ευθύνη για την οργάνωση του μαθήματος και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας σε ολόκληρη την πορεία διεξαγωγής του Project, είναι θεμελιώδης προϋπόθεση. Στις διδακτικές συνέπειες της μεθόδου συμπεριλαμβάνονται η δραστηριοποίηση των μαθητών, η συνεργατικότητα και η ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εμπλοκή των γονέων (Χρυσafiδης, 1999, σ. 58).

Μέσα από τον ορισμό και τα αποτελέσματα της βιωματικής επικοινωνιακής διδασκαλίας και του Project, μπορεί κανείς να διακρίνει παραμέτρους ιδιαίτερα σημαντικές για τη μεθόδευση της διδασκαλίας σε εθνοπολιτισμικά πλουραλιστικές τάξεις μέσα στο πλαίσιο αρχών της διαπολιτισμικής θεωρίας. Ειδικότερα, ο μαθητής και πολύ περισσότερο ο αλλοδαπός, αποκτά τη δυνατότητα να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της λειτουργικής αξιοποίησης του μορφωτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου του. Ο πολιτισμικός πλούτος του, διευρύνει τη

γνωστική εμπειρία της τάξης, γίνεται πυρήνας πολιτισμικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης, ενώ οι ίδιοι οι αλλοεθνείς νιώθουν αποδεκτοί και μαθαίνουν ευκολότερα. Γενικότερα, ισχυροποιείται η παρουσία των αλλοεθνών στην παιδαγωγική περίσταση, η οποία, θεωρούμενη ως δυναμική διαδικασία, προϋποθέτει την αναγνώριση των αλληλεπιδρώντων μερών ως φορέων σημαντικής εμπειρίας, της οποίας καλούνται να γίνουν κοινωνοί όλοι (Νικολάου, 1999, σ. 155).

Επιπλέον, η συνεργατικότητα και αλληλοσυμπλήρωση των μελών των ομάδων μέσω της αναπόφευκτης αλληλεπίδρασή τους στην οργάνωση του Project, μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην όξυνση των στερεότυπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων που πιθανότατα υπάρχουν σε βάρος των αλλοεθνών και γενικότερα να εξοικειώσει τα παιδιά με το ανοίκειο, το διαφορετικό.

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, αναφέρεται ουσιαστικά σε μια «εσωτερική διαφοροποίηση» του μαθήματος, η οποία στον αντίποδα της ομοιομορφίας και της γενίκευσης των πρακτικών, ενισχύει την εξατομικευμένη μάθηση, στοιχείο που εξασφαλίζει ισότιμες δυνατότητες ακαδημαϊκής προόδου (Χρυσafiδης, 2000, σ. 70).

5.6.3 Επιμέρους στρατηγικές: Η χρήση της ερώτησης στη διδασκαλία

Μολονότι η χρήση της ερωταπόκρισης στη διδακτική πράξη έχει δεχτεί έντονη κριτική ότι δηλαδή καθιστά τη διδασκαλία δασκαλοκεντρική, (Ματσαγγούρας Η., 2001, σ. 414), η ερώτηση ως μορφή επικοινωνίας συνυφαίνεται με την οργάνωση, τη λειτουργία και τη στοχοθεσία της διδασκαλίας. Με τις ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει ουσιαστικά το επικοινωνιακό δίκτυο, καθορίζοντας ποιοι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά στην επικοινωνία, ποια μορφή θα έχει η παρέμβασή τους και με ποια διάρκεια, γεγονός που αντανakλά τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες του για τους μαθητές της τάξης του (Κωνσταντίνου Χ., 1998, σ. 161).

Όταν λοιπόν η κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία των μαθητών δεν είναι ομοιογενής, διαφοροποιούνται ανάλογα οι προϋποθέσεις και οι μαθησιακές ανάγκες τους, με αποτέλεσμα το αίτημα για διαμόρφωση κατάλληλου επικοινωνιακού πλαισίου, όπου θα ικανοποιούνται τα παραπάνω, να οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αξιοποίηση της ερώτησης ως παιδαγωγική τεχνική ενδυνάμωσης των κινήτρων μάθησης, της αυτοεικόνας και της εικόνας των μαθητών στην τάξη.

Ανάλογα με τη μορφή και το βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, ο δάσκαλος τις ενσωματώνει στη διδασκαλία, έτσι ώστε να αποφεύγεται η διαστρωμάτωση της τάξης σε «καλούς» και σε «αδύνατους» μαθητές. Στην περίπτωση των μονοπολιτισμικών σχολικών προγραμμάτων, όπως διαπιστώσαμε και από τη δική μας ερευνητική προσπάθεια, υπάρχει η τάση οι μεν πρώτοι να ταυτίζονται με τους γηγενείς μαθητές, που αποτελούν τη βασική ζώνη δράσης και συμμετέχουν δυναμικά επηρεάζοντας με τις παρεμβάσεις τους το μάθημα, ενώ στη δεύτερη κατηγορία συνήθως εντάσσονται οι αλλοεθνείς, που ίσως δεν κατέχουν ικανοποιητικά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και σε ορισμένες περιπτώσεις αγνοούνται στο μάθημα.

5.6.3.1 Επιμέρους στρατηγικές: Χρονικό περιθώριο απάντησης

Η προσαρμογή του χρονικού περιθωρίου απάντησης, στις ατομικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών, αποτελεί ένδειξη ανεκτικότητας, σεβασμού και έμπρακτη αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθησιακών, γνωστικών προϋποθέσεων των μελών της σχολικής ομάδας. Η πίστωση χρόνου αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους αλλοεθνείς μαθητές, οι οποίοι στην περίπτωση μικρής ικανότητάς τους στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου ή λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών και μορφωτικών καταβολών τους, αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μονοπολιτισμικά οργανωμένης διδασκαλίας και χρειάζονται συνεπώς αυξημένα κίνητρα προσπάθειας.

5.6.3.2 Επιμέρους στρατηγικές: Επανατροφοδότηση

Η θετική ανατροφοδότηση των μαθητικών προσπαθειών από το δάσκαλο τους, αποδεικνύεται βασική παράμετρος τόνωσης του αυτοσυναισθήματος, αυξάνει τα κίνητρα μάθησης, ενεργοποιεί τη διάθεση συμμετοχής των παιδιών. Ο Ματσαγγούρας (2001, σ. 257), σχολιάζει χαρακτηριστικά ότι η ορθή χρήση του επαίνου, καθώς συνεπάγεται την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του επαινούμενου, έχει θετικά αποτελέσματα στη διάθεσή του, στη σχέση πομπού-δέκτη, στη σχέση των μαθητών μεταξύ τους. Για τους αλλοδαπούς μαθητές, λοιπόν, η θετική ανταπόκριση του δασκάλου μπορεί να αποτελέσει θεμελιώδη παράμετρο για τη δυναμική ενσωμάτωση στο διδακτικό γίγνεσθαι, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας ότι συχνά συγκαταλέγονται στις ομάδες παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη εσωτερικών κινήτρων μάθησης (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 257).

Ανάλογα, ο εκπαιδευτικός που είναι ευαισθητοποιημένος στην ποικιλομορφία των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών και προϋποθέσεων των μελών της πολυπολιτισμικής τάξης, εμφανίζεται ιδιαίτερα προσεκτικός στη χρήση των αρνητικών χαρακτηρισμών, της έντονης και δημόσιας αποδοκιμασίας, που στιγματίζουν το μαθητή και θίγουν ανεπανόρθωτα το προσωπικό του συναίσθημα και τη δημόσια εικόνα του. Με άξονα τις υψηλές προσδοκίες για το σύνολο των μαθητών του και την πεποίθηση ότι στο σύνολό τους έχουν το ίδιο δικαίωμα στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, επιδεικνύει ευελιξία και ετοιμότητα, ώστε να μεταστρέφει τη λανθασμένη απάντηση ή την αρνητική αντίδραση/συμπεριφορά του μαθητή, σε εφελθήρα νέας προσπάθειας, αυτοσυνείδησης και αυτοπεποίθησης.

Αξιοσημείωτη είναι ωστόσο για την ελληνική σχολική πραγματικότητα, η παρουσίαση από τον Ματσαγγούρα, (2001, σ. 415-6) ερευνητικών δεδομένων, σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες δάσκαλοι δεν επαινούν αρκετά, προσφέρουν σε λίγες περιπτώσεις νύξεις, υποδείξεις, οδηγίες στους μαθητές που δυσκολεύονται, ενώ συχνά τους αντιπαρέρχονται, δίνοντας το λόγο σε συμμαθητή τους (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 308).

5.6.3.3 Επιμέρους στρατηγικές: Ελεύθερος διάλογος

Η καταξίωση του ελεύθερου διαλόγου ως μορφής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής τάξης, θα πρέπει να αποδοθεί στους εκπροσώπους της λεγόμενης αντιαυταρχικής αγωγής (Μπέλλας Θ., 1985, σ. 457). Σ' αυτό το μαθησιακό πλαίσιο η γλωσσική επικοινωνία προωθεί κυρίως την ανάδυση της σκέψης και της οπτικής γωνίας κάθε μαθητή, τον οποίο φέρνει στο επίκεντρο της επικοινωνίας. Το σημερινό σχολείο λοιπόν, που αποτελεί πολυπολιτισμική κοινότητα, λόγω της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας των μελών του, εμφανίζεται ως το ιδανικότερο περιβάλλον ανάπτυξης του ελεύθερου διαλόγου, θέση που δικαιολογείται από τα παρακάτω. Οι μαθητές και κυρίως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, αναπτύσσουν μεταξύ τους μια δυναμική σχέση «πρόσωπο με πρόσωπο», πράγμα που μεταφράζεται στην ύπαρξη ισχυρών και αμεσότερων δεσμών μεταξύ τους, απομάκρυνση του αισθήματος αποξένωσης, ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης. «Αυτοαποκαλύπτονται» και αναγνωρίζουν τους άλλους, ελευθερώνεται η πρωτοβουλία και η γλωσσική τους έκφραση, νιώθουν ελεύθεροι μέσα στην ίδια τη δραστηριότητά τους, θέτοντας ερωτήσεις, καταθέτοντας τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την προσωπική τους οπτική γωνία.

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει τις διαθέσεις και τους προσανατολισμούς του συνόλου της τάξης, ώστε να οργανώσει κατάλληλα τη δική του παρέμβαση, όπως, επίσης, και να κατανοήσει τις ατομικές ανάγκες και τις παρωθήσεις κάθε μαθητή για να κάνει περισσότερο αποτελεσματική την αλληλεπίδρασή του με τον καθένα χωριστά. Συμπερασματικά, ο ελεύθερος διάλογος ενσωματώνει το λόγο των γλωσσικών-πολιτισμικών μειονοτήτων στο κεντρικό επικοινωνιακό δίκτυο και ανάγει τη διαφορετικότητα σε θεμελιώδες συστατικό του μηχανισμού αλληλεπίδρασης.

5.7 Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικό υλικό

Τα σχολικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό γενικότερα, αποτελούν τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθεί η εφαρμογή του Α.Π. και επομένως εκφράζουν ή οφείλουν να εκφράζουν τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΑΠ, αλλά και του ευρύτερου εκπαιδευτικού και πολιτικού πλαισίου. Όπως αναφέρει ο Φλουρής (1999), «μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι η υλοποίηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον ως μέσον εφαρμογής του Α.Π., προωθεί τα είδη γνώσης, τις πληροφορίες, τις στρατηγικές και τις στάσεις που επιθυμεί η εκάστοτε πολιτική ηγεσία».

Όσον αφορά τα διδακτικά εγχειρίδια, πρέπει να σημειώσουμε ότι στη Ελλάδα έχουν αντικαταστήσει κάθε άλλη μορφή Α.Π., ενώ το 75%-95% του διδακτικού χρόνου διατίθεται στη διδασκαλία με σχολικά εγχειρίδια (Φλουρής, 1999).

Στην πρωτοκαθεδρία του σχολικού εγχειριδίου, όσον αφορά το χρόνο χρησιμοποίησής του στα πλαίσια της μορφωτικής διαδικασίας, έχουμε να προσθέσουμε επίσης και κάποια ενδιαφέροντα πορίσματα ερευνών, σχετικά με το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Οι σχετικές έρευνες (Φλουρής και Καλογιαννάκη, 1996) διαπίστωσαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια:

- Εστιάζονται στην προβολή της εθνικής παράδοσης και ιστορίας.
- Προωθούν αισθήματα πατριωτισμού και νομιμοφροσύνης.
- Γράφονται με προοπτική να εξυπηρετήσουν τα εθνικά συμφέροντα.
- Περνούν γνώσεις, υποβάλλουν ιδέες και επιδιώκουν να διαμορφώσουν την εθνική- συνείδηση.
- Διαστρεβλώνουν τα γεγονότα και δεν ανανεώνονται συχνά.
- Παρουσιάζουν τους άλλους λαούς με ένα πλήθος ανακριβειών, συμβάλλοντας έτσι στην άμεση και έμμεση υποβάθμισή τους.
- Δεν προωθούν την κριτική σκέψη και αναπόφευκτα οι μαθητές συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι συγγραφείς τους.
- Τα βιβλία, και συγκεκριμένα των κοινωνικών σπουδών, επικεντρώνονται σε εθνικές υποθέσεις, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην οικουμενική αλληλεξάρτηση των λαών και στην ποικιλία και τον πλουραλισμό των πολιτισμών.

Τα στοιχεία των ερευνών που παραθέσαμε παραπάνω, αναδεικνύουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού του περιεχομένου των διδακτικών εγχειριδίων, αλλά και της αναθεώρησης του τρόπου και του εύρους χρησιμοποίησής τους κατά το διδακτικό χρόνο.

Το εκπαιδευτικό υλικό, όμως, όπως προαναφέραμε, δεν περιορίζεται μόνο στα διδακτικά εγχειρίδια. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να περιλαμβάνει διάφορα μέσα, που θα διευκολύνουν και θα βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως εποπτικά μέσα, διάφορα εξωσχολικά βιβλία, χρησιμοποίηση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων σύγχρονων τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας.

Το εκπαιδευτικό υλικό, γενικά, πρέπει να είναι πλούσιο και εναλλακτικό, ώστε να δίνει πολλαπλές επιλογές και στο δάσκαλο και στο μαθητή, ώστε να απεγκλωβίζεται η μορφωτική διαδικασία από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Με την ανάληψη εναλλακτικών πρωτοβουλιών μάθησης, εφόσον το εκπαιδευτικό υλικό είναι τέτοιο που τις επιτρέπει και τις ενθαρρύνει, μπορεί να αρθεί η γνωστική μονολιθικότητα που καλλιεργείται με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, κάτι που θα οδηγήσει τους μαθητές και στην ανάπτυξη των κριτικών τους ικανοτήτων και στη διεύρυνση των πνευματικών και γνωστικών τους οριζώντων.

Το εκπαιδευτικό υλικό, λοιπόν, πρέπει να είναι σύγχρονο, να επιτρέπει και να δίνει τη δυνατότητα εναλλακτικών μορφών μάθησης, να εμπλουτίζεται και να αναβαθμίζεται, να αξιολογείται για να βελτιώνεται και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εποχής των ραγδαίων, διαρκών και πολυεπίπεδων εξελίξεων, αλλά κυρίως στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών.

Όταν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως είναι και η Ελλάδα, φοιτούν στο εκπαιδευτικό σύστημα παιδιά διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων, τότε αντιλαμβανόμαστε το πόσο διαφοροποιημένες είναι οι ανάγκες ενός ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού. Η ύπαρξη αλλοδαπών, παλινοστούτων ομογενών, μουσουλμάνων και ντόπιων μαθητών, μπορεί και πρέπει να οδηγήσει σε μια διαφορετική διαχείριση και προσέγγιση του παράγοντα «εκπαιδευτικό υλικό», για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Γιατί πιστεύουμε ότι, αν το εκπαιδευτικό υλικό είναι αναχρονιστικό για κάποιες διαφοροποιημένες από την κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα ομάδες, τότε είναι αναχρονιστικό και για τους μαθητές-φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας. Άλλωστε, η πολιτισμική

διαφοροποίηση -με την ευρεία έννοια του όρου- μπορεί να υφίσταται και ανάμεσα στα μέλη της ίδιας εθνοτικής ομάδας, αλλά ακόμα κι αυτό να μην δεχόμαστε, πρέπει να αντιληφθούμε ότι, όταν μιλάμε για εκπαίδευση, εννοούμε την εκπαίδευση όλων και επομένως πρέπει να προβλέπονται στο εκπαιδευτικό υλικό οι ανάγκες όλων.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται κάποιες προσπάθειες στην Ελλάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, που αφορούν τους Ελληνόπαιδες του εξωτερικού, όπως αυτή στα πλαίσια του έργου Παιδεία Ομογενών, από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Για την επιμέρους αντιμετώπιση των εξειδικευμένων προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν διαφοροποιημένες πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες στην Ελλάδα, έχουν υλοποιηθεί τα εξής σημαντικότερα προγράμματα: α) για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Αθηνών), β) για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής διαρροής των τσιγγανοπαίδων (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), και γ) για την εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Ωστόσο, αυτοί που είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οφείλουν να είναι οι ίδιοι πρώτα σε θέση να χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό, να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, να είναι ενημερωμένοι, να απαγκιστρώνονται από το ένα σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να οδηγούν και τους μαθητές σε ενεργητικές μορφές μάθησης και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειάς τους.

Κεφάλαιο 6

Το Διαπολιτισμικό Σχολείο

6.1. Εισαγωγικά

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται πιο εκτενής αναφορά στο διαπολιτισμικό σχολείο. Αρχικά αναφερόμαστε στο πλαίσιο λειτουργίας και στους στόχους του διαπολιτισμικού σχολείου. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του διαπολιτισμικού σχολείου στην τάξη (Baker, 2001). Πιο συγκεκριμένα συζητούμε τις διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος, προσεγγίζουμε το αναλυτικό πρόγραμμα από τη διαπολιτισμική σκοπιά, καθώς και τα ζητήματα που θέτει η διαπολιτισμική προσέγγιση όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, αναλύουμε τη γλωσσική διδασκαλία και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Mansouri, & Jenkins, 2010). Εκτός αυτών, αναφερόμαστε στους τρόπους αξιολόγησης, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης και τέλος περιγράφουμε την κατάσταση που επικρατεί σήμερα σε σχέση με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα των διαπολιτισμικών σχολείων (Δαφέρμος, - 1996.- Brown, & Kysilka, 2002).

6.2 Το οργανωτικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και οι στόχοι του διαπολιτισμικού σχολείου

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και το διαπολιτισμικό σχολείο, ως βασική της έκφραση, αναδύεται μέσα από τη γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας στο σχολείο με εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν περιλαμβάνουν μόνο τις εθνοπολιτισμικές ομάδες, αλλά όλες τις κοινωνικές ομάδες, όλο το μαθητικό πληθυσμό (Council of the European Union (2009).

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 (Μάρκου, 1999. Cummins, 2002. Mecheril, 2004).

Έτσι, λοιπόν, στα πλαίσια μιας εκπεφρασμένης πολιτικής, προωθείται η ανάπτυξη συγκεκριμένων σχολείων, όπου υπάρχει υψηλή εκπροσώπηση

παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων, σύμφωνα με το νόμο 2413 του 1996. Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία έχουν ως στόχο να λειτουργήσουν ως μοντέλα επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών και να δράσουν ως καταλύτες για την περαιτέρω προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Δημητριάδου, & Ευσταθίου, 2008. Νικολάου, 2007).

6.2.1 Βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού σχολείου

Το διαπολιτισμικό σχολείο για να επιτύχει τους στόχους του πρέπει να λειτουργεί και να διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Καταρχήν, να λειτουργεί ως ολόημερο και να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέγουν μαθήματα που θα αναπτύσσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, να έχει μαθητές γηγενείς και αλλοδαπούς στους οποίους παρέχεται από κοινού διδασκαλία. Επιπλέον, το διαπολιτισμικό σχολείο πρέπει να διαθέτει εκπαιδευτικούς ευέλικτους στη διδακτική μεθοδολογία και με γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής και δεύτερης γλώσσας. Τέλος, να παρέχει διδασκαλία της ιστορίας και της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών, της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων καινοτομικών μαθημάτων (Dunker, 2011.- Νικολάου, 2007).

Ένα άλλο θέμα, που είναι ενδιαφέρον, είναι η σχέση που υπάρχει μεταξύ διαπολιτισμικών και συμβατικών σχολείων. Τα διαπολιτισμικά σχολεία λειτουργούν ως μοντέλα επιτυχημένων διδακτικών πρακτικών που αναφέρονται σε μαθητές εθνοτικά - πολιτισμικά διαφορετικούς. Σχολικές μονάδες με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό μπορούν να αναπτύξουν σταδιακά εκείνα τα χαρακτηριστικά λειτουργίας διαπολιτισμικών σχολείων που τους επιτρέπουν οι υλικοτεχνικές προδιαγραφές τους και να υποστηριχθούν στην προσπάθεια αυτή από τις εφαρμόσιμες πρακτικές των πιλοτικών διαπολιτισμικών σχολείων (Azun, 2013. Νικολάου, 2011).

6.2.2 Οργάνωση και διοίκηση του διαπολιτισμικού σχολείου

Όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση των διαπολιτισμικών σχολείων, μια από τις σταθερές επιδιώξεις είναι το διαπολιτισμικό οργανωτικό σχήμα να αναπτύσσει τον αυτοσεβασμό. Επιπλέον, μέσα στα πλαίσια του διαπολιτισμικού σχολείου πρέπει να προωθείται η μαθητοκεντρική και διαδικαστική προσέγγιση και να στηρίζεται σε συνεργατικά συστήματα μάθησης, επειδή αυτά παρέχουν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και ενισχύουν την ατομική και συλλογική ευθύνη μαθητών και εκπαιδευτικών. Επίσης, να προσφέρει ένα πρότυπο εκπροσώπησης, το οποίο να δίνει την έμφαση στην υπευθυνότητα του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής και να επιτρέπει στους γονείς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση προγραμμάτων ολόημερης διάρκειας για τα παιδιά τους (Μάρκου, 1999. Dunker, 2011). Αυτή η μορφή οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων, όπως την περιγράψαμε παραπάνω, μπορεί να φαίνεται ιδεατή. Το ζητούμενο όμως είναι οι πιθανότητες έχει για να υλοποιηθεί (Νικολάου, 2011). Η κεντρική ιδέα μπορεί να είναι η εφαρμογή ενός ενιαίου πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης, ωστόσο:

- Είμαστε υποχρεωμένοι να λειτουργήσουμε, σύμφωνα με το ήδη υπάρχον πλαίσιο.
- Χρειάζεται αναβάθμιση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.
- Απαιτείται η άρση της γραφειοκρατικής αντίληψης μέσα από τον καθορισμό πιο ευέλικτων θεσμών για ένα αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Εκκρεμεί μια σωστή ρύθμιση ή ένας μηχανισμός που θα μπορεί να ελέγχει ουσιαστικά το εκπαιδευτικό προϊόν και πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας (Ευσταθίου, 2008).

6.2.3 Οι γενικοί στόχοι του διαπολιτισμικού σχολείου

Σύμφωνα με τον Γασπαράκη, οι γενικοί στόχοι που πρέπει να επιδιώκουν τα διαπολιτισμικά σχολεία σε σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία τους είναι οι εξής (Γασπαράκης, 1992, σ. 82-85):

- Να παράσχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, όσον αφορά τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και τη σχολική απόδοση.
- Να καλλιεργήσουν ένα σχολικό κλίμα που θα προωθή τη συνοχή μέσα από την αναγνώριση και την ενίσχυση της πολυμορφίας στο σχολείο, την κοινότητα και το έθνος.
- Να ενισχύσουν το αυτό αίσθημα των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των μελών της κοινότητας, μέσα από την αναγνώριση και την προώθηση των εθνοπολιτισμικών τους ταυτοτήτων, προκειμένου αυτοί να αναπτύξουν πλήρως το μαθησιακό τους δυναμικό.
- Να αναπτύξουν τη συνείδηση ότι οι θεσμοποιημένες πρακτικές ατόμων και ομάδων αντανακλούν αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες πολιτισμικής διάδρασης μέσα από την κατανόηση της- σημασίας που έχουν τα διαφορετικά γλωσσικά και επικοινωνιακά ύφη.
- Να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, μέσα από την κριτική θεώρηση τόσο των δικών μας στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων, όσο και των στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων των άλλων.
- Να προωθήσουν τις συμπεριφορές εκείνες που καλλιεργούν την αρμονία ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και στρέφονται ενάντια στις διακρίσεις οι οποίες βασίζονται στις εθνοπολιτισμικές διαφορές.

6.2.4 Εξειδίκευση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό σχεδιασμό

Το διαπολιτισμικό σχολείο επιδιώκει να παρέμβει διορθωτικά στην εκπαιδευτική ανισότητα και για το λόγο αυτό δεν κλείνεται στον εαυτό του. Η διάχυση και ο πολλαπλασιασμός των αποτελεσμάτων του πρέπει να αποτελεί οργανικό τμήμα της φιλοσοφίας του και των εξειδικεύσεων που απορρέουν από αυτή τη φιλοσοφία (Eraut, 1993. Κεσίδου, 2008). Σημαντική, αλλά όχι μοναδική πλευρά της πολιτικής που επιδιώκει η «εκπαίδευση για όλους», είναι η διορθωτική παρέμβαση στις ανισότητες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και η διασφάλιση ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση για τους μαθητές αυτούς. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο, που επιδιώκει τη διαπολιτισμική προσέγγιση, καλείται οπωσδήποτε να επεξεργαστεί ειδικά μέτρα για την ενίσχυση των παραπάνω ομάδων (OECD, 2012).

Το διαπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει να επιδιώκει τη σύνθεση και όχι τη διάσταση. Η σύνθεση αυτή μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την επεξεργασία της διαφορετικότητας και όχι από την αποσιώπησή της κάτω από 'γενικές' αρχές. Το διαπολιτισμικό σχολείο πρέπει να στηρίζεται στον πολιτισμικό αυτοπροσδιορισμό και να δίνει όσο το δυνατόν δικαιότερες απαντήσεις σε προβλήματα που απορρέουν από πολιτισμικές συγκρούσεις (Κεσίδου, 2010. OECD, 2012).

Δεν πρέπει, ωστόσο, να αγνοούμε τους κινδύνους που ενέχει η επιβολή των διαπολιτισμικών αρχών σαν σχολικών αξιωμάτων, που πρέπει να γίνουν άκριτα αποδεκτά και που, μάλιστα, η συμμόρφωση των μαθητών προς αυτά (άτυπα ή τυπικά) αξιολογείται. Η αντίσταση των μαθητών (ακόμα και αυτών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες) στα αντιρατσιστικά προγράμματα είναι αναμενόμενη στο βαθμό που τα αντιρατσιστικά προγράμματα συνδέονται με την πειθαρχία του σχολείου και τις συμβατικές μορφές διδασκαλίας. Σε ένα τέτοιο κλίμα, η διαπολιτισμική και αντιρατσιστική προσέγγιση είναι πιθανό τελικά να υποκινήσει ρατσιστικές και αντιδραστικές συμπεριφορές.

Το στοίχημα για το διαπολιτισμικό σχολείο είναι να οδηγήσει μέσα από τη φιλοσοφία και την πρακτική του στην υπέρβαση των φυλετικών ταυτοτήτων, μέσα από την εκδίπλωση της πλούσιας συνθετότητας τους, που δεν αναπτύσσεται απλώς σαν αντίδραση, αλλά και σαν κατάφαση και που δεν αναστέλλει, αλλά προωθεί τη γενική μαθησιακή διαδικασία (OECD, 2013).

Επιπλέον, το διαπολιτισμικό σχολείο αποβλέπει στην εκπαίδευση παραγωγών και όχι καταναλωτών γνώσης, στα πλαίσια μιας διαδικασίας που εμπλέκει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και διοικητικά στελέχη, εξίσου (Ball, 1998). Για το λόγο αυτό δίνει έμφαση στην «εκμάθηση της μάθησης», ταυτόχρονα όμως αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μία κοινωνική διαδικασία και όχι σαν συσσώρευση πληροφοριών (Killen, 2007).

Το σχολείο που τείνει στη διαπολιτισμικότητα θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αναλύουν την κατάστασή τους και την κατάσταση του κοινωνικού μετασχηματισμού στον οποίο διαβιούν, όχι για θεραπευτικούς μόνο λόγους (ενίσχυση του μειωμένου αυτοαισθήματος των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών) ή σε ένα στενό πλαίσιο που ανακυκλώνεται και εξαντλείται στον χώρο της ιδιαίτερης ομάδας τους, αλλά στην προοπτική διεύρυνσης των ευκαιριών τους. Η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών για εναλλαγή κωδικών είναι ένας πιθανός τρόπος που θα τους επιτρέψει να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά την ιδιαιτερότητά τους χωρίς να αποτελούν 'ειδικές' περιπτώσεις, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αποδομεί και υποδομείται προκειμένου να ανασυνθέσει. Η χρήση μεθόδων στηριγμένων στην επίλυση προβλημάτων και στο χειρισμό πραγματικών καταστάσεων, θα επιφέρει τη διαπολιτισμική κατανόηση μέσα από την πραγματική κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Prenzel, 2008).

Το διαπολιτισμικό σχολείο καλείται επίσης να καλλιεργήσει τους μαθητές του, αλλά και τις ομάδες στις οποίες ανήκουν αυτοί οι μαθητές. Από την άλλη πλευρά, το διαπολιτισμικό σχολείο δεν αποβλέπει μόνο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών (qualification), με στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη, αλλά και την ευρύτερη καλλιέργεια όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευρυμένος στόχος του είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση μαθητών ικανών να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να επωφεληθούν από αυτήν, στα πλαίσια βέβαια δημοκρατικών κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών. Για το λόγο αυτό, το διαπολιτισμικό σχολείο επεξεργάζεται και προωθεί μεθόδους, υλικά και διαδικασίες που παρωθούν τους χρήστες ή τους συμμετέχοντες να αναλύουν την κατάστασή τους και την κατάσταση του κοινωνικού μετασχηματισμού στον οποίο διαβιούν, ενώ ταυτόχρονα τους εφοδιάζουν με στοιχεία και τεχνικές γι' αυτή την ανάλυση. Η ανάλυση γίνεται στην προοπτική της διεύρυνσης των ευκαιριών που έχουν τα υποκείμενα σε δράση. Στόχος, όσον αφορά τους μαθητές είναι η καλλιέργεια της ικανότητάς

τους να αντιμετωπίζουν με πιο ώριμο τρόπο το «διαφορετικό», αλλά και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τη δική τους ιδιαιτερότητα, χωρίς να αποτελούν 'ειδικές' περιπτώσεις. Όσον αφορά τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, στόχος είναι η αναθεωρημένη ανάλυση του θεσμού στον οποίο εργάζονται και της δραστηριοποίησής τους μέσα σ' αυτόν, με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση αυτής της δραστηριότητας και την αντιστοίχησή της με τα αιτήματα που θέτει η φοίτηση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Kugler, & Price, 2009).

Αυτή η γενική προσοντοποίηση είναι επιπλέον απαραίτητη, προκειμένου να διασφαλίσει μία προοπτική και δυναμική διάσταση στο διαπολιτισμικό σχολείο, δεδομένου ότι το μεταναστευτικό φαινόμενο δεν αφορά μία κλειστή ομάδα ή μια δεδομένη κατάσταση, αλλά περισσότερο αποτελεί μία τάση που εξειδικεύεται με σύνθετους και ποικίλους τρόπους και διαρκώς εξελίσσεται (Σκούρτου, 2011).

Όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία, το διαπολιτισμικό σχολείο καλείται να προκαλέσει τις συνηθισμένες μορφές οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, όπου τα παιδιά ξεκινούν από μια υποθετική 'κοινή βάση' και στη συνέχεια διαφοροποιούνται είτε λόγω της εσωτερικής κατανομής τους μέσα στην τάξη είτε λόγω της κατανομής τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά δίκτυα. Το σχολείο που επιδιώκει τη διαπολιτισμικότητα θα μπορούσε να αντιστρέψει αυτή τη διαδικασία, παρέχοντας ένα ευέλικτο σύστημα προσαρμοσμένων μαθημάτων και διδακτικών ενοτήτων, που θα τείνουν προς τη σύγκλιση, έχοντας καταρχάς επιτρέψει στον κάθε μαθητή την καλύτερη δυνατή προετοιμασία, ανάλογα με τις ανάγκες του (Vanvus, 2002).

Τέλος, η διαπολιτισμική ανάπτυξη καθιστά απαραίτητη την υιοθέτηση μιας πολυεπίπεδης προσέγγισης. Αν και το σχολείο είναι το επίκεντρο της αλλαγής, δε λειτουργεί απομονωμένο. Το σχολείο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, με το οποίο είναι απαραίτητο να επιτευχθεί ένα επίπεδο συντονισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων, των σχολικών συμβούλων, κλπ., καθώς και των τοπικών αρχών, θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να συνδεθούν συστηματικά και συντονισμένα με τη διαδικασία της σχολικής αναβάθμισης (Λιακοπούλου, 2007).

6.3 Διδακτική και Αναλυτικά Προγράμματα: αξιολόγηση και αποτελεσματικότητα στην τάξη του διαπολιτισμικού σχολείου

6.3.1 Ποιες είναι οι διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος

Σε ένα πρώτο επίπεδο, το αναλυτικό πρόγραμμα αφορά το γνωστικό περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης και, ευρύτερα, τις πηγές της σχολικής γνώσης, καθώς και τα είδη της γνώσης που προκρίνονται για να διδαχθούν στο σχολείο, την κοινωνική και ιδεολογική σημασία της γνώσης, κλπ.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το αναλυτικό πρόγραμμα αφορά το σύστημα πρόσβασης των μαθητών σε ότι θεωρείται σε κάθε περίπτωση επίσημη σχολική γνώση, δηλαδή την οργάνωση των σπουδών κατά το συνολικό διάστημα της σχολικής εκπαίδευσης, το επικρατούν σύστημα διδασκαλίας, το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, κλπ.

Το αναλυτικό πρόγραμμα, που ισχύει στα δημόσια ελληνικά σχολεία, συμβάλλει στη διαμόρφωση μη ευνοϊκών όρων για τη συμμετοχή των διαφοροποιημένων εθνοπολιτισμικά ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο (ή κυρίως) γιατί τα περιεχόμενά του δεν εξασφαλίζουν δίκαιη αντιπροσώπευση του γλωσσοπολιτισμικού κεφαλαίου παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, αλλά γιατί η βασική δόμησή του είναι απαγορευτική στην καλλιέργεια εναλλακτικών πρισμάτων. Έτσι, μέσα από τη σχολική φοίτηση, γίνεται δύσκολο να επιτευχθεί εκείνη η πολιτισμική δραστηριοποίηση που αντιστοιχεί στη διαπολιτισμική διαχείριση του πολιτισμικού φαινομένου και που έχει ως απώτερο στόχο την κοινωνική ωφέλεια των συμμετεχόντων στη διαδικασία. Επιπλέον, «η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», σύμφωνα και με τον Giroux, «δεν τους επιτρέπει ούτε να αναγνωρίζουν ούτε να αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των άλλων, ως επίκεντρο διαλόγου και προσωπικής επιβεβαίωσης στη διδασκαλία. Έτσι, προκύπτει μια μορφή παιδαγωγικής βίας που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να εξασφαλίσουν τις συνθήκες που θα επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράζονται γνήσια» (Vavrus, 2002, σ. 22).

Αντίθετα, η διαπολιτισμική προσέγγιση διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην υπόθεση της 'πολιτισμικής απόστασης', την υπόθεση δηλαδή ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι διαφορές ανάμεσα στον πολιτισμό των γηγενών και των άλλων, τόσο δυσχερέστερη καθίσταται η ένταξη των δευτέρων σε ένα δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι ικανή να αγκαλιάσει το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών, ενώ το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα 'απαγορεύει' τα

εναλλακτικά πρίσματα με αποτέλεσμα, μέσα από τη σχολική φοίτηση, όχι μόνο να αναπαράγονται, αλλά και να παράγονται πολιτισμικές διαφορές.

6.3.2 Προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος

Η σχολική γνώση σχηματοποιείται στην καθημερινή αντίληψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών κυρίως ως επίσημη διδακτική ύλη. Η έννοια αυτή αναφέρεται τόσο στο εγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων, όσο και στον τρόπο με τον οποίο η εξειδικευμένη αυτή γνώση κατανέμεται στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα τμήματα γνώσης που συνθέτουν το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων κωδικοποιούνται με τη μορφή γραπτού κειμένου, κατανέμονται σε θεματικές ενότητες που αποτελούν το γνωστικό αντικείμενο των εβδομαδιαίων διδασκαλιών, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα και διαφοροποιούνται θεματικά σε ετήσια βάση ανάλογα με τη διαδοχή των τάξεων.

Από την άποψη της διαχείρισής της, η σχολική γνώση προσεγγίζεται ως κοινωνικό κεφάλαιο, ως απόκτημα με μεγάλη αξία, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική, η κατοχή του οποίου είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ιδιοποίησης της επίσημης σχολικής γνώσης από κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε σ' αυτό το σημείο, την αντίφαση ανάμεσα στο "σχολείο των ίσων ευκαιριών" και στο άνισο σύστημα κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών στα μέλη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων.

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναλύεται ειδικότερα το θέμα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τυπικά μεν ως προς το εθνοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, ουσιαστικά δε ως προς τη θέση τους, στο σύστημα των σχέσεων εξουσίας και στο σύστημα κατανομής των κοινωνικών πόρων και ευκαιριών. Οι σχέσεις αυτές των εθνοπολιτισμικών ομάδων μεταξύ τους συγκροτούνται ως σχέσεις κοινωνικής ανισότητας, με την εθνοπολιτισμική διαφορά μιας ομάδας να αποτελεί στοιχείο διάκρισης σε βάρος της και να μετατρέπεται σε παράγοντα κοινωνικής περιθωριοποίησης, όταν προστίθεται και σε άλλες κύριες παραμέτρους της ανισότητας (Δαφέρμος, 1996).

Ένα δεύτερο πεδίο προβληματισμού δημιουργείται με την παράλληλη προσπάθεια να αναπτυχθούν κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ώστε το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα να καταστεί αφενός, χώρος καταπολέμησης των

κοινωνικών διακρίσεων με την ανάπτυξη σχέσεων ισονομίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και αφετέρου, πεδίο ανακατανομής των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η εκπαίδευση. Τα δύο αυτά σημεία συγκροτούν αντίστοιχα και τη βάση της διαπολιτισμικής προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος.

Από την άποψη της εκπαιδευτικής θεωρίας, τα ζητήματα αυτά συγκροτούν ένα πολύ σημαντικό πεδίο έρευνας, στο οποίο μελετώνται οι κοινωνικοί παράγοντες της κοινωνικής περιχαράκωσης. Πρόκειται για τη διαδικασία μονοπόλησης από τις ισχυρότερες ομάδες των κοινωνικών πόρων και ευκαιριών, ανάμεσα στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η δυνατότητα αξιοποίησης των μηχανισμών της εξουσίας και παράλληλου αποκλεισμού των ασθενέστερων ομάδων από τους πόρους αυτούς. Οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για τυπικά προσόντα, σε συνδυασμό με την ανισότητα των συνθηκών απόκτησής τους, αποτελούν παραδείγματα κοινωνικού αποκλεισμού μέσω της εκπαίδευσης, που πλήττουν ιδιαίτερα τις ήδη περιθωριοποιημένες εθνοπολιτισμικές ομάδες.

6.3.3 Διαπολιτισμική προσέγγιση και αναλυτικό πρόγραμμα

Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης έρχεται να προκαλέσει την αντίληψη ότι το «ιδιαιτέρο» ή το «διαφορετικό» πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αποτελεί μειονέκτημα και πρέπει να εξουδετερωθεί, όπως υποστηρίζει η αφομοιωτική προσέγγιση. Ταυτόχρονα, διαφοροποιείται και από την άποψη που προτείνει την εισαγωγή «επιφανειακών» και «εξωτικών» στοιχείων των «άλλων» πολιτισμών στην περιφέρεια της σχολικής ζωής, την οργάνωση, για παράδειγμα, μουσικοχορευτικών εκδηλώσεων (Vavrus, 2002).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση θέτει ερωτήματα που αφορούν:

- Κατά πόσο το ιδιαιτέρο πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των ομάδων του μαθητικού πληθυσμού αντιπροσωπεύεται στο γνωστικό σύμπαν της σχολικής εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας ίσες ευκαιρίες για έκφραση και καλλιέργεια των μαθητών,
- Κατά πόσο η προσφερόμενη γνώση συμβάλλει στη συνύπαρξη ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, προωθώντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και αλληλεπίδραση ή αντίθετα, τροφοδοτεί ανταγωνιστικές τάσεις, εχθρικά αισθήματα, κλπ (OECD, 2013).

Γενικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης είναι η ανανέωση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε:

- Η πολυπολιτισμικότητα να περιλαμβάνεται ως κοινωνική συνθήκη όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στη δομή του αναλυτικού προγράμματος.
- Να διασφαλίζονται επίπεδα επίτευξης για κάθε παιδί με διαφοροποιημένο πολιτισμικό υπόβαθρο από την αρχή της φοίτησής του, ώστε να μην εγκλωβίζονται αυτά τα παιδιά σε καταστάσεις ελλείμματος και να μην περιορίζεται η εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους σε αντισταθμιστικές πρακτικές.
- Να αναθεωρηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες του τις διαστάσεις (περιεχόμενο, δομή και διαδικασία), προκειμένου, μέσα από τις αναθεωρημένες εκδοχές του προγράμματος, όλοι οι μαθητές να αναγνωρίσουν τον «Άλλο» σαν λειτουργικό τμήμα του κόσμου τους και τον εαυτό τους μέσα στον «Άλλο» και επίσης να έρθουν σε επαφή με τα γνωστικά αντικείμενα μέσα από το πρίσμα αυτής της αναθεώρησης (Prengel, 2008).
- Να προωθείται η διαπολιτισμική επικοινωνία και η διαπολιτισμική προσέγγιση στην παραγωγή, αναπαραγωγή και κοινωνική λειτουργικοποίηση της γνώσης, ώστε να διασφαλίζεται η ισότητα πρόσβασης στο δεδομένο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και η ισότητα στις δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας μέσω της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, όσον αφορά την ένταξη των στοιχείων συγκεκριμένων πολιτισμών στο αναλυτικό πρόγραμμα, στόχοι της διαπολιτισμικής παρέμβασης είναι:

- Να παρουσιαστεί η ιδιαιτερότητα αυτών των πολιτισμών ως απόρροια του ειδικού συστηματικού τους χαρακτήρα.
- Να καταδειχτούν η δυναμική και οι διαπλοκές της πολιτισμικής συνέχειας, αφού κανένας πολιτισμός δεν αναπτύσσεται απομονωμένος από τα πολιτισμικά συστήματα με τα οποία συνυπάρχει και διαπλέκεται.
- Να 'νομιμοποιηθεί' ο συγκεκριμένος πολιτισμός, μέσα από τη σύνδεσή του με τις διαδικασίες της σχολικής διδασκαλίας (OECD, 2013).

Μέσω των παραπάνω στόχων, επιδιώκεται να αποκατασταθεί η αναντιστοιχία ανάμεσα στα περιεχόμενα και τις μεθόδους των σχολικών μαθημάτων και στο πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, προς όφελος των τελευταίων. Επιπλέον, με αφορμή την πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών να εξοικειωθούν όλοι οι μαθητές με την αναλυτικότερη και κριτικότερη προσέγγιση των σύνθετων πολιτισμικών διαδικασιών.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι σημαντικό να λάβει υπόψη του τα εξής:

- Η λειτουργική ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να περιοριστεί στη συμπλήρωση των περιεχομένων με στοιχεία που αφορούν το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των διαφοροποιημένων ομάδων ούτε στην ομαλοποίηση των σχολικών κειμένων, προκειμένου να εξαλειφθούν οι προσβλητικές αναφορές σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Είναι η ίδια η δόμηση του αναλυτικού προγράμματος που φέρει συγκεκριμένες πολιτισμικές αποφάσεις, επομένως η διαπολιτισμική παρέμβαση πρέπει να προχωρήσει σε αποδόμηση και ανασυγκρότηση του προγράμματος.
- Υπό αυτό το πρίσμα, πρέπει να αναζητηθούν αφενός οι μέθοδοι διαπολιτισμικής παρέμβασης στο αναλυτικό πρόγραμμα και αφετέρου οι περιοχές εκείνες που μπορούν να ανασυντεθούν μέσα από τη διαπολιτισμική μεθοδολογία. Οι δύο περιοχές της δράσης αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς και τα πεδία της παρέμβασης επηρεάζουν με τη σειρά τους τη μεθοδολογία (Vavrus, 2002).
- Ακριβώς, όμως, επειδή η μονοπολιτισμικότητα του δεδομένου αναλυτικού προγράμματος είναι συστηματική, η παρέμβαση σε συγκεκριμένες περιοχές δεν μπορεί να είναι αποσπασματική. Η αναθεώρηση της σχέσης των περιοχών που επιλέγονται με τις υπόλοιπες περιοχές του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να αποτελεί βασικό τμήμα του σχεδιασμού της διαπολιτισμικής ανασυγκρότησής τους (Νικολάου, 2011).

6.3.4 Η γλωσσική διδασκαλία

Η διαπολιτισμική διδασκαλία είναι απαραίτητο να αναζητήσει τρόπους για να μην αναστέλλεται η δημιουργικότητα και να μην ακυρώνεται η συνολική σχολική παρουσία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011). Πολύ περισσότερο, πρέπει η διαδικασία της κατάκτησης αυτής της γλώσσας να διαπλακεί με τη γενική μορφωτική διαδικασία, διαμορφώνοντας πεδία και ευκαιρίες μόρφωσης για όλους τους μαθητές του σχολείου. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι απαραίτητη η μετάβαση από την αντίληψη που αντιμετωπίζει τη γλώσσα σαν κατάσταση στην οποία άλλοι συμμετέχουν με μικρότερη και άλλοι με μεγαλύτερη επιτυχία, στην αντίληψη που αντιμετωπίζει τη γλώσσα σαν διαδικασία, στην οποία ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει ισότιμα, να προσφέρει και να επωφεληθεί ανάλογα με τις προϋποθέσεις του. Επομένως, είναι σημαντικό ο διαπολιτισμικός σχεδιασμός να μην περιοριστεί στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς, αλλά και να επεξεργαστεί συνολικές προτάσεις για την ανανέωση της γλωσσικής διδασκαλίας (OECD, 2012).

Το διαπολιτισμικό σχολείο θεωρεί ως ενδεδειγμένη μια αναπτυξιακή προσέγγιση στη γλωσσική διαδικασία. Η γλώσσα εννοείται, μάλλον, ως διαδικασία παρά ως αποτέλεσμα. Αυτό υποστηρίζεται από θεωρητικά παραδείγματα για τη γλώσσα και την ανάγνωση και συμβαδίζει με την παιδαγωγική έμφαση του σχολείου.

Επιδιώκεται η διατήρηση και ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο με την παροχή επιλογών στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, ενθαρρύνονται τα παρακάτω:

- Η υποστήριξη μαθητών από μαθητές στην ανάγνωση, ως συμπληρωματικό στοιχείο στο έργο του εκπαιδευτικού.
- Η χρήση επικοινωνιακών μορφών που δεν περιορίζονται στην ανάγνωση και τη γραφή.
- Η ατομική παρακολούθηση της ατομικής γλωσσικής προόδου κάθε μαθητή.
- Η τακτική (τουλάχιστον κάθε τρίμηνο) αξιολόγηση των συνολικών αναγνωστικών αναγκών κάθε μαθητή και η διατήρηση βαθμολογιών για όλους τους μαθητές.
- Η ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο και όχι με την ηλικία τους, και

- Η διδασκαλία από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Ένα άλλο ζήτημα είναι οι στόχοι της διαπολιτισμικής γλωσσικής διδασκαλίας, τους οποίους θα μπορούσαμε να κωδικοποιήσουμε ως εξής (Mansouri, & Jenkins, 2010):

- Η γλωσσική προσοντοποίηση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών, ώστε να μπορούν να ενταχθούν και να επωφεληθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.
- Η διασφάλιση της γλωσσικής ανάπτυξης του παλινοστούτου ή αλλοδαπού μαθητή και η μετατροπή των προϋποθέσεων διγλωσσίας σε μορφωτικό και κοινωνικό πλεονέκτημα.
- Η αξιοποίηση του παραδείγματος των ‘διαφορετικών’ γλωσσών για τη γενική αναβάθμιση των μεθόδων γλωσσικής διδασκαλίας.
- Ο ποιοτικός εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από την εισαγωγή των διαφορετικών συστημάτων σκέψης, που αντανακλά η δόμηση διαφορετικών γλωσσών.
- Για την εξειδίκευση των παραπάνω στόχων, ο διαπολιτισμικός σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι απαραίτητο (Mansouri, & Jenkins, 2010).
- Να καθορίσει ένα συγκεκριμένο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας για παλινοστούτους και αλλοδαπούς μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες τους και τις επικρατούσες συνθήκες, ώστε οι προϋποθέσεις για διγλωσσία να μην καταλήξουν σε διπλή ημιγλωσσία.
- Να προωθήσει τους θεσμούς που θα υποστηρίξουν την εφαρμογή, και
- Να συγκροτήσει μεθοδολογία και υλικά που να ανταποκρίνονται σε αυτό το μοντέλο.

6.3.5 Διδακτικές προσεγγίσεις

Οι πολυπολιτισμικές τάξεις έχουν δημιουργήσει νέα προβλήματα που συνεπάγονται την αντίστοιχη ανάγκη αναπροσαρμογής των διδακτικών προσεγγίσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την πρόσβαση στη γνώση, η κύρια διαπολιτισμική θέση έγκειται στην κατάρριψη του επιχειρήματος ότι το 'ιδιαιτερο' ή διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών αποτελεί μειονέκτημα και πρέπει να εξουδετερωθεί, να επιτευχθεί δηλαδή αφομοίωση (Azun, 2013).

Αντίθετα, ορίζεται ως το αναγκαίο υπόβαθρο για την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου και επιπλέον ως το αξιοποιήσιμο πλεονέκτημα τόσο για το ίδιο το 'διαφορετικό' άτομο, όσο και για το περιβάλλον του. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις διδακτικές τους προσεγγίσεις, είναι απαραίτητο να λαμβάνουν υπόψη τους την ευρεία ποικιλία των χαρακτηριστικών, των υποβάθρων και των προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών. Το πλέγμα των διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών σε κάθε τάξη υπαγορεύει την ανάγκη για τροποποίηση των παραδοσιακών διδακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν το μαθησιακό τους δυναμικό.

Επίσης, η εξέλιξη των διδακτικών μεθόδων πρέπει να συμβαδίζει με τις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι απαραίτητο να προωθηθούν:

- Δημιουργικές διδακτικές στρατηγικές που θα έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τα επιτεύγματα των μαθητών πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Η επαγγελματική ευελιξία των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορούν να επιλέξουν εκείνη τη διδακτική προσέγγιση που είναι πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή, καθώς και την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.
- Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να συζητούν για το έργο τους και να ανιχνεύουν τρόπους για τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Baker, 2001).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες θα πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις. Καταρχήν, οι διδακτικές μέθοδοι, πρέπει να διαφοροποιούνται ποιοτικά στη βάση των συγκεκριμένων μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Η οργάνωση της τάξης θα πρέπει να είναι αρκετά ευέλικτη, ώστε να επιτρέπει σε

όλους τους μαθητές να ανταποκρίνονται, ανάλογα με το επίπεδο κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου που έχουν σε κάθε φάση κατακτήσει. Αυτό συνήθως υπαγορεύει πολλαπλές προσεγγίσεις, όπως διδασκαλία σε όλη την τάξη, εργασία σε ομάδες και διδασκαλία σε ατομικό επίπεδο (Baker, 2001).

Επιπροσθέτως, οι διδακτικές μέθοδοι πρέπει να αποσκοπούν στην οικοδόμηση της μάθησης μέσα από το ήδη γνωστό και οικείο στους μαθητές. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και κατανοούν τα υπόβαθρα των μαθητών τους. Συνεπάγεται επίσης ότι τα γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπους που επιτρέπουν στους μαθητές να χρησιμοποιούν διαφορετικές πηγές και να εξετάζουν τις πληροφορίες από μία ποικιλία εναλλακτικών πρισμάτων, ώστε να διαμορφώνουν τις δικές τους απόψεις και να εκτιμούν τις απόψεις των άλλων.

Τέλος, οι διδακτικές μέθοδοι πρέπει να διασφαλίζουν ότι κανένας μαθητής δεν αποκλείεται από τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται η συμβολή όλων των μαθητών στη διεύρυνση της δικής τους μάθησης και της μάθησης των άλλων. Το ίδιο σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές εξίσου και να μην αποφεύγουν ορισμένους, επειδή πιστεύουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν γλωσσικά κενά, ελλείψεις ή χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επίσης, κανένας μαθητής δεν θα πρέπει να νιώθει αποκλεισμένος από την επαφή με τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός βοηθά τις ομάδες και τα άτομα μέσα και έξω από την τάξη (Brown, & Kysilka, 2002).

6.3.6 Η αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό τμήμα κάθε διαπολιτισμικής προσέγγισης, τόσο ως μέσο βελτίωσης των παρεμβάσεων, όσο και ως συστατικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αποβλέπει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Άρα, είναι σημαντικό οι διαδικασίες αξιολόγησης:

- Να διασφαλίζουν την ακριβή διάγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών στην απόδοση των μαθητών.
- Να υποδεικνύουν το κατάλληλο μαθησιακό επίπεδο στο οποίο θα έπρεπε να ενταχθεί ο κάθε μαθητής, και
- Να καταγράφουν τόσο τα εξειδικευμένα, όσο και τα γενικά επιτεύγματα σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στα πολυπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η επίδραση της γλώσσας και των άλλων κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην ανάπτυξη εργαλείων αξιολόγησης (Brown & Kysilka, 2002).

Είναι εξαιρετικά χρήσιμο να διαμορφωθεί μια 'βάση' διαδικασιών και εργαλείων αξιολόγησης, που να καθιστούν δυνατή τόσο τη διάγνωση των μαθησιακών αναγκών, όσο και ειδικές και γενικές μετρήσεις της επίδοσης στα πλαίσια του σχολείου. Οι διαδικασίες αξιολόγησης καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικές, όταν καθορίζονται συγκεκριμένα επίπεδα ως προς την απόδοση που αναμένεται σε κάθε σχολικό αντικείμενο, ανάλογα με την ηλικία και τα άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Επειδή τα εργαλεία αξιολόγησης συνήθως δίνουν μια περιορισμένη εικόνα των επιτευγμάτων των μαθητών, είναι χρήσιμο να συνοδεύονται από γενικότερα στοιχεία για την προσωπικότητα του μαθητή, προκειμένου να διαμορφώνεται μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα. Αυτά τα στοιχεία μπορούν επίσης να συμπεριλαμβάνουν την εκτίμηση του ίδιου του μαθητή, σχετικά με τις επιτεύξεις και τα χαρακτηριστικά του (Cummins, 2002).

Είναι εμφανές ότι η συστηματική διερεύνηση των συστατικών στοιχείων του ισχύοντος και η προσπάθεια ανάπτυξης ενός δικαιότερου συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών το οποίο θα μπορεί να επισημαίνει την πραγματική μαθησιακή ωριμότητα όλων των μαθητών συγκροτούν ένα από τα σημαντικότερα πεδία μελέτης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση μέτρων 'διαπολιτισμικοποίησης' του εθνικού συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης απαιτεί μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, μεγάλη

κινητοποίηση ερευνητικού δυναμικού και, σε τελευταία ανάλυση, απαιτεί αποφάσεις των οποίων την ευθύνη έχει η πολιτεία.

Σαν πρώτο όμως στάδιο μιας τέτοιας μακροπρόθεσμης κινητοποίησης προτείνεται:

- Η διερεύνηση, καταρχάς, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, των τρόπων με τους οποίους το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης δρα ως παράγων πλαισίου, που θέτει συγκεκριμένα όρια στις διδακτικές και μαθησιακές χρήσεις της σχολικής- γνώσης.
- Η ανάπτυξη, επί τη βάση των θεωρητικών και εμπειρικών ευρημάτων, εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης συγκεκριμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Η δοκιμαστική εφαρμογή τους, και
- Η αποτίμηση της δυναμικής τους όσον αφορά α) τη σταδιακή άρση των μονοπολιτισμικών περιορισμών που επιβάλλει το ισχύον πολιτισμικά τυφλό σύστημα αξιολόγησης και β) τη δικαιότερη κατανομή των εκτιμώμενων ως θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

6.3.7 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται αδιάσπαστα με την ανάπτυξη του σχολείου. Επομένως, είναι σημαντικό για την αποτελεσματικότητα των διαπολιτισμικών σχολείων να διαμορφώνονται ευκαιρίες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν περαιτέρω τις διδακτικές και μαθησιακές τους προσεγγίσεις (Cummins, 2002).

Γενικές κατευθύνσεις:

Οι στρατηγικές που συνδέουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την αναβάθμιση του σχολείου είναι απαραίτητο να καλύπτουν δύο βασικά κριτήρια: Πρώτον, να συνδέονται και να ενισχύονται από τη διαρκή πρακτική μέσα στο σχολείο. Δεύτερον, να συνδέονται με χαρακτηριστικά του σχολείου. Ένα βασικό χαρακτηριστικό με το οποίο είναι απαραίτητο να συνδεθούν είναι η πολυπολιτισμική πραγματικότητα του σχολείου, αλλά και της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί αυτό το σχολείο. Επίσης, είναι σημαντικό το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να κατανοηθεί ως μια σχεδιασμένη διαδικασία ανάπτυξης, η οποία, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενισχύει τελικά την ποιότητα της διδασκαλίας που αυτοί παρέχουν στους

μαθητές τους. Αν το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν αποβλέπει στη συνολική αναβάθμιση του σχολείου, τότε υπάρχει κίνδυνος η όλη διαδικασία να μείνει στο περιθώριο της σχολικής πράξης (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Σε αυτά τα πλαίσια, οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος, ως δυνατότητα να ελέγχουν και οι ίδιοι τη συγκρότηση του αντικειμένου της εργασίας τους και τις συνθήκες εκδίπλωσής της. Συνδεδεμένη με τις εξελίξεις αυτές είναι η μεγάλη σημασία που αποκτά η ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος ως επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών και η κεντρική θέση την οποία τείνει να καταλάβει ως περιοχή της εκπαίδευσης και ειδικά της επιμόρφωσής τους (Baker, 2001).

Στόχοι:

Γενικός στόχος της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση και η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων που θα διαμορφώσουν ένα εκπαιδευτικό προσωπικό, ικανό να διαχειρίζεται τις εκπαιδευτικές καταστάσεις που διαμορφώνονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με τρόπο δίκαιο και επωφελή για το σύνολο των μαθητών και σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να ασκηθούν στις παρακάτω ικανότητες (Δημητριάδου, & Ευσταθίου, 2008):

- Να αναγνωρίζουν τις προϋποθέσεις της παιδαγωγικής τους συγκρότησης και δράσης και να τις αντιμετωπίζουν με αυτοκριτική διάθεση.
- Να αντιλαμβάνονται τη συνθετότητα και τις αντιφάσεις των πολιτισμικών και γνωστικών παραστάσεων και φαινομένων και να μπορούν να τις αξιοποιήσουν εκπαιδευτικά.
- Να επικοινωνούν αποτελεσματικά με ενήλικες και παιδιά που το πλέγμα των πολιτισμικών και κοινωνικών εμπειριών τους διαφέρει από τις δικές τους εμπειρίες.
- Να είναι ευέλικτοι στην εξειδίκευση της παιδαγωγικής τους πράξης (σχεδιασμός και οργάνωση της διδασκαλίας, χρήση υλικών και πηγών κλπ.) προκειμένου να επιτύχουν τους παιδαγωγικούς στόχους που θέτουν.
- Να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο που φέρουν μαζί τους οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές και να

χρησιμοποιούν προσεγγίσεις που προωθούν τη γνώση, τη συμβουλευτική των μαθητών και την αυτοκαθοδήγηση.

- Να είναι ευαίσθητοι ως προς τις γλωσσικές, πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις των μαθητών τους.
- Να είναι ενημερωμένοι σε ζητήματα δυναμικής της ομάδας, διαμεσολάβησης και επίλυσης συγκρούσεων.

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι τόσο η διαδικασία συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος, όσο και οι διδακτικοί χειρισμοί που απαιτεί η αξιοποίησή του, προϋποθέτουν ένα αντίστοιχα ευρύ γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, το οποίο θα μπορούσε να αποκτηθεί στα πλαίσια του προγράμματος των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών ή / και κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης και εντατικής επιμόρφωσης. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουμε ασχοληθεί πιο αναλυτικά σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας αυτής (Dunker, 2011).

Ένα από τα κύρια προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει η θεωρία του αναλυτικού προγράμματος σήμερα είναι το ζήτημα της συμμετοχής στην λήψη σχετικών αποφάσεων διαφόρων ομάδων, όπως υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικών του σχεδιασμού εκπαίδευσης, αρμόδιων της διοίκησης της εκπαίδευσης, ειδικών των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, ανθρώπων της πράξης, εκπροσώπων εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κλπ., καθώς και καθορισμού των αρμοδιοτήτων τους. Η συγκρότηση και ο προσδιορισμός των ευθυνών και αρμοδιοτήτων μιας μεικτής ομάδας εργασίας, αποτελούμενης από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων και διαφορετικών θέσεων στη σχολική ιεραρχία από τη μια πλευρά, και από ερευνητές από την άλλη, θα μπορούσε, να προταθεί ως μια διαδικασία μορφοποίησης ενός τέτοιου οργάνου. Θα πρέπει παράλληλα να διερευνηθεί η δυνατότητα και το είδος συμμετοχής και άλλων φορέων στην ομάδα αυτή, όπως π.χ. των μαθητών, των γονέων, πιθανώς εξωσχολικών παραγόντων υποστήριξης, κτλ.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ξανά ότι εκτός από το σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίησή τους αποτελεί η άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, κάτι που απαιτεί μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Για να γίνει κανείς ικανός εκπαιδευτής/ επιμορφωτής χρειάζεται μακροχρόνια ακαδημαϊκή σπουδή (στο ανάλογο αντικείμενο) και εμπειρία σε πολυπολιτισμικά επίπεδα (Paige, 1996, σ. 163. Sarason, 1993, σ. 218. Murray, 1996).

6.3.8 Η κατάσταση σήμερα

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, θα παραθέσουμε επιγραμματικά τις τρεις διαστάσεις του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος των διαπολιτισμικών σχολείων:

1η διάσταση

Επέκταση του αναλυτικού προγράμματος των απογευματινών ωρών στο πλαίσιο του ολόημερου σχολείου.

2 ώρες απογευματινής μελέτης (υποχρεωτικές) → επίλυση αποριών + προετοιμασία για την επόμενη μέρα.

Οι υπόλοιπες ώρες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επιλογές των μαθητών (μαθήματα: μουσική, θέατρο, ξένη γλώσσα, κτλ) → το σχολείο προτείνει μαθήματα / δραστηριότητες και οι μαθητές / γονείς επιλέγουν.

2η διάσταση

Υπάρχουν διαφορετικά προγράμματα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ανάλογα με το επίπεδο της ελληνομάθειάς τους.

3η διάσταση

Παράγεται συμπληρωματικό υλικό για παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (όχι όμως καινούργια βιβλία).

Στο κανονικό πρόγραμμα προβλέπεται βοήθεια στους εκπαιδευτικούς (π.χ. βοήθεια για να ξανακοιτάξουν το συγκεκριμένο μάθημα ως προς το περιεχόμενό του). Η βοήθεια αυτή παρέχεται στους εκπαιδευτικούς είτε με γραπτές οδηγίες / κείμενα προς τους εκπαιδευτικούς είτε με σεμινάρια (κατάρτιση εκπαιδευτικών). Σε αυτή τη διάσταση ο βασικός σκοπός είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε να είναι ικανοί και μόνοι τους να παράγουν συμπληρωματικό διδακτικό υλικό και να μπορούν να βλέπουν τα κείμενα / βιβλία μέσα από ένα διαπολιτισμικό πρίσμα.

Ύστερα από μία πειραματική φάση που προηγήθηκε, το ισχύον καθεστώς των σχολείων έχει ως εξής:

Ολόημερα διαπολιτισμικά σχολεία, στα οποία μπορούν να φοιτούν κανονικά γηγενείς, παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Στα σχολεία αυτά μπορούν να συγκεντρώνονται, επιπλέον, όλοι οι νεοεισερχόμενοι (αρχάριοι)

παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι θα παρακολουθούν σε ειδικά τμήματα το πρόγραμμα εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η διάρκεια της ‘σχολικής’ ημέρας, καθώς και η σίτιση των μαθητών αποτελούν τις δύο βασικές διαφορές με το ελληνικό σχολείο. Σε περιόδους αύξησης της εισροής αλλοδαπών μαθητών θα αυξάνεται ανάλογα και ο αριθμός αυτών των σχολείων.

Σχολεία, στα οποία συγκεντρώνονται ικανός αριθμός παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ενταγμένων στις κανονικές τάξεις. Βραχυπρόθεσμα, στα σχολεία αυτά παρέχονται εξειδικευμένα προγράμματα συνεργατικής ή / και ενισχυτικής διδασκαλίας στα γλωσσικά και τα άλλα μαθήματα και μακροπρόθεσμα προβλέπεται πλήρες πρόγραμμα ολόημερου σχολείου (OECD, 2017).

Κεφάλαιο 7

Η διαπολιτισμική διάσταση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

7.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα

Στο γενικό περίγραμμα του εκπαιδευτικού ρόλου αντιστοιχούν συγκεκριμένα πεδία δραστηριοποίησης προς τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας, όπως η οργάνωση και διεκπεραίωση της διδασκαλίας, η επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση των παιδαγωγικών - διδακτικών στρατηγικών, η εξάντληση της διδακτέας ύλης, η ικανοποίηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων για την επίδοση των μαθητών, η διάγνωση των ικανοτήτων και των αναγκών τους κ.τ.λ. (Καψάλης, 2000, σ. 485-490).

Ωστόσο, η κοινωνιολογική μελέτη φέρνει στο προσκήνιο και επιπλέον διαστάσεις του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, όπως η ανασφάλεια σε σχέση με το ρόλο του που βιώνει, η οποία έχει τις ρίζες της στις συνθήκες της μοντέρνας κοινωνίας. Ο Hartfie αναφέρει κυρίως τον πολιτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό των βιομηχανικών και μεταβιομηχανικών κοινωνιών, που εκφράζεται μέσα από τα ανταγωνιστικά διαφέροντα των ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων, την πολυπλοκότητα και την πολυμορφία των διαφόρων κοινωνικών τομέων της ζωής (Κωνσταντινίδης, 1997, σ. 212).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός σήμερα βιώνει έντονες ενδορρολικές συγκρούσεις, που δικαιολογούνται από το χάσμα μεταξύ των παιδαγωγικών θεωριών, τη γραφειοκρατική και διοικητική οργάνωση του σχολείου, την ασυμφωνία στη θεωρητική επιστημονική συζήτηση και την παιδαγωγική πράξη και όσο οι αντιφάσεις αυτές παραμένουν, τόσο οξύνονται οι επαγγελματικές ενδορρολικές συγκρούσεις του εκπαιδευτικού, η ρευστότητα και το συγκεχυμένο του ρόλου του.

Στο συγκείμενο των παγκόσμιων ιδεολογικών ανακατατάξεων και αντιπαραθέσεων, οι απαιτήσεις μόρφωσης και αγωγής που προβάλλονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούν σε διδακτικές και παιδαγωγικές αποφάσεις, που στον απομονωμένο κοινωνικά και πολιτικά εκπαιδευτικό, επιφέρουν αυξημένες δυσκολίες και προβλήματα στην πραγμάτωση του ρόλου του (Κωνσταντινίδης, 1997, σ. 215).

Η αναζήτηση σταθερών εστιών πληροφόρησης, κατευθύνσεων παιδαγωγικής δράσης και γενικότερα η εξασφάλιση ενός πολυσύνθετου

οπλοστασίου εναλλακτικών τρόπων αντίληψης και συμπεριφοράς, που κάνουν ευέλικτη τη στάση του, μετατρέπεται σε άμεσης προτεραιότητας στοχοθεσία για τον εκπαιδευτικό, που επιδιώκει να αναπτύξει μια προσωπική συμπεριφορά ρόλου και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας (Καψάλης, 2000, σ. 492).

Οι παραπάνω διαστάσεις του ρόλου του σημερινού εκπαιδευτικού αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όταν συσχετίζονται με τη μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε περιβάλλον συνάντησης και αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, μορφωτικό κεφάλαιο σε σχολεία που παραδοσιακά ήταν μονοεθνικά και μονοπολιτισμικά, εγείρει προβληματισμούς για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους, (π.χ. διγλωσσία), την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και παράγοντες που επιδρούν σ' αυτήν, τις σχέσεις αλληλεπίδρασης με γηγενείς μαθητές και δασκάλους, την αναζήτηση κατάλληλου θεωρητικού πλαισίου και διαμόρφωση εκπαιδευτικού μοντέλου για την ικανοποίηση των νέων αιτημάτων. Συνεπώς, το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στο αίτημα της δημιουργίας συνθηκών απρόσκοπτης ανάπτυξης του συνόλου των μαθητών, να αναγνωρίσει την ισοτιμία των μελών της μαθητικής κοινότητας, να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής εμπειρίας, να την αξιολογήσει θετικά και να την ενσωματώσει λειτουργικά στην εκπαιδευτική πράξη.

Ο εκπαιδευτικός μέσα σ' αυτές τις συνθήκες έρχεται αντιμέτωπος με την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του, με το ζήτημα της προσωπικής του επικοινωνίας με τους μαθητές, την ανάγκη εδραίωσης μορφών επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ώστε να κατανοούν και να αποδέχονται ο ένας τον άλλο, για να οδηγηθούν σταδιακά σε αλληλοσεβασμό και δημιουργική αλληλεπίδραση και συνύπαρξη, καλείται να αναζητήσει εναλλακτικές και διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές προκειμένου να ανταποκριθεί στις ποικιλόμορφες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης του. Αναδεικνύεται, λοιπόν, κεντρική φιγούρα στο πεδίο των εξελίξεων, καθώς ως εντολοδόχος του επίσημου κράτους μετουσιώνει σε παιδαγωγική πράξη την παιδαγωγική θεωρία και την ευρύτερη λογική που διέπει την εκπαιδευτική πολιτική, καλείται να εναρμονίσει τις προσωπικές του αντιλήψεις με τις αρχές της επιστημονικής θεωρίας, τις δομικές προϋποθέσεις του σχολικού ιδρύματος, τις θέσεις, τις αντιλήψεις και τα αιτήματα των διαφόρων κοινωνικών ομάδων (Κωνσταντινίδης, 1997, σ. 213-4).

7.2 Ο ρόλος του Διευθυντή

Εκτός από τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή και ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης στο σχολείο και το διαπολιτισμικό σχολείο, πρέπει επιπλέον να αναφερθούμε και στο ρόλο του Διευθυντή. Ο ρόλος του διευθυντή είναι κεντρικός στις στρατηγικές και στην πρακτική που ακολουθεί το διαπολιτισμικό σχολείο και είναι απαραίτητο να μην περιορίζεται στη διοικητική διαχείριση. Ο διευθυντής, σε συνεργασία με τις τοπικές και κεντρικές αρχές, καθώς και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έχει την ευθύνη να διαμορφώσει τη φιλοσοφία του σχολείου, να καλλιεργήσει το όραμα της προοπτικής του ανάπτυξης και να διασφαλίσει τις απαραίτητες πηγές για την υλοποίηση αυτού του οράματος (Leichter, 1979, σ. 52-53).

Αναλαμβάνει, επίσης, την ευθύνη για τη διάδοση της φιλοσοφίας και των στόχων του σχολείου στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία. Τέλος, μεριμνά για την καθοδήγηση και για θέματα διοίκησης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η διαμόρφωση αποτελεσματικών διοικητικών και οργανωτικών σχημάτων που θα διασφαλίζουν ότι υπάρχει συναίνεση ως προς τις στρατηγικές και τις πρακτικές που αφορούν την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και ότι αυτές οι στρατηγικές εφαρμόζονται. Ο διευθυντής ενός διαπολιτισμικού σχολείου είναι απαραίτητο να έχει επαγγελματική κατάρτιση και δεξιότητες που υπερβαίνουν τις συνηθισμένες απαιτήσεις. Σε αυτές τις δεξιότητες συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα να κατανοεί και να ανταποκρίνεται σε μία ποικιλία παραγόντων, που αφορούν στο οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών του, όπως η γλώσσα και οι θρησκευτικές, ιστορικές, γεωγραφικές και κοινωνικές εμπειρίες τους.

Ο διευθυντής είναι αναγκαίο να διαμορφώσει πεδία και πρακτικές αποτελεσματικής συνεργασίας με όλα τα άτομα, τις ομάδες και τους φορείς, που τους αφορά το συγκεκριμένο σχολείο. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η συνεργασία, είναι σημαντική η διαμόρφωση δομών που επιτρέπουν στους παραπάνω να εκφράζουν την άποψή τους για την ανάπτυξη του σχολείου. Επίσης, ο διευθυντής χρειάζεται να διασφαλίσει ότι η σύνθεση των ομάδων που συγκροούνται σε αυτό το πλαίσιο αντανακλά τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της τοπικής κοινωνίας. Τέλος, ένας καλός διευθυντής σχολείου που είναι σε θέση να οργανώνει αποτελεσματικά ομαδική εργασία και έχει ικανότητες και ευρύτητα πνεύματος, επιτυγχάνει συχνά σημαντικές βελτιώσεις στην ποιότητα της εργασίας που γίνεται στο σχολείο του.

Με την συνεργασία των τοπικών και κεντρικών αρχών, καθώς και των συμβουλευτικών φορέων, ο διευθυντής είναι σημαντικό να διασφαλίσει ότι, αφενός οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού και ότι εξελίσσονται επαγγελματικά μέσα από τις δραστηριότητά τους στο σχολείο και αφετέρου ότι το προσωπικό του σχολείου συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς που αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά υπόβαθρα της τοπικής κοινωνίας (OECD, 2013).

7.3 Επιμόρφωση: μια κοινωνική ανάγκη – μια εκπαιδευτική απαίτηση

Ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να αναπροσαρμόσει το έργο και την λειτουργία του προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις. Η σύλληψη της ιδέας για μια ενιαία Ευρώπη, έχοντας ως κύριο άξονα τον οικονομικό τομέα, καθώς επίσης και η γενικότερη συνολική κατάσταση της διεθνούς οικονομίας, έχει συνεισφέρει σε μια νέα πραγματικότητα και έχει δημιουργήσει νέες απαιτήσεις και προκλήσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η σκοποθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνίσταται στην προετοιμασία των νέων ανθρώπων για αρμονική συμβίωση και επιτυχημένη συνεργασία σε μια πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική, διεθνή κοινότητα. Ο ευρωπαϊσμός και ο διεθνισμός αποτελούν πρωταρχικές μεταβλητές που επιδρούν καταλυτικά στην κυρίαρχη κατεύθυνση, που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο (Σκούρτου, 2011).

Μπροστά στις νέες αυτές προκλήσεις, ο ρόλος που το σχολείο καλείται να διαδραματίσει γίνεται πολύ πιο σημαντικός απ' ό,τι στο παρελθόν. Η εκπαίδευση αποτελεί τον ισχυρότερο, ίσως, μηχανισμό που διαθέτει η ανθρωπότητα, για να ανταποκριθεί στα αιτήματα και τις ανάγκες της νέας εποχής. Αλλά για να ανταποκριθεί το σχολείο σε όλα αυτά, είναι προφανές ότι πρέπει να αλλάξει και να βελτιωθεί και το ίδιο. Βλέποντας τα πράγματα από αυτή την οπτική γωνία, καταλήγουμε σε νέα ερωτήματα, όπως: Ποια αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση θα είναι στο άμεσο μέλλον αναγκαία για να αποκτούν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούν οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι και οι συναφείς διδακτικές τεχνικές; Ποιο ρόλο επιφυλάσσει το μέλλον στην παρέμβαση των γονέων και των άλλων κοινωνικών φορέων στη διεθνή κοινότητα και στην παγκόσμια εκπαιδευτική συνεργασία; Τέλος, πώς μπορεί η εκπαιδευτική πολιτική που αντιμετωπίζει μια

αυξανόμενη ζήτηση για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, να επιτύχει τον διπλό στόχο του υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου και των ίσων ευκαιριών;

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από έντονους ρυθμούς επιστημονικής επανάστασης και πληθυσμιακών ανακατατάξεων, ο Έλληνας εκπαιδευτικός μοιάζει ακόμη να είναι παγιδευμένος σε ένα αναχρονιστικό τρόπο θεώρησης της εκπαιδευτικής πράξης, σε μια φορμαλιστική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και σε ένα εμπειροκρατικό τρόπο χειρισμού των καθημερινών σχολικών προβλημάτων (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 3).

Σε μια κοινότητα όπου υπάρχουν ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις και προοπτικές για διεθνή συνεργασία, εκπαιδευτικοί και άλλες ειδικότητες που στελεχώνουν τον χώρο της παιδείας 'χρηζουν' μιας σύγχρονης και αποτελεσματικής προετοιμασίας, μιας προετοιμασίας που απαιτεί πιο ευέλικτες προσεγγίσεις και ειδικότερα μια κριτική επισκόπηση των αξιών που θεμελιώνουν την σχέση δασκάλου-μαθητή.

Στο πλαίσιο αυτής της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις επιτακτικότερες ανάγκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Και όχι μόνο των ολίγων, αλλά του συνόλου των εκπαιδευτικών με περιοδικές επαναλήψεις. Διαφορετικά, ο εκπαιδευτικός χάνει την επαφή με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο και καμιά εκπαιδευτική καινοτομία, όσο καλή κι αν είναι, δεν μπορεί να φτάσει στον τελικό προορισμό, δηλαδή στη σχολική πράξη. Η πληρέστερη κατάρτιση και η άμεση επαφή του εκπαιδευτικού με τα τρέχοντα προβλήματα του σχολικού κυρίως περιβάλλοντος, θα στηρίξουν τη στρατηγική αλλαγής του σχολείου και συνακόλουθα τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού και ενισχύουν ιδιαίτερα την ύπαρξη και τη λειτουργία του θεσμού της επιμόρφωσης.

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις προϋποθέτει πληρέστερη κατάρτιση, χρήση νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων, ενημέρωση και κατανόηση της στοχοθεσίας του αναλυτικού προγράμματος, ικανότητα αντιμετώπισης των γλωσσικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές, δυνατότητα ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, κτλ.

Καθίσταται εμφανές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μεγάλες απαιτήσεις, αφού ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Είναι αναμενόμενο ότι ο εκπαιδευτικός, από την στιγμή που έχει μορφωθεί και διαπαιδαγωγηθεί σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον, να διαθέτει ήδη ένα διαμορφωμένο σύνολο αρνητικών στάσεων απέναντι στο 'διαφορετικό'. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, το άτομο που έχει επιλέξει να εργασθεί ως εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και να καλλιεργήσει δεξιότητες και ευαισθησίες, οι οποίες θα αφορούν στη συμβίωση μεταξύ ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και την ενεργό συμμετοχή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ωστόσο, πέρα από την ατομική προσπάθεια και το ενδιαφέρον από την πλευρά του εκπαιδευτικού, απαραίτητη είναι και η συνδρομή των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, για την επίτευξη της αλλαγής πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών να πειστούν για την αξία, τη σημασία ή την ανάγκη της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για μια σταδιοδρομία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Επιπλέον, η Πολιτεία καλείται να στηρίξει τη δημιουργία διαπολιτισμικών κατευθύνσεων στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων και του κατάλληλου διδακτικού προσωπικού.

Η σύμπραξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών, των κοινωνικών φορέων και των απλών πολιτών, μπορεί να συμβάλλει στην αποκρυστάλλωση της διαπολιτισμικότητας σε όλο το φάσμα του κοινωνικού γίγνεσθαι (Νικολάου, 2007).

7.4 Ορισμός και σκοπός της επιμόρφωσης

Αν ανατρέξει κανείς στη σχετική βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει ότι υπάρχει πληθώρα ορισμών για τον όρο 'επιμόρφωση'. Επιλέγω ενδεικτικά την τοποθέτηση των Porter (1975) και Henderson (1978): η επιμόρφωση ορίζεται ως «το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους».

Υπό αυτήν την έννοια, η επιμόρφωση ανταποκρίνεται σε ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στην επαγγελματική τους λειτουργικότητα και συνακόλουθα στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι, λοιπόν, επιβοηθητικός στο ρόλο και το έργο που η σύγχρονη κοινωνία επιφυλάσσει στον εκπαιδευτικό. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός σήμερα καλείται να επιδείξει εκτός από το παραγόμενο έργο και τις επιστημονικές του δυνατότητες.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εξελίσσεται στη χώρα μας σε τομέα στρατηγικής σημασίας για την υλοποίηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερη δε βαρύτητα αποκτά, όταν επιχειρούνται μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ή σε περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί φορείς προσπαθούν να ξεπεράσουν μια δυσλειτουργία του σχολικού θεσμού.

Ένας δεύτερος ορισμός της επιμόρφωσης, όπως ορίζεται στα πρακτικά του Ε' Εκπ/κού Συνεδρίου ΟΛΜΕ με θέμα: «Βασική κατάρτιση- Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση των καθηγητών (1987, σ. 616)», είναι ο εξής: «Επιμόρφωση σημαίνει έγκυρη και συστηματική ενημέρωση στις νεότερες προτάσεις του ειδικού γνωστικού αντικειμένου της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Σημαίνει απόκτηση νέων επιθυμητών ικανοτήτων. Σημαίνει συνεχή μόρφωση με πρόσθετα στοιχεία Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Διδακτικής για την αναπλήρωση ορισμένων κενών. Σημαίνει διαλεκτική σχέση καθηγητών-μαθητών. Σημαίνει επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων για τη δημιουργία νέων κοινωνικών ή άλλης μορφής σχέσεων».

Η λεπτομερής παράθεση εννοιολογικών ορισμών για την επιμόρφωση δεν αποτελεί βέβαια αντικείμενο αυτής της μελέτης. Μέσα από αυτή τη μελέτη θα προσπαθήσουμε να ερευνήσουμε ποια μορφή επιμόρφωσης ανταπεξέρχεται περισσότερο στις σημερινές πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις και κοινωνίες,

ποιο περιεχόμενο σπουδών ενδείκνυται για την κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού, ποιες είναι οι προϋποθέσεις και οι προοπτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Προϋπόθεση, όμως, για την ευόδωση μιας τέτοιας προσπάθειας είναι η δυνατότητα των ανθρώπων της εκπαίδευσης, πολιτικών, στελεχών, εκπαιδευτικών, αλλά και αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, γονέων, μαθητών και παραγωγικών τάξεων, να κατανοούν τον εκπαιδευτικό προβληματισμό και τις κοινωνικές αιτίες του, να ανιχνεύουν τις συνέπειες πολιτικών και συμπεριφορών, να αναθεωρούν απόψεις και στάσεις τους, να ξεχωρίζουν το εφικτό από το επιθυμητό, να είναι με ένα λόγο πρόσωπα ευαίσθητα στα μηνύματα των καιρών και έτοιμα να ανταποκριθούν στο προσκλητήριο του κοινωνικού χρέους.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιούνται κατά καιρούς για διάφορους λόγους, σύμφωνα με τον Batelaan (1998):

- Για να γνωστοποιήσουν στους εκπαιδευτικούς νέα θεματικά πεδία (π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση).
- Για να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για νέες μεθόδους ή θεωρίες (π.χ. νέες μέθοδοι για την εκμάθηση γλωσσών).
- Για να εξοικειώσουν τους εκπαιδευτικούς με τη νέα τεχνολογία (π.χ. computers, projectors, video).
- Για να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για εξειδικευμένα / νέα καθήκοντα (εκμάθηση ξένων γλωσσών, συμβουλευτική, σχολική διεύθυνση).
- Για να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για ‘διαφορετικές’ πληθυσμιακές ομάδες (π.χ. παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές).
- Για να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς να καταπιαστούν με ‘νέα’ ή ‘προσφάτως αναγνωρισμένα’ προβλήματα (όπως η βία στα σχολεία, το πρόβλημα των ναρκωτικών, κ.ά.).
- Η επιμόρφωση μπορεί να δράσει σαν τμήμα καινοτομικών προγραμμάτων, τα οποία έχουν άμεση σχέση με το ρόλο, τις πεποιθήσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών (π.χ. συνεργατική διδασκαλία).
- Η επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει τμήμα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και συνακόλουθα (η επιμόρφωση) κατευθύνεται από την κυβερνητική πολιτική.

Απώτερος στόχος και προσδοκία της όλης επιμορφωτικής προσπάθειας δεν είναι μόνο, καθώς αναφέραμε, η διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού που θα επιτελεί αποτελεσματικά το έργο που του έχει αναθέσει η πολιτεία. Επιδίωξη αποτελεί, επίσης, η σταδιακή ανάδειξη του εκπαιδευτικού σε πρωταγωνιστή των εκάστοτε μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (σε θέματα σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων, επιλογής μεθοδολογικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων, κ.ά.). Με τον τρόπο αυτό, δεν διασφαλίζεται απλώς η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικής λειτουργίας του οποίου αποτελεί ο εκπαιδευτικός, αλλά αναβαθμίζεται το κοινωνικό και επαγγελματικό του κύρος, που αποτελεί και το κυρίως ζητούμενο για οποιαδήποτε επαγγελματική τάξη. Παράλληλα, πρέπει να τίθεται ως βασικός στόχος της επιμόρφωσης, να συναισθανθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την ανάγκη της αυτοβελτίωσης, με την πίστη πάντοτε ότι αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί με καλή συνεργασία και επικοινωνία και με υψηλό αίσθημα παιδαγωγικής ευθύνης.

Παραθέσαμε ενδεικτικά παραπάνω ορισμένους από τους λόγους, για τους οποίους πραγματοποιούνται τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς επίσης τις προϋποθέσεις και τους βασικότερους στόχους μιας επιμορφωτικής προσπάθειας με κατεύθυνση τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προϋπόθεση αποτελεί η συνάφεια ανάμεσα στη διαπολιτισμική επιμόρφωση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο όρος διαπολιτισμική επιμόρφωση παραπέμπει σε μια σκοποθετική προβληματική που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς προσανατολισμούς και τις συγκεκριμένες επιδιώξεις των θεσμών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Μηλίγκου, 1997). Έτσι, πρώτον, υποδηλώνει την επιδίωξη για εγκαθίδρυση της διαπολιτισμικότητας ως οργανωτικής αρχής της εκπαίδευσης και την ανάγκη να εξεταστούν οι παράγοντες που εμποδίζουν ή μπορούν να διευκολύνουν την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Και δεύτερον, η διαπολιτισμική επιμόρφωση προσανατολίζεται στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία στηρίζονται σε αναλύσεις της επαγγελματικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών. Με τον όρο αυτό εννοούμε κατά βάση μια διαδικασία διαρκούς επαγγελματικής ειδίκευσης. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις επαγγελματικές εκείνες γνώσεις και ικανότητες που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, να αποκτήσουν μια κριτική

αντίληψη της σύγχρονης εκπαίδευσης και σε τελική ανάλυση, να συνειδητοποιήσουν τον δικό τους ρόλο στο συλλογικό εκπαιδευτικό σώμα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αρχή που θα διαπνέει όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Ένας από τους σκοπούς της είναι να καλυφθεί όλο το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος: οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα, από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι το Πανεπιστήμιο. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και εκπαίδευσης θα πρέπει να συμμετέχουν, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, υγειονομικό προσωπικό, κτλ. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει την αρχική εκπαίδευση / μόρφωση (initial training) για όλους τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα συνεχίζεται μέσα από έναν συστηματικό σκελετό κατάλληλης επιμόρφωσης και δια βίου εκπαίδευσης (Perotti, 1994). Η διαπολιτισμική επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει σαν εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταπεξέλθουν τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα στις ανάγκες και να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη νέα εκπαιδευτική και κοινωνική πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

7.5 Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αυτοί που καλούνται να είναι οι αγωγοί των θεσμικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, για μια διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί καλούνται να μετουσιώνουν τις εξαγγελίες των θεσμικών ρυθμίσεων και του Α.Π, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, σε πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί, καταρχήν, καλούνται να επιτελέσουν ένα ρόλο κοινωνικό, πολιτικό, αλλά και πολλές φορές ιδεολογικό. Καλούνται, όμως, και ως παιδαγωγοί να αντιπαρέλθουν και να παρακάμψουν το ρόλο που 'κρατικά' τους έχει ανατεθεί και να λειτουργήσουν ως ουσιαστικοί παιδαγωγοί, γιατί αυτός είναι κι αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος τους, παιδαγωγικός. Θα ήταν άδικο και απαισιόδοξο να υποβιβάζουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν άχαρο διαμεσολαβητή και διεκπεραιωτή των εκπαιδευτικοπολιτικών σχεδιασμών για την ισχυροποίηση και διαιώνιση της κυρίαρχης κουλτούρας.

Στην Ελλάδα, με τη μετάβαση από τη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία στα πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα τεταρτοετούς φοίτησης, επιτεύχθηκε η θεσμική εξασφάλιση μιας ευρύτερης χρονικά καταρχήν κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνακόλουθα μιας καλύτερα οργανωμένης και πιο ποιοτικής μόρφωσης και κατάρτισης.

Στα ελληνικά Πανεπιστήμια σήμερα και ιδιαίτερα στα πανεπιστήμια Κρήτης, Αιγαίου, Αθηνών, Πατρών, Ιωαννίνων και Θεσσαλονίκης, παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε θέματα διπολιτισμικής, διγλωσσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας (Δαμανάκης, 2001).

Δίνονται, επομένως, σ' αυτούς τους φοιτητές, που φοιτούν τα τελευταία χρόνια σ' αυτά τα Πανεπιστήμια, οι ευκαιρίες ενασχόλησης και κατάρτισης σε ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα, με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

Παρόλα αυτά, οι θεωρητικές συζητήσεις για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι πρόσφατες στην Ελλάδα και ίσως ακόμα και σήμερα αδυνατούν να ξεπεράσουν κάποιες συγχύσεις ή ελλείψεις στη διασαφήνιση των στόχων και των θεωρητικών παραδοχών της, κάτι που την έχει εμποδίσει μέχρι σήμερα να ωριμάσει, να εξελιχθεί και να οργανωθεί πιο συστηματικά, ως ένας από τους βασικούς και υποχρεωτικούς κλάδους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι ακόμα και αυτοί που ως φοιτητές είχαν την πολυτέλεια να παρακολουθήσουν κάποια πανεπιστημιακά μαθήματα, σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, έχουν την ανάγκη διαρκούς επιμόρφωσης, για να μπορούν ως εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί να ανταπεξέλθουν στις πολυσύνθετες και ιδιόμορφες ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, και αυτό, γιατί η σύνθεσή της μπορεί να αλλάζει διαρκώς με την είσοδο μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, αλλά κυρίως γιατί η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές διαδικασίες, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί διαρκείς προσαρμογές, αναπροσαρμογές, εμπλουτισμό, για τα οποία κύριος υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος ως ο κατεξοχήν φορέας της αγωγής.

Αν σκεφτούμε ότι η πλειονότητα των ήδη υπηρετούντων δασκάλων δεν έτυχε ποτέ, κατά τη διάρκεια της κατάρτισης τους, να έχουν κάποια τριβή με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αντιλαμβανόμαστε πόσο αναγκαία και πόσο επείγουσα είναι η απαίτηση οργανωμένων προσπαθειών ουσιαστικής επιμόρφωσης των δασκάλων, τόσο σε θεωρητικά ζητήματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όσο και σε πρακτικά θέματα διδασκαλίας και μεθοδολογίας, που ενδεχομένως να τους προβληματίζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη στις πολυπολιτισμικές τάξεις στις οποίες διδάσκουν.

Αξιοσημείωτο είναι ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης (1986) όπως αναφέρεται από τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994), χρηματοδότησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα από το 1977 ως το 1983 για την εκπαίδευση των

δασκάλων με θέμα: «The training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration». Τα συμπεράσματα αυτού υιοθετήθηκαν στη συνέχεια ως αποφάσεις της επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης το Σεπτέμβριο του 1984. Οι αποφάσεις αυτές αναφέρουν για την εκπαίδευση των δασκάλων, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων τα εξής:

- Η εκπαίδευσή τους να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.
- Να δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων, μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Όταν το Συμβούλιο της Ευρώπης υιοθετούσε τέτοιες αποφάσεις, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε το έδαφος και το χρόνο που έχει χάσει η Ελλάδα στον τομέα της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ελληνική πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας κι αυτό θα επιτευχθεί με τη στελέχωση της εκπαίδευσης, με σωστά καταρτισμένο και διαρκώς επιμορφούμενο προσωπικό.

7.6 Το status της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Πριν προχωρήσουμε, όμως, πιο αναλυτικά στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κρίνεται σκόπιμη η συνοπτική παρουσίαση των διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών που λαμβάνουν χώρα σε μερικά από τα κράτη - μέλη της Ε.Ε.

Οι Gundara και Campani αναφερόμενοι σε διαπολιτισμικές πολιτικές και πρακτικές στις χώρες της Ε.Ε. κατέληξαν το 1994, έπειτα από μια σειρά δημοσιευμένων άρθρων στη *European Journal of Intercultural Studies* ότι σημαντικές συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τη διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών παραμένουν ακόμα αναξιοποίητες. Η συνεχιζόμενη περιθωριοποίηση των διαπολιτισμικών συζητήσεων στην ανώτατη εκπαίδευση δεν συντείνει στην εξέλιξη της μόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Για την κατάσταση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην αρχική εκπαίδευση της Ε.Ε. έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα. Αυτό που γίνεται εμφανές είναι το γεγονός ότι η αρχική εκπαίδευση (initial training) των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη αποτυγχάνει να τους προετοιμάσει για πολυπολιτισμικές τάξεις, παρόλη την κυβερνητική υποστήριξη σε πολλές περιπτώσεις.

Στην Ιταλία, για παράδειγμα, το Υπουργείο Παιδείας υιοθέτησε πολλές ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες αναφορικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρ' όλες όμως της πρωτοβουλίες, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, εάν οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της μάθησης και της διδασκαλίας (και ιδιαίτερα στα θέματα περιεχομένου και μεθοδολογίας) συνέβαλαν τα τελευταία χρόνια στη διάπλαση μιας διαπολιτισμικής διανόησης στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Valentini, 1997: σελ. 162).

Στη Γερμανία, ο Luchtenberg διαπιστώνει ότι «στα περισσότερα πανεπιστήμια και κολέγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί περισσότερο την εξαίρεση παρά τον κανόνα» (Luchtenberg, 1998: σελ.61).

Όπως παρατηρούν οι Batelaan και άλλοι (1992) και ο Lahdenpera (1996) στη Σουηδία, «μπορεί να μην έχει εκφραστεί ένα επίπεδο αισιοδοξίας στη διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών», αλλά «αυτή η αισιοδοξία είναι περισσότερο αποτέλεσμα συζητήσεων από διεθνή συνέδρια ...παρά αποτέλεσμα διδακτικών συζητήσεων και συσκέψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτές και φοιτητές» (Lahdenpera, 1996, σ. 30). «Η πολυπολιτισμική κοινωνία παρουσιάζει

νέες απαιτήσεις και προκλήσεις για την ανώτατη εκπαίδευση. Το ερώτημα που τίθεται είναι, εάν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα προσφέρει κάτι θετικό στην πολυπολιτισμική εξέλιξη ή εάν θα ενδυναμώσει μόνο τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες» (Lahdenpera, 1996, σ. 32).

Στην Ισπανία «δεν υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής στα πανεπιστημιακά προγράμματα για την εκπαίδευση των φοιτητών. Βέβαια, κάποια σχετικά επιλεγόμενα μαθήματα για μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και για εκπαιδευτικές των εκπαιδευτικών υπάρχουν σε ορισμένα πανεπιστήμια» (Sales και Lopez, 1998).

Η κατάσταση της αρχικής μόρφωσης στην Αγγλία είναι διαφορετική από τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες που περιγράψαμε παραπάνω, στις οποίες οι κυβερνήσεις τουλάχιστον υποστηρίζουν την ιδέα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίζουν τα διαπολιτισμικά θέματα που προκύπτουν. Στην Αγγλία δεν υπάρχει καθόλου υποστήριξη. Όπως παραθέτει ο Ward (σ. 50), «...ενώ η νέα κυβέρνηση στην Αγγλία μπορεί να εμπιστεύεται την κοινωνική δικαιοσύνη με έναν τρόπο διαφορετικό από την προκάτοχο κυβέρνηση, φαίνεται ότι προορίζεται στην περιθωριοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο στο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στο επίπεδο της αρχικής μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών».

Στην Ολλανδία, τα ινστιτούτα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εκτιμήθηκαν το 1995. Αυτή η εκτίμηση προέκυψε μέσα από έναν συνδυασμό αυτοεκτίμησης και επισκέψεων από ειδικούς (τους ονομαζόμενους *Visitatiecommissie*). Σχετικά με το θέμα της διαφορετικότητας, η επιτροπή των ειδικών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι στα προγράμματα σπουδών των ινστιτούτων εκπαίδευσης δεν δινόταν ούτε η ελάχιστη προσοχή στις εκπαιδευτικές περιπλοκές που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική κοινωνία. Σαν αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης ενδιαφέροντος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν από μόνοι τους προαιρετικά μοντέλα διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης στις τάξεις τους. Έτσι, λοιπόν, το 1995 δεν δόθηκε κάποια συστηματική προσοχή σ' αυτά τα ζητήματα. Ωστόσο, ένα από τα αποτελέσματα αυτού του απολογισμού ήταν και η πρόταση για δημιουργία ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος μέσα από την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας. Οι νέες οδηγίες του προγράμματος σπουδών θα εφαρμοστεί άμεσα σε διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Πρέπει να προσθέσουμε ότι πρόσφατα η επιτροπή IAIE (International Association for Intercultural Education), η οποία κλήθηκε να εκτιμήσει τη

«διαπολιτισμική, διγλωσσική και διεθνή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Σουηδίας» επιβεβαίωσε το συμπέρασμα του ΟΟΣΑ (1989), αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Σουηδία, ότι οι δραστηριότητες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκονται στο περιθώριο. Πρέπει να προσθέσουμε σ' αυτό το σημείο ότι η Ελλάδα δεν απέχει πολύ από την κατάσταση που επικρατεί στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Η διαπολιτισμική αγωγή στα προγράμματα σπουδών της αρχικής μόρφωσης κρίνεται ελλιπέστατη.

Τελείως διαφορετική εικόνα από την αντίστοιχη ευρωπαϊκή παρουσιάζει το status της διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ.

Η κυριότερη ώθηση για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν τα εθνικά πρότυπα για αναγνώριση τίτλων σπουδών (standards for national accreditation). Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70 η AACTE's επιτροπή (American Association of Colleges for Teacher Education) αποφάσισε ότι χρειαζόταν κάτι περισσότερο από πολιτικές δηλώσεις, για να ωθήσουν τα ιδρύματα να ενσωματώσουν το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών τους (Gollnick, 1992: σελ. 225). Κατ' αυτόν τον τρόπο, από το 1979, κολέγια και πανεπιστημιακά ιδρύματα που απευθύνονταν στο NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education) για την παροχή πιστοποιητικών εκπαίδευσης έπρεπε να παρουσιάζουν προγράμματα σπουδών στα οποία συμπεριλαμβανόταν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρότι όμως το NCATE απαιτούσε την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών, τουλάχιστον έως το 1992 (δεκατρία χρόνια μετά) σχεδόν μισά από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν ανταποκρίθηκαν. Οι απαντήσεις ήταν πανομοιότυπες: οι φοιτητές μας δεν πρόκειται να διδάξουν σε διαφορετικές πολιτισμικά τάξεις ή σε μειονοτικά σχολεία, το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διδάσκεται κυρίως σε τμήματα κοινωνιολογίας και ανθρωπολογίας, δεν υπάρχει περιθώριο για την προσθήκη νέων μαθημάτων, κτλ. (Gollnick, 1992, σ. 237). Είναι εύλογο ότι μια μεγάλη ομάδα αμερικανικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων δεν έχει ακόμα αποδεχτεί την επιτακτική ανάγκη προετοιμασίας όλων των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Κατόπιν αυτής της συνοπτικής παράθεσης των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών, όσον αφορά την αρχική μόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι παρά τις διεθνείς

συνεδριάσεις και συστάσεις για την αύξηση της διαφορετικότητας και της ανισότητας των ευκαιριών, η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραμένει μια παραμελημένη και περιθωριακή δραστηριότητα στα πλαίσια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, παρόλη την απουσία της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης στα προγράμματα σπουδών της αρχικής μόρφωσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, καλούμαστε μέσα από αυτή την έρευνα να αποκαλύψουμε τις βαθύτερες ανάγκες, τους προβληματισμούς, αλλά και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αδιαμφισβήτητη πλέον πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα. Μπορεί προς το παρόν να παραμένει μια υπόθεση, όμως πιστεύουμε ότι μέσα από τη μελέτη αυτή θα αποδειχθεί η ανάγκη και η απαίτηση (εκ μέρους των εκπαιδευτικών) για τη διάχυση στοιχείων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα της αρχικής τους μόρφωσης. Θεωρούμε τα στοιχεία που θα προκύψουν πολύ σημαντικά, από τη στιγμή που η αρχική μόρφωση -ως γνωστόν- προηγείται της επιμόρφωσης. Άλλωστε, η ουσιαστική επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί στήριγμα και συνέχεια της αρχικής μόρφωσης.

7.7 Σχέση αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Το σχολείο αποτελεί κατά μια έννοια, μικρογραφία της κοινωνίας. Μιας κοινωνίας σύγχρονης και πολυπολιτισμικής, η οποία προβάλλει απαιτήσεις και θέτει ερωτήματα στον εκπαιδευτικό. Το ζητούμενο είναι, λοιπόν, αν και πώς τελικά θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που προκύπτουν αφενός από τη συνένωση διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών συστατικών σε μια 'ανομοιογενή' τάξη και αφετέρου από το μονοπολιτισμικό και μονοδιάστατο περιβάλλον στο οποίο ο ίδιος έχει καλλιεργηθεί.

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε ένα ζήτημα που απασχόλησε ιδιαίτερα τη δεκαετία του '80 όλους όσους σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, όσον αφορά στο θέμα της εκπαίδευσης των παλινοστώντων και των αλλοδαπών μαθητών, δόθηκε περισσότερη έμφαση στην επιμόρφωση παρά στην αρχική εκπαίδευση. Μολονότι η κατάσταση αυτή έχει σταδιακά τροποποιηθεί σε πολλές χώρες-μέλη της Ε.Ε., στον ελλαδικό χώρο αληθεύει το γεγονός ότι η κυρίαρχη τάση παραμένει, όπως ακριβώς περιγράψαμε παραπάνω.

Πέρα από τις οποιεσδήποτε πρακτικές συνθήκες και προϋποθέσεις οργάνωσης και συντονισμού, είναι ανάγκη η επιμόρφωση να λειτουργήσει σε νέες βάσεις και με νέες αντιλήψεις, που είναι έκφραση των κοινωνικών μας αναγκών. Μια τέτοια αντίληψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στηρίζει τη βασική εκπαίδευση, το σχολείο και την κοινωνία. Η σύνδεσή τους είναι αυτονόητη και πραγματική και επομένως η συνολική τους εξέταση γίνεται απαραίτητη προϋπόθεση (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 100).

Η αρχική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς ένα βήμα πιο κοντά στην πολυπολιτισμική διδασκαλία και την αποδοχή της πλουραλιστικής πραγματικότητας, μέσα και έξω από το σχολικό χώρο.

Ωστόσο, είναι κοινή παραδοχή πως, ενώ οι συνθήκες στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν αλλάξει, δεν δίνεται η δέουσα προσοχή στο πλαίσιο και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, η οποία είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Το πρώτο, όμως, επίπεδο στο μορφωτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού, αποτελεί η βασική εκπαίδευση. Έτσι, λοιπόν, η επιμόρφωση προϋποθέτει την ύπαρξη ακαδημαϊκής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Οποιαδήποτε βελτίωση, διεύρυνση ή ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, στηρίζεται κατά ένα σημαντικό μέρος στη βασική εκπαίδευση.

Για τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να έρχονται σε επαφή και να εκπαιδεύονται σε διαπολιτισμικής φύσεως θέματα, τόσο από την αρχή, όσο και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, γι' αυτή τη δια βίου εκπαίδευση είναι η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, που θα έχουν ένα διαπολιτισμικό περιεχόμενο και ύφος.

Βέβαια, δεν αρκεί να θέτουμε μόνον ως στόχο την ανύψωση της εκπαίδευσης, να κάνουμε μεταρρυθμίσεις, να τροποποιούμε αναλυτικά προγράμματα, να γράφουμε καινούργια βιβλία, αν λείπει η πιο βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, που είναι ο άρτια εκπαιδευμένος από το Πανεπιστήμιο και ο κατάλληλα επιμορφούμενος δάσκαλος. Άλλωστε, είναι κοινή παραδοχή ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι άξιοι και αποδοτικοί στο έργο τους, κάτι που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ατομική τους προσπάθεια για αυτομόρφωση και στις προσωπικές τους ικανότητες.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1981, σ. 42-45), στη χώρα μας η βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (ιδίως της μέσης εκπαίδευσης) είναι ελλιπής και ανεπαρκής. Είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι, μέχρι να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της βασικής εκπαίδευσης, η επιμόρφωση στην Ελλάδα μπορεί να λειτουργήσει και ως ένα είδος συμπληρωματικής εκπαίδευσης ή «επανεκπαίδευσης». Έτσι, η ελλιπής αρχική εκπαίδευση γίνεται η αιτία ούτως ώστε η επιμόρφωση να λειτουργεί έξω από τους σκοπούς της, αφού τα προγράμματά της προσαρμόζονται κατ' ανάγκη, για την κάλυψη των κενών που αφήνει στο διδακτικό προσωπικό η αρχική εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, η πολιτεία αναγκάζεται να αποσπά τον εκπαιδευτικό για επιμόρφωση στην πιο παραγωγική περίοδο της υπηρεσίας του, για να του μάθει ότι έπρεπε να είχε μάθει από την αρχή και ότι είναι δύσκολο να μάθει τώρα και δύσκολο να το εφαρμόσει. Επομένως, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού είναι ένα πρόβλημα.

Άλλωστε, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι προβληματισμοί και οι ευαισθησίες που αναφύονται και καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, δεν μπορούν να αποτελέσουν μόνιμες ικανότητες ή επαρκή προσόντα που θα τον οδηγήσουν σε μια διαπολιτισμική διδασκαλία και σε μια άμεση επαφή και αντιμετώπιση των σύγχρονων

προβλημάτων των μαθητών, γηγενών και αλλοδαπών. Επιπλέον, το δίπτυχο αρχικής εκπαίδευσης - επιμόρφωσης με άξονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχει παιδοκεντρικό χαρακτήρα και να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς εξαίρεση.

Ήδη έχει επισημανθεί το γεγονός ότι η αρχική επαγγελματική εκπαίδευση είναι ελλιπής, ανεπαρκής ή και ανύπαρκτη πολλές φορές (Ξωχέλλης, 1981 και Howey, 1976). Πέρα από αυτό, όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι η βασική επαγγελματική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ένα είδος ετερογένειας. Πιο αναλυτικά, οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς μια σειρά κριτηρίων, όπως ο χρόνος σπουδών, η διαφορά εκπαίδευσης από σχολή σε σχολή (που είναι συνάφεια του διαφορετικού προγράμματος σπουδών), η διαφορά ειδίκευσης (που είναι συνάρτηση του διαφορετικού προγράμματος σπουδών από τμήμα σε τμήμα). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στοιχεία, μπορεί να υποστηριχθεί ότι για να συνδεθεί η επιμόρφωση με την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση χρειάζεται σαν πρώτο βήμα να γίνει η καταγραφή των ουσιαστικών επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα στα σχολεία.

Εξάλλου, η αρχική εκπαίδευση στηρίζεται κυρίως στο θεωρητικό πλαίσιο της κατάρτισης, κάτι που δεν καλύπτει πλέον τον σημερινό εκπαιδευτικό. Εδώ, λοιπόν χρειάζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την άσκηση και την πρακτική εφαρμογή με σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής, επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Η επιμόρφωση πρέπει να θεωρείται ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Έτσι, λοιπόν, μπορούμε να αποδεχτούμε τη βασική εκπαίδευση ως αφετηρία για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και την καθιέρωση μιας αδιάκοπης εκπαίδευσης, που είναι προσωπική και επαγγελματική υποχρέωση του εκπαιδευτικού. Η ευθύνη για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων επιμόρφωσης ανήκει κατά κύριο λόγο στην πολιτεία. Με αυτούς τους όρους η επιμόρφωση είναι δυνατό να θεωρηθεί και ως υποχρεωτική διαδικασία με το νόημα της καθιέρωσης μιας καθολικής επιμορφωτικής πολιτικής. Σε πολλές χώρες, άλλωστε, (Σουηδία, Γαλλία, Αυστραλία, Ιαπωνία, κ.ά.) ορισμένες μορφές επιμόρφωσης έχουν καθιερωθεί ως υποχρεωτικές. Η καθιέρωση υποχρεωτικής επιμόρφωσης δεν είναι μόνο πρόβλημα οικονομικό ή οργανωτικό, αλλά και θέμα αποδοχής από την πλευρά των εκπαιδευτικών της ιδέας της υποχρέωσης. Σε μια τέτοια περίπτωση, η υποχρεωτική επιμόρφωση συνδέεται με κεντρικά ελεγχόμενες επιμορφωτικές

δραστηριότητες, ενώ η εθελοντική επιμόρφωση ευκολότερα εντάσσεται σε ένα σχήμα αυτοπροσδιορισμού των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 88).

Βέβαια, δεν πρέπει να επαναπαυόμαστε με το σκεπτικό ότι η επιμόρφωση θα καλύπτει πάντα τα κενά και τα ερωτηματικά που προκύπτουν από την αρχική εκπαίδευση. Απεναντίας, η σύλληψη του σχεδιασμού και της στοχοθεσίας του προγράμματος της αρχικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι σύμφωνη με τους όρους της επιμόρφωσης. Η αρχική εκπαίδευση, σύμφωνα με το συμβούλιο της Ευρώπης (1981), έρχεται να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με τα ανάλογα μεθοδολογικά «εργαλεία», ούτως ώστε να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιήσουν και να τα αξιοποιήσουν στην επικείμενη επιμόρφωσή τους.

Επισημάναμε, παραπάνω, ότι η επιμορφωτική διαδικασία συνδέεται στενά με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι η ταυτότητα και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης προσδιορίζονται αποκλειστικά από το είδος της αρχικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτές οι δύο συνδεδεμένες διαδικασίες αποτελούν αναπόσπαστα τμήματα μιας και της αυτής συνέχειας. Δε νοείται επιμόρφωση χωρίς αρχική εκπαίδευση και το αντίστροφο. Πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη, με την έννοια ότι η επιμόρφωση στηρίζεται αφενός στην αρχική εκπαίδευση, την οποία και διευρύνει και αφετέρου η αρχική εκπαίδευση τροφοδοτείται με τα δεδομένα της επιμορφωτικής εμπειρίας για έναν ουσιαστικό και κατάλληλο προγραμματισμό.

Σύμφωνα με τον Perotti (1994), δύο είναι τα λάθη προς αποφυγήν που μπορούν να προκύψουν στην αρχική εκπαίδευση. Το πρώτο είναι η φύλαξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για έναν ιδιαίτερο τύπο δασκάλου, που ασχολείται αποκλειστικά με εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. Παρότι η διαπολιτισμική επιμόρφωση μπορεί να χρησιμεύσει σαν ένας οδηγός για διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές, δεν μπορεί ωστόσο να αντικαταστήσει το κεφάλαιο των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί ένα τμήμα της εκπαιδευτικής προσέγγισης στο σύνολό της.

Ένα δεύτερο λάθος, όπως υποστηρίζει ο Perotti, θα ήταν να γίνει η διαπολιτισμική επιμόρφωση μια μορφή επιπρόσθετης εξάσκησης που απευθύνεται αποκλειστικά σε εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (για παράδειγμα, σ' αυτούς που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής). Χωρίς αμφιβολία, υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι κατάλληλες για τους διαφορετικούς τύπους διδασκαλίας. Αλλά η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού

τα λάβει όλα αυτά υπόψη της, προχωράει πολύ περισσότερο. Κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διδασκαλία από όλους τους εκπαιδευτικούς. Όποιο κι αν είναι το θεματικό τους αντικείμενο ή η προέλευση των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναγνωρίζουν την αξία, την μοναδικότητα και τη συνεισφορά των διαφόρων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αφορά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως είτε είναι αυτόχθονες είτε είναι αλλοδαποί. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια εκπαίδευση για την πολιτισμική διαφορετικότητα και όχι μια εκπαίδευση για αυτούς που είναι πολιτισμικά διαφορετικοί.

Συμπεραίνουμε ότι αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση είναι συμπληρωματικές διαδικασίες και επομένως είναι απαραίτητη τόσο η συσχέτιση όσο και η συνολική εξέταση του όλου πλαισίου.

Η απασχόληση με το σχεδιασμό και την εκπόνηση προγραμμάτων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικής φύσεως θέματα, αποτελεί μια μονοδιάστατη και αδρομερή θεώρηση του προβλήματος. Δεν πρέπει να αγνοείται πως η πιο βασική προϋπόθεση για μια επιμορφωτική αλλαγή θα ήταν η συνεξέταση του όλου πλέγματος: αρχική εκπαίδευση – επιμόρφωση – σχολείο – εκπαιδευτικό σύστημα κάτω από τις νέες κοινωνικές ανάγκες. Το πρόβλημα της επιμόρφωσης δεν μπορεί να λυθεί, αν έμμεσα ή άμεσα δεν ξεκαθαριστεί τι θέλουμε να αλλάξει στο θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 90).

Κεφάλαιο 8

Τυπολογία της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

8.1. Μοντέλα και μορφές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, διαφαίνεται μια τάση διαμόρφωσης δύο αντίθετων κατευθύνσεων, όσον αφορά το πρόβλημα του ελέγχου της επιμόρφωσης, κάτι που ουσιαστικά ισοδυναμεί με δύο διαφορετικά μοντέλα επιμόρφωσης: το μοντέλο εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και το μοντέλο εξυπηρέτησης των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Stammers, 1980).

Οι μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες υπάγονται στο πρώτο μοντέλο διακρίνονται από μια σκοποθέτηση άμεσα συνυφασμένη με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η μορφή επιμόρφωσης επιτελείται υπό την εποπτεία των διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων και οργάνων (σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο). Σ' αυτή την κατηγορία, ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο διαμεσολαβητή -στην καλύτερη περίπτωση- ή εκτελεστικού οργάνου, από τη στιγμή που η επιμόρφωση -όπως προαναφέρθηκε- υπάγεται στη δικαιοδοσία των επίσημων κρατικών φορέων και επομένως μετατρέπεται σε μηχανισμό επιβολής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από την άλλη πλευρά, στις μορφές που εντάσσονται στο μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι δε λαμβάνεται ο εκπαιδευτικός απλά ως υπάλληλος, αλλά ως άτομο με αυτόνομη προσωπικότητα και ενδιαφέροντα. Σε πρώτη προτεραιότητα τίθενται οι ανάγκες, τα προβλήματα και οι επιδιώξεις κάθε εκπαιδευτικού που θεωρείται πλέον ως αποκλειστικά υπεύθυνος για το σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Είναι εύλογο, λοιπόν, πως σε αυτές τις δύο τυπολογίες, η διαφορά έγκειται στο αφετηριακό σημείο του προγραμματισμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων και στον άξονα που επικεντρώνεται το ενδιαφέρον τους - είτε πρόκειται για προώθηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είτε για εστίαση στον εκπαιδευτικό ως άτομο. Πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι σπάνια συναντάμε μορφές επιμόρφωσης που να εντάσσονται στη δεύτερη τυπολογία.

Στη διαμόρφωση της τυπολογίας κρίνεται σκόπιμο να απορρίψουμε την περίπτωση της πολωτικής διχοτόμου «ανάγκες του συστήματος» ή

«προσωπικές ανάγκες» για τους εξής λόγους (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 91):

- α) μια τέτοια προσπάθεια θα περιόριζε σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές μας, στο θεωρητικό και στο πρακτικό επίπεδο,
- β) η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια ενιαία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Άρα, η συνεξέταση των προσωπικών αναγκών με την προώθηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής θα συνέβαλε στη δημιουργία θετικών αποτελεσμάτων για όλες τις ενδιαφερόμενες πλευρές. Όπως είναι φυσικό, ανάμεσα σ' αυτές τις δύο πολωτικές κατευθύνσεις επιμόρφωσης προκύπτει μια σειρά μορφών, που χαρακτηρίζονται από διαφορές σκοπού και περιεχομένου.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην τυπολογία των σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης. Σκοπός μας, βέβαια, δεν είναι να παραθέσουμε έναν εκτενή και πλήρη κατάλογο μορφών επιμόρφωσης, όσο το να δώσουμε το περίγραμμα βασικών της μορφών, έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί μέχρι στιγμής στην εκπαιδευτική πράξη. Άλλωστε είναι δυνατό να παρουσιάσει κανείς διάφορες τυπολογίες, ανάλογα με τα κριτήρια και τις αφετηρίες που χρησιμοποιεί. Ενδεικτικά παρουσιάζονται παρακάτω δύο τυπολογίες: η πρώτη βασίζεται στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης και η δεύτερη στις διαστάσεις της (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 101):

α. Μια τυπολογία με βάση το περιεχόμενο επιμόρφωσης.

Επιμόρφωση Α : Το περιεχόμενό της συντονίζεται με τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Επιμόρφωση Β : Το περιεχόμενό της προσδιορίζεται από τοπικές (σχολικές ή περιφερειακές) ανάγκες.

Επιμόρφωση Γ : Το περιεχόμενό της προσδιορίζεται από γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιμόρφωση Δ : Το περιεχόμενό της προσδιορίζεται κυρίως από εκπαιδευτικές αλλαγές, μεταρρυθμίσεις ή νεωτερισμούς.

Επιμόρφωση Ε : Το περιεχόμενό της προσδιορίζεται από συγκεκριμένες ατομικές ανάγκες.

β. Μια τυπολογία με βάση τις διαστάσεις:

Στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, σκοπός δεν είναι η διαμόρφωση μιας τυπολογίας που να αντιστοιχεί στο ένα ή στο άλλο μοντέλο επιμόρφωσης που αναλύσαμε παραπάνω. Στόχος μας είναι η διαμόρφωση μιας τυπολογίας, που να χρησιμεύσει ως αφετηρία για τον εντοπισμό των επιμορφωτικών προτεραιοτήτων και για την κάλυψη του τεράστιου φάσματος των εκπαιδευτικών αναγκών.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Alexander, η διαμόρφωση μιας τυπολογίας είναι δυνατό να γίνει βάσει ορισμένων κριτηρίων, όπως για παράδειγμα:

- α) το κριτήριο περιεχομένου (ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, κ.ά.),
- β) το κριτήριο σκοπού (ανάγκες εκπαιδευτικού συστήματος, ατομικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, κ.ά.),
- γ) το κριτήριο του ελέγχου (ποιος θα αποφασίζει; ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, οι εκπαιδευτικές ενώσεις, ο κρατικός φορέας, το πανεπιστήμιο, κ.ά.),
- δ) το κριτήριο του σχήματος (επιμόρφωση σύντομης ή μακράς διάρκειας, με πτυχίο ή χωρίς πτυχίο, με πλήρη ή μερική απασχόληση, κ.ά.) και
- ε) το κριτήριο του χώρου/τόπου της επιμόρφωσης (στο σχολείο, έξω από το σχολείο, στο πανεπιστήμιο, σε άλλο ίδρυμα, κ.ά.).

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης θα βασιστούμε στο κριτήριο του τόπου της επιμόρφωσης, διότι γύρω από αυτόν τον άξονα περιστρέφεται κυρίως ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Ωστόσο, σε αυτόν τον ευδιάκριτο διαχωρισμό του τόπου της επιμόρφωσης, δηλαδή έξω από το σχολείο, μέσα στο σχολείο ή με επίκεντρο το σχολείο, θα παρεμβαίνουν αδρά και άλλα κριτήρια στα οποία θα γίνονται ορισμένες αναφορές.

Έτσι, λοιπόν, ακολουθώντας αυτό το τρίπτυχο των μορφών επιμόρφωσης θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε την κατάσταση του θεσμού της επιμόρφωσης στον Ελλαδικό χώρο και θα επιχειρήσουμε να προτείνουμε λύσεις για έναν αρτιότερο επιμορφωτικό προσανατολισμό, που θα καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

8.2 Σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων υποδοχής και υποστήριξης εκπαιδευτικών αλλαγών

Τα ταχύρυθμα υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης που υπηρετούν, σκοπεύουν:

- α) Στη στήριξη εκπαιδευτικών μέτρων θεσμικού χαρακτήρα, όπως αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά βιβλία, στην αξιολόγηση του μαθητή, κ.ά.
- β) Στο σχεδιασμό καινοτόμων διδακτικών παρεμβάσεων, στην εξοικείωση με τις εποικοδομιστικές μεθόδους (constructivistic approaches) διδασκαλίας, στη χρήση εργαστηριακών προσεγγίσεων, καθώς και στην παραγωγή διδακτικού υλικού.
- γ) Στην ανάπτυξη και εφαρμογή αρχών εκπαίδευσης ανοιχτής μάθησης (ΥΠΕΠΘ, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 3: Ταχύρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα», 2015).

Κύριος σκοπός της Πράξης «Ταχύρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα νέα διδακτικά πακέτα» είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν, να εκσυγχρονίσουν, να ανανεώσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διδακτικές μεθοδολογίες και τεχνικές αξιολόγησης και να αξιοποιούν το νέο διδακτικό υλικό (έντυπο, ψηφιακό και υποστηρικτικό) κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (3): Σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης από απόσταση», 1997).

8.2.1 Σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους νεοδιόριστους

Τα επιμορφωτικά προγράμματα για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς απευθύνονται σε όλους όσους αναλαμβάνουν διδακτικό έργο για πρώτη φορά είτε ως: α) Νεο-διοριζόμενοι είτε ως: β) αναπληρωτές και έχουν σκοπό:

Να ενημερώσουν τους νέους εκπαιδευτικούς για το ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη ‘κοινωνία της γνώσης’, καθώς και για τα γενικότερα προβλήματα και προοπτικές που δημιουργούν στον εκπαιδευτικό οι σύγχρονες εξελίξεις (κατανόηση των ‘προκλήσεων’ της ‘κοινωνίας της πληροφορίας’, της ‘διεθνοποίησης’, του ‘φαινομένου του επιστημονικού και τεχνικού πολιτισμού’,

καθώς και των ‘απαντήσεων’ σ’ αυτές. Βλέπε σχετικά και Λευκό Βιβλίο Ευρωπαϊκής Επιτροπής για ‘Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την ‘Κοινωνία της Γνώσης’).

Να τους εξοικειώσουν με τους θεσμούς οργάνωσης και διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Να τους παράσχουν γνώσεις και δεξιότητες (σε επιστημονικά θέματα ειδικοτήτων, ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, πρακτική άσκηση, κ.λ.π.), που συμπληρώνουν και ανανεώνουν τα βασικά επαγγελματικά εφόδια, τα οποία απέκτησαν στη διάρκεια της βασικής τους κατάρτισης. (ΥΠΕΠΘ, «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3 α (4): Ανάπτυξη συστήματος ανίχνευσης και χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος», 2014).

8.2.2 Σκοπός των ταχύρυθμων- προαιρετικών προγραμμάτων

Τα ταχύρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα συνιστούν επιμορφωτικές παρεμβάσεις που απαντούν σε συγκεκριμένους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, όπως αυτές έχουν αναδειχθεί από την πιλοτική εφαρμογή των ετών 1995-1996. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτής της μορφής ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς, πολιτικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς χώρους, που συνδέονται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού. Παρέχουν τα μεθοδολογικά εργαλεία για την από μέρους τους κατανόηση των εξελίξεων αυτών. Τους ευαισθητοποιούν και τους παρωθούν σε μια δια βίου διάθεση βελτίωσης των επαγγελματικών τους προσόντων.

Παρακολούθησαμε το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν άμεση σχέση ειδικότερα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με την ιδέα της διεθνοποίησης γενικά. Βέβαια, ο σχεδιασμός και η ενσωμάτωση της συγκεκριμένης θεματολογίας στα επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ είναι προϊόν των τελευταίων ετών. Εξάλλου, δε θα λέγαμε πως τα προγράμματα αυτά είναι ιδιαίτερα εξακτινωμένα, αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι απουσιάζουν σε πολλές περιφέρειες (ΠΕΚ Πειραιά, Θεσ/νίκης, Καβάλας, Κοζάνης, Λάρισας, Μυτιλήνης και Τρίπολης). Βέβαια, σύμφωνα με την ιδέα της αποκέντρωσης, κάθε ΠΕΚ προβαίνει στο σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος, σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Όμως, πολύ σύντομα, η διαπολιτισμική αγωγή θα αποτελεί αντικείμενο συζήτησης, προβληματισμού και μέριμνας,

εφόσον οι εκπαιδευτικοί αναλογιστούν την σταδιακή και αναπόφευκτη επικράτηση της μικτής (πολυπολιτισμικής) τάξης έναντι της μονοπολιτισμικής. Άλλωστε, ο συνδυασμός βασικής εκπαίδευσης-επιμόρφωσης (ενημέρωσης) και δια βίου εκπαίδευσης που θα βασίζονται και θα διαπνέονται από τη διαπολιτισμική ιδέα και 'ύφος' θα ωφελήσει μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, ανεξαιρέτως, όλους τους πολίτες.

Αν επιχειρηθεί η εξαγωγή ορισμένων βαθύτερων συμπερασμάτων, εκτιμήσεων και προοπτικών που προκύπτουν από την παραπάνω ανάλυση της εξωσχολικής επιμόρφωσης, είναι χρήσιμο να καταγραφούν τα εξής:

1. Από την εφαρμογή της τρίμηνης αρχικά (Απρίλιος - Ιούνιος 1995) και, έπειτα, της γενικευμένης πιλοτικής φάσης (σχολικό έτος 1995-96) διαφαίνεται μια σημαντική αύξηση του αριθμού των επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τις προηγούμενες μορφές επιμόρφωσης (ΥΠΕΠΘ Γ2/7296/2-10-95). Άλλωστε, η συστηματική προσπάθεια αποκέντρωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, μέσω του μηχανισμού της εξακτίωσης, φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά για τα περιφερειακά ΠΕΚ.
2. Στα ΠΕΚ τα οποία εδρεύουν σε πόλεις / περιοχές με ΑΕΙ, η παρουσία και ο ρόλος των Πανεπιστημιακών είναι καθοριστικός στην υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακόμη διαφαίνεται στα ΠΕΚ αυτά μια παρουσία επιμορφωτών με αυξημένα προσόντα σε ένα πολύ σημαντικό ποσοστό. Ταυτόχρονα είναι εμφανής η ανάγκη των επαρχιακών ΠΕΚ για στελέχωση / παρουσία ικανού αριθμού αξιόλογων επιμορφωτών (Αγγελάκος, Κωστάκος, Μάρκου, Μπενέκου και Σπυροπούλου, 1999, σλ. 24-5).
3. Ο κύριος όγκος των προγραμμάτων αφορούσε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς και σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας κατά μάθημα. Επιπλέον, υλοποιήθηκε περιορισμένος αριθμός προγραμμάτων σε σύγχρονα θέματα, όπως η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας.

4. Κρίνεται απαραίτητη η καθιέρωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου ανίχνευσης και καταγραφής των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με την ανάπτυξη και εφαρμογή αρχών και διαδικασιών πιστοποίησης (φορέων, επιμορφωτικών επιστημονικών προγραμμάτων) που εξασφαλίζουν τη διαφάνεια, τον ποιοτικό έλεγχο, την ιεράρχηση προτεραιοτήτων, τον έγκαιρο προγραμματισμό και την αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων. Με βάση όλες τις παραπάνω εκτιμήσεις είναι δυνατόν να υποστηριχθεί ότι η επιμόρφωση έξω από το σχολείο με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων, μπορεί να καλύψει αρκετές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και προσωπικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Χρειάζεται βέβαια κάποιος αναπροσανατολισμός σκοποθέτησης και περιεχομένου και ένα οργανωτικό πλαίσιο με πολλά περιθώρια ευλυγισίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν σε δεδομένη περίπτωση να εντάσσονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που να αντιστοιχεί πληρέστερα στις ανάγκες τους, έτσι όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται, ακολουθώντας έτσι ένα προσωπικό επιμορφωτικό πρόγραμμα ανάπτυξης (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 94).

5. Τέλος, η ένταξη αυτού του είδους επιμόρφωσης στα πανεπιστήμια μπορεί να δημιουργήσει πολύ ευνοϊκές προϋποθέσεις. Με αυτό τον τρόπο είναι εφικτή η σύνδεση ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση. Αυτό σημαίνει ότι η πρακτική επαγγελματική προετοιμασία των φοιτητών δεν μπορεί να διαχωρίζεται από τη βασική τους εκπαίδευση. Το Πανεπιστήμιο καλείται πλέον να συνεισφέρει ουσιαστικά στην προώθηση μιας επιμορφωτικής πολιτικής, η οποία στοχεύει:
 - στη σύνδεση του Πανεπιστημίου με το σχολείο, τη σχολική πραγματικότητα και το εκπαιδευτικό προσωπικό
 - στη σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωσή τους
 - στη σύνδεση θεωρίας και πράξης
 - στην αναβάθμιση βασικής εκπαίδευσης - επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την συμμετοχή τους στην έρευνα

- στην επιμόρφωση μελών ΔΕΠ και ΑΕΙ σε προβλήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης και έρευνας.

Το Πανεπιστήμιο, βέβαια, για να ανταποκριθεί σε έναν ανάλογο επιμορφωτικό ρόλο θα χρειαστεί να αναθεωρήσει τον προσδιορισμό του περιεχομένου και του προγράμματος μαθημάτων σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη σχετικών αποφάσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο θεσμός της επιμόρφωσης ξεφεύγει από τον στενό έλεγχο της εκάστοτε εκπαιδευτικής αρχής, χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται την αλλαγή πορείας σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Έτσι, το Πανεπιστήμιο πρέπει να φέρει την ευθύνη τόσο για τη θεωρητική κατάρτιση, όσο και για τη πρακτική επαγγελματική εκπαίδευση των φοιτητών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εξάλλου, η άμεση επαφή των πανεπιστημιακών δασκάλων με τη σχολική πράξη δίνει νέα πνοή στην πανεπιστημιακή διδασκαλία και έρευνα και από την άλλη πλευρά παρέχει στους φοιτητές σοβαρά κίνητρα για ενεργό συμμετοχή τους στην μαθησιακή και διδακτική τους δραστηριότητα. Συνοψίζοντας, παραθέτουμε τις τρεις δραστηριότητες ‘κλειδιά’ που αποτελούν προϋπόθεση για να θεωρηθεί επιτυχημένη η συμμετοχή των Α.Ε.Ι. στην εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών:

- Η πιο σημαντική (δραστηριότητα) είναι φυσικά η αρχική εκπαίδευση και πρακτική των εκπαιδευτικών (initial training).
- Η επιπρόσθετη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (professional development) αποτελεί τη δεύτερη βασική δραστηριότητα των Α.Ε.Ι. Η έλλειψη ενός άρτια εκπαιδευμένου διδακτικού προσωπικού θα συνθέτει πιθανότατα το εκπαιδευτικό μωσαϊκό για αρκετά ακόμη χρόνια, γεγονός που καθιστά πλέον επιτακτική ανάγκη την παροχή ουσιαστικής επιμόρφωσης. Η προσδοκώμενη συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία, τοπικές αρχές και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα θα έχει αντίκτυπο σε πολλές μορφές της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.
- Η τρίτη και τελική δραστηριότητα-κλειδί σχετίζεται με την εκπαιδευτική συμβουλευτική και έρευνα. Η επιτυχημένη πορεία ενός

εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν εναπόκειται μόνον στην ανάμιξή του σε υψηλής ποιότητας (επι)μόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά εναπόκειται επίσης και στην υψηλή ποιότητα του συμβουλευτικού έργου και της έρευνας. Σε ένα επιτυχημένο επιμορφωτικό σύστημα, οι κατευθυντήριες και οργανωτικές δομές είναι σε θέση να δουν την έρευνα και τη διδασκαλία ως ισοδύναμες αξίες.

Αν στηριχθούμε, λοιπόν, σε αυτές τις προϋποθέσεις και τις προοπτικές, το Πανεπιστήμιο μπορεί να θεωρηθεί ως ο πλέον κατάλληλος φορέας παροχής της επιμόρφωσης από τη στιγμή που έχει και την ευθύνη της μόρφωσης – αρχικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1998, σ. 117).

8.3 Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο - ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στη σημερινή κοινωνία το εκπαιδευτικό σύστημα όλων των χωρών καλείται να αντιμετωπίσει παλαιά προβλήματα και να προσαρμοστεί σε νέες προκλήσεις. Στη δεκαετία του 2010 έχουμε ήδη μπει στην κοινωνία της γνώσης και οι απαιτήσεις πολλαπλασιάζονται για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Μέσα σ' αυτές τις μεταβολές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος και δυσκολότερος και απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής και ανοικτής στο διαφορετικό, το άλλο.

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η μορφή που επικράτησε ήταν η επιμόρφωση έξω από το σχολείο - με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων η οποία υλοποιήθηκε από το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (τις γνωστές ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ αντίστοιχα) και από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Η κριτική που ασκήθηκε γι' αυτή την μορφή επιμόρφωσης αποτέλεσε την αφετηρία για τη διαμόρφωση μιας άλλης επιμόρφωσης, που βασικό της χαρακτηριστικό είναι η υλοποίησή της μέσα στο φυσικό της χώρο, το σχολείο.

Τελευταία, σε όλα τα κράτη – μέλη της Ε.Ε. έχει θεσμοθετηθεί και υλοποιείται η ενδοσχολική επιμόρφωση που καλύπτει ένα μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας προωθούνται παράλληλα οι εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές (Eurydice, 2016, σ. 12-16).

Η διαδικασία της αποκέντρωσης και η απεξάρτηση της επιμόρφωσης από κάθε φορέα -σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο- αποτελούν τη νέα ισχυρή τάση των τελευταίων ετών, στην οποία παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στις χώρες της Ε.Ε.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στη σημασία και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων μέσα στο φυσικό τους χώρο, το σχολείο, γεγονός που σηματοδοτεί τη νέα τάση και κατεύθυνση της επιμόρφωσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Για να καταλήξουμε όμως εκεί, θα επισημάνουμε καταρχήν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην πρώτη επαφή τους μέσα στην τάξη. Τα δύο-τρία πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο καθοριστικά για την μετέπειτα προσωπική και επαγγελματική του πορεία και εξέλιξη. Σύμφωνα με τους Patiniczek και Issacson (1981, σ. 14-17), η εξελικτική πορεία ενός εκπαιδευτικού περιγράφεται συνήθως μέσα από ένα σχήμα τριών σταδίων. Στο πρώτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντά του σε θέματα επιβίωσης, όπως η πειθαρχία στην τάξη, η αποδοχή του από μέρους των μαθητών και των άλλων συναδέλφων, η γνώμη του διευθυντή, η επιθεώρηση και η αξιολόγησή τους, ο φόβος ενδεχόμενης αποτυχίας κ.ά. Σε ένα δεύτερο στάδιο, τον εκπαιδευτικό τον απασχολούν προβλήματα μεθοδολογίας, διδακτικών μέσων, χρόνου, κ.ά. Στο τρίτο στάδιο, πλέον, τον απασχολούν ζητήματα κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, δυσκολίες μάθησης, κ.ά.

Για την ερμηνεία αυτού του φαινομένου έχουν υποστηριχθεί διάφορα ερμηνευτικά σχήματα, όμως η ουσία βρίσκεται στην αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης, με σκοπό τη διευκόλυνση της προσαρμογής και της περαιτέρω επαγγελματικής του εξέλιξης.

Εκτός από τα προβλήματα που αναφέραμε ενδεικτικά πιο πάνω, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός καλύπτεται από μια αβεβαιότητα, διότι η βασική εκπαίδευση καλλιεργεί στον ίδιο στάσεις και αξίες που αναφέρονται σε ιδεατές παρά σε πραγματικές καταστάσεις. Έτσι, ο νεοδιοριζόμενος οδηγείται στην υιοθέτηση μηχανισμών επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης που έρχονται συχνά σε αντίθεση με το ιδεολογικό και εκπαιδευτικό του υπόβαθρο.

Γενικά, τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να θεωρηθούν και να χρησιμοποιηθούν ουσιαστικά ως μια γέφυρα- μεταβατική περίοδος- που οδηγεί από τη βασική εκπαίδευση στην άσκηση των καθηκόντων

του. Βλέπουμε για μια ακόμη φορά τον συνδυασμό των δύο αλληλένδετων διαδικασιών: τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση ή αλλιώς τη σύνδεση θεωρίας-πράξης. Από τη στιγμή, άλλωστε, που η άρτια θεωρητική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση είναι σχεδόν ανύπαρκτες, τα πρώτα βήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών μπορούν να ταυτιστούν με μια πολύ καλή ευκαιρία επιμόρφωσης. Έτσι, τα πρώτα αυτά χρόνια της θητείας του δεν αποτελούν τόσο μια περίοδο δοκιμασίας, όσο μια αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση και την επιπρόσθετη επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (further professional development).

Τι σημαίνει όμως ενδοσχολική επιμόρφωση; Σημαίνει επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό, όπου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να λύσουν κάποιο πρόβλημα που απασχολεί το σχολείο τους, να μελετήσουν ή να αναθεωρήσουν προγράμματα σπουδών, που εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο, να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές.

Βασική υπόθεση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που όμως αποτελεί και πλεονέκτημά της, είναι ότι η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων γίνονται πιο προσιτές στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, που με τη σειρά της διευκολύνει την υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη. Παράλληλα, ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι ατομικές ή συλλογικές ενδοσχολικές ερευνητικές μελέτες και αξιοποιείται πλήρως η πείρα των 'εν ενεργεία' εκπαιδευτικών από τη στιγμή που δουλεύουν σύμφωνα με καθημερινές πραγματικές τους ανάγκες και μάλιστα στον προνομιακό εργασιακό τους χώρο, δηλαδή στο σχολείο τους. Έτσι λοιπόν, η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- Εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.
- Παρέχει τη δυνατότητα άμεσης κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- Εντάσσεται στην καθημερινότητα του εργασιακού τους χώρου και έτσι το σχολείο γίνεται εστία μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς.

- Επιδρά θετικά στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον επαγγελματικό τους χώρο. Σημειώνονται, επίσης, βελτιώσεις κατά την άσκηση του έργου τους, που μπορούν να διαπιστωθούν με δείκτες, όπως είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και του κλίματος της σχολικής τάξης, καθώς και της επικοινωνίας μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η μείωση των απουσιών από την εργασία, η βελτίωση του εργασιακού κλίματος, κλπ.
- Βοηθά να συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς (γονείς, προϊστάμενες αρχές, τοπική κοινωνία) ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου ως συνόλου και κατά προέκταση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.
- Αποτελεί μια καινοτομικού χαρακτήρα, αποκεντρωτική και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία συμβάλλει στην αποκέντρωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας, έως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι το σχολείο.

Για όλους τους παραπάνω λόγους επιβάλλεται άμεσα η υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και στη χώρα μας. Είναι γνωστές οι θετικές σχετικές εμπειρίες άλλων χωρών, όπως π.χ. της Βρετανίας και της Γερμανίας (Evans, 1993, σ. 15-16). Η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν έχει εφαρμοστεί έως τώρα στην Ελλάδα, αν εξαιρέσουμε μια ενδιαφέρουσα αλλά πολύ μικρού εύρους (δύο-τρεις σχολικές μονάδες) δοκιμή που επιχειρήθηκε, κατά το σχολικό έτος 1994-5, στα πλαίσια της Ομάδας Εργασίας για την επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών του ΥΠΕΠΘ και έδωσε πολύ ενθαρρυντικά ευρήματα σε ό,τι αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Σύμφωνα με το ΕΠΕΑΕΚ- Παράρτημα Ι (ΤΔΕ) της σύμβασης εκτέλεσης υποέργου «Υποστήριξη συμμετοχής και ανάδειξης σχολικών μονάδων ή δικτύων σχολείων ως φορέων επιμόρφωσης με σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων», αν εφαρμοστεί επιτυχώς και στηριχθεί διοικητικά η ενδοσχολική επιμόρφωση, μπορεί να αποτελέσει μάλιστα αφετηρία για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις με στόχο την αποκέντρωση του έντονα συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ευθύνη του ίδιου του σχολείου και εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του, στα πλαίσια του λεγόμενου «αναπτυξιακού σχεδίου του σχολείου» στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς.

Αφετηρία ενός σεμιναρίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του διδακτικού προσωπικού σε συνάρτηση με τα παιδαγωγικά και διοικητικά προβλήματα του συγκεκριμένου σχολείου με τις ιδιομορφίες του και σε συσχέτιση με την τοπική κοινωνία. Έπειτα από καταγραφή των παραπάνω αναγκών, αποφασίζεται ποιο θέμα ή θέματα είναι άμεσης προτεραιότητας και επομένως θα αποτελέσει/σουν το αντικείμενο των επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες μπορούν να πάρουν τη μορφή μιας ‘Ημέρας Επιμόρφωσης’ ή σεμιναρίου μεγαλύτερης χρονικής έκτασης, διεξάγονται με επίκεντρο το σχολείο και έχουν τη μορφή ‘εργαστηρίου’.

Ποιες είναι όμως οι αρχές στις οποίες στηρίζεται η ενδοσχολική επιμόρφωση; Οι τρεις βασικές αρχές, οι οποίες συνιστούν τον πυρήνα του μοντέλου αυτού της επιμόρφωσης κινούνται σε τρία επίπεδα:

- α) επίπεδο σχολικής μονάδας,
- β) ατομικό επίπεδο και
- γ) συλλογικό επίπεδο.

Συνηθίζουμε να λέμε ότι ο απώτερος στόχος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι να ενταχθεί ως δράση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη «λογική» της σχολικής μονάδας. Τι σημαίνει αυτό; Τι αντίληψη επικρατεί και τι συμβαίνει σε ένα σχολείο, σε μια τέτοια ιδεατή κατάσταση;

Ένα τέτοιο σχολείο μπορούμε να το αναγνωρίσουμε αν σταθούμε πρώτα-πρώτα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει ότι η διαρκής μάθηση ως αυταξία διαπνέει την ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας. Η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διευρύνεται. Η επιμόρφωση έχει αυτοτελή αξία, δεν χρειάζεται δηλαδή μόνο ευκαιριακά για να καλύψει κενά βασικών σπουδών ή άμεσες ανάγκες που προκύπτουν από αλλαγές στο πρόγραμμα διδασκαλίας, αλλά χρειάζεται ως διαρκής στήριξη στο έργο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δεν αφορά μόνον τους μαθητές, αφού και ο ίδιος ο διδάσκων έχει ανάγκη διαρκούς επιμορφωτικής στήριξης για να αποδίδει στο πολύπλευρο έργο του. Έτσι, στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου αυτονόητο μέρος αποτελούν οι επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών.

Σε επίπεδο ατομικό, ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται γιατί θέλει να υποστηριχθεί στο έργο του, δηλαδή καταρχήν νοιάζεται για τα αποτελέσματα της δουλειάς του και πιστεύει ότι έχει ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την αποδοτικότητά του. Πιστεύει ακόμη ότι η προσωπική του ευθύνη συναιρείται στη συλλογική ευθύνη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Αυτό το τελευταίο μάς περνά στο τρίτο επίπεδο, το συλλογικό. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν είναι ένα απλό άθροισμα μεμονωμένων ασύνδετων δράσεων, αλλά εξαρτάται από τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και την πρακτική όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Όλα αυτά συνδιαμορφώνουν το κλίμα του σχολείου και επηρεάζουν την απόδοσή του. Δηλαδή, η ατομική προσπάθεια συναιρείται στη συλλογική και αυτό ισχυροποιεί τη σχολική μονάδα και βελτιώνει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Έτσι, από κοινού οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παίρνουν την πρωτοβουλία για την επιμόρφωσή τους.

Από αξιοποίηση των στοιχείων αυτών (φύλλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκθέσεις διευθυντών) προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ενδοσχολική επιμόρφωση ωφελήθηκαν σε τέσσερα κυρίως επίπεδα:

1. τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη,
2. τη μεθοδολογία αντιμετώπισης των διαφόρων καταστάσεων που απασχολούν την καθημερινή ζωή ενός σχολείου,
3. τις σχέσεις των εκπαιδευτικών ενός συλλόγου, και
4. την ενδυνάμωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και την αντιμετώπισή του ως επαγγελματία.

Επιπλέον, η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο καθιερώνει τη μικρή σχολική κοινότητα ως μονάδα μάθησης, όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται -με συγκεκριμένους τρόπους- τα προβλήματα του κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 94). Βέβαια, μια τέτοια διαδικασία και προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και δυσκολίες στον τομέα της οργάνωσης, όπως το γεγονός ότι το οργανωτικό κόστος λειτουργίας της επιμόρφωσης μεγιστοποιείται από την εφαρμογή της σε κάθε σχολική μονάδα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 95). Εκτός αυτού, η αναγωγή του κάθε σχολείου χωριστά σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης αδυνατεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα προσωπικών αναγκών και εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, διότι ένα σχολείο δεν μπορεί να

διαθέτει την ποικιλία και αρτιότητα μέσων ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής. Είναι ασφαλώς μια αδυναμία, που ωστόσο μπορεί να ξεπεραστεί με την οργάνωση περιφερειακών επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπου πολλά σχολεία μαζί, σε διασχολικό επίπεδο συνεργαζόμενα, θα ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης.

Κεντρική προϋπόθεση για την οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η επισήμανση, καταγραφή και αξιοποίηση όλων των ευκαιριών επιμόρφωσης στο σχολείο μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και αλληλοσυμβουλευτικής. Είναι εύλογο ότι προκύπτουν πολλές δυσκολίες στην αποπεράτωση ενός τέτοιου συλλογικού 'έργου', δεδομένων των επαγγελματικών προκαταλήψεων ή άλλων ιεραρχικών εξαρτήσεων που υφίστανται στο σχολικό περιβάλλον. Μόνο, αν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί απομακρύνουν κάθε ίχνος επαγγελματικής προκατάληψης και προσεγγίσουν με συναδελφική διάθεση και με ισότιμη σχέση τον νεοδιόριστο, είναι δυνατό να δημιουργήσουν κλίμα συνεργασίας, συμπαράστασης και καθοδήγησης. Επιπλέον, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην οργάνωση αυτής της μορφής επιμόρφωσης, ώστε οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, αλλά και στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων με τη συνδρομή κυρίως του διδακτικού προσωπικού μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης, πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη έκβαση ενός τέτοιου σχεδίου είναι η συμβολή και η συνεισφορά νέων ιδεών από την πλευρά των καινούργιων εκπαιδευτικών και όχι η άκριτη αποδοχή ενός μονοδιάστατου, δοσμένου σχολικού συστήματος ιδεών, αρχών και εφαρμογών. Ο επαναπροσδιορισμός των ιδεών και των πρακτικών σε συνδυασμό με την καθοδήγηση από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, μπορούν να αποτελέσουν εγγύηση για την σωστή απόδοση μιας ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 96-7). Με αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών, καθώς και ο διάλογός τους θέτουν τη σχολική πράξη σε μία νέα βάση και προοπτική.

Βασικός στόχος ενός τέτοιου προγράμματος επιμόρφωσης είναι η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στο νέο εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους προσέγγισης και αντιμετώπισης των

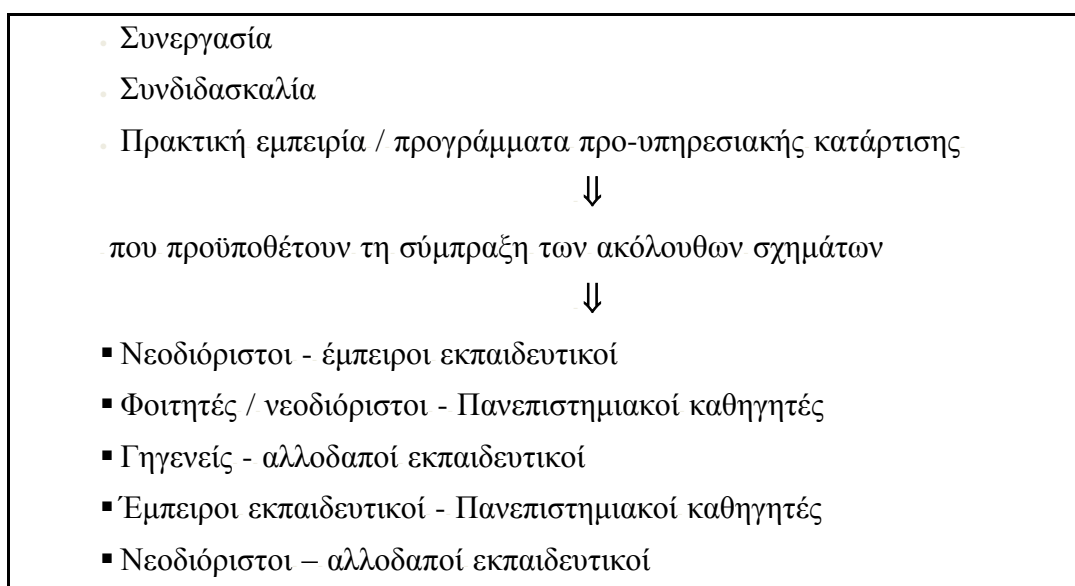
διαφόρων σχολικών προβλημάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι η ύπαρξη ενός πιο ελαστικού ωραρίου απασχόλησης του νεοδιόριστου, για να έχει τη δυνατότητα να αφιερώνει χρόνο στον προβληματισμό και την έρευνα. Η συνηθισμένη πρακτική να επωμίζεται ο νεοδιοριζόμενος τη διδασκαλία ‘δύσκολων’ τάξεων (όπως γινόταν με τις Τάξεις Υποδοχής) ή πολλών μαθημάτων είναι λανθασμένη απερισκεψία από τη στιγμή που δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού και οι δυσκολίες της ενσωμάτωσής του στο σχολικό γίγνεσθαι.

8.3.1 Συνεργατική διδασκαλία-πρακτική εμπειρία: συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Εκτός όμως από τη συνεργασία νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητη και η συνεργασία μεταξύ μελών Δ.Ε.Π. και νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρειάζονται, επιπλέον, βοήθεια στον τομέα της παρατήρησης και της έρευνας, όπου ο Πανεπιστημιακός καθηγητής καλείται να συνδράμει με την εμπειρία και τις ερευνητικές του δεξιότητες. Είναι, βέβαια, πολύ πιο εύκολο να προσφέρονται στον νεοδιόριστο οδηγίες και στρατηγικές από το να ερεθίζεται ο απαραίτητος αυτόνομος συλλογισμός και η προσδοκία ότι θα προχωρήσει πέρα από τις βασικές ικανότητές του (Pomphrey, 1997, σ. 111-112). Όμως, χωρίς αυτή την πρόκληση ελλοχεύει ο κίνδυνος της περιορισμένης επαγγελματικής ανάπτυξης. Προς αποφυγή του τελευταίου, οι Πανεπιστημιακοί καθηγητές οφείλουν να παροτρύνουν τον νεοδιόριστο να αξιοποιήσει τις δυνατότητες, να επαναπροσδιορίσει τους στόχους του και να αναπτύξει μια πιο κριτική επίγνωση των επιδράσεων πάνω στην εκμάθηση και την πρόοδο των εκπαιδευομένων. Αυτές οι ενέργειες και οι δεξιότητες που απαιτούν αναφορά στις θεωρητικές βάσεις, καθώς επίσης και στην ερευνητική διαδικασία, ανοίγουν το δρόμο για μια πιο αυτόνομη επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, οι Πανεπιστημιακοί καθηγητές απεγκλωβίζονται από τα στενά πλαίσια του πανεπιστημιακού χώρου, η έρευνα μετατίθεται στον κατεξοχήν φυσικό της χώρο, το σχολείο, και η διδασκαλική διαδικασία αποκτά νέα πνοή. Έτσι το Πανεπιστήμιο, σε συνεργασία με το σχολείο, αγγίζει το σφυγμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συνεισφέρει στον θετικότερο μετασχηματισμό της μέσα από την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και της επαγγελματικής ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού. Εξάλλου, η συνεργασία Πανεπιστημιακών και σχολικών παραγόντων αυξάνει την εμπιστοσύνη και το κύρος των σχολικών μονάδων, από τη στιγμή που οι σχολικές μονάδες

αποκτούν εμπειρία, όσον αφορά στον τρόπο που η έρευνα και η θεωρία μπορεί να βοηθήσει και να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πρακτική στη σχολική διαδικασία.

Πριν αναφερθούμε στην τρίτη και τελευταία μορφή επιμόρφωσης (με κριτήριο τον τόπο διεξαγωγής του θεσμού της επιμόρφωσης), κρίνουμε σκόπιμο να υπογραμμίσουμε την αξία που προσδίδουν στην συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (continuous professional development), η συνεργατική διδασκαλία, που εκπροσωπείται από το σχολικό και το πανεπιστημιακό προσωπικό (a school and higher education partnership), καθώς και η προηγούμενη πρακτική-διδασκτική εμπειρία (pre-service training), βάσει των οποίων μπορούμε να διαμορφώσουμε το ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 1: Η συνεργατική διδασκαλία και η προηγούμενη πρακτική-διδασκτική εμπειρία που εκπροσωπείται από το σχολικό και το πανεπιστημιακό προσωπικό (Pomphrey, 1997, σ. 111-112)

Ωστόσο πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, αν και η πρακτική εμπειρία (pre-service training) εντάσσεται ουσιαστικά στα πλαίσια της αρχικής μόρφωσης (initial training), εντούτοις, μέσα από το τρίπτυχο συνεργασίας, συνδιδασκαλίας και πρακτικής εμπειρίας προκύπτει η ενδοσχολική επιμόρφωση (Καρράς, 2007).

Η σύγχρονη πραγματικότητα έπαυσε να έχει μονοδιάστατο χαρακτήρα, καθώς η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και των κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων σε παγκόσμιο επίπεδο, την μετέβαλε σε πολυπολιτισμική που συνεπάγεται ότι όλες οι πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας

μετασχηματίζονται, ανάμεσα σ' αυτές και η εκπαιδευτική. Από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός τομέας στελεχώνεται με διδακτικό προσωπικό, το οποίο έχει γαλουχηθεί μέσα σ' ένα μονοδιάστατο και μονοπολιτισμικό περιβάλλον, τότε και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιήσει θα αντανakλούν τη μονοπολιτισμική διάσταση και κατά συνέπεια οδηγούμεθα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα απευθύνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες αυτόχθονων μαθητών. Γι' αυτό το λόγο, η πρακτική εμπειρία και η επαφή του φοιτητή ή του νεοδιόριστου με τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, αποτελούν όχι μόνον εκπαιδευτική προϋπόθεση και εγγύηση για τη σωστή ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα καθήκοντά του, αλλά και μια κοινωνική απαίτηση. Δυστυχώς, επικρατούν ακόμα και σήμερα σε εκπαιδευτικούς και σε εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών ψήγματα της άποψης ότι τα σχολεία θα παραμείνουν στη βάση και στη σύνθεσή τους μονοπολιτισμικά και επιπλέον οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί επαρκούν τόσο σε γνώσεις, όσο και σε δεξιότητες για να διδάξουν ακόμη και σε διαφορετικές πολιτισμικά τάξεις. Το καθημερινό και επίκαιρο πλέον πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν έχει σχέση με την ικανότητα, αλλά με την εκτέλεση, δηλ. την πρακτική εφαρμογή όλων εκείνων των ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων από τις οποίες 'βομβαρδίζεται' ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης (Καρράς, 2007).

Η σχολική πρακτική εμπειρία έχει ως στόχο να κάνει εμφανή την αναγκαιότητα των θεωρητικών παραδειγμάτων και να παρακινεί τους συμμετέχοντες για αναζήτηση θεωρητικών πλαισίων. Αποτελεί, επίσης, σύνηθες φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σημασία της θεωρητικής εργασίας για τη σχολική τους δραστηριότητα, ενώ μέσα από τη σχολική εμπειρία προκύπτει η αναγκαιότητα σύνδεσης της θεωρίας με τη σχολική πράξη και επιδιώκεται η παρακίνηση φοιτητών και εκπαιδευτικών για τη θεωρητική αναζήτηση και τεκμηρίωση (Μάρκου, 1998, σ. 124).

Ειδικότερα, ως σχολική εμπειρία νοείται αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα σε τάξεις με διαφορετική πολιτισμική σύσταση και με την επίβλεψη ενός έμπειρου εκπαιδευτικού ή / και ενός Πανεπιστημιακού δασκάλου. Άλλωστε σύμφωνα με την Ladson-Billings (1995, σ. 754), οι κρατικοί κανονισμοί, όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, απαιτούν από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να έχουν επιτόπια εμπειρία μέσα σε 'διαφορετικές' σχολικές τάξεις, δηλαδή σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Και για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι θα δώσουμε το ακόλουθο παράδειγμα. Η επιτροπή της

Καλιφόρνια για τη χορήγηση πιστοποιητικού σε εκπαιδευτικούς (California Commission on Teacher Credentialing – CCTC) περιλαμβάνει στην προγραμματισμένη αξιολόγησή της δύο κανονισμούς – επίπεδα που αντιστοιχούν στα εξής:

- Πρώτον, πριν ή κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης, κάθε υποψήφιος απασχολείται με διαπολιτισμικής φύσεως μελέτη και εμπειρία (cross-cultural study and experience) σε μαθητές διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος.
- Δεύτερον, κάθε υποψήφιος θα πρέπει να δείξει συγκατάθεση και ικανότητα, όσον αφορά στη διδασκαλία μαθητών που είναι διαφορετικοί από τον αυτόν. Η ανομοιογένεια αυτή θα περιλαμβάνει εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, διαφυλικές και κοινωνικο-οικονομικές διαφορές.

Βλέπουμε ότι ήδη από το 1988, στις Η.Π.Α., η εμπειρία μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη πριν μπει ο νεοδιόριστος κανονικά στην τάξη του. Προχωρώντας βλέπουμε ότι και οι Gomez και Tabachnick (1992) δούλεψαν με μια ομάδα από φοιτητές, τοποθετημένους ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με αποτέλεσμα να οδηγηθούν (οι φοιτητές) στην αναδόμηση της επιτόπιας εμπειρίας (restructured field experiences). Τα τελευταία χρόνια η τάση που διαφαίνεται μέσα από τα Πανεπιστημιακά προγράμματα είναι η εστίαση του ενδιαφέροντος της εκπαίδευσης των φοιτητών / εκπαιδευτικών στη διαφορετικότητα, μέσα από τη σχολική πρακτική εμπειρία και τη συνεργατική διδασκαλία (Καρράς, 2007).

Όπως προαναφέραμε και στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας, σημαντικό τμήμα στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση καταλαμβάνει η συνεργατική διδασκαλία (cooperative teaching), που ήδη εφαρμόζεται σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Πρόκειται για μια συχνά αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση, η οποία έγκειται στη συνεργασία δύο εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με τη μαθησιακή πορεία των μαθητών της τάξης / σχολείου. Η συνεργατική διδασκαλία συνήθως χρησιμοποιείται για την υποστήριξη των αλλόφωνων μαθητών, που είναι ενταγμένοι στις «κανονικές» τάξεις. Υπάρχουν εμφανέστατα οφέλη στο να έχει κανείς δύο εκπαιδευτικούς, που οργανώνουν και διδάσκουν το μάθημα μαζί. Αναφέρουμε ενδεικτικά τη συνεργατική πορεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας:

- Ο εκπαιδευτικός των μαθημάτων του κύριου κορμού παρέχει το πλαίσιο και τις πηγές του προγράμματος, ενώ ο εκπαιδευτικός της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι ελεύθερος να προσαρμόσει το πρόγραμμά του και τις πηγές του προκειμένου να ενισχύσει τη γλωσσική μάθηση των παιδιών. Για παράδειγμα, εκεί όπου ο εκπαιδευτικός μαθημάτων του κυρίως προγράμματος επιθυμεί να χρησιμοποιήσει ένα κεφάλαιο από ένα βιβλίο, το οποίο είναι γλωσσολογικά πολύ δύσκολο για την τάξη των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ο εκπαιδευτικός της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μπορεί να προγραμματίσει δραστηριότητες «προσέγγισης του κειμένου» για να βοηθήσει την ανάπτυξη του αναλφαριθμητισμού των μαθητών, ενώ παράλληλα τους εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Ο εκπαιδευτικός της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μπορεί να παρέχει μία καθαρή εικόνα των γλωσσικών αποτελεσμάτων κάθε δραστηριότητας, ενώ ο εκπαιδευτικός του κυρίως μαθήματος νοιάζεται για τα αποτελέσματα που αφορούν το περιεχόμενο.
- Με δύο εκπαιδευτικούς στην τάξη υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνιακές δραστηριότητες, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές την κατάλληλη γλώσσα σε ένα ορισμένο νοηματικό πλαίσιο.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στην τάξη συχνά εξαρτάται από τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών. Η από κοινού οργάνωση και προγραμματισμός πρέπει να συνεχιστούν στην τάξη, όπου και οι δύο καθηγητές θεωρούνται ότι έχουν ενεργητικό ρόλο στην παρουσίαση και των δύο, της γλώσσας και του περιεχομένου.

Μία ακόμη σημαντική λειτουργία του εκπαιδευτικού της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι να εκτιμήσει τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών. Μία αναλογία 2 εκπαιδευτικών ανά 30 μαθητές, το κάνει αυτό πιο αποτελεσματικό και τα άτομα μπορούν να λάβουν την ειδική υποστήριξη χωρίς να αποκóπτονται από τη γενικότερη μαθησιακή πορεία της τάξης (Καρράς, 2007).

Εάν αποδεχτούμε το γεγονός ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν συμμετέχουν ενεργητικά, τότε οι περισσότερες δραστηριότητες της τάξης θα

είναι επικεντρωμένες στους μαθητές ή στις ομάδες. Αυτό βέβαια δε μειώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στην πραγματικότητα η αποτελεσματικότητα και των δύο εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε ομάδα αυξάνεται σε μία τάξη που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ένας τρίτος εκπαιδευτικός όπως ένας βιβλιοθηκάριος ή ένας δίγλωσσος εκπαιδευτικός για πρόσθετη στήριξη.

Προβλήματα δεν προκύπτουν εάν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ως ομάδα, όσον αφορά την αφοσίωσή τους, τον τρόπο αντιμετώπισης ζητημάτων πειθαρχίας και την εμπειρία. Κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και κάθε ομάδα μαθητών έχει διαφορετικό δυναμικό. Κανείς δεν μπορεί να δώσει ένα προσχέδιο για την επιτυχημένη συνεργατική διδασκαλία και χωρίς αμφιβολία ο κάθε εκπαιδευτικός θα αναπτύξει το δικό του στυλ. Παρόλα αυτά, και οι δύο εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν, έχοντας ισοδύναμη θέση (Καρράς, 2009).

Εξετάζοντας, επίσης, μια επιπρόσθετη παράμετρο και συγκεκριμένα τον τρόπο απόκτησης της ικανότητας να αξιολογεί και να διδάσκει κανείς διαφοροποιημένες μαθητικές τάξεις, διαπιστώνεται ότι αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται μέσα από τα εξής ακόλουθα σχήματα:

- Εκπαιδύοντας τους γηγενείς καθηγητές με προγράμματα πρακτικής διδακτικής άσκησης, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να δραστηριοποιηθούν προς αυτές τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Fuller, 1992, σ. 186).
- Και / ή εκπαιδύοντας τους αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς με προγράμματα που αναφέρονται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα προκειμένου να ενταχθούν και να εξοικειωθούν με το ισχύον εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο.

Καθοριστική σημασία για τη χώρα μας έχει αυτή η συμμετοχή των αλλοδαπών εκπαιδευτικών η οποία μπορεί να έχει τις ακόλουθες μορφές:

- Προετοιμασία των αλλοδαπών εκπαιδευτικών, με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων, που θα ανταποκρίνεται τόσο στις ανάγκες και τα προβλήματα των γηγενών, όσο και των αλλοδαπών μαθητών μέσα στα πλαίσια της ελληνικής σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

- Συμμετοχή των αλλοδαπών εκπαιδευτικών στη διδασκαλία με την παρουσία ελλήνων φοιτητών, εμπειρών εκπαιδευτικών και πανεπιστημιακών δασκάλων.

Εκτός από τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις παιδαγωγικές απόψεις που θα ανταλλάξουν οι γηγενείς με τους αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς -γεγονός που θα βοηθήσει αποτελεσματικά στην επισήμανση και την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που επικρατούν μέσα και έξω από την τάξη- η παρουσία και η ενεργός συμμετοχή (των αλλοδαπών εκπαιδευτικών) έρχεται να καλύψει το ψυχολογικό κενό των αλλοδαπών μαθητών και να ανατροφοδοτήσει τις προσδοκίες και τα οράματά τους.

Ειδικότερα, η σημασία της παρουσίας των αλλοδαπών εκπαιδευτικών στην τάξη έγκειται στα ακόλουθα δύο σημεία:

- Πρώτον, αποτελούν πρότυπα για τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες μαθητές από τη στιγμή που τους προσφέρεται ένα εφικτό μοντέλο ζωής, προσωποποιημένο στους αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς.
- Και δεύτερον, παρέχουν στους γηγενείς μαθητές τη δυνατότητα επαφής και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικά μοντέλα και ρόλους που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, φθάνουμε στις εξής προτάσεις, όσον αφορά στο θέμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της συνεργατικής διδασκαλίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχοντας υπόψη τις αδυναμίες, αλλά και τις δυνατότητες που προσφέρει ένα σχολείο ως μονάδα επιμόρφωσης, μπορούμε να οδηγηθούμε στην πρωτοβουλία για τον σχεδιασμό και την υιοθέτηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν:

- Η σύνδεση θεωρίας και πράξης με την ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στη θεωρητική διδασκαλία, την έρευνα και την επαγγελματική πρακτική δραστηριότητα.
- Σύνδεση σχολείου και Πανεπιστημίου.
- Σύνδεση βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.
- Ανταλλαγή θεωρητικών και πρακτικών εμπειριών ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς.

8.3.2 Κίνητρα για συνεχή εκπαίδευση (continuous- training) και επιπρόσθετη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (further-professional- development)

Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορούμε να ισχυριστούμε πως αποτελεί μια εσωτερική επαγγελματική συμπεριφορά ή προδιάθεση, η οποία υποστηρίζει κάθε όψη του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση από μόνη της δεν επαρκεί, για να διατηρήσει την επαγγελματική ικανότητα. Χρειάζεται η επαγγελματική συνεργασία, διότι αυτή φέρνει τις προοπτικές των ‘άλλων’ στην εξατομικευμένη διδασκαλία, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργατική διδασκαλία και την αποτίμηση, το συμβουλευτικό προσανατολισμό και τη συλλογική έρευνα έξω από την τάξη. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι και διαθέσιμοι να δουλέψουν συλλογικά, καθοδηγώντας ομάδες και μοιράζοντας τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους με άλλους (Ηβη – Αγγελική Μαυρομούστακου, 2013).

Αν δεχτούμε ότι κατά τις δεκαετίες του ‘60 και του ‘70 κυριάρχησε στο διεθνή χώρο η παιδαγωγική συζήτηση γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα, φαίνεται ότι οι δεκαετίες του ‘80 και του ‘90 χαρακτηρίζονται από την κυριαρχία του συνθήματος της «δια βίου εκπαίδευσης». Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ε.Ε. κατανοώντας τη βαρύτητα του «ανθρώπινου κεφαλαίου», όπως το ονομάζει, δαπανά τεράστια ποσά για τη συνεχή εκπαίδευση επαγγελματικών διαφόρων κλάδων και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών. Αποκορύφωμα αυτής της τάσης μπορεί να θεωρηθεί η καθιέρωση σε ευρωπαϊκά πανεπιστήμια Διδακτικής, ακόμη και για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και της Επιμόρφωσης των Επιμορφωτών. Έχει κανείς την εντύπωση ότι οι πάντες εκπαιδεύονται ή εκπαιδεύουν τους πάντες (Μπίκος, 1998).

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μόνον την τελευταία παγκόσμια τάση του εκπαιδευτικού χώρου, αλλά και μια προϋπόθεση για προσωπική υπευθυνότητα, καταξίωση και συνακόλουθα ελαχιστοποίηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Φυσικά, η αναγκαιότητα της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν απαίτηση όλων των εποχών, αλλά οι σημερινές πολυπολιτισμικές συνθήκες την καθιστούν πιο απαραίτητη από ποτέ άλλοτε. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην Αγγλία (συμπεριλαμβανομένης και της Ουαλίας) υπάρχει το Γενικό Συμβούλιο Διδασκαλίας (General Teaching Council -GTC) που υποστηρίζεται από περισσότερες από τριάντα

επαγγελματικούς συνδέσμους με την σύμπραξη γονέων, διευθυντών, και εργοδοτών της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το οποίο και προχωρεί προς την κατεύθυνση της επίσημης θεσμοθέτησής του. Στο παράρτημά του βρίσκονται οι πρόσφατες δηλώσεις για την ανάγκη οργάνωσης του σχεδιασμού, της αναγνώρισης και της ανασκόπησης της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Thompson, 1997, σ. 81). Ανεξάρτητα από την ικανότητα και την πείρα που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, ο σωστός και υπεύθυνος επαγγελματίας, όπως συμβαίνει άλλωστε και σε όλα τα επαγγέλματα, έχει την υποχρέωση να αναπτύσσει συνεχώς τις θεωρητικές και τις πρακτικές του γνώσεις, μέσα από διαρκή μελέτη, προσωπικό στοχασμό και από την συνεργασία με άλλους. Τέλος, ο επαγγελματισμός συνεπάγεται την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να ξαναβλέπει κάθε φορά τον χαρακτήρα και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων του, με σκοπό να βελτιώνει την ποιότητα της επιστημονικής και της παιδαγωγικής του συγκρότησης.

8.3.3 Η ομάδα του διδακτικού προσωπικού ως μονάδα επιμόρφωσης

Όπως φαίνεται από όσα προαναφέρθηκαν, οι δυνατότητες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού στο σχολείο μέσα από διαδικασίες στενής συνεργασίας και αλληλο-υποστήριξης είναι μεγάλες. Μια τέτοια μορφή επιμόρφωσης μπορεί να λειτουργήσει με διάφορους τρόπους: Με συστηματική οργάνωση συζητήσεων και διαλόγου, εισηγήσεων από τα μέλη του διδακτικού προσωπικού, αλλά και από άλλους ειδικούς, με την οργάνωση σεμιναρίων, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη, κ.ά. (Αλεξόπουλος, 2010).

Οι «επιμορφωτικές συνεδριάσεις» είναι δυνατό να οργανωθούν γύρω από τρεις άξονες: πριν από την έναρξη του σχολικού έτους οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες προκαταρκτικής αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης, και στο τέλος του σχολικού έτους οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες τελικής αξιολόγησης (Φλουρής, 1981).

Το μεγαλύτερο πρόβλημα για την καθιέρωση μιας τέτοιας μορφής επιμόρφωσης φαίνεται ότι είναι η αντιμετώπιση ορισμένων επαγγελματικών προκαταλήψεων που ενεργοποιούνται, κυρίως από το γεγονός ότι μια τέτοια επιμόρφωση γίνεται κυρίως μέσα από διαδικασίες κριτικής του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλο (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ. 97). Αυτές οι δυσκολίες θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν από τους

συνδικαλιστικούς, επιστημονικούς και τοπικούς φορείς. Πρόκειται περισσότερο για ένα πρόβλημα «κλίματος σχολείου», παρά για ένα πρόβλημα οργανωτικού περιεχομένου.

Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία αυτής της μορφής επιμόρφωσης είναι:

- Καλλιέργεια μιας ανοικτής και κριτικής ατμόσφαιρας στο σχολείο, όπου κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανακοινώνει ελεύθερα τις απόψεις του.
- Διαμόρφωση και υιοθέτηση ενός ενιαίου διοικητικού και παιδαγωγικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα εντάσσονται τόσο η καθημερινή σχολική πρακτική όσο και οι διαδικασίες συνεργασίας, αλληλο-υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Ενεργητική συμμετοχή όλου του διδακτικού προσωπικού του σχολείου στην όλη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν την υλοποίηση του προγράμματος και την εν γένει λειτουργία του σχολείου.

Οι προϋποθέσεις αυτές έχουν άμεσες προεκτάσεις και για την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το σχολείο ως μονάδα επιμόρφωσης προσφέρει πολλές δυνατότητες για χειραφέτηση και επιπρόσθετη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των νέων. Επιπλέον, όσον αφορά το οικονομικό κόστος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι μικρότερο σε σύγκριση με εκείνο της εξωσχολικής επιμόρφωσης. Βέβαια, η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ανύπαρκτη στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, σε αντίθεση με τις χώρες της Ε.Ε.

Από την άλλη πλευρά, αυτή η μορφή επιμόρφωσης παρουσιάζει και μια σειρά μειονεκτημάτων:

- Οι συχνές μεταθέσεις / αποσπάσεις των εκπαιδευτικών δε βοηθούν τη συστηματική μεθόδευση και οργάνωσή της.
- Τα μέσα που διαθέτει ένα σχολείο είναι πολλές φορές ανεπαρκή για τη σωστή λειτουργία της.
- Τα ερεθίσματα από την εκπαιδευτική εμπειρία ενός σχολείου είναι πολύ περιορισμένα για έναν ευρύτερο προβληματισμό.

- Οι μικρές σχολικές μονάδες δεν προσφέρονται για την καθολική καθιέρωση και τη γενίκευση μιας τέτοιας μορφής επιμόρφωσης. Παρόλα αυτά, η ιδέα για την εκμετάλλευση του σχολείου ως μονάδας επιμόρφωσης φαίνεται ότι υπόσχεται πάρα πολλά και κρίνεται σκόπιμη η συμβολή όλων των αρμοδίων για την πραγματοποίησή της.

8.4 Η επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο: εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η μορφή αυτής της επιμόρφωσης, δηλαδή της επιμόρφωσης μέσα και έξω από το σχολείο, συνδυάζει πολλά στοιχεία των δύο προηγούμενων μορφών επιμόρφωσης. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι τα ευρύτερα περιθώρια ευλυγισίας σε σύγκριση με τις δύο άλλες μορφές, για να είναι εφικτή η κάλυψη τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών του συστήματος, όσο και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996, σ.98).

Είναι δυνατό να οργανωθεί συνδυαστικά μέσα και έξω από το σχολείο είτε με αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών είτε με συνεργασία εκπαιδευτικών και υπηρεσιακών εκπαιδευτικών αρχών. Είναι επίσης δυνατό να λειτουργήσει είτε παράλληλα με τη διδακτική απασχόληση των εκπαιδευτικών είτε με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τρόπους που ανταποκρίνονται σ' αυτή τη μορφή επιμόρφωσης: Παρακολούθηση προγραμμάτων βραχείας διάρκειας, συμμετοχή σε σεμινάρια, διαλέξεις, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη κ.ά.

Βασικός στόχος αυτής της επιμόρφωσης είναι η αντιμετώπιση των άμεσων και ειδικών αναγκών του σχολείου ως επίκεντρου και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η οργάνωση αυτής της μορφής της επιμόρφωσης με επίκεντρο τις προσδιορισμένες ανάγκες του σχολείου και των εκπαιδευτικών μπορεί πιο άμεσα να αντιμετωπίζει τον κίνδυνο αναντιστοιχίας αναγκών και επιμόρφωσης, που είναι συνηθισμένο φαινόμενο στα ήδη υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης. Η προϋπόθεση εξάλλου της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για την κάλυψη των προσωπικών ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού και την μεταφορά νέων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη.

Επιπλέον, η ευελιξία αυτού του σχήματος επιμόρφωσης που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνδυάζει παρακολούθηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στο σχολείο με παράλληλη άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων ή και έξω από το σχολείο με απαλλαγή από τα διδακτικά του καθήκοντα, ευνοεί την ένταξη της επιμόρφωσης σε πλαίσια ευρύτερα από τα στενά πλαίσια του σχολείου ως επιμορφωτικής μονάδας.

Μέσα στα ευρύτερα πλαίσια αυτής της μορφής επιμόρφωσης, μπορούμε να συμπεριλάβουμε και κάποιες άλλες μορφές της. Τα δίκτυα των εκπαιδευτικών και των σχολείων είναι μια νέα εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης, που σαφώς σχετίζεται με την αναγνώριση στο θεωρητικό, το μεθοδολογικό και το πρακτικό επίπεδο της σημασίας και της ιδιαιτερότητας που έχει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Τα δίκτυα αυτά σαφώς διευκολύνονται με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών (internet, e-mail, κ.ά.), όπως και με ύπαρξη σήμερα δυνατοτήτων, μέσω ελληνικών, ευρωπαϊκών και διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων επισκέψεων, συνεργασιών και συμπράξεων (προγράμματα Κινητικότητας και Ενέργεια επιμόρφωσης, στα πλαίσια του Δευτέρου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, το πρόγραμμα Comenius, κ.ά.) (Μπαγάκης, 1997, σ. 27-28).

Μια δεύτερη εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει η ανοιχτή, από απόσταση επιμόρφωση, η οποία ενδεχομένως να συνεισφέρει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διαμένουν μακριά από τα διάφορα επιμορφωτικά κέντρα ή εκπαιδευτικών που οι οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις τους δεν τους επιτρέπουν να φεύγουν συχνά από το σπίτι τους. Η μεθοδολογία που μπορεί να χρησιμοποιήσει μια τέτοια μορφή επιμόρφωσης ανταποκρίνεται καλύτερα στην επιμόρφωση ενηλίκων (μέσω προσωπικής ή / και συνεργατικής έρευνας) και διευκολύνεται σαφέστατα από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογικών μέσων (internet, e-mail, κ.ά.), παρέχει δε τη δυνατότητα να ακολουθήσει η επιμόρφωση τους ρυθμούς που περίπου θέλει ο κάθε εκπαιδευτικός. Η ανοιχτή, από απόσταση επιμόρφωση, ενθαρρύνεται σήμερα και στα πλαίσια του προγράμματος Σωκράτης (Δράση 3 του Comenius, Οριζόντια μέτρα), όπως και στα πλαίσια του Δευτέρου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (πακέτο Ντελόρ). Αυτά τα προγράμματα, αν αξιοποιηθούν σωστά, παρέχουν μοναδικές δυνατότητες εναλλακτικής επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και οι δύο αυτές εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης βρίσκονται σε προκαταρκτικό στάδιο, ωστόσο οι μέχρι τώρα εμπειρίες είναι αρκετά ενθαρρυντικές.

Η συνεργασία με συναδέλφους από άλλο εκπαιδευτικό σύστημα και χώρα, η δουλειά με μαθητές μιας άλλης χώρας, οι επισκέψεις για τη μελέτη ενός άλλου εκπαιδευτικού συστήματος, κ.ά. αποτελούν παρακλάδια της τρίτης εναλλακτικής μορφής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί της χώρας υποδοχής που βρίσκονται ‘αντιμέτωποι’ με ξένα παιδιά στις τάξεις τους, στην πλειοψηφία τους γνωρίζουν πολύ λίγα για την χώρα, τα έθιμα, τα ‘πιστεύω’, τον πολιτισμό αυτών των παιδιών. Και τις περισσότερες φορές γνωρίζουν ελάχιστα για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις μεθοδολογίες της ανάλογης χώρας, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (1981, σ. 28). Η διεξαγωγή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη μόνο μέσω της διαπολιτισμικής οδού και μέσα από την αμοιβαία ενημέρωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, γηγενών και αλλοδαπών. Εξίσου ωφέλιμο θα ήταν, εάν οι παραπάνω ανταλλαγές των εκπαιδευτικών λάμβαναν χώρα όχι στη χώρα υποδοχής (π.χ. στην Ελλάδα) αλλά στη χώρα προέλευσης (π.χ. στην Αλβανία). Έτσι, κατά αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία αυτή των δύο πλευρών θα ανταποκρινόταν πολύ περισσότερο στον διαπολιτισμικό χαρακτήρα και σε ένα πνεύμα διαλόγου και αμοιβαιότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Βέβαια, μια τέτοια πρωτοβουλία αποτελεί παρθένο έδαφος, αλλά οι προοπτικές είναι ενθαρρυντικές.

Μια τέτοια μορφή επιμόρφωσης θα μπορούσε να ενταχθεί και στο σκελετό του εκπαιδευτικού προγράμματος των φοιτητών, δηλ. στα πλαίσια της βασικής τους εκπαίδευσης. Η βραχύτερη χρονική διάρκεια γι’ αυτού του είδους τις ανταλλαγές προτείνεται να είναι ένα σχολικό τρίμηνο. Μια μικρότερη περίοδος δεν θα μπορεί να συνεισφέρει στην πρόοδο προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής διδασκαλίας (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1981, σ. 68).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης διεξάγει ένα πρόγραμμα για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας σε άλλα κράτη- μέλη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευρύνουν την επαγγελματική τους εμπειρία μέσα από την πρακτική εμπειρία, την ανταλλαγή ιδεών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων με τους συναδέλφους από της άλλες χώρες (Slater, 1995, σ. 53). Χίλιες υποτροφίες είναι διαθέσιμες ετησίως προς το παρόν και το πρόγραμμα επεκτείνεται ούτως ώστε να καλύψει περισσότερους εκπαιδευτικούς από την κεντρική και την ανατολική Ευρώπη. Βέβαια, οι ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς δεν είναι πάρα πολλές, όμως αυτοί που έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια ανάλογη εμπειρία

ανταλλαγής, οφείλουν να λειτουργήσουν ως δίαυλοι επικοινωνίας και μετάδοσης της διαπολιτισμικής προσέγγισης και διδασκαλίας.

Μέσα από όλες αυτές τις εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης ο τελικός στόχος είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (long life training), προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, αλλά και στις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που δρομολογούνται. Οι επιμέρους στόχοι μπορούν να ενταχθούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α) Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- β) Βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των διδακτικών μεθόδων
- γ) Παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις
- δ) Γνώση του κοινωνικού περιβάλλοντος

Σαφώς, όλες σχεδόν οι προϋποθέσεις που επισημάνθηκαν στην παρουσίαση των δύο προηγούμενων μορφών επιμόρφωσης είναι απαραίτητες με ανάλογες ρυθμίσεις και στην οργάνωση αυτής της μορφής επιμόρφωσης μια και πρόκειται για ένα συνθετικό σχήμα και των δύο προηγούμενων μορφών.

Η προοπτική των εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης φαίνεται να είναι σημαντική, αν και προς το παρόν -όπως προαναφέραμε- έχουμε κυρίως πρωτόλεια μορφώματα. Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν και να εξελιχθούν αυτές οι μορφές επιμόρφωσης; Σίγουρα όχι μόνες τους, αλλά και ούτε και οι άλλοι θα μας χαρίσουν κάτι τέτοιο. Αυτό που μπορεί να γίνει όμως είναι να τις επεξεργαστούν, να τις διεκδικήσουν και να τις αξιοποιήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ - ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ

Κεφάλαιο 9

Μεθοδολογία έρευνας

9.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Όπως είδαμε παραπάνω, το θέμα της παρούσας Διατριβής είναι «Μετανάστευση και Εκπαίδευση» στα ελληνικά δρώμενα και πώς αυτά επηρεάζουν το ελληνικό σχολείο. Έτσι, η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας σε σχέση με το κεντρικό θέμα της όλης εργασίας της Διατριβής, το οποίο αφορά την ελληνική εκπαίδευση σε σχέση με το μεγάλο πρόβλημα της Μετανάστευσης. Έτσι, σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επικοινωνία σχολείου - οικογένειας, σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους δύο κύριους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης, συνιστά δηλαδή το ένα βασικό μέλος της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, οπότε η επιρροή που ασκεί η στάση και η συμπεριφορά του στο άλλο μέλος της παιδαγωγικής σχέσης, δηλαδή στο μαθητή, αποβαίνει καταλυτική. Αν, μάλιστα, ληφθούν υπόψη οι αρμοδιότητες και τα δικαιώματα που του διασφαλίζει ο ρόλος του, γίνεται κατανοητό το μέγεθος της επίδρασής του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της γενικότερης ανάπτυξης, νοητικής και συναισθηματικής, του μαθητή. Συνεπώς, εύκολα γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της άρτιας προετοιμασίας του τόσο σε γνωστικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Η κατάσταση αυτή, ωστόσο, γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη στη σημερινή εποχή, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν και σε μαθητές με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό συνεπάγεται ότι είναι υποχρεωμένοι, συνδυαστικά με τις υπόλοιπες, να διακρίνονται και για τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, η οποία θα διασφαλίσει τον εποικοδομητικό χειρισμό της ετερότητας και θα προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Τα βασικά ερωτήματα στα οποία απαντά η έρευνα είναι τα εξής:

- E1. Θεωρείται αναγκαία η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο από τα μέλη του δείγματος και για ποιους λόγους;
- E2. Ποιες μορφές παίρνει η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων στον ελληνικό χώρο και πόσο συχνά συναντιούνται εκπαιδευτικοί και γονείς;
- E3. Είναι σταθερές και συστηματικές οι επαφές εκπαιδευτικών-γονέων ή περιστασιακές και τυχαίες και ποιο είναι το περιεχόμενο των συναντήσεών τους;

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά την περίοδο του σχολικού έτους 2017 - 2018 με τη μέθοδο του ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε για συμπλήρωση στους εκπαιδευτικούς (διευθυντές, προϊσταμένους, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) του δείγματος (Javeau, 2000. Bell 1997, σ.122).

Παρά τα όποια μειονεκτήματα (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005, σ. 134. Howard and Sharp, 1998, σ. 213-215), η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαιδευτική έρευνα (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2005, σ. 115. Καραγεώργος, 2002, σ. 132).

Το μέσο αυτό συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε, πιστεύουμε ότι περιορίζει τα μειονεκτήματα και ενισχύει τα πλεονεκτήματά του, ώστε τα αποτελέσματα που προκύπτουν να διακρίνονται για την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Έχοντας ως στόχο στην παρούσα έρευνα να απαντήσουμε τα διερευνητικά ερωτήματα, κρίναμε ως πιο κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση την ποσοτική ανάλυση.

Η ποσοτική προσέγγιση βασίζεται στη μετάφραση θεωρητικών εννοιών σε εμπειρικά μετρήσιμα ποσοτικοποιημένα στοιχεία, έτσι ώστε να αναδεικνύονται εμπειρικές γενικεύσεις (Lazarsfeld & Rosenberg, 1955). Έτσι, η παρούσα έρευνα εντάσσεται από μεθοδολογική άποψη στις έρευνες επισκόπησης ή διερεύνησης πεδίου, εφόσον έγινε μόνο σε μια εκπαιδευτική περιοχή της Κρήτης (Cohen & Manion, 1994).

9.2. Το ερωτηματολόγιο

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία. Αρχικά, συζητήθηκαν οι βασικοί άξονες του εργαλείου με τον υπεύθυνο καθηγητή και με βάση αυτούς δημιουργήθηκαν τα επιμέρους ερωτήματα και οι τελικοί παράγοντες. Τα ερωτήματα αποτέλεσαν αρχικά μικρής κλίμακας έρευνα, σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης. Στο στάδιο αυτό δεν είχαμε διαμορφώσει συγκεκριμένα θεωρητικά διερευνητικά ερωτήματα και άξονες, αλλά μόνο ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο, το οποίο είχε προκύψει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το πλαίσιο αυτό αποτέλεσε και το μέσο ευαισθητοποίησης απέναντι στην κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2001). Στην πιλοτική αυτή φάση της έρευνας έλαβαν μέρος 20 συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Με τη βοήθεια των συνεντεύξεων αυτών τα ερωτηματολόγια πήραν την τελική τους μορφή (Καραγεώργος, 2002, 214-221).

Σκοπός της «πιλοτικής έρευνας» ήταν να βρεθούν οι πιθανές ατέλειες των οδηγιών, να γίνει διαπίστωση τυχόν δυσκολιών ως προς την κατανόηση των αναφερομένων στα ερωτηματολόγια, ώστε να ακολουθήσουν στη συνέχεια οι απαραίτητες βελτιώσεις με την αξιοποίηση των επιμέρους παρατηρήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Προκειμένου,

- (α) τα υποκείμενα της κυρίως έρευνας να μη συναντήσουν δυσκολίες ή ασάφειες κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και
- (β) ο ερευνητής να καθίσταται ικανός να κάνει την προκαταρκτική ανάλυση των στοιχείων, για να διαπιστώσει αν το λεξιλόγιο και η διατύπωση των ερωτήσεων θα παρουσιάσει προβλήματα στο στάδιο της ανάλυσης των κυρίως πληροφοριών (Bell, 1997, 134). Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν καθορίστηκε η τελική μορφή των ερωτηματολογίων η οποία στηρίχτηκε,
 - στις συνεντεύξεις
 - στη μελέτη της βιβλιογραφίας
 - στην πιλοτική έρευνα

Το τελικό εργαλείο της έρευνας αποτελείται από ερωτήματα κλειστού τύπου εκ των οποίων σε ορισμένα τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Lickert. Επίσης, στο τέλος του εργαλείου δίδεται η ευκαιρία στα υποκείμενα να καταγράψουν ελεύθερα τη δική τους άποψη, σχετικά

με το υπό εξέταση ζήτημα. Το εργαλείο χωρίζεται σε άξονες, οι οποίοι εμπεριέχουν ερωτήματα σχετικά με τα αντίστοιχα διερευνητικά ερωτήματα.

Το τελικό εργαλείο παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

9.3. Δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη δειγματοληπτική τεχνική. Η επιλογή μας κατάλληλης τεχνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον υπό εξέταση πληθυσμό και ιδιαίτερα με τα χαρακτηριστικά του. Στην έρευνά μας, ως υπό εξέταση πληθυσμός θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών, προϊσταμένων, δασκάλων και καθηγητών ειδικοτήτων), οι οποίοι υπηρετούσαν σε όλες τις Διευθύνσεις της Κρήτης, ενώ ως δειγματοληπτική μονάδα ορίζεται ο δάσκαλος και ο καθηγητής ειδικοτήτων και ο διευθυντής / προϊστάμενος, αντίστοιχα (Καραγεώργος, 2002, 105-106. Κυριαζή, 2000, 113-115). Η όλη έρευνα διήρκησε ένα ακαδημαϊκό έτος και εφαρμόστηκε από τον Οκτώβριο του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018 έως τον Μάιο του ίδιου ακαδημαϊκού έτους (2018).

Η σύνθεση του δείγματος των διευθυντών, προϊσταμένων και απλών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σε σχέση με την περιοχή, την οργανικότητα των σχολείων, το φύλο, την ηλικία, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο που υπηρετούν, την οικογενειακή τους κατάσταση και την απόκτηση άλλου-ων πτυχίου-ων, εκτός από το βασικό, παρουσιάζονται αναλυτικότερα στους πίνακες που ακολουθούν.

9.4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με αναφορά και εστίαση στους στόχους της μελέτης αυτής.

Αρχικά παρουσιάζεται το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία), όπως αυτό αποτυπώνεται από την κατανομή των απαντήσεών τους στους πίνακες και στις σχετικές γραφικές παραστάσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζονται για κάθε ερώτηση οι κατανομές των απαντήσεων του δείγματος σε αντίστοιχους πίνακες.

9.4.1. Προφίλ του δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 695 εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Απάντησαν από αυτούς οι 688 εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων).

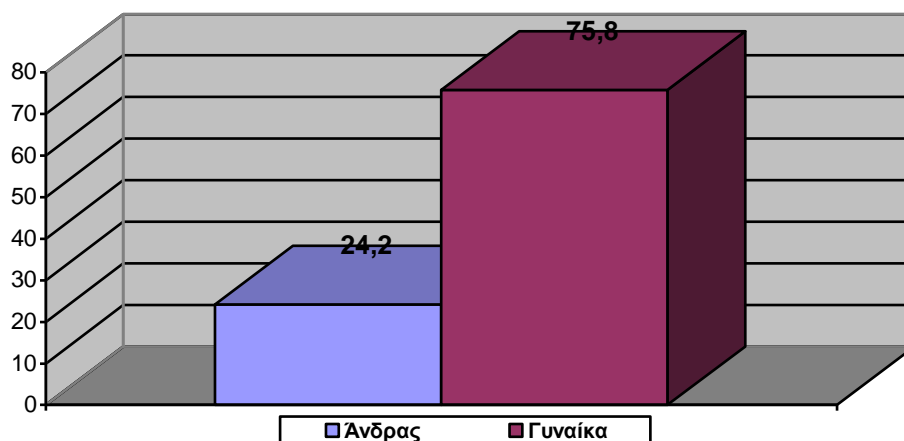
Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα (Πίνακας Α.1 και Γραφική παράσταση 1) το 75,8% της σύνθεσης του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν γυναίκες και το 24,2% άνδρες.

Το αποτέλεσμα αυτό δεν εκπλήσσει, καθώς από έρευνες αποτυπώνεται η διαφορά των υπηρετούντων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση γυναικών έναντι των ανδρών, καθώς στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια υπηρετούν περισσότερες γυναίκες. Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από στατιστικά στοιχεία του ΥΠΕΠΘ, όσο και από άλλες έρευνες (Σαϊτης, 2001,31) στις οποίες αποτυπώνεται αυτή η διαφορά μεταξύ των υπηρετούντων στην εκπαίδευση αντρών και γυναικών (ΥΠΕΠΘ, 2017, στατιστικά στοιχεία εκπαίδευσης) .

Πίνακας Α.1
Ερ. Α.1. Φύλο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	160	23,3	24,2	24,2
Γυναίκα	500	72,7	75,8	100,0
Μερικό σύνολο	660	95,9	100,0	
Δεν απάντησαν	28	4,1		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 1 (Φύλο)

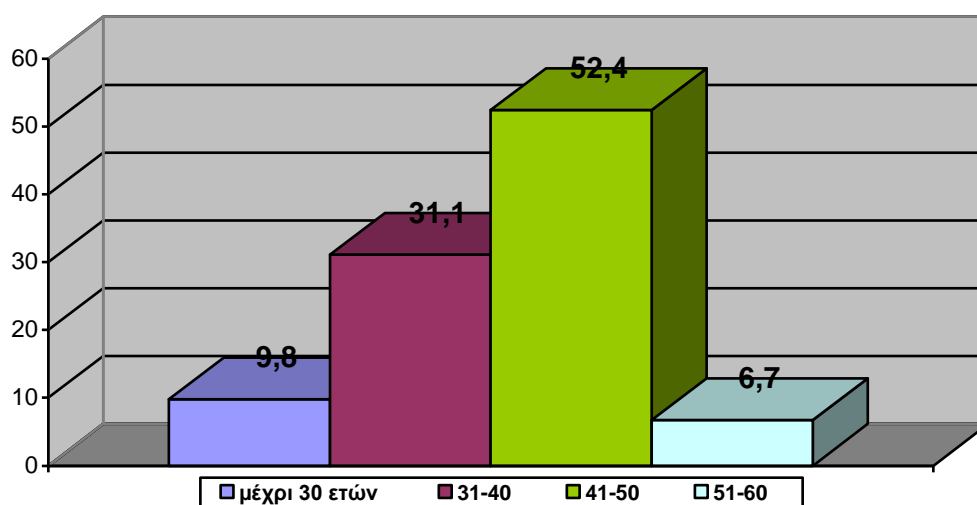


Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας Α.2 και Γραφική Παράσταση 2), η οποία ομαδοποιήθηκε, προέκυψε ότι σχεδόν η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (ποσοστό 52,4%) ήταν ηλικίας μεταξύ 41-50 ετών. Συγκεκριμένα, 204 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 31,1%) ήταν ηλικίας από 31- 40 ετών, 344 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,4%) ήταν ηλικίας από 41-50 ετών, 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 6,7%) ήταν ηλικίας από 51 ετών και πάνω και 64 εκπαιδευτικοί ήταν μέχρι 30 ετών (Ποσοστό 9,8%).

Πίνακας Α.2
Ερ. Α.2. Ηλικία

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
μέχρι 30 ετών	64	9,3	9,8	9,8
31-40	204	29,7	31,1	40,9
41-50	344	50,0	52,4	93,3
51-60	44	6,4	6,7	100,0
Μερικό σύνολο	656	95,3	100,0	
Δεν απάντησαν	32	4,7		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 2 (Ηλικία)



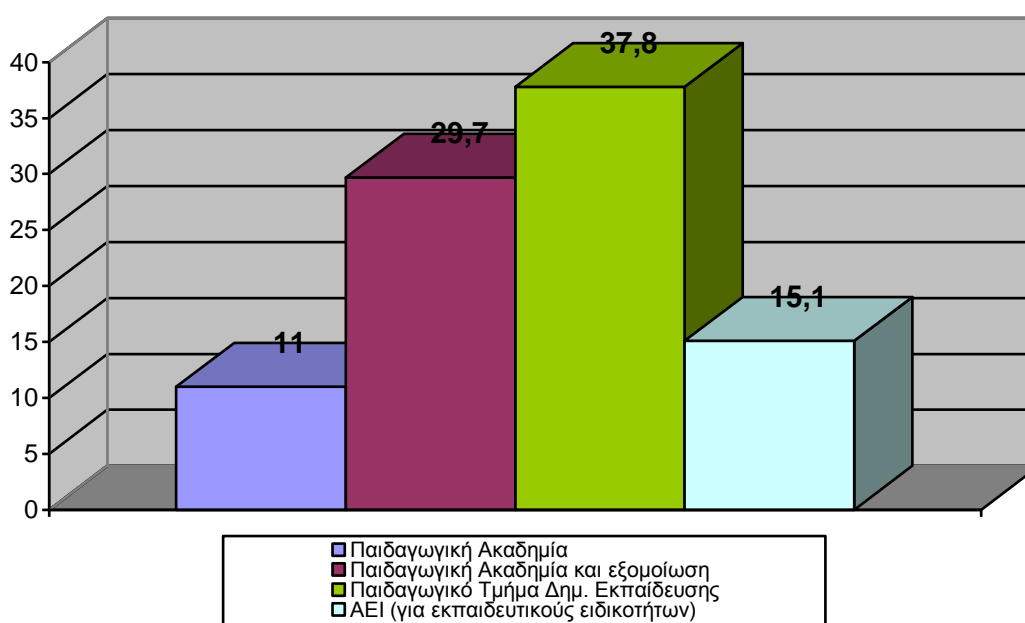
Σε ό,τι αφορά την κατανομή του δείγματος σχετικά με τον βασικό Τίτλο Σπουδών (Πίνακας Α.3, Γραφική Παράσταση 3) οι 256 εκπαιδευτικοί του δείγματος (ποσοστό 39,8%) είναι κάτοχοι πτυχίου παιδαγωγικού τμήματος, ενώ 208 εκπαιδευτικοί δηλώνουν απόφοιτοι των παιδαγωγικών ακαδημιών και εξομοίωση (ποσοστό 32,3%). Επίσης, 76 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11%) είναι απόφοιτοι παιδαγωγικής ακαδημίας χωρίς να έχουν παρακολουθήσει τα προγράμματα εξομοίωσης και 104 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,1%) είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (μουσικοί, γυμναστές, αγγλικών).

Πίνακας Α.3

Ερ. Α.3. Βασικές επαγγελματικές σπουδές

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Παιδαγωγική Ακαδημία	76	11,0	11,8	11,8
Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	208	30,2	32,3	44,1
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης	256	37,2	39,8	83,9
ΑΕΙ (για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων)	104	15,1	16,1	100,0
Μερικό σύνολο	644	93,6	100,0	
Δεν απάντησαν	44	6,4		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 3 (Βασικές επαγγελματικές σπουδές)



Στην ερώτηση που αφορούσε τις «άλλες σπουδές» που είχαν κάνει οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνονται τα εξής (Πίνακας Α.4, Γραφική παράσταση 4),

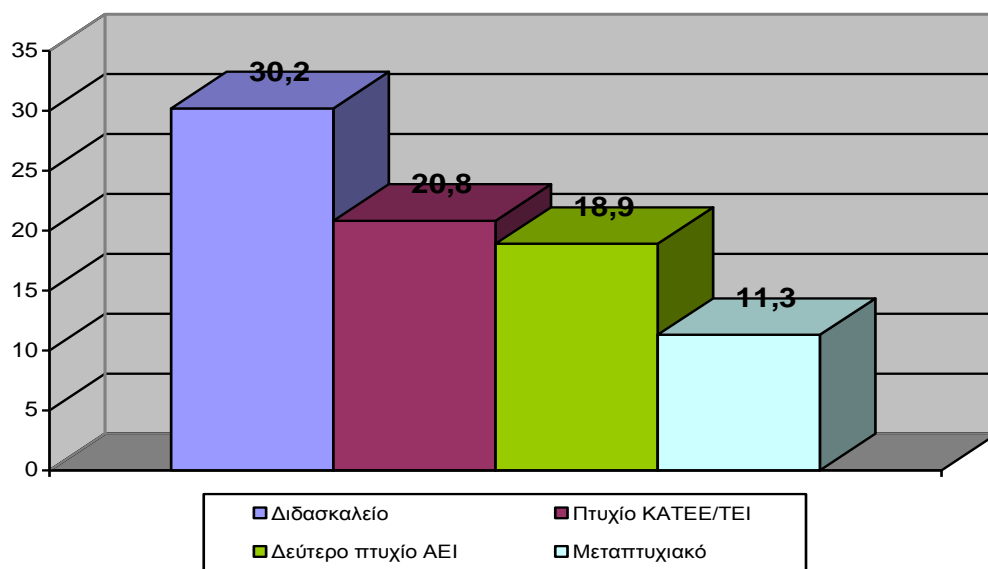
- α) 44 εκπαιδευτικοί κατείχαν και δεύτερο πτυχίο (ΚΑΤΕΕ, ΤΕΙ) (ποσοστό 20,8%),
- β) 64 εκπαιδευτικοί είχαν μετεκπαιδευτεί σε κάποιο Διδασκαλείο της χώρας (ποσοστό 30,2%),
- γ) 40 εκπαιδευτικοί κατείχαν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (ποσοστό 18,9 %),
- δ) 24 εκπαιδευτικοί κατείχαν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (ποσοστό 11,3%).

Πίνακας Α.4

Ερ. Α.4. Άλλες σπουδές

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Διδασκαλείο	64	9,3	30,2	30,2
Πτυχίο ΚΑΤΕΕ/ΤΕΙ	44	6,4	20,8	50,9
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	40	5,8	18,9	69,8
Μεταπτυχιακό	24	3,5	11,3	81,1
Μερικό σύνολο	40	5,8	18,9	100,0
Δεν απάντησαν	212	30,8	100,0	
Μερικό Σύνολο	476	69,2		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 4 (Άλλες σπουδές)



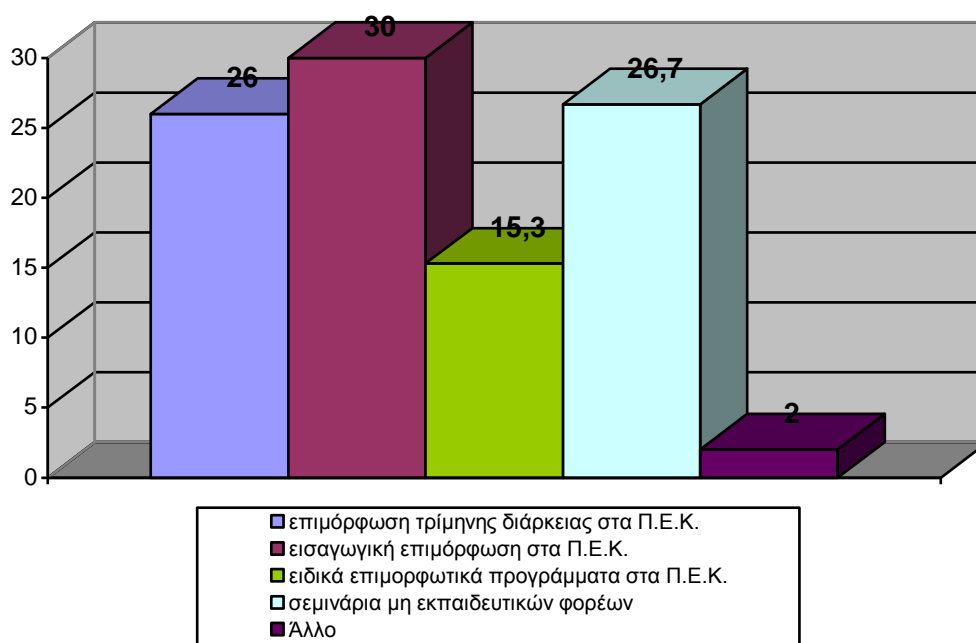
Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (Πίνακας Α.5, γραφική παράσταση 5) στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, κυρίως μετά το διορισμό τους. Ειδικότερα, 156 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,0%) δηλώνουν ότι έχουν επιμορφωθεί σε επιμορφωτικά προγράμματα τρίμηνης διάρκειας, ενώ 180 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 30,0%) έχουν συμμετάσχει στην εισαγωγική επιμόρφωση. Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα στα ΠΕΚ έχουν παρακολουθήσει 92 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 13,4%) και σεμινάρια μη εκπαιδευτικών φορέων 160 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 26,7%).

Πίνακας Α.5

Ερ. Α.5. Συμμετοχή σε συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (επιμόρφωση)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
επιμόρφωση τρίμηνης διάρκειας στα Π.Ε.Κ.	156	22,7	26,0	26,0
εισαγωγική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.	180	26,2	30,0	56,0
ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα στα Π.Ε.Κ.	92	13,4	15,3	71,3
σεμινάρια μη εκπαιδευτικών φορέων	160	23,3	26,7	98,0
Άλλο	12	1,7	2,0	100,0
Μερικό σύνολο	600	87,2	100,0	
Δεν απάντησαν	88	12,8		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 5 (Συμμετοχή σε συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση)



Η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (Πίνακας Α.6.1, Γραφική παράσταση 6) έχει ως ακολούθως:

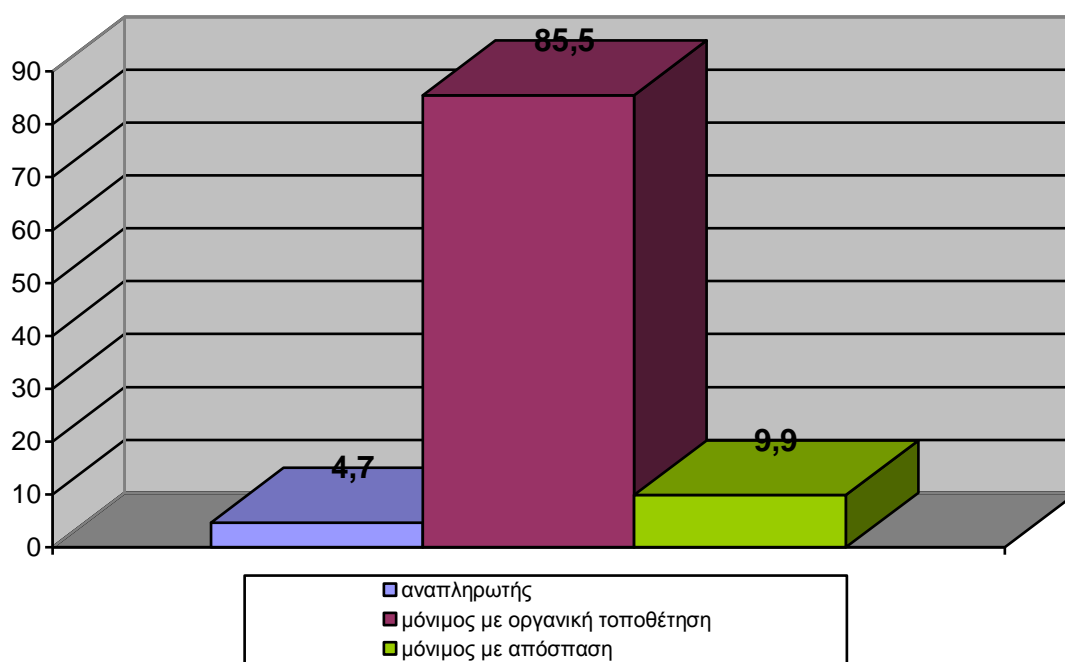
- α) 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,7%) είναι αναπληρωτές,
- β) 588 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 85,5%) δηλώνουν ότι είναι μόνιμοι με οργανική τοποθέτηση και,
- γ) 68 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 9,9%) είναι μόνιμοι με απόσπαση στο σχολείο που υπηρετούν.

Πίνακας Α.6

Ερ.Α.6.Υπηρεσιακή κατάσταση:

Α.6.1.Σχέση εργασίας	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
αναπληρωτής	32	4,7	4,7	4,7
μόνιμος με οργανική τοποθέτηση	588	85,5	85,5	90,1
μόνιμος με απόσπαση	68	9,9	9,9	100,0
Σύνολο	688	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση 6 (Σχέση εργασίας)



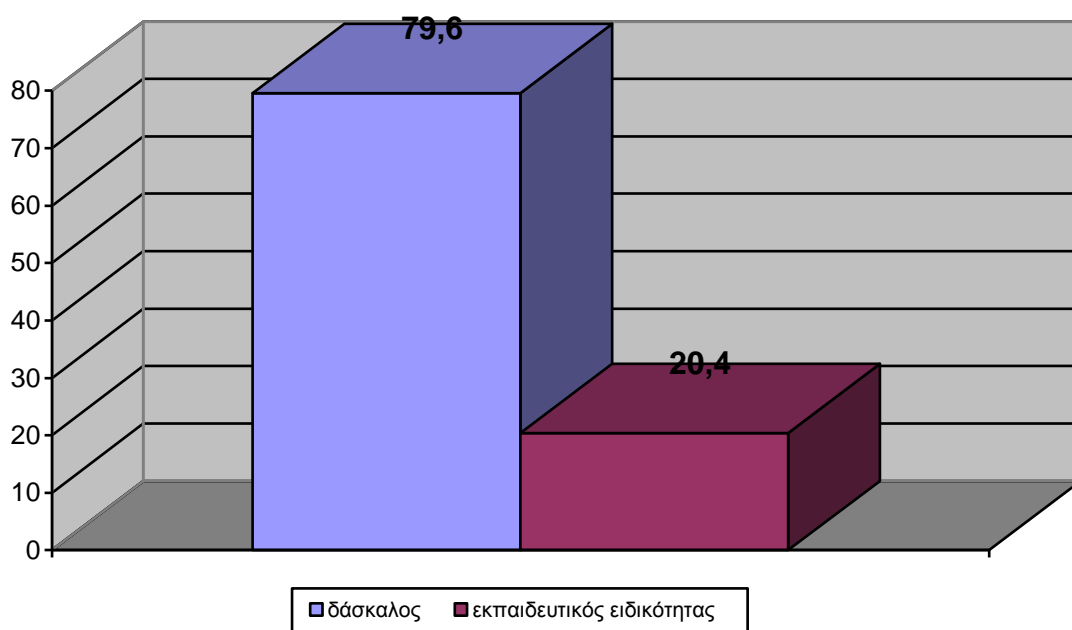
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με την ειδικότητά τους είναι 532 δάσκαλοι (ποσοστό 77,3%) και 136 εκπαιδευτικοί ειδικότητας (ποσοστό 20,4%).

Πίνακας Α.7

Ερ. Α.6.Υπηρεσιακή κατάσταση:

Α6.2.Ειδικότητα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
δάσκαλος	532	77,3	79,6	79,6
εκπαιδευτικός ειδικότητας	136	19,8	20,4	100,0
Μερικό σύνολο	668	97,1	100,0	
Δεν απάντησαν	20	2,9		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 7 (υπηρεσιακή κατάσταση)



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατανέμονται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα στον Πίνακα Α.6.3. Από τον Πίνακα προκύπτει μια σχετική κινητικότητα των εκπαιδευτικών αντιστρόφως ανάλογη προς τα χρόνια υπηρεσίας τους στο ίδιο σχολείο. Παρατηρείται ότι 72 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο 1 έτος, δηλαδή σε ποσοστό 10,5% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών του δείγματος που απάντησαν. Επίσης, η αθροιστική κατανομή των απαντήσεων του δείγματος δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43% δηλώνουν ότι παραμένουν στο ίδιο σχολείο από 1-5 χρόνια. Επιπλέον, από την αθροιστική κατανομή των απαντήσεων του δείγματος προκύπτει ότι περισσότερο από 10 έτη δηλώνουν ότι παραμένουν στο ίδιο σχολείο ως εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,2%), ενώ για περισσότερα από 15 έτη παραμένουν στο ίδιο σχολείο ως εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,9%).

Πίνακας Α.8

Ερ. Α.6.Υπηρεσιακή κατάσταση:

Α6.3.Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετείτε τώρα	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
1	72	10,5	10,5	10,5
2	32	4,7	4,7	15,1
3	64	9,3	9,3	24,4
4	56	8,1	8,1	32,6
5	72	10,5	10,5	43,0
6	40	5,8	5,8	48,8
7	40	5,8	5,8	54,7
8	60	8,7	8,7	63,4
9	44	6,4	6,4	69,8
10	36	5,2	5,2	75,0
11	28	4,1	4,1	79,1
12	36	5,2	5,2	84,3
13	36	5,2	5,2	89,5
14	20	2,9	2,9	92,4
17	8	1,2	1,2	93,6
18	4	,6	,6	94,2
19	20	2,9	2,9	97,1
20	20	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	688	100,0	100,0	

Σχετικά με την οργανικότητα του σχολείου, η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας Α.7, γραφική παράσταση 8) δείχνει ότι 144 εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε 6/θέσιο-7/θέσιο Δημοτικό Σχολείο, 156 εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε 8/θέσιο-9/θέσιο Δημοτικό σχολείο και 388 εκπαιδευτικοί σε 10/θέσιο και άνω Δημοτικό Σχολείο.

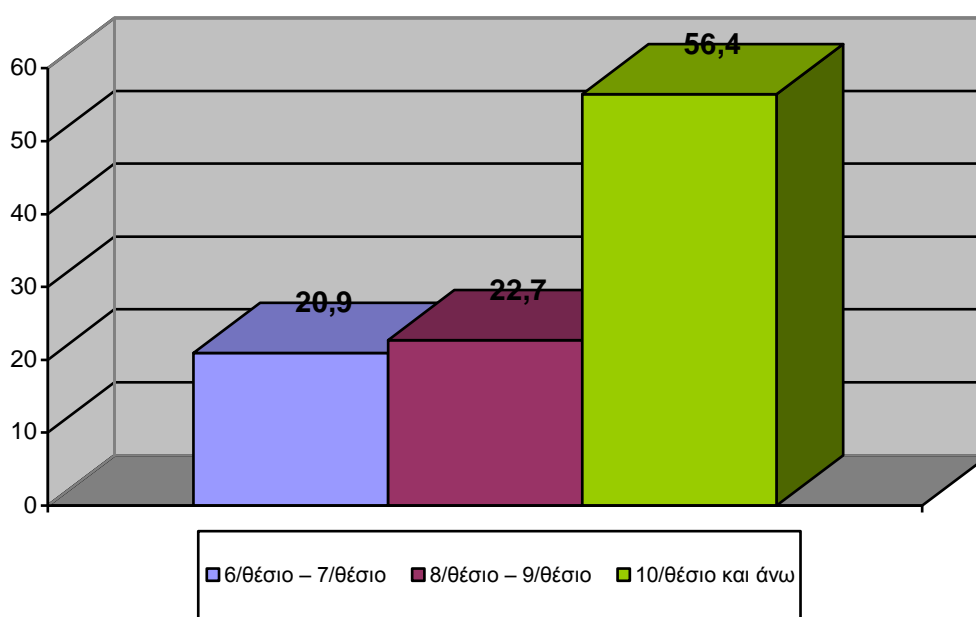
Πίνακας Α.9

Ερ. Α.7.Χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε:

Οργανικότητα (λειτουργικότητα, αριθμός τμημάτων που λειτουργούν τώρα)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
6/θέσιο – 7/θέσιο	144	20,9	20,9	20,9
8/θέσιο – 9/θέσιο	156	22,7	22,7	43,6
10/θέσιο και άνω	388	56,4	56,4	100,0
Σύνολο	688	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση 8 (Οργανικότητα - λειτουργική, αριθμός τμημάτων που λειτουργούν τώρα)



9.5 Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

9.5.1. Εισαγωγικά

Μετά από τη γενική θεώρηση της σχέσης σχολείου – οικογένειας στο χώρο της εκπαίδευσης επιχειρούμε στη συνέχεια μια λεπτομερέστερη μελέτη των στοιχείων εκείνων που άπτονται της συγκεκριμένης σχέσης, πιστεύοντας ότι η μελέτη αυτή θα φωτίσει περισσότερο την εικόνα της υφιστάμενης κατάστασης σε Δημοτικά σχολεία και επομένως θα οδηγήσει σε συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

9.5.2. Στοιχεία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Στο ερώτημα αν «στο σχολείο σας λειτουργεί σήμερα σύλλογος γονέων» το 100,0% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι σε όλα τα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας Κρήτης λειτουργεί σύλλογος γονέων.

Το ερώτημα δόθηκε στους συναδέλφους ως εξής:

Ένα αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται, εκτός των άλλων, και για την αγαστή επικοινωνία του με την οικογένεια. Στο σχολείο σας λειτουργεί σήμερα σύλλογος γονέων;

Σε επόμενο ερώτημα θελήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται ικανοποιημένοι από την επικοινωνία με τους γονείς?

Το ερώτημα δόθηκε ως εξής:

Αν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό είστε ευχαριστημένος-η με το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου σας με τους γονείς των μαθητών;

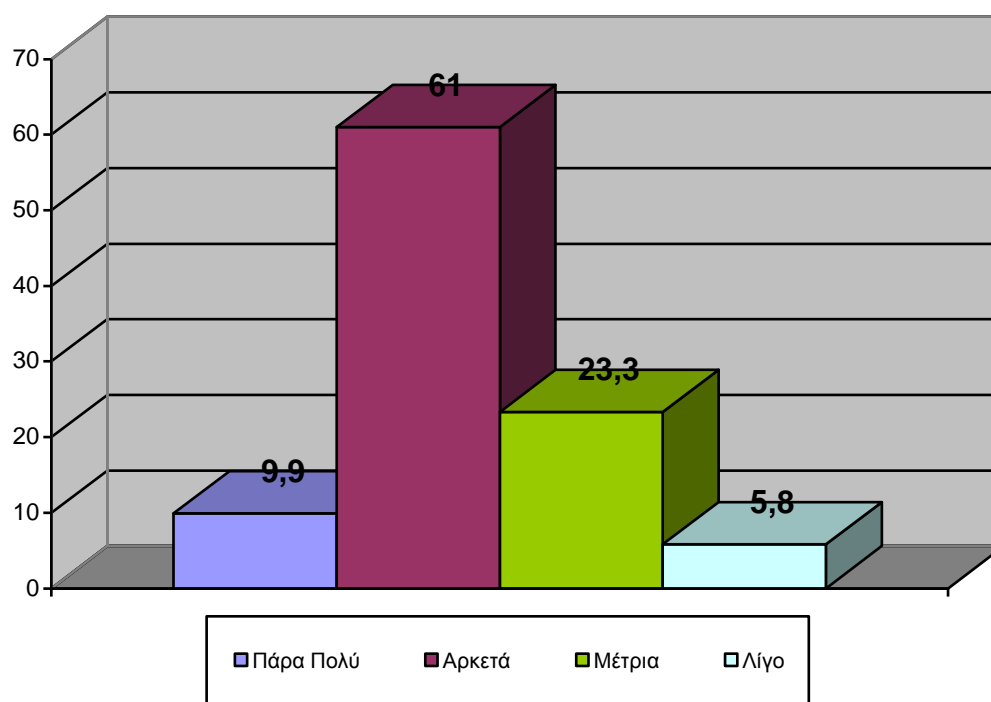
Από τους συναδέλφους που απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, δήλωσαν ότι από τη συνεργασία «του σχολείου τους με τους γονείς των μαθητών» είναι «πάρα πολύ έως αρκετά» ευχαριστημένοι, το 70,9% «μέτρια» το 23,3% και το 5,8% είναι «λίγο» ευχαριστημένοι από την παραπάνω συνεργασία.

Πίνακας Β.1

Ερ. Β1.2. Αν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό είστε ευχαριστημένος-η με το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου σας με τους γονείς των μαθητών;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	68	9,9	9,9	9,9
Αρκετά	420	61,0	61,0	70,9
Μέτρια	160	23,3	23,3	94,2
Λίγο	40	5,8	5,8	100,0
Σύνολο	688	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση 9 (Σε ποιο βαθμό είστε ευχαριστημένος-η με το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου σας με τους γονείς των μαθητών)



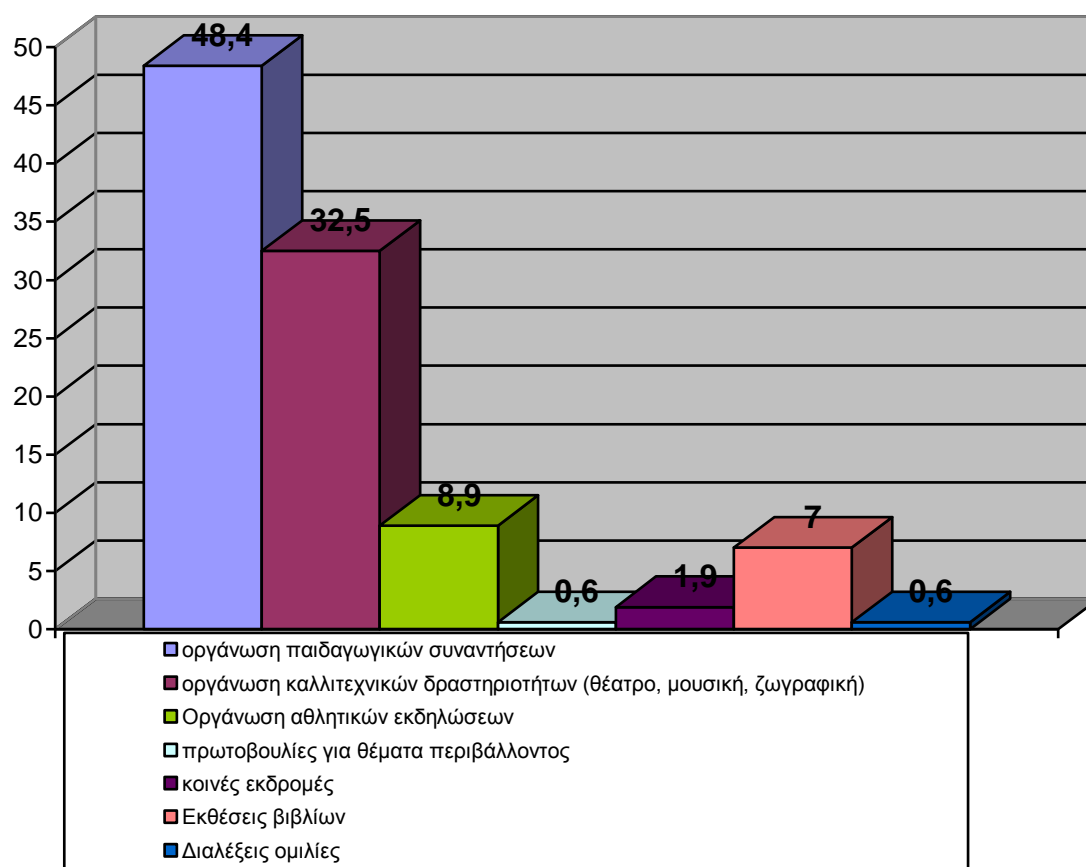
Σε άλλο ερώτημα κλήθηκαν τα υποκείμενα να απαντήσουν στο «ποια από τα παρακάτω θέματα περιλαμβάνει η συνεργασία». Οι δηλώσεις αυτών που απάντησαν παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας Β.2

Ερ. Β1.3 Θέματα συνεργασίας σχολείου – συλλόγου γονέων.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων	304	48,4
οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (θέατρο, μουσική, ζωγραφική)	204	32,5
Οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων	56	8,9
πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος	4	,6
κοινές εκδρομές	12	1,9
Εκθέσεις βιβλίων	44	7,0
Διαλέξεις ομιλίες	4	,6
Σύνολο	628	100,0

Γραφική παράσταση 10 (Θέματα συνεργασίας σχολείου – συλλόγου γονέων)



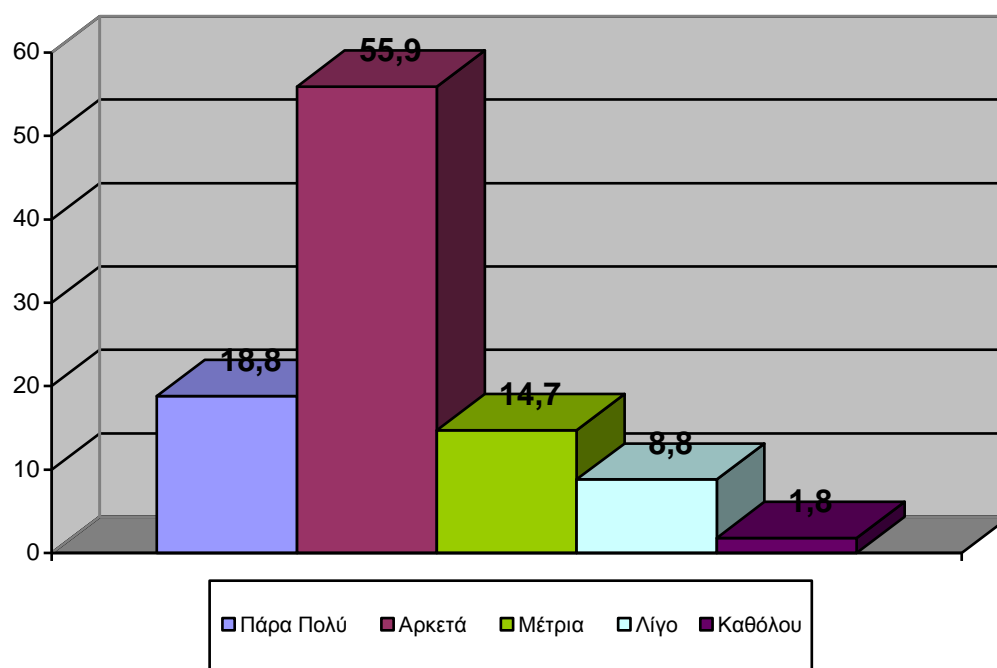
Σε επόμενο ερώτημα «αν ο υφιστάμενος βαθμός συνεργασίας «με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου», το 74,7% των ερωτηθέντων διευθυντών / προϊσταμένων απάντησε «πάρα πολύ έως αρκετά», το 14,5% «μέτρια» και το 11,6% απάντησε «λίγο έως καθόλου».

Πίνακας Β.3

Ερ. Β1.4. Πιστεύετε ότι ο βαθμός αυτός επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Πάρα Πολύ	128	18,6	18,8	18,8
Αρκετά	380	55,2	55,9	74,7
Μέτρια	100	14,5	14,7	89,4
Λίγο	60	8,7	8,8	98,2
Καθόλου	12	1,7	1,8	100,0
Μερικό Σύνολο	680	98,8	100,0	
Δεν απάντησαν	8	1,2		
Σύνολο	688	100,0		

Γραφική παράσταση 11 (Πιστεύετε ότι ο βαθμός αυτός επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας)



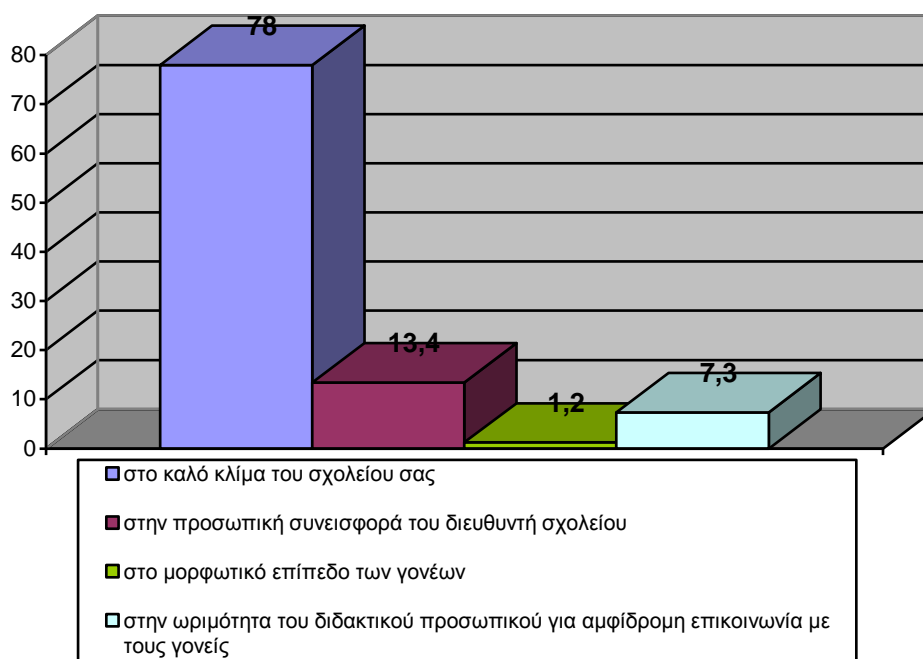
Στο ερώτημα «σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την καλή συνεργασία του σχολείου σας με τους γονείς των μαθητών» οι δηλώσεις των διευθυντών / προϊσταμένων σχολικών μονάδων, οι οποίοι απάντησαν «πάρα πολύ έως αρκετά» στην προηγούμενη ερώτηση, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας Β.4

Ερ. Β1.5 Παράγοντες που συμβάλουν στην καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
στο καλό κλίμα του σχολείου σας	512	78,0
στην προσωπική συνεισφορά του διευθυντή σχολείου	88	13,4
στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων	8	1,2
στην ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού για αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς	48	7,3
Σύνολο	656	100,0

Γραφική παράσταση 12 (Παράγοντες που συμβάλουν στην καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών)



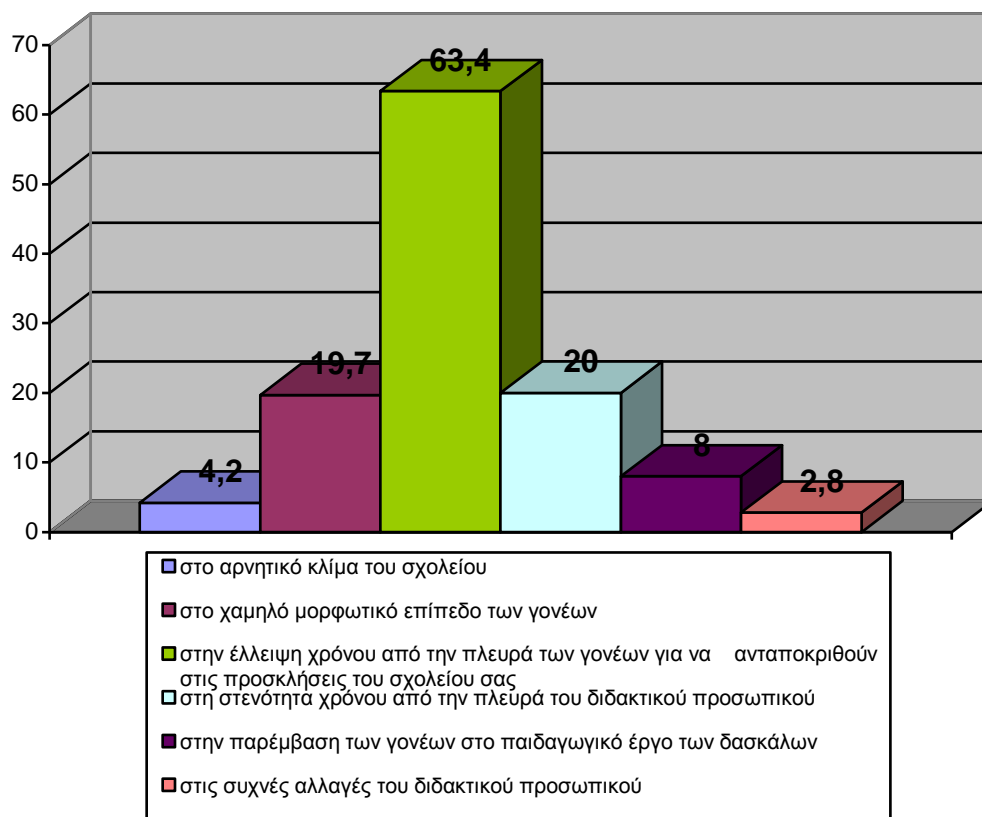
Στο ερώτημα «σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την ισχνή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια» οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας Β.5

Ερ. Β1.6 Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
στο αρνητικό κλίμα του σχολείου	12	4,2
στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων	56	19,7
στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονέων για να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου σας	180	63,4
στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού	20	7,0
στην παρέμβαση των γονέων στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων	8	2,8
στις συχνές αλλαγές του διδακτικού προσωπικού	8	2,8
Σύνολο	284	100,0

Γραφική παράσταση 13 (Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας)



Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή αυτών, δηλ. των γονέων, στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών ποικίλουν. Οι οκτώ διαφορετικές απόψεις που καταγράψαμε παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν.

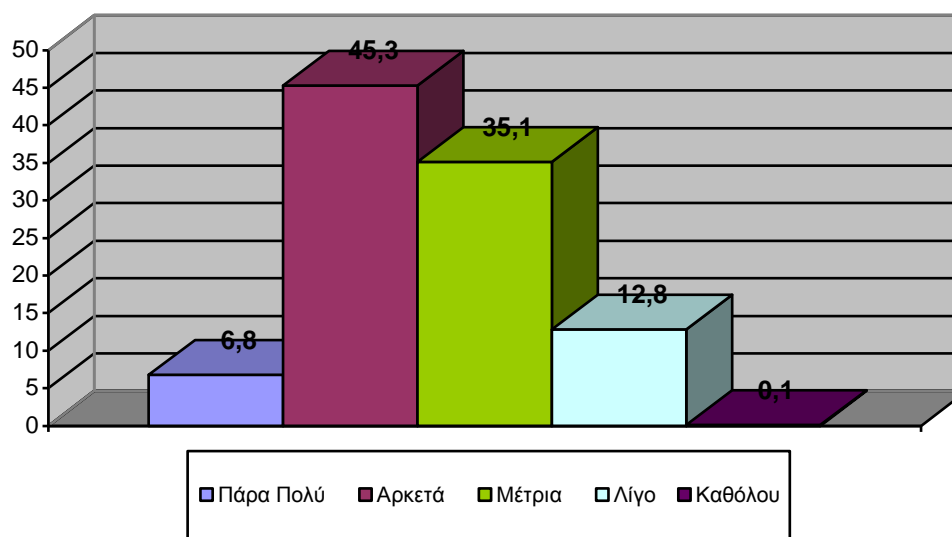
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με την εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 80% περίπου.

Πίνακας Β.6

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.1 Στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	40	6,8
Αρκετά	268	45,3
Μέτρια	208	35,1
Λίγο	76	12,8
Καθόλου		
Σύνολο	592	100,0

Γραφική παράσταση 14 (Στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές)



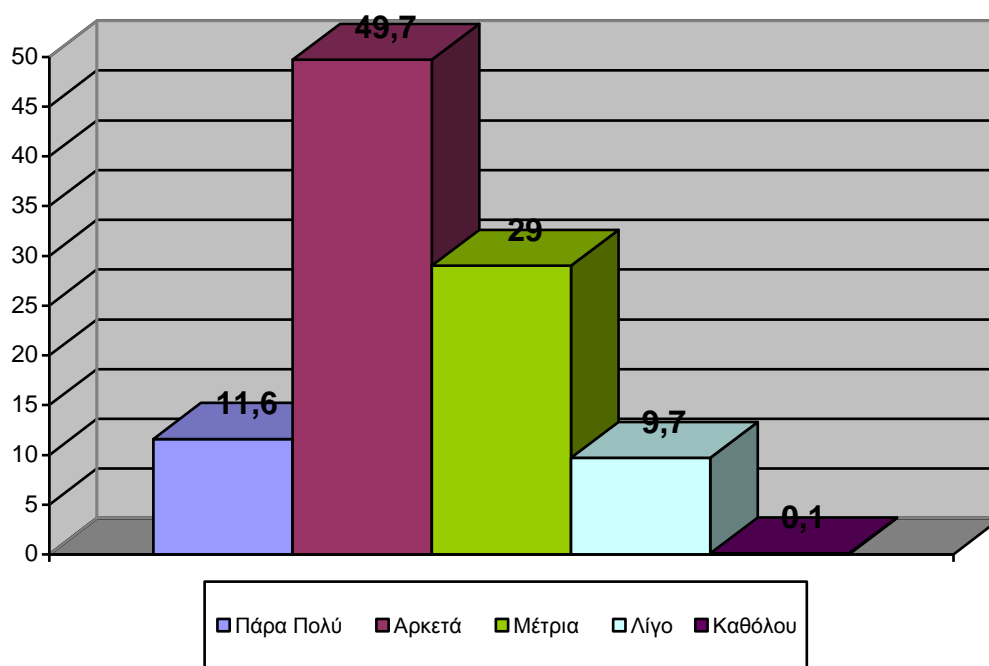
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με την καθαριότητα του σχολικού χώρου, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 90% περίπου.

Πίνακας Β.7

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.2 Στην καθαριότητα του σχολικού χώρου	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	72	11,6
Αρκετά	308	49,7
Μέτρια	180	29,0
Λίγο	60	9,7
Σύνολο	620	100,0

Γραφική παράσταση 15 (Στην καθαριότητα του σχολικού χώρου)



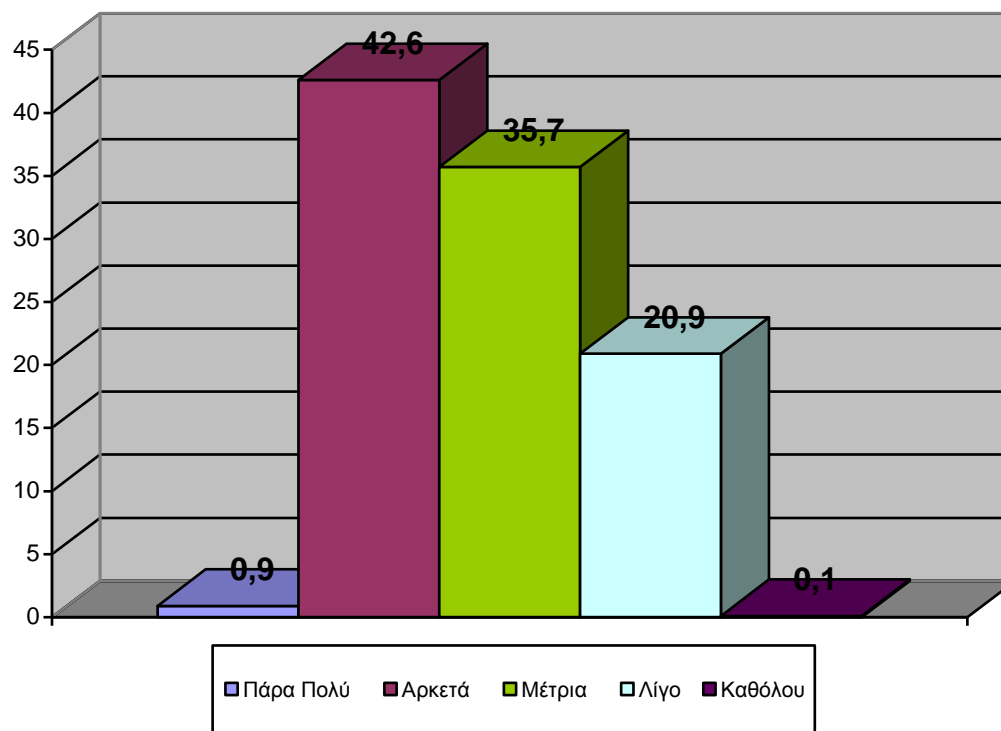
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με την καλή λειτουργία των κυλικείων, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 71% περίπου.

Πίνακας Β.8

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.3 Στην καλή λειτουργία των κυλικείων	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	4	,9
Αρκετά	196	42,6
Μέτρια	164	35,7
Λίγο	96	20,9
Σύνολο	460	100,0

Γραφική παράσταση 16 (Στην καλή λειτουργία των κυλικείων)



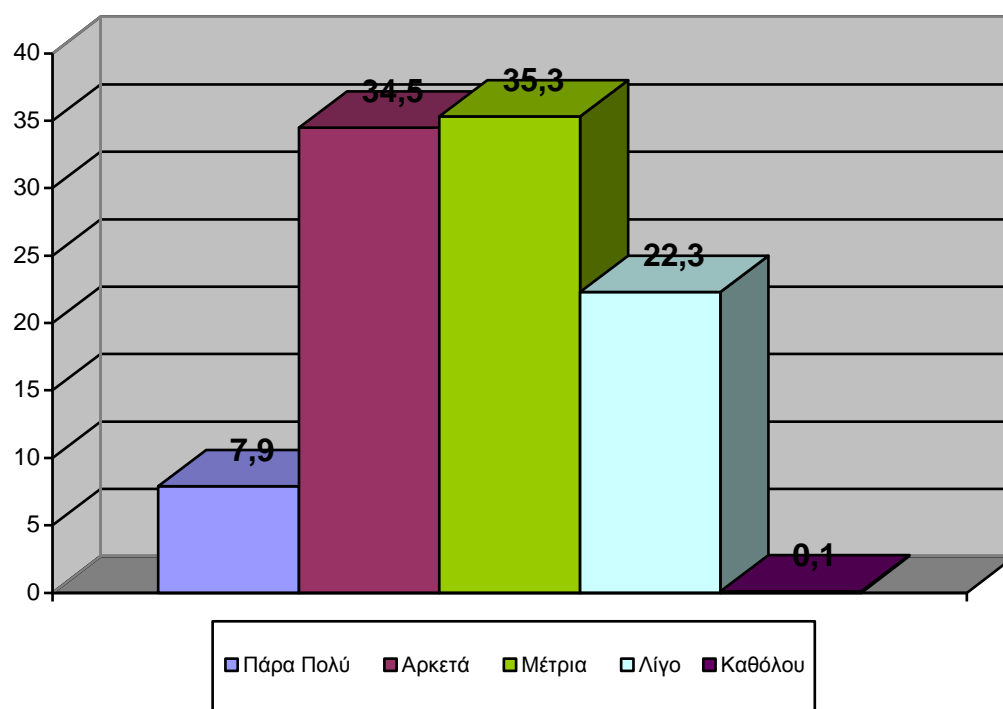
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με τη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 78% περίπου.

Πίνακας Β.9

Ερ. Β1.7. Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.4 Στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	44	7,9
Αρκετά	192	34,5
Μέτρια	196	35,3
Λίγο	124	22,3
Σύνολο	556	100,0

Γραφική παράσταση 17 (Στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας)



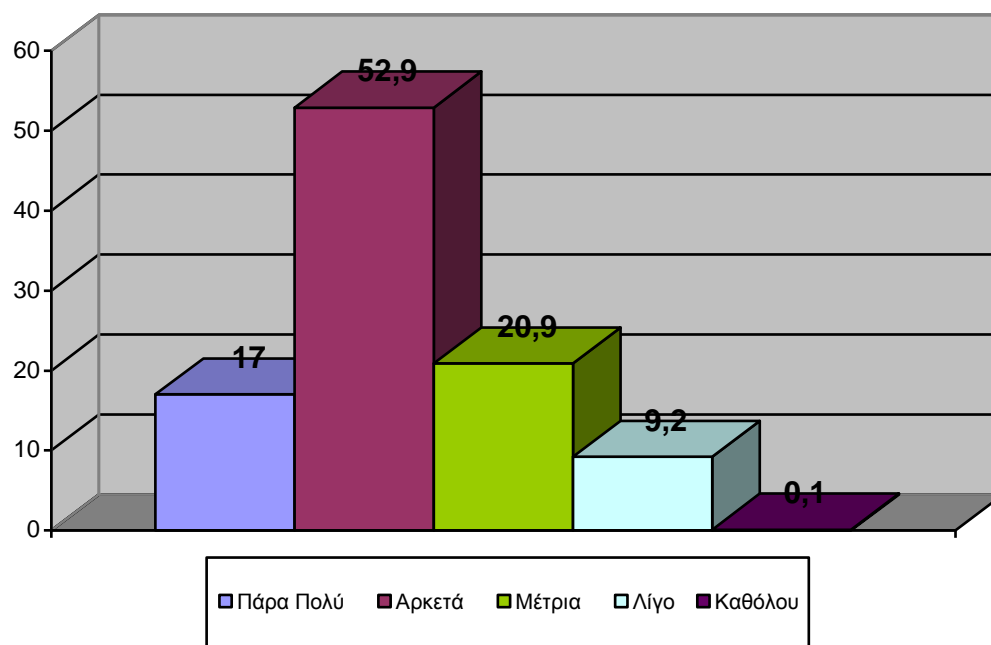
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με τον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 91% περίπου.

Πίνακας Β.10

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.5 Στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	104	17,0
Αρκετά	324	52,9
Μέτρια	128	20,9
Λίγο	56	9,2
Σύνολο	612	100,0

Γραφική παράσταση 18



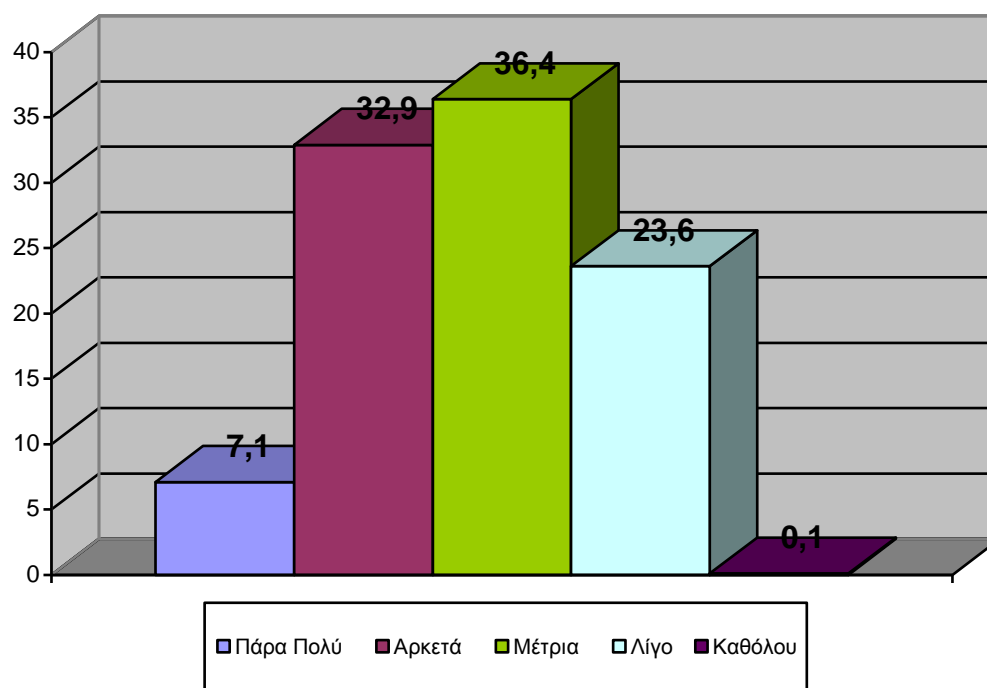
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με την ασφάλεια των μαθητών, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 77% περίπου.

Πίνακας Β.11

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.6 Στην ασφάλεια των μαθητών	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	40	7,1
Αρκετά	184	32,9
Μέτρια	204	36,4
Λίγο	132	23,6
Σύνολο	560	100,0

Γραφική παράσταση 19 (Ασφάλεια των μαθητών)



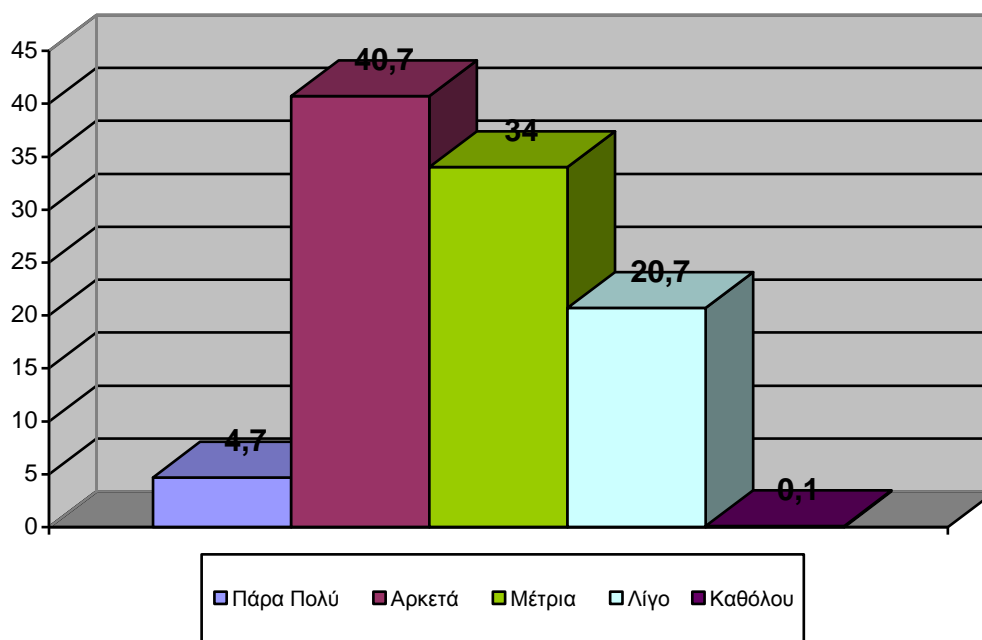
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με τον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 79% περίπου.

Πίνακας Β.12

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.7 Στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	28	4,7
Αρκετά	244	40,7
Μέτρια	204	34,0
Λίγο	124	20,7
Σύνολο	600	100,0

Γραφική παράσταση 20 (Στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα)



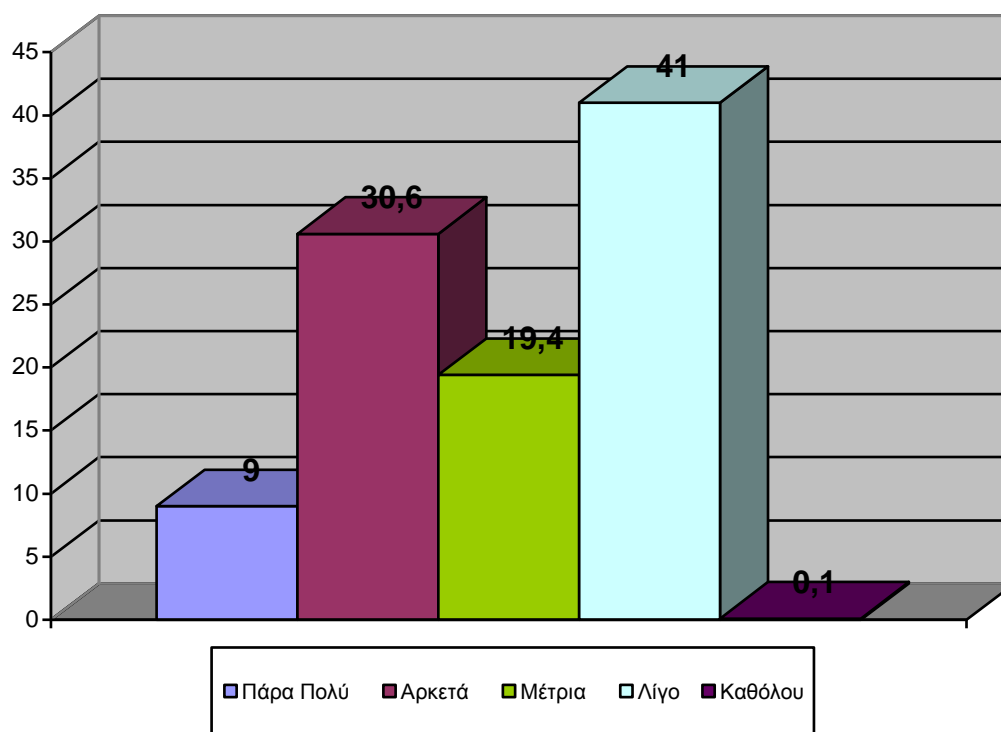
Ως προς τη συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου και τη συμβολή τους στην καλή λειτουργία του σχολείου οι απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών, σχετικά με την επίλυση του στεγαστικού προβλήματος, φάνηκε ότι είναι θετική σε ποσοστό 60% περίπου.

Πίνακας Β.13

Ερ. Β1.7 Συμβολή των γονέων στην καλή λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής τους στα όργανα λαϊκής συμμετοχής

7.8 Στην επίλυση του στεγαστικού προβλήματος	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	48	9,0
Αρκετά	164	30,6
Μέτρια	104	19,4
Λίγο	220	41,0
Σύνολο	536	100,0

Γραφική παράσταση 21 (Στην επίλυση του στεγαστικού προβλήματος)



Στο ερώτημα 8, «Σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την τυχόν χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου;» οι δηλώσεις των συναδέλφων παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν τους παράγοντες που συντελούν στην χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου, στην έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων των οργάνων λαϊκής συμμετοχής, στην κακή επικοινωνία του σχολείου με το σύλλογο γονέων, στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου, στις συχνές αλλαγές των γονέων στα ανωτέρω συλλογικά όργανα και στο περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου.

Πίνακας Β.14

Ερ. Β1.8 Παράγοντες που συντελούν στην χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
στην έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων των οργάνων λαϊκής συμμετοχής	272	40,2
στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου	128	18,9
στις συχνές αλλαγές των γονέων στα ανωτέρω συλλογικά όργανα	72	10,7
στην κακή επικοινωνία του σχολείου με το σύλλογο γονέων	200	29,6
στο περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου	4	0,6
Σύνολο	676	100,0

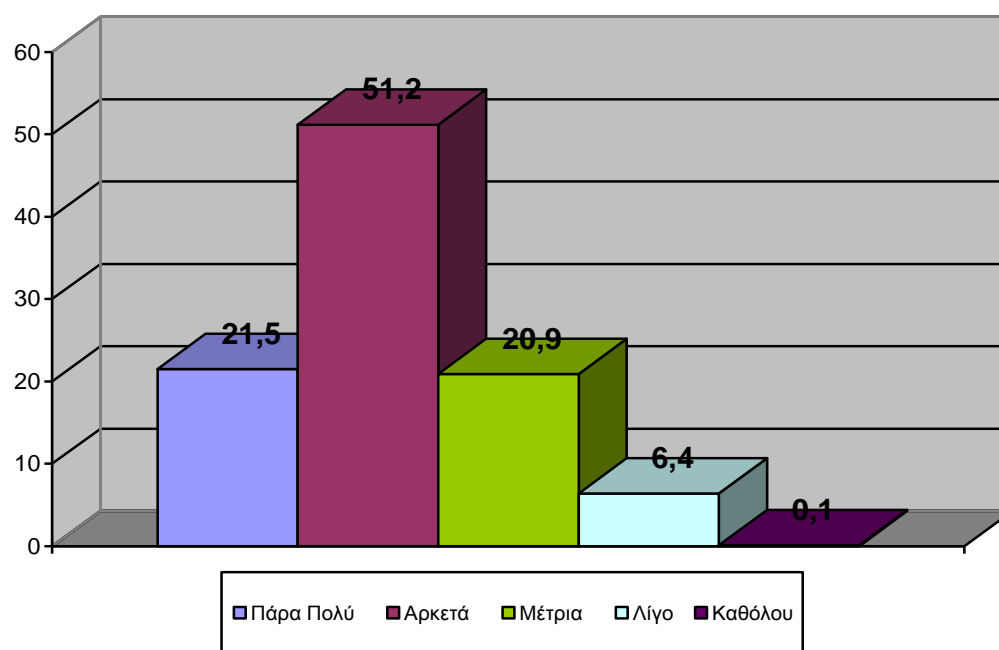
Στο ερώτημα 9 φάνηκε ότι οι γονείς ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου σας για την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους σε ποσοστό 51,2%.

Πίνακας Β.15

Ερ. Β1.9 Βαθμός ανταπόκρισης γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου για την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	148	21,5
Αρκετά	352	51,2
Μέτρια	144	20,9
Λίγο	44	6,4
Σύνολο	688	100,0

Γραφική παράσταση 22 (Βαθμός ανταπόκρισης γονέων στις προσκλήσεις του σχολείου για την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους)



Στο ερώτημα 10, «σε ποιους από τους παρακάτω λόγους αποδίδετε την καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας», τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: Ποσοστό της τάξης του 52,3% εκτιμούν ότι η καλή επικοινωνία εξαρτάται από τη δική τους προσπάθεια, ποσοστό 32,0% στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους και σε μικρότερα ποσοστά «στην προσπάθεια των δασκάλων να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών τους» 12,2% και «στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων» 3,5%.

Πίνακας Β.16

Ερ. Β1.10 Λόγοι καλής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
στη δική σας προσπάθεια	360	52,3
στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων	24	3,5
στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους	220	32,0
στην προσπάθεια των δασκάλων να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών τους	84	12,2
Σύνολο	688	100,0

Στο ερώτημα 11, σε ποιους λόγους αποδίδετε την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα αποτελέσματα έχουν ως εξής, Ποσοστό της τάξης του 58,5% εκτιμούν ότι η καλή επικοινωνία και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από το εάν υπάρχει αλληλοενημέρωση για τυχόν προβλήματα των παιδιών (συμπεριφοράς, μάθησης κ.ά.), ποσοστό 28,9% στο ότι οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου και σε μικρότερο ποσοστό «η σωστή ενημέρωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους» 12,6%.

Πίνακας Β.17

Ερ. Β1.11 Λόγοι βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
α. οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου	184	28,9
β. υπάρχει αλληλοενημέρωση για τυχόν προβλήματα των παιδιών (συμπεριφοράς, μάθησης κ.ά.)	372	58,5
γ. η σωστή ενημέρωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	80	12,6
Σύνολο	636	100,0

Στο ερώτημα 12, δηλαδή, «ποιοι λόγοι δε βοηθάνε και δεν συντελούν στη βελτίωσή της εκπαιδευτικής διαδικασίας», τα αποτελέσματα έχουν ως εξής: α) Ποσοστό 52,9% εκτιμούν ότι αυτό οφείλεται: «διότι οι γονείς καλύπτουν τυχόν αδυναμίες-προβλήματα των παιδιών τους, β) Ποσοστό 26,5% στο ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών και γ) Σε μικρότερο ποσοστό «άλλοι λόγοι» 20,6%.

Πίνακας Β.18

Ερ. Β1.12. Αν ΟΧΙ, γιατί δεν συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
διότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών	36	26,5
διότι οι γονείς καλύπτουν τυχόν αδυναμίες-προβλήματα των παιδιών τους	72	52,9
άλλοι λόγοι	28	20,6
Σύνολο	136	100,0

9.5.3. Αντιλήψεις των δασκάλων για την αναγκαιότητα επικοινωνίας

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται πολύ συχνά στην ανάγκη να αναλάβει ο γονέας το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σπίτι. Ευελπιστούν στη βοήθεια των γονέων προκειμένου να συνεχιστεί στο σπίτι η δουλειά που γίνεται στο σχολείο, να συμπληρωθεί και να εμπεδωθεί η ύλη που διδάσκεται ο μαθητής ή και να βοηθηθεί να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά που ενδεχομένως υπάρχουν, όταν από έλλειψη χρόνου δεν είναι δυνατό να ολοκληρωθεί το έργο αυτό στο σχολείο. Τα αποτελέσματα από τα αντίστοιχα ερωτήματα που τους τέθηκαν παρουσιάζονται ως εξής.

Με βάση το σκεπτικό αυτό το πρώτο ερώτημα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου αναφερόταν στο κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη τη επικοινωνία με τους γονείς.

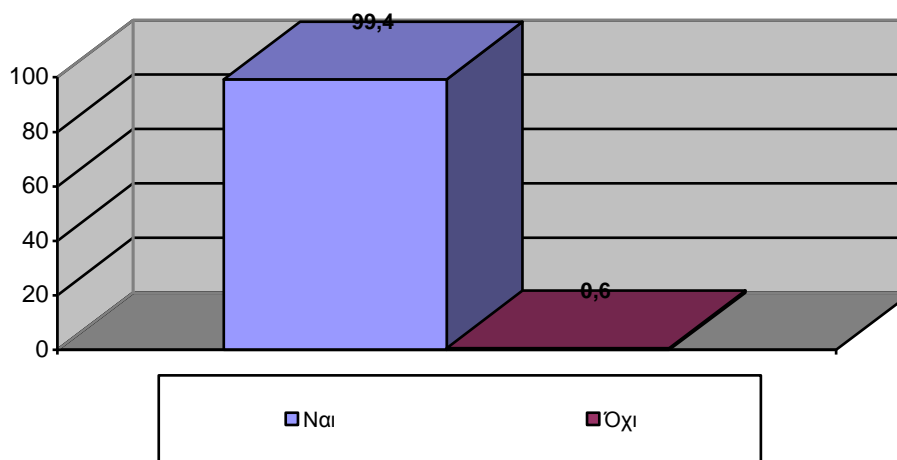
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 99,4% απάντησαν θετικά στο υπό συζήτηση θέμα.

Πίνακας Β.19

Ερ. Β2.1 Θεωρείτε χρήσιμη τη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	680	99,4
Όχι	4	0,6
Σύνολο	684	100,0

Γραφική παράσταση 23 (Θεωρείτε χρήσιμη τη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς;)



Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους χρήσιμη. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, (σε μεγάλη πλειοψηφία) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συζήτηση με τους γονείς των μαθητών τους μπορεί να συνεισφέρει ώστε να καλυφθούν αδυναμίες και προβλήματα των τελευταίων (δηλ. των μαθητών). Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 26,5% θεωρούν ότι η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας συμβάλλει στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών.

Πίνακας Β.20

Ερ. Β2.2 Για ποιους λόγους θεωρείτε χρήσιμη την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι, διότι οι γονείς θα πρέπει να ενισχύουν το έργο των εκπαιδευτικών	36	26,5
Ναι, διότι σε συζήτηση με τους γονείς μπορούν να καλυφθούν τυχόν αδυναμίες και προβλήματα των παιδιών τους	72	52,9
Ναι για άλλους λόγους	28	20,6
Σύνολο	136	100,0

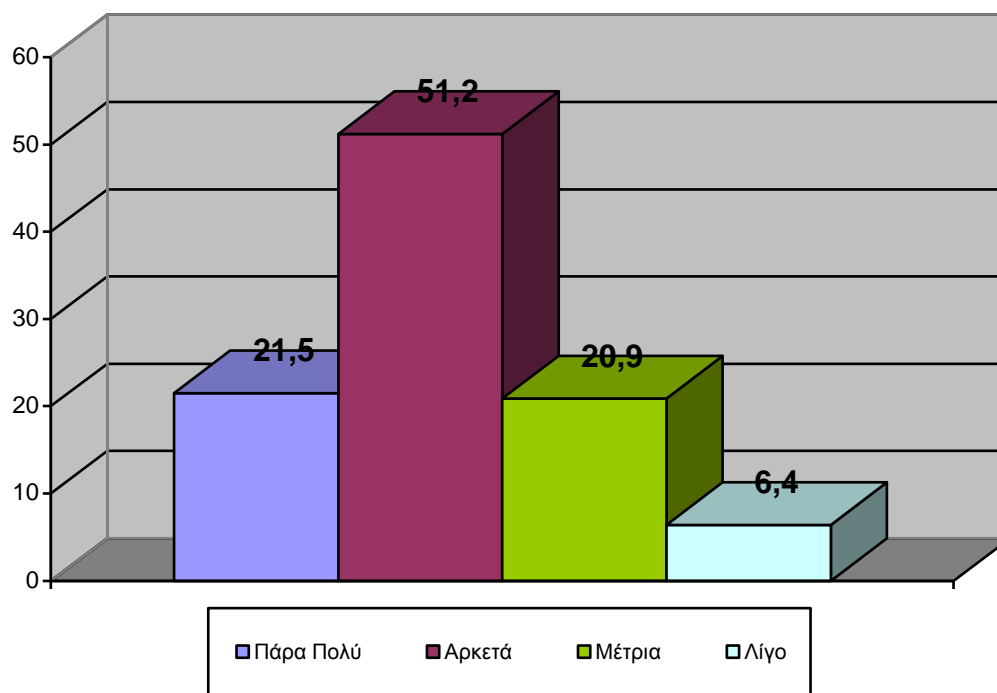
Για το σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να φέρει σε πέρας. Πρόκειται για ένα «εργαλείο» που αξιοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Βασική προϋπόθεση είναι να μην πραγματοποιούν οι γονείς τις εργασίες του παιδιού τους, αλλά να στέκονται αρωγοί, επεξηγώντας του τυχόν σημεία που δεν καταλαβαίνει, δίνοντάς του στοιχεία να προχωρήσει τη σκέψη του κ.τ.λ.

Πίνακας Β.21

Ερ Β2.3 Η επικοινωνία αυτή βοηθά στην ανάπτυξη των μεταξύ σας σχέσεων;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	148	21,5
Αρκετά	352	51,2
Μέτρια	144	20,9
Λίγο	44	6,4
Σύνολο	688	100,0

Γραφική παράσταση 24 (Η επικοινωνία αυτή βοηθά στην ανάπτυξη των μεταξύ σας σχέσεων)



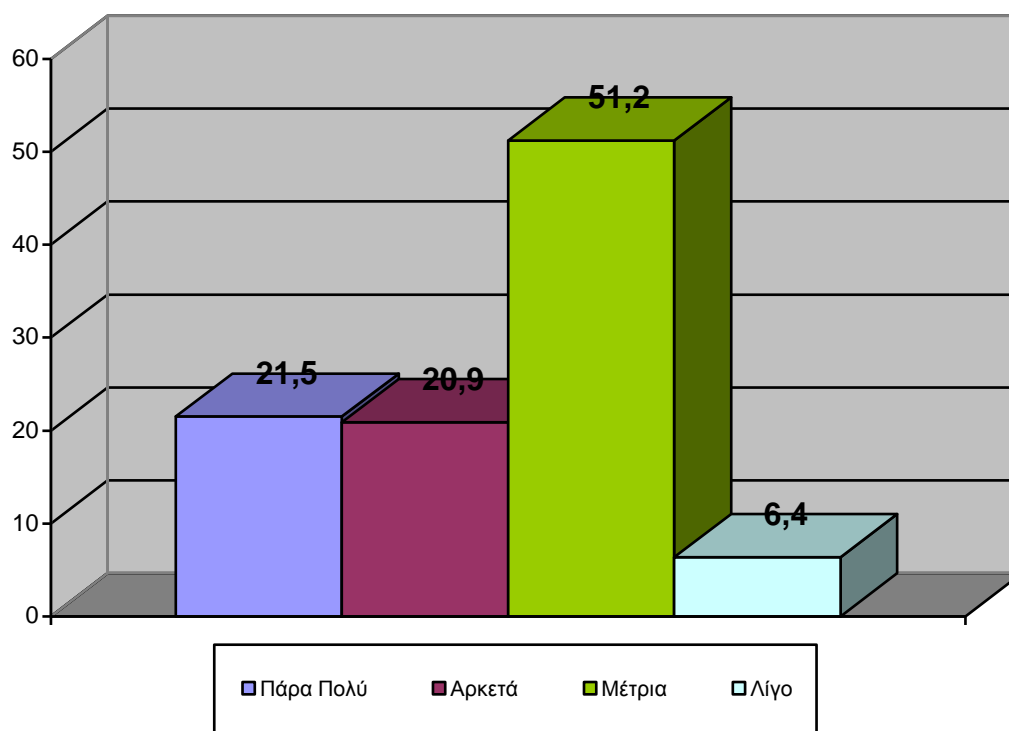
Σε συνέχεια του παραπάνω ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν εάν η επικοινωνία με τη μορφή των κατ' οίκον εργασιών βοηθά τον μαθητή. Με οριακή πλειοψηφία (51,9%) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επικοινωνία αυτής της μορφής έχει μέτρια συνεισφορά στον μαθητή ως προς την κινητοποίησή του και τις επιδόσεις του. Την ίδια στιγμή ένα ποσοστό της τάξης του 42,4% των συμμετεχόντων αναφέρει ότι αυτού του είδους η επικοινωνία βοηθά «πάρα πολύ» ή «αρκετά» τον μαθητή.

Πίνακας Β.22

Ερ. Β2.4 Η επικοινωνία αυτή βοηθά το μαθητή (επίδοση, κίνητρα κτλ.);

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	147	21,5
Αρκετά	145	20,9
Μέτρια	352	51,2
Λίγο	44	6,4
Σύνολο	688	100,0

Γραφική παράσταση 25 (Η επικοινωνία αυτή βοηθά το μαθητή - επίδοση, κίνητρα κτλ.)



Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι γονείς είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού. Στις μικρές τάξεις οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν στο σύνολό τους ότι οι γονείς δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα, γιατί το μορφωτικό τους επίπεδο έχει βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν. Με τη σωστή καθοδήγηση από το δάσκαλο όλοι μπορούν να τα καταφέρουν.

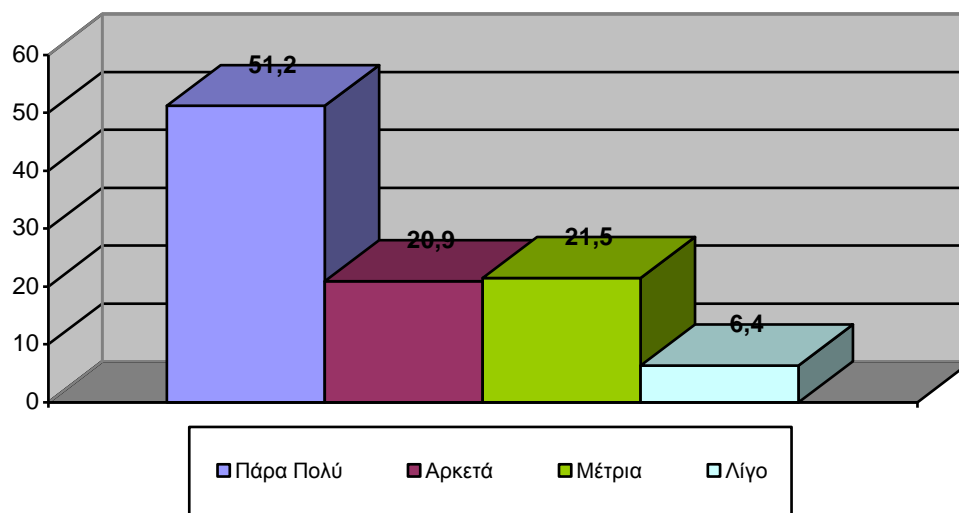
Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως υπάρχει πρόβλημα στις μεγαλύτερες τάξεις όπου το επίπεδο των παρεχόμενων στο σχολείο γνώσεων είναι υψηλό και γι' αυτό το λόγο χρειάζεται η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, αλλά και υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων. Δεν μπορεί να είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν είναι όλοι οι γονείς σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά, δίδασκαν κυρίως στην Στ τάξη. Οι περισσότεροι προβλέπουν αυτό το ενδεχόμενο και αφήνουν για το σπίτι τις απλές ασκήσεις, συστήνουν στους μαθητές να καταφεύγουν πρώτα στα βιβλία για να λύσουν τυχόν απορίες που ανακύπτουν κ.τ.λ.

Πίνακας Β.23

Ερ. Β2.5 Οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	352	51,2
Αρκετά	145	20,9
Μέτρια	147	21,5
Λίγο	44	6,4
Σύνολο	688	100,0

Γραφική παράσταση 26 (Οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία;)



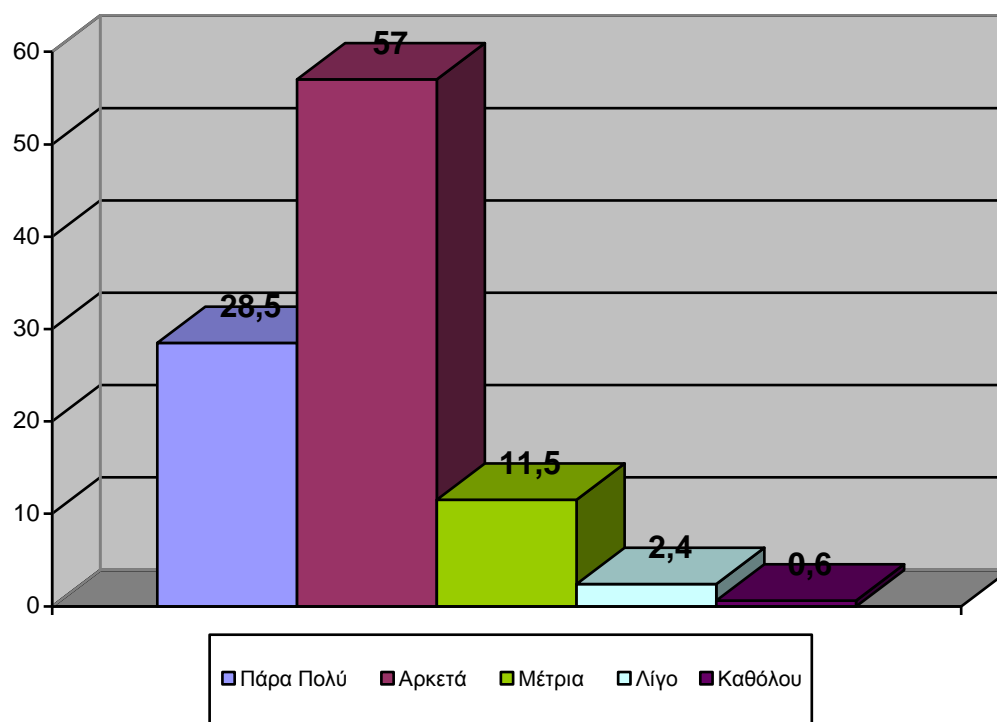
Επίσης, σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο ερώτημα, αν η επικοινωνία αυτή βοηθά στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ τους και των γονέων. Παρατηρούμε ότι σε ποσοστό πέραν του 80,0% δηλώνουν ότι όντως η επικοινωνία βοηθά στην ανάπτυξη των σχέσεων.

Πίνακας Β.24

Ερ.Β2.6 Η επικοινωνία αυτή βοηθά στην ανάπτυξη των μεταξύ σας σχέσεων;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	188	28,5
Αρκετά	376	57,0
Μέτρια	76	11,5
Λίγο	16	2,4
Καθόλου	4	,6
Σύνολο	660	100,0

Γραφική παράσταση 27 (Η επικοινωνία αυτή βοηθά στην ανάπτυξη των μεταξύ σας σχέσεων;)



Ένας άλλος λόγος για τον οποίο θεωρείται αναγκαία η επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό είναι η επίδραση που έχει αυτή στο συναισθηματικό κόσμο του μαθητή, ειδικά μάλιστα, όταν ο μαθητής παρακολουθεί τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Στη φάση αυτή το παιδί βρίσκεται για πρώτη φορά σε ένα περιβάλλον διαφορετικό από το οικογενειακό και χρειάζεται συναισθηματική στήριξη, για να ανταποκριθεί στους νέους ρόλους που αναλαμβάνει. Υποστηρίχθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι η παρουσία των γονέων στο σχολικό χώρο και η συνομιλία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού, δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ασφάλειας και οικειότητας μέσα στο χώρο αυτό.

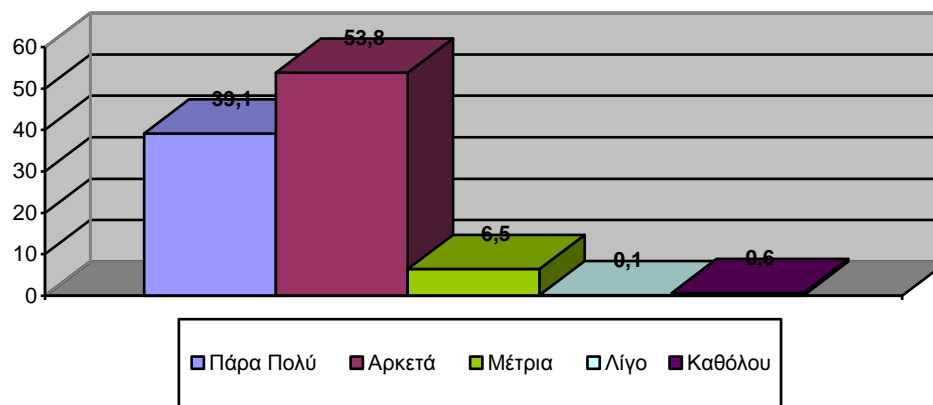
Η μητέρα προσθέτει και τον παράγοντα «φόβο» ως κίνητρο για να προσπαθήσει περισσότερο το παιδί με τα μαθήματά του. Γιατί πηγαίνοντας στο σχολείο θα πληροφορηθεί από το δάσκαλο, αν ο μαθητής ήταν αδιάβαστος, και αυτό ενδεχομένως συνεπάγεται για τον τελευταίο κυρώσεις, πράγμα που είναι γνωστό στο μαθητή. Ελέγχεται, βέβαια, κατά πόσο θα πρέπει το κίνητρο των γονέων για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς να είναι η άσκηση πιέσεων προς το παιδί και κατά πόσο είναι αυτό μέσο για να αγαπήσει το σχολείο. Είναι όμως απομεινάρι μιας κατάστασης που επικρατούσε, σύμφωνα και με τις ομολογίες των γονέων, την εποχή που οι ίδιοι πήγαιναν στο σχολείο. Μαρτυρεί επίσης και τη μορφή που παίρνει η άσκηση ελέγχου από ορισμένους γονείς στα παιδιά.

Πίνακας Β.25

Ερ. Β2.7 Η επικοινωνία αυτή βοηθά το μαθητή (επίδοση, κίνητρα κτλ.);

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	264	39,1
Αρκετά	364	53,8
Μέτρια	44	6,5
Λίγο	4	,6
Σύνολο	676	100,0

Γραφική παράσταση 28 (Η επικοινωνία αυτή βοηθά το μαθητή (επίδοση, κίνητρα κτλ.);



Εντούτοις, μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων δεν είναι πάντα απρόσκοπτη (53,0% περίπου απαντούν ότι «Οι γονείς δεν συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία»).

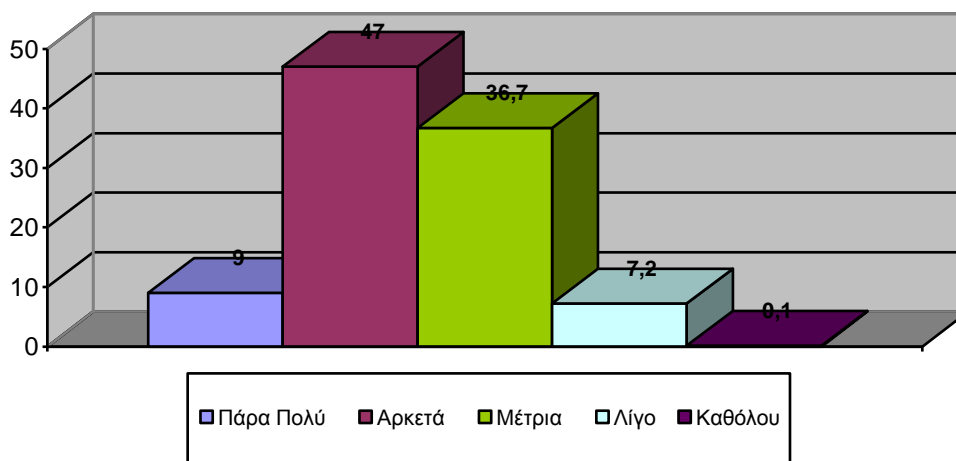
Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, μόλις μάθαιναν το υπό διερεύνηση θέμα, είχαν παρόμοια αντίδραση. Ισχυρίζονταν ότι επιδιώκουν την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, αλλά δεν την επιτυγχάνουν πάντα. Μερικές χαρακτηριστικές αναφορές τους είναι οι ακόλουθες, «Στην πλειοψηφία τους ναι [συνεργάζονται]. Υπάρχουν όμως και οι αδιάφοροι. Αυτό εξαρτάται κυρίως από το πνευματικό επίπεδο του κάθε γονέα. Υπάρχουν μερικοί που παρά τις προσπάθειες του δασκάλου και ενώ γνωρίζουν το πρόβλημα του παιδιού τους δεν ανταποκρίνονται. Εκτός από το πνευματικό επίπεδο, οι γονείς που δεν επικοινωνούν συχνά είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα (διαζύγιο). Σε αυτήν την περίπτωση ενδέχεται να μη συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα της συνεργασίας ή να επικρατούν άλλες σκέψεις.[...] Μολονότι είναι λίγες περιπτώσεις, κάθε φορά δημιουργούν πρόβλημα οι γονείς που δε συνεργάζονται και συνήθως πρόκειται για γονείς με προβλήματα».

Πίνακας Β.26

Ερ. Β2.8 Οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	60	9,0
Αρκετά	312	47,0
Μέτρια	244	36,7
Λίγο	48	7,2
Σύνολο	664	100,0

Γραφική παράσταση 29 (Οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία;)



Εύλογα τίθενται ερωτήματα που αφορούν στα χαρακτηριστικά των γονέων που δεν επικοινωνούν με το σχολείο, τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η ελλιπής επικοινωνία δημιουργεί προβλήματα και παρεμποδίζει το έργο του εκπαιδευτικού, γενικά, τους παράγοντες που φαίνεται πως επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τόσο ως προς τη συχνότητα, όσο και ως προς την ποιότητά της.

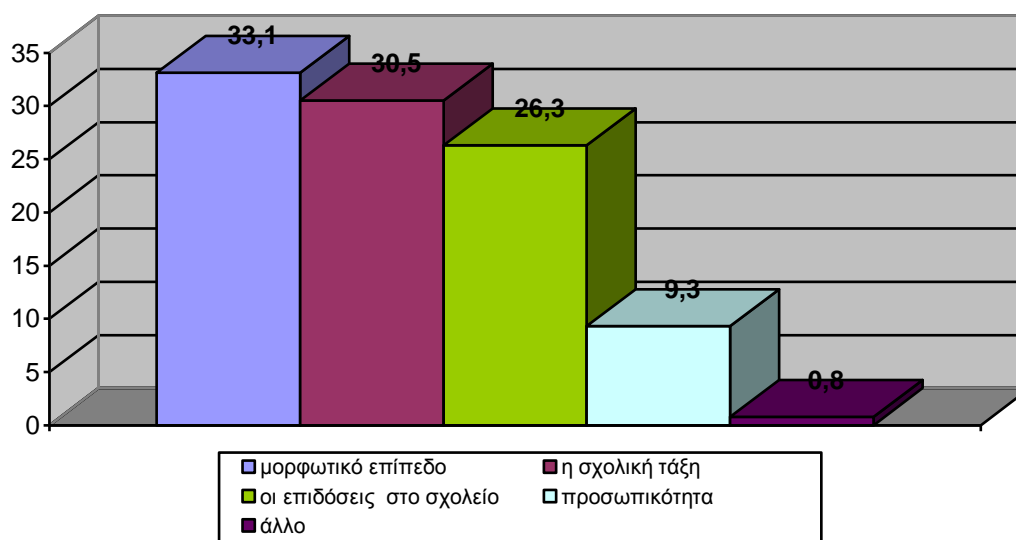
Όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, πρόκειται μεταξύ άλλων για παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η σχολική τάξη στην οποία βρίσκονται τα παιδιά, οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο και κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, κυρίως της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Πίνακας Β.27

Ερ. Β2.9 Ποια θεωρείτε τα χαρακτηριστικά του καλού γονέα όσον αφορά το θέμα της επικοινωνίας με το δάσκαλο του παιδιού του;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
μορφωτικό επίπεδο	156	33,1
η σχολική τάξη	144	30,5
οι επιδόσεις στο σχολείο	124	26,3
προσωπικότητα	44	9,3
άλλο	4	0,8
Σύνολο	472	100,0

Γραφική παράσταση 30 (Χαρακτηριστικά του καλού γονέα όσον αφορά το θέμα της επικοινωνίας με το δάσκαλο του παιδιού του)



Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ο παράγοντας που, σύμφωνα με τις απόψεις του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος, παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο στη μεταξύ τους συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς με ανώτερο μορφωτικό επίπεδο συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και την επιδιώκουν σε ποσοστό μεγαλύτερο από τους γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται ότι ισχύει κατά κανόνα, με εξαίρεση την περίπτωση που οι γονείς λόγω του φόρτου εργασίας δεν έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο για να αφιερώσουν στα παιδιά τους.

Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο το φαινόμενο το οποίο παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, ότι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο επικοινωνούν συχνότερα μαζί τους, μολονότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα παιδιά τους δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο.

Εκτός από τη συχνότητα επικοινωνίας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να διαφοροποιεί και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που αναφέρονται στους μορφωμένους γονείς.

Όλες οι παραπάνω απόψεις κρύβουν, κατά τη γνώμη μας, μια αίσθηση ανασφάλειας των εκπαιδευτικών απέναντι στους μορφωμένους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν το επάγγελμά τους, από άποψη κύρους, σε χαμηλότερο επίπεδο από τα άλλα επαγγέλματα και έτσι ενδέχεται κατά την επικοινωνία τους με τους μορφωμένους γονείς να βιώνουν περισσότερο άγχος και να τους θεωρούν ως πιθανούς επικριτές, σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από ό,τι θα συνέβαινε με τους λιγότερο μορφωμένους γονείς.

Ενδεχομένως, οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών να ερμηνεύουν το γεγονός ότι, ενώ θεωρούν πολύ καλύτερη την συνεργασία τους με τους μορφωμένους γονείς, μόνο σε δυο περιπτώσεις εκπαιδευτικών εκφράστηκε ρητή προτίμηση για συνεργασία με τους γονείς αυτούς. Για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, που ρωτήθηκαν σχετικά, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων δεν επηρέαζε τη διάθεσή τους για συνεργασία.

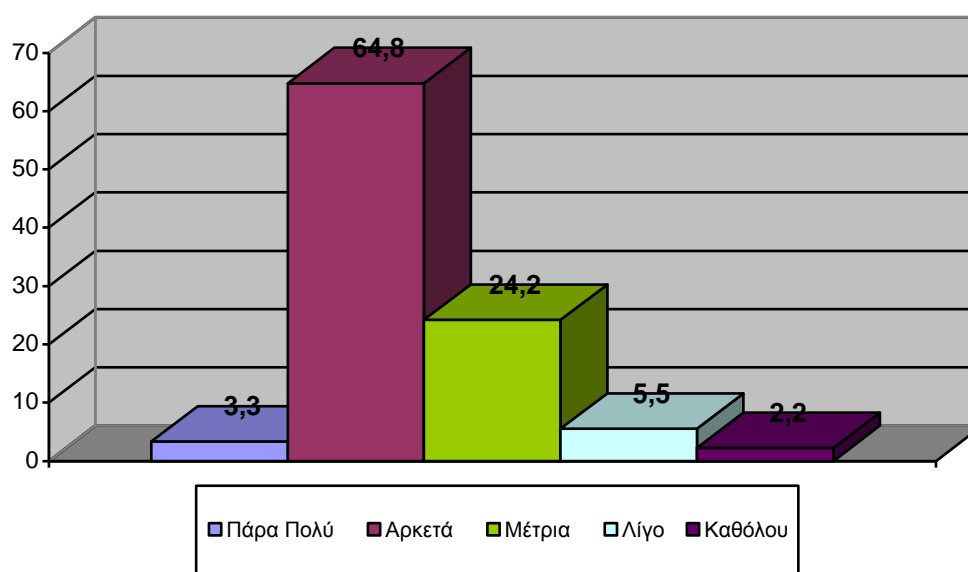
Επίσης, σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ουδέτερα στο ερώτημα αν η επικοινωνία, η επαφή με το γονέα ήταν δεδομένη παλιότερα, αφού ο εκπαιδευτικός μπορούσε να συναντήσει το γονέα του μαθητή του στο δρόμο ή και στο καφενείο ακόμη. Πιστεύουν ότι σήμερα εξακολουθεί να υφίσταται μια τέτοια κατάσταση σε ποσοστό της τάξης του 3,3% μόνο. Παρατηρούμε ότι σε ποσοστό 64,81% δηλώνουν ότι το θέμα αυτό τους απασχόλησε στο βαθμό «αρκετά».

Πίνακας Β.28

Ερ. Β2.10 Παλιότερα η επαφή με το γονέα ήταν δεδομένη αφού ο εκπαιδευτικός μπορούσε να συναντήσει το γονέα του μαθητή του στο δρόμο ή και στο καφενείο ακόμη. Πιστεύετε ότι σήμερα εξακολουθεί να υφίσταται μια τέτοια κατάσταση;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	12	3,3
Αρκετά	236	64,8
Μέτρια	88	24,2
Λίγο	20	5,5
Καθόλου	8	2,2
Σύνολο	364	100,0

Γραφική παράσταση 31 (Παλιότερα η επαφή με το γονέα ήταν δεδομένη αφού ο εκπαιδευτικός μπορούσε να συναντήσει το γονέα του μαθητή του στο δρόμο ή και στο καφενείο ακόμη. Πιστεύετε ότι σήμερα εξακολουθεί να υφίσταται μια τέτοια κατάσταση;)



Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό να επικοινωνούν οι γονείς μαζί τους, όχι μόνο ως ανταπόκριση στις προσκλήσεις τους, αλλά και με δική τους πρωτοβουλία.

Να ανταποκρίνονται σε στοιχειώδεις υποχρεώσεις που αφορούν στην υγιεινή, στην καθαριότητα, στην προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο, στην τακτική του παρουσία στα μαθήματα και στη σωστή συμπεριφορά του.

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επικουρούν οι γονείς το έργο τους και να βοηθούν το παιδί στο σπίτι, όταν συναντά δυσκολίες. Όχι όμως και να τους αντικαθιστούν, κάτι που συμβαίνει όταν το παιδί πηγαίνει στο σχολείο γνωρίζοντας ήδη το αντικείμενο που θα διδάχτεί ή έχει προετοιμαστεί στα θέματα που θα αξιολογηθεί ή ξέρει ότι ούτως ή άλλως θα τα ξανακούσει στο φροντιστήριο, με πιθανή συνέπεια όλων αυτών, να μειώνεται ο σεβασμός απέναντι στον εκπαιδευτικό, αλλά και το ενδιαφέρον του παιδιού για το σχολείο. Μοιάζει σαν να εισβάλουν οι γονείς στο ζωντικό χώρο αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού, κάτι που προκαλεί δυσφορία στον τελευταίο.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των γονέων για μια καλή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι να έχουν μια όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική κρίση για το παιδί τους. Η αντικειμενικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό πολύ σημαντικό για τη συνεργασία, δεδομένου ότι από τη στιγμή που οι γονείς θα αναγνωρίσουν τις αδυναμίες του παιδιού, έχουν περισσότερα κίνητρα να δουλέψουν μαζί με τον εκπαιδευτικό προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους.

Εντούτοις, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι οι γονείς δεν είναι πάντα αντικειμενικοί στην κρίση τους για το παιδί ούτε και είναι εύκολο να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες μάθησης ή τα προβλήματα συμπεριφοράς που τυχόν αντιμετωπίζει. Πολλές φορές προσπαθούν να εξωραΐσουν την εικόνα του παιδιού, γεγονός που -αν και είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς- άλλοτε συνιστά συνειδητή προσπάθεια των γονέων κι άλλοτε όχι. Οι γονείς, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, προσπαθούν να εντυπωσιάσουν τον εκπαιδευτικό με απώτερο στόχο τη βαθμοθηρία.

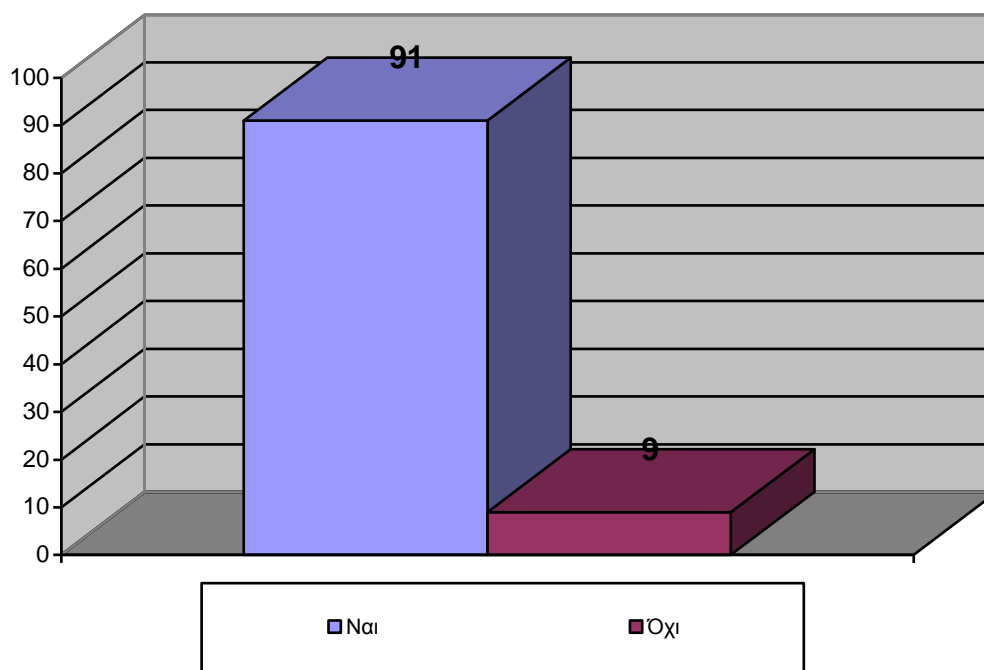
Τέλος, από την τελευταία ερώτηση αυτής της ενότητας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επικοινωνία με την οικογένεια σημαντική προϋπόθεση και για αυτόν τον λόγο σε συντριπτική πλειοψηφία (91%) δήλωσαν ότι είναι διατεθειμένοι να προσπαθήσουν περισσότερο.

Πίνακας Β.29

Ερ. Β2.11 Είστε διατεθειμένος/η να προσπαθήσετε περισσότερο;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	604	91,0
Όχι	60	9,0
Σύνολο	664	100,0

Γραφική παράσταση 32 (Είστε διατεθειμένος/η να προσπαθήσετε περισσότερο;)



Συνοψίζοντας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφώνησαν πως η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία είναι επιβεβλημένη. Τα κύρια επιχειρήματά τους ήταν η ανάγκη να βρίσκει το έργο που γίνεται στο σχολείο υποστήριξη και συνέχεια στο σπίτι. Το κύριο εργαλείο με το οποίο επιτυγχάνεται αυτό είναι οι κατ' οίκον εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται η καθοδήγηση από τους γονείς και τότε είναι απαραίτητο να κατέχουν όχι μόνο τις γνώσεις, αλλά και το σωστό τρόπο για να βοηθήσουν το παιδί τους. Καθώς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων έχει ανέβει στις μέρες μας σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν, δεν αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες γνωστικής φύσεως. Εκεί όμως που συνήθως εντοπίζονται δυσκολίες είναι σε μεθοδολογικά θέματα, πώς θα οργανώσουν οι γονείς τη βοήθειά τους στο σπίτι. Αρμόδιος για να τους καθοδηγήσει είναι ο εκπαιδευτικός με τον οποίο οι γονείς χρειάζεται να έχουν στενή συνεργασία.

Ένας δεύτερος λόγος που εντοπίζεται από εκπαιδευτικούς και επιβάλλει τη συνεργασία είναι η ανταλλαγή πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί πληροφορούν τους γονείς για την επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, ώστε να τους καταστήσουν συνυπεύθυνους στο έργο τους. Πληροφορούνται, επίσης, για προβλήματα υγείας και οικογενειακά προβλήματα τα οποία επηρεάζουν τη σχολική πορεία του μαθητή. Οι γονείς, επίσης, παίρνουν οδηγίες από τον εκπαιδευτικό με ποιο τρόπο να οργανώσουν το έργο τους στο σπίτι, ώστε η βοήθεια που θα παρέχουν στο παιδί τους να βρίσκεται σε αρμονία με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σχολείο.

Τέλος, ένας τρίτος λόγος που αναφέρθηκε είναι η ανάγκη να νιώθει ο μαθητής το σχολικό περιβάλλον ως συνέχεια του οικογενειακού του. Για το σκοπό αυτό είναι καλό να βλέπει τους γονείς του στο σχολείο, να τους βλέπει να εκδηλώνουν σεβασμό και εκτίμηση στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού. Έτσι, ο μαθητής εξοικειώνεται και μαθαίνει να αγαπά το χώρο στον οποίο περνά ένα μεγάλο μέρος της ημέρας του.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα έχουν καλή συνεργασία με τους γονείς, όταν οι τελευταίοι ανταποκρίνονται σε βασικές υποχρεώσεις, όπως η υγιεινή του παιδιού, η προετοιμασία του για το σχολείο και η αποφυγή απουσιών.

Είναι, επίσης, ουσιώδες για τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τυχόν ιδιαιτερότητες του παιδιού, να μην επεμβαίνουν οι γονείς στο έργο τους, να αποδέχονται τη γνώμη των εκπαιδευτικών και να μην δημιουργούν στο παιδί αρνητική εικόνα γι' αυτούς. Η προσωπικότητα επίσης του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο για μια αρμονική σχέση με τους γονείς. Γονείς και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι τελευταίοι πρέπει να είναι φιλικόι και καλοδιάθετοι, υπομονετικοί και με διάθεση να αφιερώσουν χρόνο στους γονείς.

9.5.4. Σκιαγράφηση της μορφής που παίρνει η επικοινωνία (Συνθήκες επικοινωνίας, ποιος, πού, πότε;)

Το πρώτο ερώτημα του τρίτου και τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου αναφερόταν στη μορφή που παίρνει η επικοινωνία με τους γονείς.

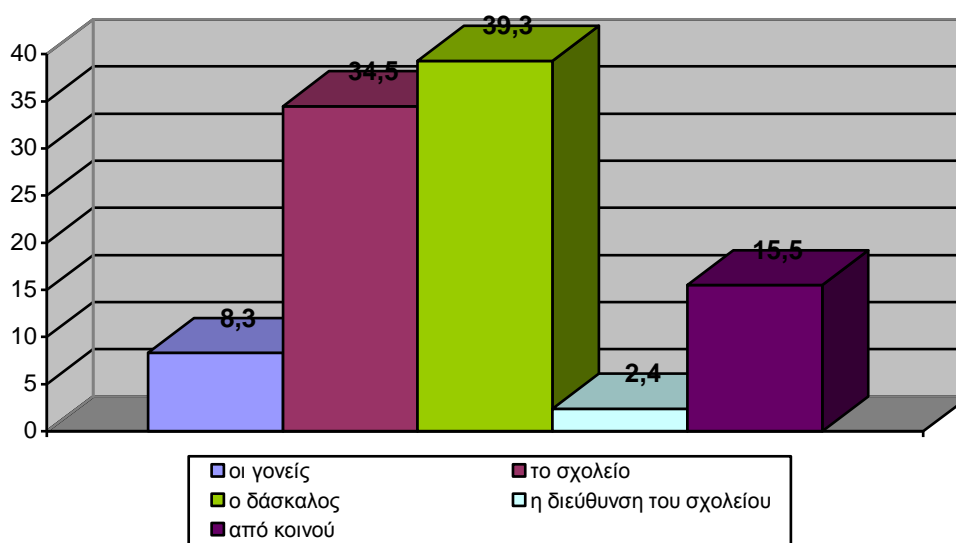
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα που ακολουθεί παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των υποκειμένων απάντησαν ότι την πρωτοβουλία για επικοινωνία την παίρνουν κυρίως το σχολείο με ποσοστό 34,5% και ο δάσκαλος με αντίστοιχο ποσοστό 39,3%. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι γονείς αναζητούν την επικοινωνία με το δάσκαλο σε ποσοστό της τάξης του 8,3% μόνο.

Πίνακας Β.30

Ερ. Β3.1. Την πρωτοβουλία για επικοινωνία την παίρνουν συνήθως

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
οι γονείς	56	8,3
το σχολείο	232	34,5
ο δάσκαλος	264	39,3
η διεύθυνση του σχολείου	16	2,4
από κοινού	104	15,5
Σύνολο	672	100,0

Γραφική παράσταση 33 (Την πρωτοβουλία για επικοινωνία την παίρνουν συνήθως)



Σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα «δίνετε τη δυνατότητα στους γονείς να επικοινωνούν μαζί σας όποτε αυτοί το επιθυμούν;» απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά, ότι δηλαδή σε ποσοστό 44,9% δίνουν τη δυνατότητα αυτή στους γονείς «πάρα πολύ», και 38,3% «αρκετά».

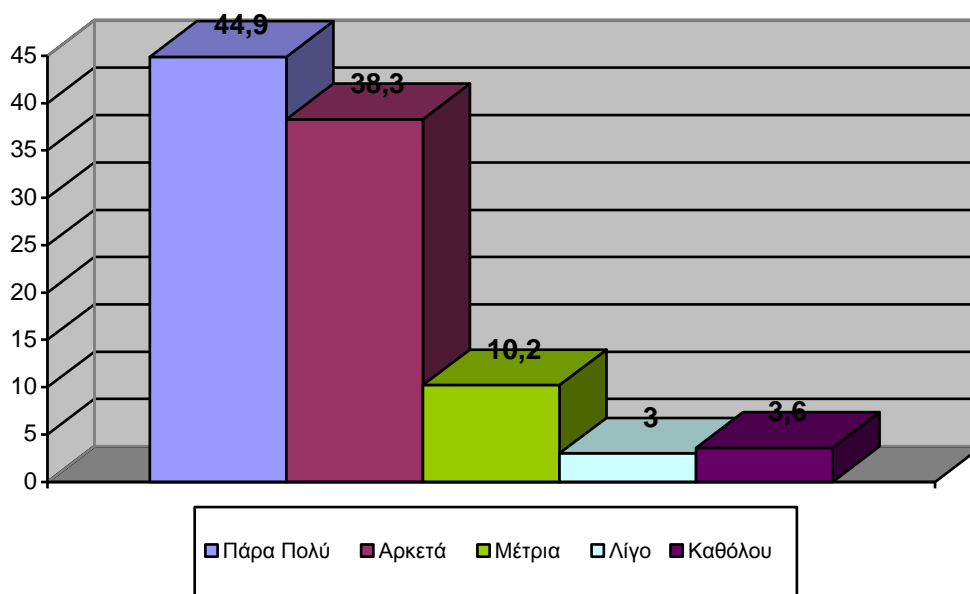
Σημαντικό ότι ποσοστό της τάξης του 6,6% των εκπαιδευτικών δεν αναζητούν την επικοινωνία με τους γονείς και δήλωσαν ότι δεν δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς για επικοινωνία.

Πίνακας Β.31

Ερ. Β3.2 Τους δίνετε τη δυνατότητα να επικοινωνούν μαζί σας όποτε αυτοί το επιθυμούν;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	300	44,9
Αρκετά	256	38,3
Μέτρια	68	10,2
Λίγο	20	3,0
Καθόλου	24	3,6
Σύνολο	668	100,0

Γραφική παράσταση 34 (Τους δίνετε τη δυνατότητα να επικοινωνούν μαζί σας όποτε αυτοί το επιθυμούν;)



Επίσης, σε συνέχεια του προηγούμενου ερωτήματος, οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα «Τους καλείτε σε ομαδικές συγκεντρώσεις ή σε μεμονωμένες συναντήσεις;» απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά, ότι δηλαδή σε ποσοστό 92,6% δίνουν τη δυνατότητα αυτή στους γονείς.

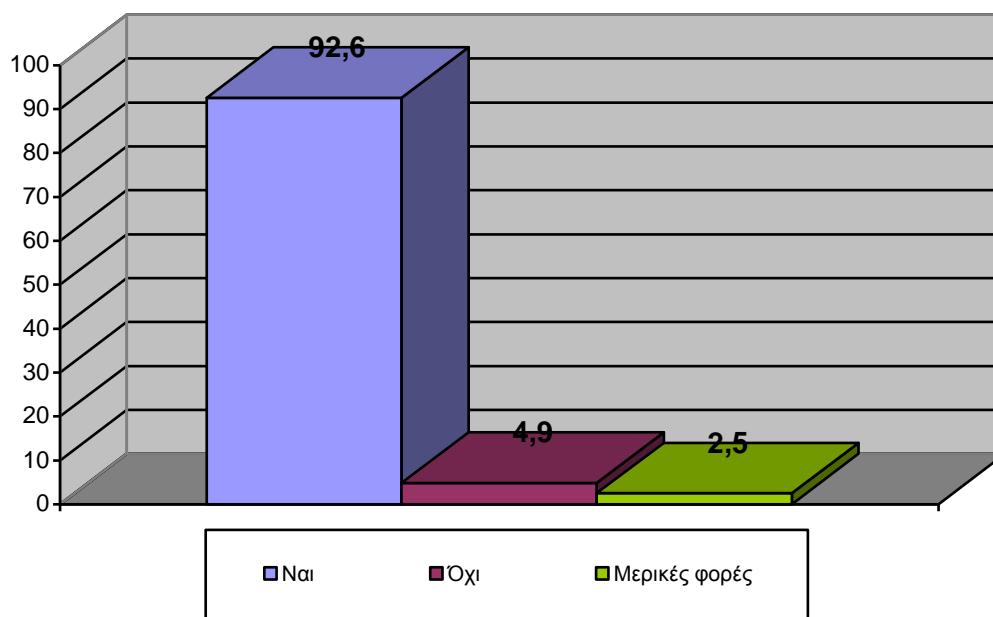
Σημαντικό ότι ποσοστό της τάξης του 4,9% των εκπαιδευτικών δεν αναζητούν την επικοινωνία με τους γονείς και δήλωσαν ότι δεν δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς για επικοινωνία μέσα από συγκεντρώσεις και μεμονωμένες συναντήσεις.

Πίνακας Β.32

Ερ. Β3.4 Τους καλείτε σε ομαδικές συγκεντρώσεις ή σε μεμονωμένες συναντήσεις;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	600	92,6
Όχι	32	4,9
Μερικές φορές	16	2,5
Σύνολο	648	100,0

Γραφική παράσταση 35 (Τους καλείτε σε ομαδικές συγκεντρώσεις ή σε μεμονωμένες συναντήσεις;)



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στο ερώτημα «Πόσο χρόνο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αφιερώσει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τους γονείς;» απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά, ότι δηλαδή σε αθροιστικό ποσοστό της τάξης του 54% περίπου αφιερώνουν χρόνο προς τους γονείς.

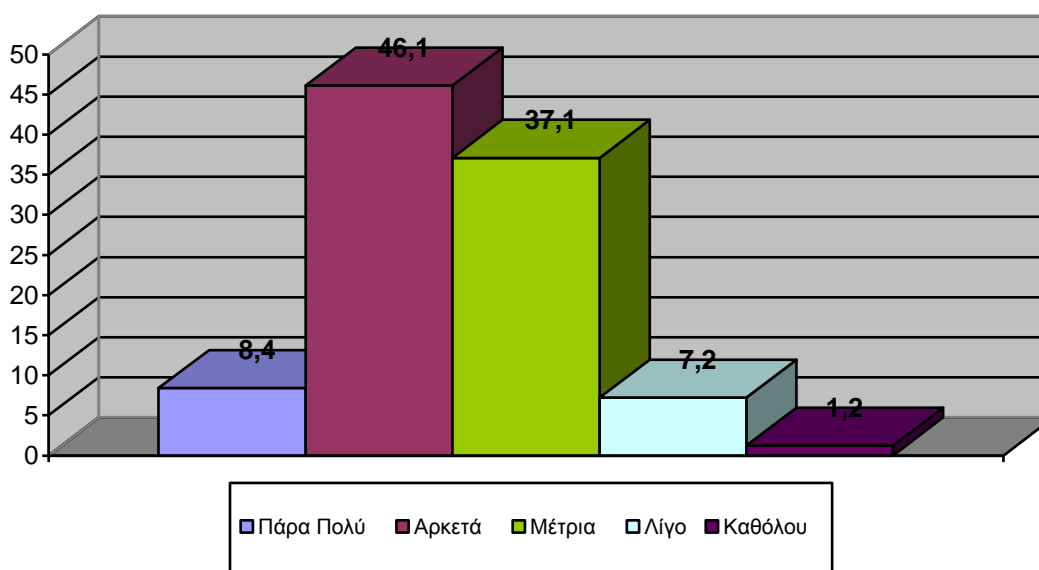
Σημαντικό ότι ποσοστό της τάξης του 7,2% των εκπαιδευτικών δεν αναζητούν την επικοινωνία με τους γονείς και δήλωσαν ότι δίνουν «λίγο» τη δυνατότητα στους γονείς για επικοινωνία.

Πίνακας Β.33

Ερ. Β3.4 Πόσο χρόνο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αφιερώσει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τους γονείς;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Πάρα Πολύ	56	8,4
Αρκετά	308	46,1
Μέτρια	248	37,1
Λίγο	48	7,2
Καθόλου	8	1,2
Σύνολο	668	100,0

Γραφική παράσταση 36 (Πόσο χρόνο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αφιερώσει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τους γονείς;)



Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο ερώτημα «Έχετε ορίσει συγκεκριμένες ώρες για επικοινωνία με τους γονείς;» απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά, ότι δηλαδή σε ποσοστό 89,9% όρισαν το χρόνο που θα αφιερώσουν προς τους γονείς.

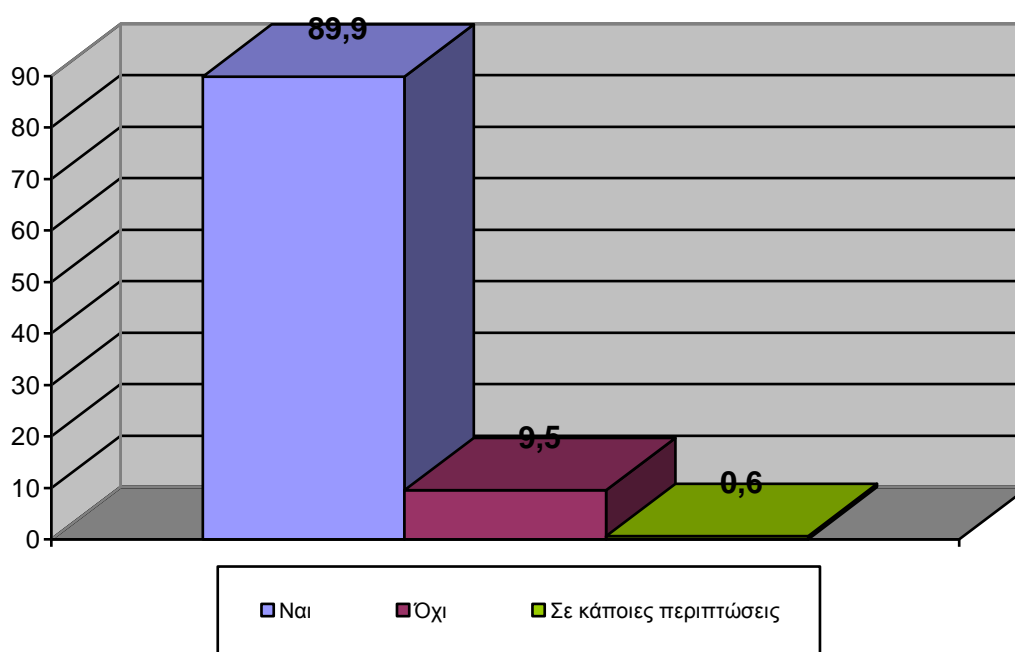
Σημαντικό ότι ποσοστό της τάξης του 10,1% των εκπαιδευτικών δεν αναζητούν την επικοινωνία με τους γονείς και δήλωσαν ότι δεν έχουν ορίσει συγκεκριμένες ώρες για επικοινωνία με τους γονείς.

Πίνακας Β.34

Ερ. Β3.5 Έχετε ορίσει συγκεκριμένες ώρες για επικοινωνία με τους γονείς;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ναι	604	89,9
Όχι	64	9,5
Σε κάποιες περιπτώσεις	4	0,6
Σύνολο	672	100,0

Γραφική παράσταση 37 (Έχετε ορίσει συγκεκριμένες ώρες για επικοινωνία με τους γονείς;)



Στο τελευταίο ερώτημα στην έρευνά μας δώσαμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν τις δικές τους σκέψεις και ενέργειες για την καλύτερη επικοινωνία σχολείου με την οικογένεια των μαθητών τους.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στο ερώτημα αυτό απάντησαν σε ποσοστό 25,7% ότι μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη επικοινωνία και σε ποσοστό 32,9% όρισαν το χρόνο που αφιερώνουν προς τους γονείς τον προβλεπόμενο από το νόμο. Επίσης, μικρή μερίδα εκπαιδευτικών σε ποσοστό 21,4% αναμένουν από τους γονείς να τους συναντήσουν στο σχολείο.

Σημαντικό ότι ποσοστό της τάξης του 10,4% των εκπαιδευτικών δεν αναζητούν την επικοινωνία με τους γονείς και δήλωσαν ότι δεν έχουν ορίσει συγκεκριμένες ώρες για επικοινωνία με τους γονείς. Τέλος, μικρό ποσοστό 20% έδωσαν διάφορες απαντήσεις.

Πίνακας Β.35

Ερ. Β3.6 Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την καλύτερη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας,

	Συχνότητα N	Ποσοστό %
μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη επικοινωνία	72	25,7
αφιερώνω χρόνο προς τους γονείς τον προβλεπόμενο από το νόμο	92	32,9
αναμένω από τους γονείς να έρθουν στο σχολείο	60	21,4
άλλες απαντήσεις	56	20,0
Σύνολο	280	100,0

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κεφάλαιο 10

Συμπεράσματα

10.1 Συμπεράσματα από την ανάλυση

Όπως φάνηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι σήμερα πολύ διαφορετικές από εκείνες που αναπτύσσονταν πριν μερικά χρόνια. Όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις που έκαναν, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων φαίνεται να έχει συνειδητοποιηθεί. Οι κύριοι λόγοι που προβάλλονται είναι:

α) Είναι απαραίτητο το έργο του, εκπαιδευτικού να υποστηρίζεται και να συνεχίζεται στο σπίτι. Οι γονείς από την πλευρά τους συνειδητοποιούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει περιορισμούς στο έργο του όπως, μεταξύ άλλων, ο όγκος της διδακτέας ύλης, ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα σε μια τάξη και η ανομοιογένειά τους, παράγοντες που δεν του επιτρέπουν να βοηθήσει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές. Συνεπώς, χρειάζεται και οι ίδιοι οι γονείς να καταβάλουν προσπάθεια για να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι.

β) Ο δεύτερος λόγος με τον οποίο δικαιολογούν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς την πίστη τους στην αναγκαιότητα της συνεργασίας είναι η ανάγκη για συνεχή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς κυρίως πάνω σε θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς του μαθητή και στη συνέχεια τους δίνουν και απαραίτητες συμβουλές πώς να βοηθούν το παιδί τους καλύτερα στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί, ενημερώνοντας τους γονείς, τους καθιστούν συνυπεύθυνους στο έργο τους. Είναι ένα πολύ ευαίσθητο σημείο και χρειάζεται προσοχή από τον εκπαιδευτικό για να μην αποθαρρυνθούν και απογοητευθούν οι γονείς, οπότε και θα εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια. Χρειάζεται, όμως, και από την πλευρά των γονέων καλή πίστη και αντικειμενική στάση, ώστε να αποδέχονται την κρίση του εκπαιδευτικού.

Σημαντικές, επίσης, πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό είναι εκείνες που αφορούν στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς τυχόν

προβλήματα στο χώρο που το παιδί περνάει ένα μεγάλο μέρος του χρόνου του, έχουν αντανάκλαση στον ψυχικό του κόσμο και επηρεάζουν την πρόοδό του στο σχολείο. Γνωρίζοντας ο εκπαιδευτικός την πηγή των προβλημάτων, μπορεί ευκολότερα και αποτελεσματικότερα να βοηθήσει από τη δική του πλευρά το μαθητή. Το ίδιο σημαντικό είναι να ενημερώνεται για προβλήματα υγείας που ενδεχομένως να ταλαιπωρούν το παιδί και τα οποία είναι δυνατόν να εκδηλωθούν κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στο σχολείο.

γ) Ο τρίτος λόγος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρηματολογούν υπέρ της συνεργασίας με τους γονείς είναι ότι η συχνή επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο φανερώνουν τη θετική στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Η θετική αυτή στάση μεταδίδεται στο μαθητή, επηρεάζει θετικά τα συναισθήματά του και τον βοηθά, ειδικά στις μικρές τάξεις, να αισθάνεται περισσότερο οικεία με το σχολικό χώρο.

Προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε τη μορφή που παίρνει το φαινόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων μέσα από τα δεδομένα της έρευνας, φάνηκε να επαληθεύεται η υπόθεσή μας ότι οι μεταξύ τους επαφές σπάνια έχουν ένα συστηματικό χαρακτήρα. Μόνο οι ομαδικές συναντήσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή του σχολικού έτους και στο τέλος κάθε τριμήνου ανταποκρίνονται σε ένα τέτοιο χαρακτηρισμό. Συνήθως κυριαρχούν οι μη προγραμματισμένες συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς καθενός από τους μαθητές, οι οποίες πραγματοποιούνται συνήθως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή στην αρχή και στο τέλος της ημέρας. Οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν αυτήν τη χαλαρότητα προκειμένου να διευκολύνουν τους γονείς να προσέλθουν στο σχολείο. Πρόκειται για ένα ισχυρό επιχείρημα, εντούτοις όμως, παρατηρήθηκε ότι οι συναντήσεις είναι αναγκαστικά μικρής διάρκειας, γίνονται συνήθως σε χώρο που δεν διευκολύνει μια ήσυχη συνομιλία και επομένως το περιεχόμενο αναγκαστικά περιορίζεται στα εντελώς απαραίτητα, δηλαδή σε μια γενική πληροφόρηση των γονέων για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Είναι προφανές πως με τον τρόπο αυτό ελάχιστα προσεγγίζεται ο βαθύτερος στόχος της επικοινωνίας, που είναι η συντονισμένη αμοιβαία προσπάθεια εκπαιδευτικού και γονέων για να γίνει καλύτερα κατανοητό το πρόσωπο του μαθητή και οι ιδιαιτερότητές του, οι δυνατότητες που έχει και

πώς θα τον βοηθήσουν εκπαιδευτικός και γονείς να τις αναπτύξει, σε ποιους τομείς εμφανίζει δυσκολίες και χρειάζεται να καθοδηγηθούν οι γονείς για να βοηθήσουν σωστά από την πλευρά τους το μαθητή να τις ξεπεράσει κ.τ.λ. Κατά τη γνώμη μας, οι μη προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς είναι ένα θέμα που πρέπει να επανεξεταστεί από τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι ο ορισμός του χρόνου συνάντησης γίνεται ύστερα από συνεννόηση του εκπαιδευτικού με τους γονείς, διευκολύνονται οι τελευταίοι να είναι συνεπείς. Γιατί και οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου ορίζουν συχνά συγκεκριμένη ώρα που δέχονται γονείς, αλλά δεν παρατηρείται ανταπόκριση. Ενδεχομένως, ένας λόγος που δικαιολογεί το φαινόμενο αυτό είναι ότι δεν προηγείται συμφωνία με τους γονείς, ώστε η συγκεκριμένη ώρα που θα οριστεί να διευκολύνει και τους ίδιους.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη συχνότητα και το περιεχόμενο της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι η τάξη φοίτησης του παιδιού. Στις μικρές τάξεις και ιδιαίτερα στην πρώτη, το άγχος των γονέων να δουν το παιδί τους να προοδεύει, η ανάγκη του παιδιού για συνεχή καθοδήγηση κ.τ.λ. οδηγούν συνήθως σε αυξημένη συνεργασία. Από τη στιγμή όμως που το παιδί αρχίζει να αποκτά αυτονομία στη μελέτη του και οι επιδόσεις του στο σχολείο δεν επιφέρουν εκπλήξεις, το άγχος των γονέων μειώνεται και μαζί του και η επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό.

Επιπλέον, η χαμηλή επίδοση του παιδιού στο σχολείο συνδέεται και με την ελλιπή επικοινωνία των γονέων του με τον εκπαιδευτικό. Πρέπει να επισημανθεί βέβαια, πως αρχικά η έλλειψη συνεργασίας μπορεί να οφείλεται σε άλλους λόγους που δεν συνδέονται με το ίδιο το παιδί. Όταν, όμως, απουσιάζει η βοήθεια των γονέων στις πρώτες τάξεις, δημιουργούνται στο μαθητή κενά μάθησης που στη συνέχεια συσσωρεύονται και είναι δύσκολο να καλυφθούν, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει προβλήματα επίδοσης. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να καλύψει το μερίδιο ευθύνης της οικογένειας και απευθύνεται στους γονείς. Η επίγνωση όμως των γονέων ότι το παιδί τους είναι αδύνατος μαθητής, ενδεχομένως, δημιουργεί αισθήματα αμηχανίας, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν και γι' αυτόν το λόγο ακόμη την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό καταλήγουμε σε ένα φαύλο κύκλο, όπου, μετά από κάποιο χρονικό σημείο στη σχολική πορεία του μαθητή είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς αν η κακή σχολική επίδοση είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα.

Μια τελευταία διαπίστωση που προέκυψε από τα δεδομένα της έρευνας είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί απέναντι σε προοπτικές

διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν το τεράστιο δυναμικό που μπορούν να αντλήσουν από τους γονείς ή και αν ακόμη το συνειδητοποιούν σκέφτονται πως το έργο τους θα επηρεαστεί και θα δημιουργηθούν περισσότερα προβλήματα από την ανάμειξη των γονέων.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στέκονται επιφυλακτικοί έναντι σε προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διευκολύνουν τους γονείς να προσέλθουν στο σχολείο και να επικοινωνήσουν, πιστεύουν ότι χρειάζεται και οι ίδιοι οι γονείς να καταβάλουν προσπάθεια για να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι.

Οι εκπαιδευτικοί, και οι γονείς πιστεύουν στην αναγκαιότητα της συνεργασίας, ενώ η συνεχής ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους θεωρείται αναγκαία.

10.2 Συμπεράσματα σε σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των διακρίσεων

Το ερώτημα που τίθεται και ενώνει τη θεωρία με την πράξη, το νοεόν και πράττειν, είναι το πώς οι θεωρίες που προαναφέρθηκαν μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση των διακρίσεων και στη μείωση της προκατάληψης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη **θεωρία της επαφής**, δίνεται έμφαση στις συνθήκες που πρέπει να υπάρχουν ώστε η ενδοομαδική επαφή να μπορεί να προωθεί θετικές στάσεις (Gonzalez, and Brown, 2003). Συνθήκες που προωθούν ίσου επιπέδου αλληλεπιδράσεις και μια επαφή που θα έχει συχνότητα, διάρκεια, ενώ η φύση και η ποιότητά, της να είναι αποτελεσματική.

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας γνώση αυτής της θεωρίας και των συμπερασμάτων της, μπορεί να δομήσει αυτή την αποτελεσματική επαφή επιλέγοντας τις συνεργατικές μεθόδους που στηρίζονται στη δημιουργία μικρών ομάδων μαθητών που αναλαμβάνουν εργασίες και ασκήσεις, που διασταυρώνουν ρόλους και καθήκοντα, ενώ καλλιεργούν την υπευθυνότητα και την αλληλεξάρτηση του κάθε μαθητή, αφού το κάθε παιδί θα πρέπει να διδαχθεί και να διδάξει αυτό που γνωρίζει.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας με βασική θέση την άποψη ότι η θετική ενδοομαδική ταυτότητα αποκτάται μέσα από τη σύγκριση με την εξωομάδα, μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό την επίγνωση των διαδικασιών αυτών και άρα την δυνατότητα που έχει να είναι σε εγρήγορση είτε να τις

προλάβει είτε να τις αμβλύνει (Gonzalez, and Brown, 2003). Η **θεωρία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης** στην οποία κεντρική θέση σε αυτή τη προσέγγιση έχει η κατηγοριοποίηση ως γνωστική διαδικασία, δομή ή σχήμα, που απλοποιεί την επεξεργασία των πληροφοριών και καθορίζει το αποτέλεσμα των διομαδικών αλληλεπιδράσεων, δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να διερευνά τους κοινωνικούς μηχανισμούς που δημιουργούν τις προκαταλήψεις και να αποκτήσει παιδαγωγική γνώση, ώστε να δομεί την επαφή μεταξύ των μαθητών του με τέτοιο τρόπο, που να ενθαρρύνει την πληροφορία σε ατομικό επίπεδο, την επαφή με πολλά και όχι μόνο με ένα μέλος της ομάδας, ενώ έχει ως στόχο τη δημιουργία μιας συγχωνευμένης, υπερ-ομάδας που να καλύπτει τις δυο διαφορετικές, με ευδιάκριτους και συμπληρωματικούς ρόλους στο κάθε μέλος της και με την ύπαρξη ενός κοινού στόχου (Gonzalez, and Brown, 2003).

Από την **θεωρία των ρεαλιστικών ομάδων** των Sherif και των συνεργατών του, στην οποία ο ανταγωνισμός είναι αναπόφευκτος όταν υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ δύο ομάδων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μειώσει αυτό τον ανταγωνισμό με την αποδοχή του «μοιράζω» και τον καθορισμό κοινών στόχων στη θέση των ανταγωνιστικών ενδιαφερόντων.

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, είναι διαμεσολαβητής, ενώ η Μετανεωτερική κοινωνία και Παιδαγωγική, καθώς και οι βασικές αρχές της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης, απαιτούν και προσδιορίζουν ένα νέο ρόλο και στον εκπαιδευτικό (Hewstone, and Brown, 1986). Το **μετανεωτερικό σχολείο** με βασικά χαρακτηριστικά, όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2005), την παροχή ενός ελάχιστου, αλλά βασικού πλέγματος γνώσεων και κυρίως τη μύηση της νέας γενιάς σε τρόπους και μεθόδους προσέγγισης της γνώσης, όπου πλέον σημασία έχει, όχι η ποσότητα και η πληρότητα αλλά η ποιότητα και ο τρόπος πρόσκτησης της γνώσης, η δημιουργία κινήτρων και ετοιμότητας για δια βίου μάθηση, η ανάπτυξη κριτικής στάσης, δηλαδή «αμυντικών μηχανισμών στη νέα γενιά απέναντι σε επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, η καλλιέργεια σεβασμού απέναντι στην ανθρώπινη ελευθερία, η καλλιέργεια ευαισθησίας και αισθήματος ευθύνης απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, ως πλαίσιο ύπαρξης και προϋπόθεση επιβίωσης του ανθρώπου.

Στο μετανεωτερικό σχολείο, στόχος είναι, όπως αναφέρει η Κοσσυβάκη (2003), να καλλιεργείται η φιλειρηνική συνείδηση και στάση απέναντι σε άλλους λαούς και σε αλλοδαπούς μαθητές, μιας και βασικό γνώρισμα των σημερινών κοινωνιών αποτελεί το πολυπολιτισμικό τους προφίλ, κάνοντας ανάγκη την ικανότητα κατανόησης και αλληλεγγύης για το «ξένο» και για τον

«άλλον», που έχει διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρήσκευμα και διαφορετικά πρότυπα σκέψης και εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σχολείο, λοιπόν, της ευρωπαϊκής συνείδησης που δεν υποβαθμίζεται η πολιτιστική ταυτότητα των πολιτών της κάθε χώρας - μέλους, οι νέες ανάγκες της μεταναστευτικής μετακίνησης εκφράστηκαν με το αίτημα της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», διαμορφώνοντας αντίστοιχες στάσεις και κυρίως συμπεριφορές σε περιβάλλοντα με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά συστήματα αξιών και πρότυπα συμπεριφοράς και αντιμετωπίζοντας προκαταλήψεις και εκδηλώσεις ρατσιστικές και, τέλος στο σχολείο που ο δημοκρατικός τρόπος πολιτικής οργάνωσης και η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης, απαιτούν ένα διαφορετικό ρόλο και προφίλ του εκπαιδευτικού και, επίσης, ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα (Hewstone and Brown, 1986. Gonzalez and Brown, 2003).

Ο εκπαιδευτικός, όπως αναφέρει ο Hentig (1993, στο Κοσσυβάκη, 2001), για να μπορεί να ανταποκριθεί στα πλαίσια της ευρωπαϊκής και της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, σέβεται **και προωθεί την ατομική και κοινωνική αφύπνιση του παιδιού, καθώς και πρωτοστατεί στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα**, στηρίζει τη σωματική και ψυχική του ακεραιότητα, σέβεται την ιδιαιτερότητά του, δίνει σημασία στα ερεθίσματα και τους προβληματισμούς και τους λαμβάνει σοβαρά υπόψη, αφυπνίζει τις καταβολές και τις ικανότητές του, ενώ, όσον αφορά στην κοινωνική αφύπνιση, υπερασπίζεται τις αδυναμίες του μαθητή και συμπαρίσταται στην προσπάθεια ξεπεράσματός τους, διδάσκει την χρήση της ώριμης λογικής και την τέχνη της συνεννόησης και της κατανόησης προς τους άλλους, διδάσκει την υπευθυνότητα, προσπαθεί να τον εντάσσει στον κόσμο, όπως αυτός είναι, προσπαθεί να του παρέχει ένα όραμα και την διαβεβαίωση ότι αυτό είναι πραγματοποιήσιμο.

Ο εκπαιδευτικός, (Ξωχέλλης, 2005), είναι **πρωτεργάτης και πρωτοστάτης** στην υπηρεσία του παιδιού, με το να αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα του τρόπου με τον οποίον ζει, ενώ αγωνίζεται με όλες τις δυνάμεις του και τεκμηριώνει ανοιχτά και δημόσια τις πεποιθήσεις του μέσα από τις πράξεις του, ελέγχοντας τις αρχές του και προασπίζοντας τον μαθητή, αλλά και την παιδαγωγική ελευθερία του ίδιου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση που υιοθετεί το μετανεωτερικό σχολείο χαρακτηρίζεται από **ανοιχτότητα και ευελιξία** (Κοσσυβάκη, 2001).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί έναν από τους δύο κύριους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης, συνιστά δηλαδή το ένα βασικό μέλος της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, οπότε η επιρροή που ασκεί η στάση και η συμπεριφορά του στο άλλο μέλος της παιδαγωγικής σχέσης, δηλαδή στο μαθητή, αποβαίνει καταλυτική. Αν, μάλιστα, ληφθούν υπόψη οι αρμοδιότητες και τα δικαιώματα που του διασφαλίζει ο ρόλος του, γίνεται κατανοητό το μέγεθος της επίδρασής του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της γενικότερης ανάπτυξης, νοητικής και συναισθηματικής, του μαθητή. Συνεπώς, εύκολα γίνεται αντιληπτή η σημαντικότητα της άρτιας προετοιμασίας του τόσο σε γνωστικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο. Η κατάσταση αυτή, ωστόσο, γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη στη σημερινή εποχή, τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν και σε μαθητές με διαφορετικό από το κυρίαρχο πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό συνεπάγεται ότι είναι υποχρεωμένοι, συνδυαστικά με τις υπόλοιπες, να διακρίνονται και για τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, η οποία θα διασφαλίσει τον εποικοδομητικό χειρισμό της ετερότητας και θα προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, ωστόσο, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα μέρος των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, οι οποίες όμως δεν επαρκούν για να διασφαλίσουν μια επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία. Σαφώς, αποτελεί αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα ότι αντιμετωπίζουν με σεβασμό και κατανόηση τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, εκδηλώνοντας μια θετική στάση απέναντί τους και όντας απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και στερεότυπα, τουλάχιστον στην ακραία και εμφανή τους μορφή, τα οποία θα οδηγούσαν ενδεχομένως στην εκδήλωση ενός λανθάνοντος ρατσισμού. Ωστόσο, η θετική αυτή προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές, την οποία επιβεβαιώνουν τόσο οι επιτόπιες παρατηρήσεις, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές κάνοντας λόγο για ισότιμη μεταχείριση, δεν διασφαλίζει μια εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Η έλλειψη ουσιαστικής ενημέρωσης ή επιμόρφωσης της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα του συμβατικού γυμνασίου, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τούς στερεί βασικές γνώσεις σε σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τους τρόπους προσέγγισης των συγκεκριμένων μαθητών ή ανάδειξης του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι στην πλειοψηφία τους, πέρα από μια σχετική ευαισθητοποίηση που τους διακρίνει, δεν εμφανίζονται πρόθυμοι να μάθουν μέσα από την επικοινωνία τους με τους μαθητές ούτε όμως και από άλλου

τύπου σεμινάρια ή επιμορφώσεις. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, μάλιστα, κινούμενοι στη λογική της αφομοίωσης δεν αντιλαμβάνονται καν τις ανάγκες ή το δικαίωμα των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών να διατηρήσουν τον πολιτισμό και τις συνήθειες του τόπου προέλευσής τους, με αποτέλεσμα να μην τους διακρίνουν από τους γηγενείς συμμαθητές τους και να τους συμπεριφέρονται κατά τον ίδιο τρόπο, τη στιγμή που μια σχετική διαφοροποίηση της διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη. Όπως άλλωστε έχει καταδειχθεί, η επιφανειακή επικοινωνιακή ευχέρεια των μαθητών και των οικογενειών τους δεν ισοδυναμεί με την κατάκτηση της ακαδημαϊκής ικανότητας, η οποία συνιστά προαπαιτούμενο για την επιτυχή σχολική πορεία των μαθητών. Το πόρισμα αυτό της διγλωσσίας φαίνεται να αγνοεί η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στην εκπαιδευτική πρακτική τους, η οποία είναι συμβατική και κάθε άλλο παρά προάγει την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα. Αυτό σημαίνει ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις αξιοποιείται το μορφωτικό κεφάλαιο των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Παράλληλα, τους στερεί την εκπαιδευτική ευκαιρία της χρήσης των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που διαθέτουν, με απώτερη συνέπεια τη σταδιακή συρρίκνωση και τον εκφυλισμό τους, τα οποία μοιραία οδηγούν στην αφομοίωσή τους από το γηγενή πληθυσμό.

Κρίνεται σκόπιμη, επομένως, η ουσιαστική ενημέρωση και κυρίως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με ευρύτερα ζητήματα της παιδαγωγικής επιστήμης και συγκεκριμένα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέμα που συνιστά αίτημα και επιθυμία μιας μερίδας εκπαιδευτικών οι οποίοι, λόγω των συνθηκών διδασκαλίας που βιώνουν, αναγνωρίζουν την ανεπαρκή προετοιμασία τους. Προκειμένου, λοιπόν, να υπάρξει εποικοδομητική επικοινωνία εκπαιδευτικού και παλιννοστώντων-αλλοδαπών μαθητών και γονέων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτήσουν επίγνωση των περιορισμών και των ορίων που θέτει ο κάθε πολιτισμός και παράλληλα κριτική αυτογνωσία και αναστοχαστικότητα σχετικά με την ατομική εθνοπολιτισμική ταυτότητα του καθενός, έτσι ώστε να γίνει πράξη η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, για τις οποίες υπεύθυνοι σε μεγάλο βαθμό είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη στάση, τη συμπεριφορά, τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετούν και εφαρμόζουν.

Όπως έγινε αντιληπτό, ωστόσο, από την εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας τα εμπόδια που εμφανίζονται και δυσχεραίνουν την ομαλή επικοινωνία

μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δε συνιστούν αποκλειστική απόρροια των ελλείψεων των εκπαιδευτικών, αλλά αποτέλεσμα υποκειμενικών παραγόντων των μαθητών και των οικογενειών τους ή γενικότερων αντικειμενικών παραγόντων, παρά τις θετικές προθέσεις των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν, επομένως, ότι προκύπτουν προβλήματα τα οποία οφείλονται στην άγνοια ή στην ελλιπή κατοχή της ελληνικής γλώσσας από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, φαινόμενο το οποίο δυσχεραίνει σε υπέρμετρο βαθμό τη διδακτική διαδικασία και τη μαθησιακή πορεία των συγκεκριμένων παιδιών.

Αποτελεί αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με την κατάκτηση της γλώσσας εντοπίζονται σε πολύ πιο έντονο βαθμό στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο, όπου φοιτούν μαθητές με μικρή παραμονή στη χώρα μας. Ωστόσο, δυσχέρειες αντιμετωπίζουν και οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του συμβατικού γυμνασίου, οι οποίοι, όπως αποδείχθηκε, δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, που μπορεί να τους προσφέρει μια επιτυχημένη επαγγελματική και γενικότερη κοινωνική εξέλιξη. Πέρα όμως από τις δυσχέρειες στο γλωσσικό επίπεδο, εξίσου σημαντικά είναι και τα προβλήματα που οφείλονται στην απροθυμία και την αδιαφορία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε σχέση με τη μαθησιακή τους πορεία και την απαξίωσή τους απέναντι στο σχολικό θεσμό, γεγονός που τους οδηγεί στην έλλειψη προσπάθειας. Το φαινόμενο αυτό εντείνεται ακόμη περισσότερο εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον των συγκεκριμένων μαθητών. Η ένδειξη αδιαφορίας ή η αδυναμία των περισσότερων οικογενειών να προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους, αφήνει τους μαθητές χωρίς στήριξη, ενίσχυση και καθοδήγηση, στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή εξέλιξή τους στη μεταβατική ηλικία της εφηβείας όπου βρίσκονται. Η συγκεκριμένη κατάσταση, ωστόσο, δεν αφορά αποκλειστικά και μόνο τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, καθώς πολλοί είναι και οι Έλληνες των κατώτερων κυρίως κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, οι οποίοι εμφανίζουν ανάλογα προβλήματα, γεγονός που υποδηλώνει ότι το εκάστοτε πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές επηρεάζει τη μαθησιακή τους πορεία.

Εξίσου ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα που προέκυψαν σε σχέση με τη στάση και την αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα παλαιότερων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο (Νικολάου, 1999). Οι δηλώσεις της

συντριπτικής πλειονότητας κατέδειξαν ότι οι καθηγητές αντιμετωπίζουν ισότιμα και εξίσου τους μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης, γεγονός που καθίσταται εμφανές από την αφειδώλευτη παροχή των επαίνων, της επιδοκimasίας, της βοήθειας, της ενθάρρυνσης και των προτροπών για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, των χρονικών περιθωρίων που τους προσέφεραν για τις απαντήσεις τους, αλλά και τη συχνότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας. Είναι γεγονός, ωστόσο, ότι περισσότερες ευκαιρίες έκφρασης είχαν οι μαθητές εκείνοι που σημείωναν υψηλότερες επιδόσεις και επιδίωκαν τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Τέλος, τα πορίσματα της έρευνας κατέδειξαν συγκεκριμένα αντικειμενικά προβλήματα, έξω από τη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών, τα οποία χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη είναι αδύνατο να αντιμετωπιστούν. Ένα ιδιαίτερα έντονο πρόβλημα είναι το περιορισμένο χρονικό περιθώριο που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη, οι μαθητές της οποίας εμφανίζουν διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Η έλλειψη χρόνου, ο οποίος είναι απαραίτητο να αφιερωθεί στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, προκειμένου να κατορθώσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης και να συμβαδίσουν με τους γηγενείς συμμαθητές τους, σε συνδυασμό με την πληθωρική ύλη καθιστά εξαιρετικά δύσκολη τη μαθησιακή διαδικασία τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για το σύνολο των μαθητών. Οι δυσχέρειες που εμφανίζονται, ωστόσο, εξαιτίας της έλλειψης χρόνου και του απαιτητικού αναλυτικού προγράμματος γίνονται ακόμη μεγαλύτερες, αν ληφθεί υπόψη η ανεπάρκεια διδακτικού υλικού, κατάλληλου να καλύψει τις ανάγκες των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών. Τα μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά αναλυτικά προγράμματα συνεχίζουν να υφίστανται, χωρίς καμία διαφοροποίηση παρά την αναντιστοιχία που εμφανίζεται με τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καταβολή προσπάθειας εκ μέρους ορισμένων εκπαιδευτικών προκειμένου να δημιουργήσουν οι ίδιοι διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητες των μαθητών που έχουν απέναντί τους. Στο σημείο αυτό, λοιπόν, διαφαίνεται έντονα η ανεπαρκής κρατική μέριμνα, καθώς η πολιτεία δε δείχνει να εναρμονίζεται με τις αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να καλούνται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, να αντεπεξέλθουν με τις δικές τους δυνάμεις και χωρίς υποστήριξη στη νέα κατάσταση πραγμάτων.

Ωστόσο, σε ένα γενικότερο επίπεδο, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών εμφανίζονται ικανοποιητικές, γεγονός που καταδεικνύει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι παλιννοστούντες-αλλοδαποί μαθητές έχουν βρει κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κατορθώνουν να ξεπεράσουν τις δυσχέρειες που αναντίρρητα συναντούν. Σαφώς, δεν λείπουν και επισημάνσεις ή προτάσεις, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των διαπροσωπικών τους επαφών. Ωστόσο, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης όπου η οπτική του ενός διαμορφώνεται και ταυτόχρονα διαμορφώνει την οπτική του άλλου, τέτοιου είδους προτάσεις και σχόλια είναι θεμιτά, καθώς συντελούν στην εξέλιξη της εκάστοτε σχέσης, αποτρέποντάς τη από το να επέλθει σε κατάσταση στασιμότητας.

Το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την κατάσταση που επικρατεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις που συμμετείχαν στην έρευνα. Καταγράφει, ωστόσο, μια τάση η οποία εμφανίστηκε σε συγκεκριμένες συνθήκες και κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και για το λόγο αυτό τα πορίσματα που προέκυψαν σε καμία περίπτωση δε θα μπορούσαν να θεωρηθούν γενικεύσιμα. Αποτυπώνουν, όμως, έως ένα βαθμό το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών και παλιννοστούντων-αλλοδαπών μαθητών, επιτρέποντάς μας να ελπίζουμε ότι με τη σύμπραξη της πολιτείας και το έκδηλο ενδιαφέρον των δύο κύριων πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή των εκπαιδευτικών και του συνόλου των μαθητών, η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών θα ευνοηθούν ακόμη περισσότερο, γεγονός το οποίο θα επηρεάσει θετικά και για τους δύο.

10.3 Συμπεράσματα σε σχέση με την ενημέρωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, όσο και από τις συζητήσεις μας με τους συναδέλφους, καθ' όλη την πορεία της έρευνας, φάνηκε ότι η ενημέρωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση προέρχεται από τον τύπο - ΜΜΕ, τα βιβλία, σεμινάρια ιδιωτικών φορέων, σεμινάρια του ΥΠΕΠΘ, γεγονός που καταδεικνύει την ανεπάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων εκ μέρους της πολιτείας ή αλλιώς την πολύ μικρή συμβολή της στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται από τη θεωρητική μας προσέγγιση, αλλά και σειρά ερευνών, όπως η έρευνα του Δαμανάκη και η έκθεση των συγγραφέων του Ι.ΜΕ.ΠΟ.

10.4 Συμπεράσματα σε σχέση με την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών

Διαπιστώνεται ότι οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές χρειάζονται, αφού μάθουν φυσικά την ελληνική γλώσσα -κάτι το οποίο ο Νικολάου τονίζει στη διδακτορική του διατριβή, φιλικό κλίμα στην τάξη και ενίσχυση- επιβράβευση των προσπαθειών τους για να έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση και να ξεφύγουν από το αίσθημα κατωτερότητας.

Όσον αφορά την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά προσπαθούν να καλλιεργήσουν πάρα πολύ ή πολύ το σεβασμό μέσα από τη διδασκαλία τους, σε ένα εκπληκτικά μεγάλο ποσοστό προσπαθούν να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα πάρα πολύ ή πολύ μέσα από τη διδασκαλία τους, ενώ ακολουθεί, η προσπάθεια για την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης και της διαπολιτισμικότητας.

Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη των καιρών η καλλιέργεια αξιών, γεγονός που καταδεικνύει την κρίση την οποία περνάνε και την έντονη προσπάθεια του σχολείου να συμβάλει από την πλευρά του στην εκτόνωση αυτής της κρίσης και στη δημιουργία ενός πιο υπεύθυνου και ευαίσθητου μαθητή και αυριανού πολίτη στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία.

10.5 Συμπεράσματα σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Γενικότερα φάνηκε να υπάρχει πολύ αυξημένο ενδιαφέρον για επιμόρφωση σχετικά με προγράμματα που εφαρμόζονται σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Χρειάζεται, λοιπόν, αυτοί που αναλαμβάνουν το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων να λάβουν αυτή τη διάσταση υπόψη τους ως προς το περιεχόμενο της παρεχόμενης επιμόρφωσης.

Επιμόρφωση στον επικοινωνιακό λόγο στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι επιθυμούν την επιμόρφωση στον επικοινωνιακό λόγο στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών, δεν είναι όμως λίγοι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν επιθυμούν αυτού του είδους την επιμόρφωση, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ναι μεν πρέπει να προβλεφθεί η παροχή επιμόρφωσης στον επικοινωνιακό λόγο, όχι όμως σε πολύ μεγάλο βαθμό, αφού είναι κάτι που αφήνει αρκετούς αν όχι πολλούς εκπαιδευτικούς αδιάφορους.

Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους για τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης.

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι οι σχετικοί άξονες, με ιδιαίτερη έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης.

Μέθοδοι διδασκαλίας που βοηθούν στην ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών

Τα πρωτεία προτίμησης στις μεθόδους διδασκαλίας φαίνεται να κατέχει η ομαδοσυνεργατική μέθοδος έναντι της ενισχυτικής μεθόδου διδασκαλίας και της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας.

Η ομαδοσυνεργατική, λοιπόν, μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να γίνει κτήμα όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η πολιτεία θα πρέπει να φροντίσει ώστε στο σύνολό τους να μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά.

Επιμόρφωση σε καινοτόμα προγράμματα

Από το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ενδιαφέρεται πάρα πολύ για την επιμόρφωση πάνω στη μέθοδο project και για την επιμόρφωση σχετικά με την ευέλικτη ζώνη.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η μέθοδος project έχει πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία γι' αυτό θα έπρεπε να δοθεί σε όλους η δυνατότητα για εμπλουτισμό των γνώσεών τους πάνω σε αυτή, χωρίς φυσικά να παραμεληθεί η δυνατότητα επιμόρφωσης πάνω στην ευέλικτη ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο.

Μαθήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης επειδή πιστεύεται ότι βοηθούν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Επιτακτική ανάγκη, λοιπόν, κρίνεται η επιμόρφωση στη Γλώσσα, που, όπως είδαμε και προηγουμένως, η γνώση της αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της απόδοσης των αλλοδαπών και της ομαλής ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Τα γνωστικά αντικείμενα που θα κάλυπταν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών έχουν ως εξής: με συντριπτική πλειοψηφία προηγείται το ενδιαφέρον για τις πρακτικές εφαρμογές στην τάξη, ακολουθεί το ενδιαφέρον για εξοικείωση με καινούριες διδακτικές προσεγγίσεις, στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται πάρα πολύ ή πολύ για τις γνώσεις γύρω από την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και τέλος με αρκετά μεγάλα ποσοστά υπάρχει ενδιαφέρον για τη θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και τη θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας.

Δεν υπάρχει, λοιπόν, αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδιαφέρονται πάνω απ' όλα για την πρακτική διάσταση της επιμόρφωσης, κάτι που θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη οι υπεύθυνοι σχεδιασμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να γίνουν αποτελεσματικότεροι στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διακρινόμενοι από ευαισθησία για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και παρακολουθώντας τις εξελίξεις που συμβαίνουν στον ευρωπαϊκό χώρο, προσπαθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να καλλιεργήσουν μέσα από τη διδασκαλία τους αξίες, όπως ο σεβασμός του ατόμου και του «διαφορετικού» ατόμου, η υπευθυνότητα, η διαπολιτισμικότητα, η κριτική συνείδηση και θα πρέπει σ' αυτή την κατεύθυνση να έχουν συμμετοχούς όλους τους υπεύθυνους για την εκπαίδευση και φυσικά τους υπεύθυνους σχεδιασμού των προγραμμάτων που θα προσπαθήσουν να διαποτίσουν αυτές τις αρχές - αξίες μέσα από συγκεκριμένες προτεινόμενες δραστηριότητες, πραγματοποιήσιμες στη σχολική τάξη.

10.6 Γενικά συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μετά τη μελέτη της θεωρητικής πλαισίωσης του θέματος, αλλά και της πλαισίωσής του σε επίπεδο μελετών και ερευνών διαφάνηκε ο θεωρητικός πλούτος αναφορικά με αυτό, η ευρύτητα στη θεωρητική του προσέγγιση εμπλουτισμένη με τα διαπολιτισμικά μοντέλα, τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ακολουθούμενη πολιτική σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επίσης, μέσα από την έρευνα διαφάνηκε η αναγκαιότητα για καλλιέργεια της Ευρωπαϊκής συνείδησης ως «μέσου» για πέρασμα στην Παγκόσμια συνείδηση, αλλά συγχρόνως και η ανεπάρκεια της πολιτείας, η ένδεια που χαρακτηρίζει τα παρεχόμενα από αυτή επιμορφωτικά προγράμματα, ως προς το μείζον θέμα του σύγχρονου σχολείου και της σύγχρονης κοινωνίας, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο εκπαιδευτικός, η ψυχή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αισθάνεται ανεπαρκής μέσα στους απαιτητικούς καιρούς και χρειάζεται ενημέρωση και δυνατότητα παρακολούθησης καινούριων επιμορφωτικών σχημάτων για να ανταποκριθεί στις πραγματικά υψηλές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Σήμερα, όπου η γνώση ακυρώνεται με εκπληκτική ταχύτητα, τα επιμορφωτικά σχήματα πρέπει συνεχώς να εκσυγχρονίζονται και να μην παραμένουν προτάσεις ανεκπλήρωτες, εγκλωβισμένες στη σχολαστική γραφειοκρατία και τη θεωρητική δεοντολογία.

Εμείς, με τη σειρά μας, πιστεύουμε ότι στην έρευνά μας, μέσα από την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά την παροχή και τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα τους βοηθήσουν ώστε να αντεπεξέρχονται καλύτερα στο ρόλο τους μέσα στην πολυπολιτισμική πια σχολική τάξη, καταγράφηκαν όχι μόνο σημαντικές απόψεις των εκπαιδευτικών από τη διδακτική τους εμπειρία, αλλά και οι προβληματισμοί και οι προσδοκίες τους που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από την πλευρά της πολιτείας για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικότερη στο ρόλο της, προσφέροντας «δια βίου» μάθηση μέσω του θεσμού της επιμόρφωσης, ενός θεσμού ζωτικής σημασίας για τα εκπαιδευτικά μας δρώμενα σε μια εποχή συνεχών εξελίξεων και διαρκών μεταβολών.

Επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, όπως ο εντοπισμός της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η ανάδειξη της συμβολής της διαθεματικής προσέγγισης, αλλά και συγκεκριμένων καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική τάξη.

Επίσης, αξιολογήθηκε η ένταξη των αλλοδαπών και επιχειρήθηκε κάποια σύγκριση ανάμεσα στην Ελληνική και Ευρωπαϊκή διαπολιτισμική προσέγγιση.

Επαληθεύτηκε η υπόθεση μας, αλλά και σημαντικό μέρος των επιμέρους διερευνητικών ερωτημάτων μας, επιβεβαιώνοντας για μία ακόμα φορά την ανεπάρκεια επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου (κάτι που έχει καταδειχθεί από προηγούμενες έρευνες, όπως αυτές έχουν καταγραφεί στο θεωρητικό μέρος) , την αναγκαιότητα επιβολής διαπολιτισμικής λογικής και την επικέντρωση στη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων όχι προσκολλημένων στη θεωρητική δεοντολογία, αλλά προσανατολισμένων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τη λογική της οποίας βαδίζει στα εκπαιδευτικά δρώμενα ο 21ος αιώνας.

Το μέγεθος των συμμετεχόντων στην έρευνά μας εκπαιδευτικών, η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων και το εύρος της στατιστικής ανάλυσης που έγινε δεν καθιστούν σαφές το κατά πόσο τα συμπεράσματά μας μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Φυσικά δε φιλοδοξούμε να κάνουμε προτάσεις με αυτού του μεγέθους την έρευνα. Απλά κάποιες υποδείξεις για αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων ή για παραπέρα έρευνες θα ήταν ίσως χρήσιμες. Με αυτό το σκεπτικό θα μπορούσε:

- Να αποκτήσει η παρούσα έρευνα πανελλαδική εμβέλεια, ώστε τα συμπεράσματά της να είναι ασφαλή.
- Να γίνουν περαιτέρω συσχετισμοί μεταβλητών, πιο λεπτομερής δηλαδή επεξεργασία.
- Να αναβαθμιστεί η παρεχόμενη μέχρι τώρα μορφή επιμόρφωσης ποιοτικά και ποσοτικά και να καλύπτει τις πιο σημαντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν νέες μορφές επιμόρφωσης πιο ευέλικτες, ανταποκρινόμενες στο αίτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης.
- Η παρεχόμενη επιμόρφωση να μην παγιδεύεται στη θεωρητική δεοντολογία, αλλά να παρέχεται βιωματική προσέγγιση.
- Η επιμόρφωση οφείλει και πρέπει να γίνει δια βίου διαδικασία, αφού οι καιροί μας χαρακτηρίζονται από ραγδαίες εξελίξεις.

Η εικόνα που προκύπτει από την εξέταση των ερευνών με αντικείμενο την ετερότητα των μαθητών από περιβάλλοντα μεταναστών, αλλά και σε

ζητήματα διαχείρισης της ετερογένειας που θέτει η παρουσία αυτών των μαθητικών πληθυσμών στο σχολείο, όπως ήταν αναμενόμενο, είναι σύνθετη. Όσο πιο σύνθετη είναι η κατάσταση, άλλο τόσο σύνθετη και πολυ-επίπεδη είναι και η οποιαδήποτε προβληματική που αναπτύσσεται, πολύ περισσότερο, η οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης.

Η κριτική επισκόπηση των ερευνητικών πορισμάτων ανέδειξε, κατ' αρχήν, μια ενδιαφέρουσα διάσταση που αφορά, συνολικά, στις εξετασθείσες έρευνες και συνδέεται με τη, σχεδόν, απόλυτη σύγκλιση των απόψεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην ετερότητα των μαθητών και τη διαχείριση ζητημάτων που ανακύπτουν στις σχολικές τάξεις, παρά το γεγονός ότι κάποιες έρευνες απέχουν, ως προς το χρόνο διεξαγωγής τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι αρκετά χρόνια αργότερα, παρά την αποκτηθείσα εμπειρία και παρά τις διαστάσεις που έχει πάρει το φαινόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στον τρόπο που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν και αντιμετωπίζουν την ετερότητα των μαθητών, αλλά και στον τρόπο που ερμηνεύουν τις πιθανές σχολικές δυσκολίες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ανθεκτικές, διατηρώντας, παράλληλα, έναν καθολικό χαρακτήρα, ανεξάρτητα, από τόπο και χρόνο.

Ένα ενδιαφέρον, επίσης, στοιχείο που προέκυψε από την επισκόπηση των ερευνητικών πορισμάτων είναι οι αντιφάσεις, που καταγράφονται στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες φαίνεται να καταδεικνύουν τη δυσκολία τους να συγκεράσουν δύο ασυμβίβαστες λογικές, αυτή του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού πλαισίου του εκπαιδευτικού μας συστήματος με τη λογική της ένταξης των 'διαφορετικών' μαθητών. Εμφανίζονται, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί να στιγματίζουν τις διακρίσεις που γίνονται εις βάρος των 'διαφορετικών' μαθητών, ενώ οι ίδιοι προτείνουν διάκριση, με την έννοια του ξεχωριστού σχολείου ή της ειδικής τάξης. Από την άλλη, ενώ η παρουσία αυτών των μαθητών στο σχολείο εκτιμάται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ως φυσιολογικό γεγονός, ωστόσο, η προτεινόμενη αντιμετώπιση αυτού του φυσιολογικού κατά τα άλλα φαινομένου είναι η ειδική τάξη ή το ξεχωριστό σχολείο. Επίσης, ενώ αξιολογούν, ως κανονική τη συμμετοχή αυτών των μαθητικών πληθυσμών στην τάξη, εκτιμούν, ως προβληματική, την ένταξή τους στο σχολείο (έρευνα των Ασκούνη και Ανδρούσου). Αντίφαση καταγράφει η έρευνα και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στο θέμα της συνεργασίας των γονέων αυτών των

μαθητών με το σχολείο (έρευνα Νικολάου) ή όταν φέρουν επιχειρήματα για τη γλωσσική ετερότητα και τη σχέση της με πιθανές σχολικές ή γλωσσικές δυσκολίες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (έρευνα Δαμανάκη). Οι αντιφάσεις και οι αμφισημίες που αναδεικνύονται στα ευρήματα είναι αναμενόμενα στο βαθμό που, όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, η αμφιθυμία φαίνεται να είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των στάσεων απέναντι στην ετερότητα (Ασκούνη 1997, Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Η εξέταση των πορισμάτων των ερευνών, ως προς τον τρόπο με τον οποίο η **ετερότητα**, πολιτισμική και γλωσσική, των μαθητών προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς, ανέδειξε ως πρωτεύοντα τα θέματα των αρνητικών κοινωνικών αναπαραστάσεων και των διακρίσεων που προσδιορίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όταν τοποθετούνται στο ζήτημα της σχολικής ένταξης αυτών των μαθητικών πληθυσμών. Ακόμα και σε έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν ανοικτά αρνητικές τοποθετήσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, η ένταξη των ‘διαφορετικών’ μαθητών στο σχολείο φαίνεται να προσλαμβάνεται ως, τουλάχιστον, προβληματική, όπως για παράδειγμα η έρευνα του Νικολάου.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, τόσο της δικής μας έρευνας, όσο και άλλων ερευνών, οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την **ετερότητα** των μαθητών με όρους προβληματικής ένταξης στο σχολείο, με έμφαση, άλλοτε στα προβλήματα συμπεριφοράς και τα μαθησιακά προβλήματα και άλλοτε στις γλωσσικές δυσκολίες αυτών των μαθητών, οι οποίες φαίνεται να συνιστούν τη βασική παράμετρο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη νέα σύνθετη πραγματικότητα που διαμορφώνεται στα σχολεία από την παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την προβληματική εικόνα της σχολικής ένταξης και των μαθησιακών δυσκολιών αυτών των μαθητών, φαίνεται να συνδέονται από τη μια με τις παραμέτρους της μετανάστευσης και την αρνητική αξιολόγηση της διαφοράς, το γεγονός, δηλαδή, ότι τα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι εν λόγω μαθητές δε λογίζονται απλά διαφορετικά, αλλά ταυτόχρονα, αξιολογούνται και αρνητικά (βλ. έρευνες: Unicef, Δαμανάκη, Αθανασίου & Γκότοβου, Κασίμη), από την άλλη με το γεγονός ότι οι εν λόγω μαθητές μιλάνε μια ‘διαφορετική’ γλώσσα, η οποία φαίνεται ν' αξιολογείται, επίσης, αρνητικά (βλ. έρευνες: Ασκούνη & Ανδρούσου, Φιλιπάρδου, Αθανασίου & Γκότοβου, Κασίμη). Η ‘ετερότητα’ των μαθητών θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι «συγκρούεται» με την υπάρχουσα κατάσταση του

σχολείου με όρους κοινωνικών αναπαραστάσεων, υποκειμενικών, δηλαδή, ερμηνειών των εκπαιδευτικών, οι οποίες στηρίζονται σε αντιλήψεις για την ομοιογένεια του σχολείου, τόσο την πολιτισμική, όσο και τη γλωσσική. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ν' αναπτύσσουν απόψεις στη βάση αρνητικών στερεοτύπων, νοηματοδοτώντας και διαχειριζόμενοι μ' αυτόν τον τρόπο τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές καταστάσεις που δημιουργούνται από την παρουσία αυτών των μαθητών στο σχολείο. Η νοηματοδότηση των 'διαφορετικών' μαθητών στη στερεοτυπική τους εκδοχή και οι «ασυνείδητες υποθέσεις» που αυτή συνεπάγεται, μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι προσδιορίζουν και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών, αποδέκτες των οποίων φαίνεται να γίνονται οι ίδιοι οι μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί στις αρνητικές τοποθετήσεις τους για την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών φαίνεται ν' αντλούν στοιχεία όχι μόνο από τα κοινωνικά στερεότυπα, αλλά και από θεωρίες, όπως αυτή του «κοινωνικο - πολιτισμικού ελλείμματος». Από αυτή την άποψη η εθνοπολιτισμική διαφορά των μαθητών περιγράφεται, άλλοτε ως 'απόκλιση' και άλλοτε ως 'έλλειμμα', απ' αυτό που η υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου προϋποθέτει και 'επιβάλλει'. Είτε τίθεται ως 'απόκλιση' είτε ως 'έλλειμμα', ασυνείδητα η λύση του προβλήματος τοποθετείται στη βάση της λογικής της προσαρμογής. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους επιβεβαιώνουν την άποψη ότι «η αντίληψη του πολιτισμικού ελλείμματος προϋποθέτει ότι υπάρχει ένα και μοναδικό πολιτισμικό πρότυπο, με βάση το οποίο η κουλτούρα των άλλων γίνεται αντιληπτή, ως απόκλιση. Με αυτόν τον τρόπο η πολιτισμική διαφορά ερμηνεύεται ως 'μη κουλτούρα'» (Isambert - Jamati, 1973, ό.π. στο Ασκούνη και Ανδρούσου, 2001).

Η παραπάνω διαπίστωση ενισχύεται από το πώς οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε θέματα **αντιμετώπισης** και διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών τους. Η πολιτισμική ετερότητα δεν τίθεται από τους εκπαιδευτικούς, ως συστατικό χαρακτηριστικό της τάξης, και στην πραγματικότητα φαίνεται να συσκοτίζεται μέσα σε γενικότερα προβλήματα του κοινωνικο-οικογενειακού και όχι μόνο περιβάλλοντος. Η καθημερινή, βέβαια, εκπαιδευτική πράξη υφίσταται τους περιορισμούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων στα οποία, επίσης, τα θέματα της ετερότητας δεν τίθενται ως διαστάσεις. Το γεγονός ότι σε καμία έρευνα η πολιτισμική γνώση που φέρουν οι «διαφορετικοί» μαθητές μαζί τους δε συνυπολογίζεται από τους εκπαιδευτικούς στη μάθηση, είναι σαν αυτοί οι μαθητές να αρχίζουν να

μαθαίνουν και να οικοδομούν τη γνώση στο «κενό». Σε καμία, επίσης, έρευνα το πολιτισμικό κεφάλαιο των διαφορετικών μαθητών δεν προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως εμπλουτιστικό στοιχείο, με εξαίρεση την έρευνα του Νικολάου, όπου αναφέρεται ότι επιχειρήθηκε μια, μάλλον, φολκλορική προσέγγιση. Όπως έχει αναφερθεί, τόσο η αποδοχή, όσο και η αξιοποίηση των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων, συνιστούν τη θεμελιώδη παιδαγωγική και διδακτική αρχή για τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Η συζήτηση της πολιτισμικής διαφοράς με όρους 'απόκλισης' και 'ελλείμματος' είναι βέβαιο πως δεν εντάσσεται στον τρόπο οργάνωσης της εκπαίδευσης για την ομαλή ένταξη των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αυτός ορίζεται από τις αρχές και τους στόχους της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και φαίνεται πως δεν αρκεί να τάσσεται κανείς υπέρ, αλλά να γνωρίζει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα, αυτή η μορφή εκπαίδευσης απευθύνεται τόσο στους γηγενείς, όσο και στους «διαφορετικούς» μαθητές και στόχος της είναι να αφυπνίσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Η διαμόρφωση συμμετρικής σχέσης μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας, παρότι συνιστά για τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση την πρωταρχική πρόκληση, σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα, εμφανίζεται, μάλλον, προβληματική. Από την άλλη, οι έννοιες του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης των υποκειμένων, βασικές διαστάσεις σ' ένα πλαίσιο αναγνώρισης της 'διαφοράς', δε φαίνεται να ενεργοποιούνται στην παιδαγωγική συνάντηση των εκπαιδευτικών με τους 'διαφορετικούς' μαθητές, οι οποίοι, μάλλον, καλούνται να θυσιάσουν την ταυτότητά τους. Όπως προκύπτει από την εξέταση των ερευνητικών πορισμάτων, η ετερότητα των μαθητών φέρει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με μια νέα και σύνθετη πραγματικότητα, όπως αποδεικνύεται η διαχείριση της ετερογένειας των σχολικών τάξεων. Η ετερότητα σε σχολικό επίπεδο, αλλά και σε κοινωνικό (από έρευνες που παρέχουν δεδομένα: Unicef, Δαμανάκη), φαίνεται ν' αντιμετωπίζεται, ως απειλή της «υποτιθέμενης» ομοιογένειας είτε του σχολείου είτε της κοινωνίας.

Ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη **γλωσσική ετερότητα** των μαθητών, οι έρευνες καταγράφουν, σαφώς, περισσότερα δεδομένα, ακόμα κι αν δεν εστιάζουν, αποκλειστικά, σ' αυτό το θέμα. Από τα πορίσματα που εξετάσαμε, φαίνεται πως η γλωσσική ετερότητα των μαθητών είναι πιο «αναγνωρίσιμη» διάσταση (από την άποψη ότι

σηματοδοτεί την ανάγκη για αναζήτηση διδακτικών και παιδαγωγικών λύσεων) στο σχολείο για τους εκπαιδευτικούς απ' ό,τι η πολιτισμική ετερότητα. Στις έρευνες που παρέχουν δεδομένα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις «άλλες» γλώσσες και τη διγλωσσία, καταγράφεται σχεδόν απόλυτη σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στον τρόπο που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν τη γλωσσική ετερότητα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής και στο βαθμό που αυτές οι δυσκολίες συνδέονται με τη χαμηλή σχολική επίδοσή τους. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η γλωσσική ετερότητα των μαθητών νοηματοδοτείται κατά κανόνα ως πρόβλημα που χρήζει επίλυσης (σε έρευνες καταγράφεται ως ατομικό δικαίωμα, που όμως, ασκείται εκτός σχολείου). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, όταν η μητρική γλώσσα τίθεται ως πρόβλημα η αφομοίωση τείνει να γίνει μονόδρομος (Baker, 2001).

Από την άλλη, οι γλώσσες των μαθητών ταξινομούνται σε ανώτερες και κατώτερες, σε γλώσσες κύρους και όχι, με αποτέλεσμα η εμπλουτιστική συμβολή των διαφορετικών γλωσσών να γίνεται επιλεκτικά αποδεκτή. Στα ερευνητικά πορίσματα που εξετάστηκαν η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις μητρικές γλώσσες των μαθητών από περιβάλλοντα που λογίζονται χαμηλής κοινωνικής θέσης, φαίνεται να προσδιορίζεται από στερεότυπα και αντιλήψεις για την ετερότητα και τη μετανάστευση, αλλά και από αντιλήψεις για το ομόγλωσσο σχολείο. Στη βάση αυτή τεκμηριώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία των 'διαφορετικών' που καταγράφονται στην έρευνα των Αθανασίου & Γκότοβου, οι αξιολογήσεις που εκφράζονται στην έρευνα της Φιλιπάρδου για τις υψηλού και χαμηλού κοινωνικού κύρους μητρικές γλώσσες των μαθητών και οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Κασίμη ότι η διγλωσσία, ως κατάσταση, συνδέεται με τις γλώσσες αυξημένου κύρους (Gonzalez and Brown, 2003).

Αναφορικά, με το πώς οι έρευνες εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς να τοποθετούνται απέναντι στην αντιμετώπιση της γλωσσικής ετερότητας των μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, σχεδόν σ' όλες τις έρευνες που εξετάσαμε, το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το θέμα της μητρικής γλώσσας και της διγλωσσίας των μαθητών αναδεικνύεται από τη μια, ως το ισχυρότερο σημείο ομοφωνίας των ερευνών, και από την άλλη, ως το πεδίο που προσδιορίζει την τάση της έρευνας, όταν

μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Συστηματοποιώντας κατά μία έννοια τις θέσεις των εκπαιδευτικών, ως προς το παραπάνω ερώτημα, διαπιστώνει κανείς ότι αυτές αντιπροσωπεύονται κατά έναν, σταθερά, επαναλαμβανόμενο τρόπο στις έρευνες, όπως: Ως κατ' εξοχήν πρόβλημα των μαθητών με διαφορετική γλώσσα από την ελληνική, θεωρείται το γλωσσικό, η λύση του οποίου αναζητείται μέσα από τη «μέγιστη έκθεση» των μαθητών στη γλώσσα στόχο, την ελληνική στην προκειμένη περίπτωση, που, όπως προκύπτει από τις έρευνες, η διδασκαλία της αντιμετωπίστηκε περισσότερο ως γνωστικό αντικείμενο και λιγότερο, ως μέσο οικοδόμησης της γνώσης. Η μητρική γλώσσα των μαθητών αγνοείται από τους εκπαιδευτικούς, η οποία, επιπροσθέτως, «ενοχοποιείται» ότι παρεμβάλλεται αρνητικά, κατ' αρχήν στην εκμάθηση της ελληνικής και κατ' επέκταση στη σχολική επίδοση των μαθητών (Νικολάου, 2007). Στη βάση αυτής της θέσης φαίνεται να εξηγείται και η επικρατούσα και πιο διαδεδομένη αντίληψη των εκπαιδευτικών να «απαγορεύεται» η χρήση της μητρικής όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην επικοινωνία των μαθητών στο σπίτι, ως μια επιλογή για να ενισχύσουν την απρόσκοπτη εκμάθηση της ελληνικής. Αποκλειστικός, επομένως, κώδικας επικοινωνίας στο μάθημα, αλλά και στις άλλες δραστηριότητες του σχολείου, καθίσταται η ελληνική γλώσσα. Όταν τίθεται το θέμα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν, επίσης, ότι είναι ατομικό δικαίωμα και θέμα της οικογένειας, όχι όμως υποχρέωση και ευθύνη του σχολείου.

Η σύσταση για μη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σπίτι και ο αποκλεισμός της κατ' επέκταση στο σχολείο είναι από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που η έρευνα έφερε στο φως, ως πρακτικές άτυπου αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των διαφορετικών μαθητών, τις οποίες συναντήσαμε σε όλες σχεδόν τις έρευνες που εξετάζονται στα πλαίσια αυτής της εργασίας και είναι, επίσης, ένα από τα σημεία ομοφωνίας των ερευνητικών πορισμάτων. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές που διαφέρουν γλωσσικά από τους Έλληνες μαθητές είναι μαθησιακά αποδυναμωμένοι, πλην όμως αδυνατούν ν' απαντήσουν τι τους αποδυναμώνει. Τείνουν ν' αποδίδουν τις γλωσσικές δυσκολίες στη διαφορετική γλώσσα, πλην όμως αγνοούν ότι οι δύο γλώσσες (μητρική και δεύτερη) βρίσκονται σε σχέση.

Τα ευρήματα των ερευνών αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γλωσσική ετερότητα των μαθητών στο σχολείο αναδεικνύουν από τη μια τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, από την άλλη τις ιδιαίτερα

δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες που διαμορφώνονται για τους μαθητές με άλλη πρώτη γλώσσα από την ελληνική. Διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται ν' αντιμετωπίσουν τη γλωσσική ετερότητα των μαθητών, χωρίς την απαιτούμενη θεωρητική κατάρτιση. Ως προς τα παραπάνω ζητήματα, τα ερμηνευτικά σχήματα των εκπαιδευτικών, όπως αυτά αποτυπώνονται στα ερευνητικά πορίσματα που εξετάσαμε, για τη μητρική γλώσσα των μαθητών και τη σχέση της με την εκμάθηση της ελληνικής, εμφανίζονται να απέχουν σε σημαντικό βαθμό από αυτό που η επιστημονική έρευνα πρεσβεύει. Οι ερευνητικά τεκμηριωμένες θεωρητικές θέσεις υποστηρίζουν ότι: Επιβάλλεται η επικοινωνία στην οικογένεια να γίνεται στη γλώσσα που γνωρίζουν καλύτερα τα μέλη της. Η πρώτη γλώσσα του μαθητή και η δεύτερη εκφράζουν σχέση, επομένως όσο πιο απρόσκοπτα συνεχίζεται η εκμάθηση της πρώτης, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχουμε στην εκμάθηση της δεύτερης και όσο πιο ανεπτυγμένο είναι το επίπεδο κατάκτησης της μητρικής, τόσο πιο αποτελεσματική θα είναι η εκμάθηση της δεύτερης. Η διγλωσσία, τέλος, συνδέεται θετικά με τη σχολική επίδοση (βλ. Skutnabb-Kangas, 1981. Cummins, 1981, 2003. Σκούρτου, 2001).

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν από την παρουσία των γλωσσικά διαφορετών μαθητών φαίνεται να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, μάλλον με αμηχανία. Παρότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ακουσίως τη «μέγιστη έκθεση» στη γλώσσα στόχο, εντούτοις, δε συνδέουν αυτή τη διαδικασία με τα μαθησιακά και γλωσσικά προβλήματα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Σύμφωνα με τον Cummins (1997), αν ο μαθητής αναγκάζεται να λειτουργήσει μέσω μιας γλώσσας που αρχικά δεν αντιπροσωπεύει τίποτα γι' αυτόν και δεν τη γνωρίζει καλά, τότε η γνωστική του ανάπτυξη καθυστερεί. Με δεδομένο το αυξημένο ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο και με σοβαρές ενδείξεις για τα μαθησιακά προβλήματα αυτού του μαθητικού πληθυσμού, γεννάται το ζήτημα του επιπέδου της σχολικής επίδοσης του συνόλου των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφερόμαστε σε ενδείξεις για το λόγο ότι απουσιάζουν από την ελληνική βιβλιογραφία έρευνες ευρείας κλίμακας για τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και συγκριτικά στοιχεία με τους γηγενείς συμμαθητές, που θα απαντούσαν τεκμηριωμένα, ως προς αυτό.

Το σχολείο αποτελεί ισχυρό μηχανισμό κοινωνικής ενσωμάτωσης, αλλά αποτελεί και σημαντικό μηχανισμό κοινωνικού αποκλεισμού για παιδιά με

γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι η εντατική εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής δεν εξασφαλίζει τη σχολική επιτυχία και δεν αποσοβεί τον κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού. Στη σχετική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι δεν είναι η γλωσσική διαφορά το αίτιο της σχολικής αποτυχίας. Δεν αρκεί η γλωσσική διαφορά να ερμηνεύσει τη χαμηλή σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη, 2001). Και ο Δαμανάκης, (1997, σ. 190), σχολιάζοντας το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανάγουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στη μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα μέχρι τώρα εκπαιδευτικά μέτρα περιορίζονται, επίσης, στην ταχύρυθμη διδασκαλία της γλώσσας, επισημαίνει τον κίνδυνο «να μετατραπεί το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ένταξης αυτών των μαθητών, απλώς, σε γλωσσικό πρόβλημα». Τα ερευνητικά πορίσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις επισημάνσεις του Δαμανάκη. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σχεδόν σ' όλες τις έρευνες να νοηματοδοτούν τα προβλήματα σχολικής ένταξης αυτών των μαθητών με βάση την παράμετρο της 'διαφορετικής' γλώσσας, και από αυτή την άποψη το γλωσσικό πρόβλημα τείνει να σηματοδοτεί για τους εκπαιδευτικούς το σημαντικότερο παράγοντα για την προβληματική ένταξη των 'διαφορετικών' μαθητών στο σχολείο.

Ζητούμενο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η λειτουργία θεσμών, οι οποίοι από τη μια θα διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή και από την άλλη θα καλλιεργούν, παράλληλα, τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικής ομάδας, η οποία επιθυμεί να διατηρήσει την ιδιαιτερότητά της. Όταν το μήνυμα, λανθάνον ή φανερό, που μεταδίδεται στα παιδιά είναι ότι πρέπει ν' αφήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους έξω από το σχολείο (Cummins, 2003), τότε η απόσταση αυτών των μαθητών από τη σχολική επιτυχία αυξάνει, ενώ ενισχύεται ο αποκλεισμός, σχολικός και κοινωνικός, φαινόμενα που, αποδεδειγμένα, δε διασφαλίζουν την κοινωνική συνοχή. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται χωρίς να το επιδιώκουν στην περιθωριοποίηση και μετέχουν στη μαθησιακή αποδυνάμωση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Εκείνο που φαίνεται να ενισχύεται από τα πορίσματα των ερευνών είναι ότι τόσο η γλωσσική ετερότητα των μαθητών, όσο και η πολιτισμική, φέρει τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με ιδιαίτερες παιδαγωγικές καταστάσεις, που ανακύπτουν από τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ν' αντλούν στοιχεία από θεωρίες,

στερεότυπα και αντιλήψεις, που τους βοηθούν να νοηματοδοτήσουν και να διαχειριστούν τη νέα σύνθετη σχολική πραγματικότητα.

Μια, επίσης, στερεότυπα επαναλαμβανόμενη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται από την εξέταση των ερευνητικών πορισμάτων και στην περίπτωση που καλούνται να αιτιολογήσουν τις σχολικές δυσκολίες και τα προβλήματα αυτών των μαθητικών πληθυσμών, οι οποίες φαίνεται ν' αποδίδονται κατά κύριο λόγο στον ίδιο το μαθητή και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών ν' αποδίδουν την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας είτε στα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, υποδηλώνει απ' ό,τι φαίνεται τη δυσκολία τους να εξηγήσουν την πολυπλοκότητα των παραγόντων που οδηγούν στη σχολική αποτυχία και τη συνθετότητα του προβλήματος των σχολικών δυσκολιών των μαθητών που ανήκουν σε μεταναστευτικές ομάδες. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι μαθητές αυτοί σύμβολο της μέγιστης απόκλισης ανάμεσα στις ευνοημένες και στερημένες κοινωνικές κατηγορίες κουβαλούν το στίγμα της σχολικής αποτυχίας.

Στις τοποθετήσεις τους οι εκπαιδευτικοί για την απόδοση ευθύνης στο οικογενειακό περιβάλλον επικαλούνται τα ίδια χαρακτηριστικά ερμηνευτικά σχήματα, σχεδόν σε όλες τις έρευνες. Για παράδειγμα, η απουσία του ενδιαφέροντος των γονιών για την εκπαίδευση των παιδιών τους και η μη σύγκλιση σχολείου και οικογένειας εξηγείται από τους σκληρούς όρους εργασίας και τις συνθήκες διαβίωσης των οικογενειών, ενώ το πρόβλημα επικοινωνίας, σε πολλές περιπτώσεις επιστρατεύεται για να εξηγηθεί η ανύπαρκτη συνεργασία. Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται υπεύθυνο τόσο για τις γλωσσικές, όσο και για τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, ενώ οι συνακόλουθες χαμηλές μορφωτικές προσδοκίες των γονέων συμμετέχουν, ως καθοριστικοί παράγοντες, στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν στη σχολική αποτυχία των παιδιών. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές, όχι με την έννοια ότι καταγράφουν πιστά την πραγματικότητα, αλλά γιατί αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις και υποκειμενικές ερμηνείες, που έχουν συνέπειες στη λειτουργία τους.

Το οικογενειακό, βέβαια, περιβάλλον όχι μόνο στον παιδαγωγικό, αλλά και στον υπερβολικά διαδεδομένο κοινωνικό λόγο, ανέκαθεν, συμμετείχε στις εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών. Στον παιδαγωγικό λόγο των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το σχολείο παρουσιάζεται, ως μια καθαρή και ουδέτερη περιοχή, και δεν συνδέεται με κοινωνικο-

πολιτισμικά προβλήματα. Αυτά τα προβλήματα αυτού του τύπου, ασυνείδητα, συνεπάγεται ότι μπορούν να λυθούν μόνο έξω από το σχολείο και η όποια σχολική αποτυχία είναι μια αποτυχία των ίδιων των μαθητών και του κοινωνικο-οικογενειακού πλαισίου. Αυτή η εξήγηση στο μυαλό των εκπαιδευτικών γίνεται ελκυστική, γιατί φαίνεται να συνδυάζει συνεισφορές από δύο αντίθετες παραδοχές και παραδόσεις, από μια παρελθοντικά προσδιορισμένη έννοια των «ίσων ευκαιριών» που προσφέρονται στο σχολείο (για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση η διαφοροποιημένη αντίληψη των «ίσων ευκαιριών» αποκτά νόημα, όταν συνδέεται με την ‘αναγνώριση’ των διαφορών) και από μια δεύτερη, ότι το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική και ταξική ανισότητα (Νικολάου, 2007. Cummins, 2003). Εξετάζοντας τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για τη στάση και το ρόλο της οικογένειας, αυτά φαίνεται να ενισχύουν τη στερεοτυπική εκδοχή για μη συμμετοχή των αλλοδαπών και παλινοστούντων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η «σύγκρουση» της διαφορετικότητας των γονέων με τον παραδοσιακό ρόλο του σχολείου, ως θεσμού κοινωνικής και πολιτισμικής ομογενοποίησης, ενδεχομένως να λειτουργεί αποσταθεροποιητικά για τους εκπαιδευτικούς και να δυσκολεύει τη συνεργασία. Αν αυτό συμβαίνει, στερεί από τους εκπαιδευτικούς μια συνολική εικόνα της πραγματικότητας των διαφορετικών του μαθητών, εγκλωβίζοντάς τους όλο και περισσότερο στις στερεοτυπικές και, συνήθως αρνητικές εκδοχές της εικόνας που κατασκευάζουν για τους ‘διαφορετικούς’ μαθητές. Θα μπορούσε η διαφορετικότητα των γονέων να αποτελέσει ένα σημαντικό κεφάλαιο γνώσεων και εμπειριών για τη σχολική τάξη και τη σχολική μονάδα. Υπάρχει συσσωρευμένη ερευνητική εμπειρία στις κλασικές μεταναστευτικές χώρες (Η.Π.Α., Μ. Βρετανία κ.ά.), όπου τεκμηριώνεται επαρκώς η θετική επίδραση που έχει η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία λειτουργεί υπέρ της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών (Cummins, 2003).

Η μετάθεση ευθυνών στην οικογένεια τόσο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, όσο και για τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών «απενοχοποιεί» το σχολείο και τον εκπαιδευτικό και «ενοχοποιεί» τον ίδιο το μαθητή και την οικογένειά του. Παράλληλα, τα όποια προβλήματα νομιμοποιούνται, ως αναμενόμενα, όπως, ως αναμενόμενη εκλαμβάνεται και η εκπαιδευτική αποδυνάμωση των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Σύμφωνα με τον Cummins (1997 & 2003), στο βαθμό που η αξιολόγηση των δυσκολιών και των προβλημάτων των ‘διαφορετικών’

μαθητών αποφεύγει την απόδοση ευθυνών στο μαθητή και αναζητά, όπου είναι δυνατό, τη ρίζα του προβλήματος στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα ή στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν υπέρ της εκπαιδευτικής ενδυνάμωσης των μαθητών.

Ωστόσο, το θέμα που φαίνεται ν' απασχολεί, σχεδόν όλους τους ερευνητές, όταν διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το πού εστιάζουν τα ερευνητικά τους ερωτήματα, είναι το **εκπαιδευτικό προφίλ** των συμμετεχόντων στις έρευνες. Η πλειοψηφία των ερευνών που εξετάζουμε παρέχει δεδομένα για την κατάρτιση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα οποία, εκτός του ότι απαντούν στο σχετικό ερευνητικό ερώτημα αυτής της εργασίας, αποτυπώνουν και ένα ισχυρό σημείο ομοφωνίας των ερευνητικών πορισμάτων. Το γεγονός ότι, σχεδόν όλοι οι ερευνητές θέτουν ως στόχο τη συλλογή πληροφοριών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι τη θεωρούν βασική προϋπόθεση για τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σχολείων. Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν το εκπαιδευτικό προφίλ της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να συγκροτείται από τις σπουδές στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οπότε συμπεραίνουμε ότι σε επίπεδο αρχικής κατάρτισης, τουλάχιστον, οι σχετικές σπουδές είναι ανύπαρκτες, και να συμπληρώνεται από σχετική επιμόρφωση, η οποία αναγνωρίζεται ως πρακτικά μηδενική και αποδίδεται με όρους, όπως «ελλιπής», «ανεπαρκής» και «ανύπαρκτη».

Ο τρόπος που προσεγγίζεται από τους εκπαιδευτικούς η ετερότητα των μαθητών, σχεδόν σ' όλες τις έρευνες συνδέεται με την κατάρτιση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ διαπιστώνει κανείς ότι αυτή συνεκτιμάται από τους ερευνητές, όταν αναλύουν και ερμηνεύουν τα αποτελέσματα (Cummins, 2003). Η ελλιπής επιμόρφωση φαίνεται να τεκμηριώνει τις αντιφάσεις, τις θεωρητικές αδυναμίες και τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, όπως και την αμηχανία τους να εξηγήσουν τα παιδαγωγικά και διδακτικά προβλήματα ή ν' αναζητήσουν λύσεις. Το έλλειμμα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, εκτός του ότι μπορεί να έχει κάποια συμβολή στο να συντηρούνται εθνοκεντρικές και στερεοτυπικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στον 'διαφορετικό' μαθητή, πολύ περισσότερο φαίνεται να συμμετέχει στα διλήμματα και τις αντιφάσεις των εκπαιδευτικών

στην περίπτωση που τοποθετούνται απέναντι στη γλωσσική ετερότητα των μαθητών.

Από τις έρευνες που εξετάστηκαν φάνηκε ότι συνδέονται οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές και με δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως του «φύλου» και της «ηλικίας». Στις έρευνες εντοπίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις, ως προς την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών, με βάση το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Πιο επιρρεπείς στις διακρίσεις εμφανίζονται οι γυναίκες και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, επίσης, οι γυναίκες και οι νεότεροι στην ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν μια πιο «απαισιόδοξη» εικόνα σχετικά με τη μαθησιακή και κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποκτούν ιδιαίτερη αξία, αν συνεκτιμηθεί η αυξημένη παρουσία των γυναικών και των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Στην ερμηνεία των διαφοροποιημένων τοποθετήσεων των γυναικών επιστρατεύεται από τον Δαμανάκη η στερεοτυπική εικόνα για τις διαφορές φύλου, αλλά και η ερμηνεία που αναδεικνύει το ρόλο της επιμόρφωσης και συνδέει τις διαφορές με το γεγονός ότι οι γυναίκες σε υψηλότερα ποσοστά δεν ένιωθαν επιμορφωμένες. Η ερμηνεία που συνδέει τις διαφοροποιήσεις με τις διαφορές στην επιμόρφωση φαίνεται να είναι πιο πειστική, δεδομένου ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με τις απόψεις που διατυπώνουν υποστηρίζεται, σχεδόν, απ' όλες τις έρευνες που εξετάσαμε.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τις έρευνες, καλούνται ν' αντιμετωπίσουν την ετερότητα των μαθητών, με μοναδικό εφόδιο την εμπειρία. Το ζήτημα της συνεκπαίδευσης γηγενών και πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών φαίνεται να προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως «παιδαγωγικό μειονέκτημα». Τα ευρήματα των ερευνών ενισχύουν την επικρατούσα άποψη ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη να γίνει συστηματική και να εμπλουτιστεί με θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και μάθησης σε συνθήκες γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας, ώστε να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα της νέας πραγματικότητας που διαμορφώνεται στα σχολεία της χώρας και να βελτιωθεί η καθημερινή παιδαγωγική εργασία προς όφελος όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών

Από την εξέταση των ερευνητικών πορισμάτων τα ζητήματα που αναδεικνύονται από το πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την ετερότητα, πώς την αντιμετωπίζουν και ερμηνεύουν τις σχολικές δυσκολίες των 'διαφορετικών' μαθητών, θα μπορούσαν να προσανατολίσουν τη διαδικασία

της επιμόρφωσης σε πιο εστιασμένες μορφές. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να εστιάζει κατ' αρχήν σε θέματα που προκύπτουν στην παιδαγωγική συνάντηση με την ετερότητα των μαθητών, όπως αυτά των στερεοτύπων, των διακρίσεων και του ρατσισμού. Θέματα, επίσης, κρίσιμα, όπως της πολιτισμικής ετερότητας, της διγλωσσίας σε σχέση με τη μάθηση σε περιβάλλοντα γλωσσικής και πολιτισμικής ετερογένειας των σχολικών τάξεων, θα μπορούσαν να έχουν κεντρική θέση σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Μια, επίσης, σημαντική παράμετρος της διαπολιτισμικά προσανατολισμένης εκπαίδευσης και του έργου των εκπαιδευτικών, η οποία αναδεικνύεται από την εξέταση των ερευνητικών πορισμάτων, στην οποία θα μπορούσε να εστιάζει μια επιμορφωτική διαδικασία, είναι αυτή που αφορά στη συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας, όπου οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται επιτακτικές. Η επισκόπηση των ερευνητικών πορισμάτων αναδεικνύει την ανάγκη να υποστηριχτεί συστηματικά η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

Συμπερασματικά, μέσα από τις απόψεις που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού και τη διαχείρισή της, μπορεί κανείς να εντοπίσει ζητήματα και προβλήματα που ανακύπτουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όταν καλούνται να διδάξουν σε ετερογενείς τάξεις, αλλά και για τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Όπως φάνηκε από την εξέταση των ερευνών, πρόκειται για προβλήματα που μαρτυρούν τη δυσκολία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ν' ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες αυτών των μαθητικών πληθυσμών. Προβλήματα που θέτουν υπό αμφισβήτηση τη βασική του αποστολή του σχολείου, που είναι η προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και την κοινωνία.

Σε σχέση με τις επιδόσεις, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τις επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Εικάζεται ότι υπάρχει διαρροή μη γηγενών μαθητών στην μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο, αλλά το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί. Σχετικές μελέτες σημειώνουν τις μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και τις σχετικές απόψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα είναι

εντονότερα στους μαθητές που εντάχθηκαν στο ελληνικό σχολείο στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή στο γυμνάσιο, ενώ οι μαθητές που παρακολούθησαν το ελληνικό σχολείο από τις πρώτες δύο τάξεις έχουν καλύτερες επιδόσεις και στην εκμάθηση της γλώσσας και γενικά.

Επίσης σημειώνεται ότι αλλοδαποί μαθητές συχνά εντάσσονται σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους, λόγω της ελλιπούς γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας. Επισημαίνεται ότι η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις βιώνεται αρνητικά, η διαφορά ηλικίας εμποδίζει την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές / συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίηση και γκετοποίηση τους.

Το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με το θέμα υποδοχής και υποστήριξης παλιννοστούντων παιδιών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων. Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990 ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Από το 1994 με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκάλων. Επίσης από το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην ζωή του σχολείου με στόχο την ομάλωτη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης επανήλθε σε αυτή την υπουργική απόφαση, αλλά το μέτρο αφέθηκε στην πρωτοβουλία του κάθε νομάρχη ενώ οι τάξεις εκμάθησης της ελληνικής σχεδιάζονται και υλοποιούνται κεντρικά από το Υπουργείο.

Η σημαντικότερη καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996, ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες. Ο νόμος είναι αρκετά ασαφής ως προς τους στόχους αυτών των σχολείων. Υπάρχουν σήμερα στην Ελλάδα 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9

γυμνάσια και 4 λύκεια επί συνόλου 15.174 σχολικών μονάδων (από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ως τα λύκεια και ΤΕΕ). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τα σχολεία αυτά έχουν εν πολλοίς μετατραπεί σε σχολεία αλλοδαπών, γιατί οι Έλληνες γονείς τα εγκατέλειψαν φοβούμενοι ότι η πολιτιστική διαφορετικότητα και η γλωσσική ιδιαιτερότητα των μαθητών επηρεάζει αρνητικά το επίπεδο μάθησης.

Στην περίοδο 1997-2000 και 2001-2004 λειτούργησαν επίσης δύο προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ), που αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την βελτίωση των επιδόσεων των Τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων. Τα δύο πρώτα είχαν εθνικό ορίζοντα δράσης, ενώ το τρίτο επικεντρώθηκε στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Στα πλαίσια του ΕΠΕΑΚ II λειτούργησε από το 2003 και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση. Όπως τονίζει το ίδιο το πρόγραμμα:

Οι γενικοί στόχοι του Προγράμματος είναι η αρμονική ένταξη των παιδιών με πολιτιστικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών αυτών από την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία, η παροχή στους εκπαιδευτικούς γνώσεων κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τεχνικών μέσων, η υποστήριξη των οικογενειών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Τα μέτρα και οι παρεμβάσεις που προβλέπονται στα πλαίσια του έργου έχουν αφετηρία τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σχολικής κοινότητας και προσβλέπουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να βελτιώσουν τους όρους επικοινωνίας, μάθησης και δράσης για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Οι παρεμβατικές ενέργειες δεν απευθύνονται μόνο σε αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, αλλά και σε γηγενείς μαθητές.

Το πρόγραμμα αυτό είναι πιλοτικό, αφορά το σύνολο της χώρας και δεν υπάρχει μέχρι τώρα αξιολόγηση του.

Στόχος του ΥΠΕΠΘ είναι η ποιοτική αναβάθμιση των ελληνικών σχολείων προς όφελος των γηγενών και παλιννοστούντων αλλοδαπών μαθητών

Και πάλι είναι δύσκολη η εμπειριστατωμένη αποτίμηση των σχετικών τάξεων, αφού δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες. Η γνώμη εκπροσώπων μεταναστευτικών οργανώσεων και η γενική εικόνα από εκπαιδευτικούς και γονείς είναι ότι αυτές οι τάξεις δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

Γενική κριτική του προγράμματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Είναι προφανές ότι το μέγεθος του προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που θέσπισε ο σχετικός νόμος είναι μηδαμινό μπροστά στην σύγχρονη πραγματικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Τα διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν το 0.17% της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ οι αλλοδαποί και παλιννοστούντος μαθητές πλησιάζουν το 10% του συνολικού σχολικού πληθυσμού. Όσον αφορά στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, αν και πιο πολυάριθμα δεν φαίνονται να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Πρέπει να αναγνωρίσουμε, όμως, ότι δεν έχει γίνει μια συστηματική αξιολόγηση των μέτρων αυτών και δεν έχουν μελετηθεί τα τελευταία χρόνια οι επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στο σύνολο τους, καθώς και η γενικότερη ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Γνωρίζουμε από τις εφημερίδες και το γνωστό θέμα «της σημαίας» ότι αρκετοί αλλοδαποί μαθητές αριστεύουν, αλλά αυτοί φυσικά είναι ένας πολύ μικρός αριθμός μπροστά στο σύνολο του αλλοδαπού και ομογενούς μαθητικού πληθυσμού.

Μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που έχει υιοθετήσει το ελληνικό κράτος είναι οι στόχοι της. Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής και ορίζεται σαν ένα πρόβλημα που επιδέχεται επίλυση. Η επίλυση αυτή είναι μονόδρομη διαδικασία και δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές, αλλά αφορά μόνον στους «προβληματικούς», «αδύναμους» μαθητές. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα. Κατά τα άλλα, όμως, πολλοί από τους μαθητές αυτούς δεν έχουν γνωρίσει άλλη χώρα από την Ελλάδα.

Προτάσεις για μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Δεδομένου του μεγέθους του αλλοδαπού και παλιννοστούντος μαθητικού πληθυσμού, θεωρώ ότι είναι απαραίτητη η ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτείται η κατάργηση των διαπολιτισμικών σχολείων ως σχολείων για μαθητές με ιδιαιτερότητες και η αναγνώριση από το κράτος ότι αυτές οι ειδικές ανάγκες αφορούν όλους τους μαθητές που αύριο θα ζήσουν στην Ελλάδα.

Για μια συνολική διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνω τα ακόλουθα μέτρα:

- την λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής με βάση τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών
- την δημιουργία εξατομικευμένου και ευέλικτου προγράμματος ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών, στα πλαίσια του διευρυσμένου ωραρίου (ολοήμερο σχολείο) σε όλα τα σχολεία
- την σύσταση ετησίων σεμιναρίων επιμόρφωσης όλων των δασκάλων και καθηγητών με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την υποχρέωση παρακολούθησης τέτοιων σεμιναρίων για όλο το διδάσκον προσωπικό, τουλάχιστον μία φορά κάθε τρία χρόνια.
- την στήριξη ειδικών προγραμμάτων διαπολιτισμικών δρώμενων στα σχολεία στα οποία να παίζουν ενεργό ρόλο τα παιδιά και οι γονείς τους
- την αναθεώρηση της διδακτικής ύλης στα μαθήματα της Ιστορίας, Γεωγραφίας, Αγωγής του Πολίτη και αντίστοιχη αναγνώριση του ρόλου που έπαιξε η διεθνής μετανάστευση από και προς στην Ελλάδα στη σύγχρονη ιστορία, καθώς και εξοικείωση με αντίστοιχα θέματα που αφορούν τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες
- την πρόσληψη μέσω ΑΣΕΠ δασκάλων και καθηγητών, που είναι δίγλωσσοι ή που έχουν πιστοποιημένη ικανότητα να διδάξουν τις γλώσσες των χωρών προέλευσης των μαθητών, χωρίς την απαραίτητα προϋπόθεση να είναι έλληνες πολίτες.
- την γενική κατάρτιση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και των βασικών αρχών και μέτρων της από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά την αποκεντρωμένη εφαρμογή της με μια δυνατότητα ευελιξίας στα σχολεία

που θα ενθαρρύνει την προσαρμογή τους στις τοπικές ανάγκες της κάθε κοινωνίας

- την θέσπιση ετήσιου πολιτιστικού και φιλολογικού βραβείου με θέμα: 'Η Ελλάδα χτες, σήμερα, αύριο' που να δώσει ερεθίσματα για την καλλιτεχνική ή φιλολογική έκφραση των μαθητών και τον στοχασμό τους για τη διαδικασία κοινωνικής αλλαγής που ζει η Ελλάδα και η Ευρώπη σήμερα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητο να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι πόρτες του σχολείου πρέπει να είναι ανοιχτές για τους γονείς, οι οποίοι είναι επίσης μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μπορεί κανείς να θεωρεί δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής των γονέων, αλλά κατά τη γνώμη μας δεν ισχύει για όλους. Αφενός, το ίδιο το Υπουργείο δεν παραχωρεί ουσιαστική δύναμη στην οικογένεια, όσον αφορά τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, καθώς ο ρόλος των γονέων στις σχολικές επιτροπές είναι συμβουλευτικός. Αφετέρου, τον κύριο λόγο σε όλα τα θέματα εκπαίδευσης έχει το Υπουργείο. Είναι φυσικό, επομένως, ότι σε ένα μεγάλο βαθμό αυτό που ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς είναι να αναπτύξουν καλές σχέσεις με την ιεραρχία από την οποία και εξαρτώνται θέματα, όπως διορισμοί, μεταθέσεις και όχι τόσο με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δικαιολογούν συνήθως την ελλιπή επικοινωνία ως αδιαφορία των γονέων. Πιστεύουμε πως οι γονείς θα δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τους αναγνωρίσουν ως συνεργάτες. Αν δοθεί στους γονείς η δυνατότητα, μπορούν να ελευθερώσουν ένα τεράστιο δυναμικό και να πλησιάσουν τη σχολική κοινότητα ως παρατηρητές, βοηθοί, μεσολαβητές με την ευρύτερη κοινωνία. Ακόμη, να ενισχύουν τις δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι, να συμμετέχουν στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και γενικά, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο, να αποτελέσουν μέρος των λύσεων και όχι των προβλημάτων.

Για να συμβούν αυτά δεν αρκούν τα νομικά κείμενα της Πολιτείας με τις γενικές διατάξεις για εμπλοκή των γονέων. Χρειάζεται να ενταχθούν στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά μαθήματα με τα οποία θα ενημερώνονται για προγράμματα που έχουν δοκιμαστεί σε άλλες χώρες και για πρακτικές που χρησιμοποιούνται με επιτυχία, ώστε να προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν και οι ίδιοι ανάλογες στρατηγικές. Μαθήματα που θα τους ευαισθητοποιήσουν και θα τους μάθουν απαραίτητες επικοινωνιακές τεχνικές.

Από τη στιγμή που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ευαισθητοποιηθούν, είναι ευκολότερο να καλλιεργήσουν τη νοοτροπία της μεταξύ τους συνεργασίας στους γονείς και στη συνέχεια να μεθοδεύσουν και τη μορφή της συνεργασίας αυτής. Είναι σημαντικό να πεισθούν οι γονείς ότι η παρουσία τους στο σχολείο είναι επιθυμητή και δεν αποτελεί μια τυπική διαδικασία. Να αντιληφθούν ότι

είναι ευπρόσδεκτοι και έπειτα να αναλάβουν μια περισσότερο ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Οι δραστηριότητες εκείνες, στις οποίες ζητείται η συμμετοχή των γονέων, πρέπει να επιλέγονται με βασικό κριτήριο τη σπουδαιότητα που έχουν για τους γονείς, ώστε να δεχτούν να θυσιάσουν το χρόνο τους.

Ένα πλαίσιο οργάνωσης της επικοινωνίας με τους γονείς είναι καλό να περιλαμβάνει γενικά τα ακόλουθα στοιχεία. Ένα ετήσιο προγραμματισμό συναντήσεων ατομικών και ομαδικών, ο οποίος μπορεί να γίνει κατά την πρώτη συνάντηση γνωριμίας, ύστερα από κοινή απόφαση εκπαιδευτικών και γονέων. Η χρονική πυκνότητα των συναντήσεων και η ώρα πραγματοποίησής τους θα πρέπει να ορίζονται από κοινού έτσι ώστε να μπορούν οι γονείς να παρευρεθούν. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός δείχνει την καλή του διάθεση στους γονείς και τους δίνει το μήνυμα ότι οι συναντήσεις μαζί τους είναι σημαντικές για τον ίδιο και όχι τυπική υποχρέωση.

Οι ομαδικές συναντήσεις μπορούν να έχουν ένα χαρακτήρα επιμόρφωσης των γονέων, ώστε να υπάρχει κοινή κατεύθυνση στην προσπάθεια που καταβάλλει το σχολείο και η οικογένεια. Εισηγητές σε αυτές τις συναντήσεις μπορεί να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και κοινωνιολόγοι, γιατροί, ψυχολόγοι, οι οποίοι ενδεχομένως να προέρχονται από τους ίδιους τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς για ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές που τυχόν υπάρχουν σχετικά με θέματα διαπαιδαγώγησης και να τους παροτρύνουν να τις παρακολουθήσουν. Στις μέρες μας υπάρχουν πολυάριθμα βιβλία και περιοδικά παιδαγωγικού περιεχομένου, τα οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποδείξουν στους γονείς για να τα διαβάσουν. Είναι πρωταρχικής σημασίας να πειστούν οι γονείς ότι οι γνώσεις αυτές είναι απαραίτητες, ώστε να αποφεύγονται λάθη στη βοήθεια που παρέχουν στο παιδί τους, ακόμη και λάθη στην ψυχολογική του αντιμετώπιση. Οι γονείς έχουν να παίξουν ένα πολύ υπεύθυνο ρόλο για τον οποίο το ένστικτο δεν αρκεί πάντα, αλλά χρειάζεται και εκπαίδευση.

Στις ατομικές συναντήσεις το περιεχόμενο των συζητήσεων συνήθως επικεντρώνεται στην πρόοδο των παιδιών, την προσπάθεια που καταβάλλουν, τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες, τη συμπεριφορά τους γενικότερα. Αυτή η συνάντηση πρέπει να είναι μεθοδευμένη. Ο εκπαιδευτικός είναι καλό να τηρεί ένα σημειωματάριο, ώστε να δικαιολογεί με συγκεκριμένες αναφορές τις απόψεις του στους γονείς. Αυτό έχει μεγάλη σημασία, καθώς οι γονείς δεν αποδέχονται εύκολα την αρνητική κριτική. Δίνοντας όμως ο

εκπαιδευτικός συγκεκριμένα παραδείγματα, αφενός τους πείθει ευκολότερα και αφετέρου, έχει τη δυνατότητα να δώσει πολύ συγκεκριμένες οδηγίες στους γονείς σε ποιους τομείς μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα το μαθητή και με ποιο τρόπο. Είναι δεδομένο, άλλωστε, ότι πρέπει να αποφεύγονται οι γενικόλογες εκφράσεις, γιατί δεν είναι καθόλου διαφωτιστικές για τους γονείς.

Το καλό κλίμα μεταξύ οικογένειας και σχολείου ενδυναμώνεται, όταν οι γονείς αισθάνονται χρήσιμοι, αναγκαίοι και αποδεκτοί. Μερικοί απλοί τρόποι για να επιτευχθεί αυτό είναι να τους ζητηθεί να φέρουν υλικά που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ως εποπτικά μέσα στη διάρκεια της χρονιάς ή για κατασκευές και στολισμό της αίθουσας. Να τους προτείνει να μιλήσουν κάποια στιγμή στους μαθητές για τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματός τους ή για κάποιο χόμπι που έχουν. Με αφορμή κάποια γιορτή να προταθεί στους γονείς, να ετοιμάσουν φαγητό και να οργανώσουν ένα πάρτι όπου θα διασκεδάσουν όλοι μαζί, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, να βοηθήσουν οι γονείς στην παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης κ.ο.κ. Ίσως η πιο κατάλληλη περίοδος για να αποκτήσουν οι γονείς τη συνήθεια να βοηθούν στο σχολείο είναι, όταν τα παιδιά βρίσκονται στην πρώτη τάξη, οπότε το άγχος που συνήθως έχουν για την πρόοδό τους μπορεί να διοχετευθεί προς την κατεύθυνση της ενεργητικής εμπλοκής τους.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ευνοεί τους γονείς να συμμετέχουν στις προσπάθειες για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, να εκφράζει την ευγνωμοσύνη του στους γονείς, να δείχνει επιείκεια και να τους ενθαρρύνει ακόμα και όταν γίνονται λάθη. Είναι αρνητικό να αισθάνονται οι γονείς υποτελείς σε μια σχέση κυριαρχίας και ότι οφείλουν να προσαρμόζονται σε όσα οι εκπαιδευτικοί έχουν προαποφασίσει. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι οι γονείς θα αναμιγνύονται και στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Είναι ένα ευαίσθητο σημείο και χρειάζεται λεπτό χειρισμό, για να τεθούν τα όρια αρμοδιοτήτων των γονέων με τρόπο που να μην επιφέρει τριβές μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού.

Επίλογος

Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, έχει φωτίσει την ασυνέχεια που υπάρχει μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών, όσον αφορά τα πολιτισμικά πρότυπα, τις αξίες και τους επικοινωνιακούς κώδικες, που προβάλλει η κάθε πλευρά. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που αναπτύσσουν οι γονείς διαφοροποιούνται κοινωνικά και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τη σχολική πρόοδο των παιδιών.

Με την εργασία αυτή επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο βασικών θεσμών κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, σε μικροκοινωνιολογικό επίπεδο. Μας ενδιέφερε να εξετάσουμε,

- α) ποια μορφή παίρνει η επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα σε εκείνους που προσωποποιούν τους δυο θεσμούς, τους εκπαιδευτικούς από τη μια και τους γονείς των μαθητών από την άλλη.
- β) Ποιοι είναι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων.

Θεωρήσαμε σημαντικό να εξετάσουμε, αν στις διαφοροποιημένες κοινωνικά εκπαιδευτικές στρατηγικές των γονέων θα έπρεπε να συμπεριληφθεί και μια άλλη στρατηγική. Αυτή της αντιμετώπισης από τους γονείς της επικοινωνίας και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό των παιδιών.

Ακολουθήσαμε ποσοτική διερεύνηση του θέματος, μέσω ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς.

Από την έρευνα προέκυψαν συνοπτικά τα ακόλουθα:

Η επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται πολύ σημαντική από τα μέλη του δείγματος. Οι αιτιολογήσεις τους αναφέρονται κυρίως στην ανάγκη να υποστηριχθεί η μαθησιακή διαδικασία που αρχίζει στο σχολείο με δραστηριότητες, που θα αναλάβει ο μαθητής στο σπίτι, όπου και θα βοηθηθεί από τους γονείς του. Είναι απαραίτητη η ανταλλαγή πληροφοριών που αφορούν στο παιδί και η καθοδήγηση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να ενισχύεται και όχι να επιβραδύνεται από λάθος τακτικές των γονέων. Επιπλέον, η συχνή επικοινωνία και στενή συνεργασία δημιουργεί στο παιδί θετικά συναισθήματα για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Αυτοί είναι οι λόγοι που προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να δικαιολογήσουν την ανάγκη της μεταξύ τους επικοινωνίας.

Συνήθως, η τελευταία πραγματοποιείται μέσω επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, οι οποίες σπάνια παίρνουν συστηματικό χαρακτήρα. Στις τακτικές

συναντήσεις μπορούν να ενταχθούν μόνο οι ομαδικές συγκεντρώσεις που διοργανώνει το σχολείο στην αρχή του σχολικού έτους και στο τέλος κάθε τριμήνου, όταν επιδίδονται στους γονείς οι βαθμοί των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους δεν προσπαθούν να αποτρέψουν τις απροσδόκητες επισκέψεις των γονέων στα διαλείμματα ή στο τέλος της ημέρας, καθώς θεωρούν ότι πρέπει με κάθε τρόπο να τους διευκολύνουν να έρθουν στο σχολείο και όχι να τους θέτουν φραγμούς οποιασδήποτε μορφής. Η κατάσταση αυτή έχει άσχημες συνέπειες, καθώς η συνάντηση γίνεται σχεδόν πάντα κυριολεκτικά στο πόδι, διαρκεί ελάχιστα και ο εκπαιδευτικός δεν είναι προετοιμασμένος να ενημερώσει τους γονείς. Επομένως, δύσκολα μπορεί κανείς να μιλήσει για ουσιαστική συνεργασία.

Η συχνότητα των επισκέψεων ποικίλει. Υπάρχουν γονείς που επισκέπτονται πολύ συχνά τον εκπαιδευτικό και άλλοι που το κάνουν σπάνια. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μορφή, αλλά και τη συχνότητα είναι πολλοί:

- α) Σημαντικότερος φαίνεται να είναι ο παράγοντας του μορφωτικού επιπέδου των γονέων. Οι μορφωμένοι γονείς επικοινωνούν συχνότερα, ακολουθούν με μεγαλύτερη επιτυχία τις οδηγίες των εκπαιδευτικών και επιτυγχάνεται πολύ καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί να σκεφτούμε πως ενδεχομένως οι στρατηγικές των γονέων και στο ειδικό αυτό θέμα της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό, είναι διαφορετικές ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο.
- β) Η τάξη στην οποία βρίσκεται ο μαθητής είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο μεγαλύτερο το άγχος των γονέων, γεγονός που αυξάνει την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό.
- γ) Η επίδοση, επίσης, του μαθητή παίζει καθοριστικό ρόλο. Μάλιστα, εδώ παρατηρείται και ένα δυσάρεστο παράδοξο. Μολονότι θα περίμενε κανείς από τους γονείς των αδύνατων μαθητών να επικοινωνούν πολύ συχνότερα με τον εκπαιδευτικό, σε σχέση με τους γονείς των καλών μαθητών, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Οι λόγοι που οδηγούν σε αυτήν την κατάσταση είναι ποικίλοι και είναι λάθος να αποδίδεται σε αδιαφορία. Οι γονείς, συνήθως, έχουν και οι ίδιοι χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν το παιδί, αποθαρρύνονται από τις κακές επιδόσεις και πιστεύουν ότι το παιδί τους δεν μπορεί να βελτιωθεί. Βιώνουν συναισθήματα ντροπής και το αποτέλεσμα είναι να

αποφεύγουν εντελώς την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Δημιουργείται με τον τρόπο αυτό ένας φαύλος κύκλος, όπου η κακή επίδοση μειώνει τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και αυτή με τη σειρά της συνεπάγεται ακόμα χειρότερες επιδόσεις του μαθητή. Σε πολλές περιπτώσεις η λύση, ενδεχομένως, είναι η ενθάρρυνση των γονέων και η ενημέρωσή τους για τα θετικά που απορρέουν από τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό.

Η ενασχόλησή μας με τις απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, μας δίνει τη δυνατότητα, αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο για το ρόλο των εκπαιδευτικών, να επιχειρήσουμε κάποιες διαπιστώσεις, ως προς τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς τη γλωσσική και πολιτισμική ενσωμάτωση, οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τους μαθητές, που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά, φαίνεται να κινούνται στην αφαιρετική διάσταση. Δεν είναι στις «προθέσεις» των εκπαιδευτικών να προσθέσουν μια ακόμα γλώσσα στο ρεπερτόριο των μαθητών και ένα δεύτερο πολιτισμό στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να τοποθετούνται αρνητικά, τόσο απέναντι στη γλωσσική ετερότητα, όσο και στην πολιτισμική.

Ως προς τη συνεργασία με τους γονείς των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να κινούνται έξω από την αναγκαιότητα της συνεργασίας και δημιουργούν μια παραδοχή, μάλλον, αποκλεισμού των γονέων από το πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και των δυσκολιών ένταξης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να τις αποδίδουν στους μαθητές και στην οικογένεια. Νομιμοποιείται κατά συνέπεια η αποδυνάμωση των μαθητών, έστω κι αν αυτό δεν είναι στις προθέσεις των εκπαιδευτικών.

Στο βαθμό που οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσδιορίζουν τις ενέργειές τους, τότε αυτές φαίνεται να στοχεύουν στην αφομοίωση των μαθητών που διαφέρουν γλωσσικά και πολιτισμικά από τους γηγενείς συνομηλίκους τους, στην απόλυτη, δηλαδή, προσαρμογή τους στην κυρίαρχη γλώσσα και στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής, της Ελλάδας στη συγκεκριμένη περίπτωση. Εκείνο, ωστόσο, που μας επιτρέπουν τα πορίσματα των ερευνών να εκτιμήσουμε με μεγαλύτερη βεβαιότητα είναι ότι υπάρχει

ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής και διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών προκειμένου να μετασχηματίσουν τη «διαφορετικότητα» σε «παιδαγωγικό πλεονέκτημα», προς όφελος όλων των μαθητών, γηγενών και μη. Με άλλα λόγια, υπάρχει ανάγκη να ενισχυθεί ουσιαστικά, μέσω της επιμορφωτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου αυτή η μορφή εκπαίδευσης ν' απευθύνεται, εξίσου, στους μαθητικούς πληθυσμούς της μειονότητας και της πλειονότητας με την εμπλοκή του συνόλου των μαθητών.

Ως προς τον προσανατολισμό της έρευνας στον τομέα αυτό, η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών ανέδειξε την ανάγκη στροφής σε ποιοτικές έρευνες που να διερευνούν τα πεδία παιδαγωγικών και διδακτικών εφαρμογών στην εκπαιδευτική πράξη, την ανάγκη ποιοτικών ερευνών που να καταγράφουν τα σχολικά βιώματα και τις εμπειρίες των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών, καθώς και ερευνών που να αξιολογούν τις επιδόσεις αυτών των μαθητικών πληθυσμών, συγκριτικά στοιχεία με γηγενείς μαθητές, όπως και στοιχεία για το γενικό μέσο όρο σχολικής επίδοσης του συνόλου των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό πεδίο, τέλος, για την εκπαιδευτική έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διευρύνεται μετά την εισαγωγή και εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων από το σχολικό έτος, 2006-2007. Πρόκειται για εκπαιδευτικές αλλαγές που δημιούργησαν αυξημένου βαθμού δυσκολίες στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελλοντική, συστηματική διερεύνηση του ερωτήματος, κατά πόσο η πολυπολιτισμικότητα των σχολείων και η διαπολιτισμική διάσταση επηρέασαν αυτούς τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, κυρίως, όμως, πώς θ' ανταποκριθεί σ' αυτές τις αλλαγές ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, όπως οι γλωσσικά και πολιτισμικά 'διαφορετικοί' μαθητές, που φοιτούν σ' αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Alder, B. (2005). *Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Azun, S. (2013). Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind, Respekt für jede Familie. In P. Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (S. 222-241). Freiburg: Herder.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values. An Exploratory Study—Oxford Brookes University. *School Psychology International*, 26, 340-351.
- Bade K.J., Η μετανάστευση στην Ευρώπη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, χ.χ.
- Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2003). *Using the job demands – resources model to predict burnout and performance*. Manuscript submitted for publication.
- Balibar E., Wallerstein I.M., (1991), Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες, μτφ. Ελεφάντης Α., Καλαφάτη Ε., Αθήνα, εκδ. Ο Πολίτης
- Banks O., (1987), Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, μτφ. Δαρβέρης Τ., Θεσ/νίκη, Παρατηρητής
- Banks, J. and Lunch, J., (1986), *Multicultural Education in Western Societies*, Holt, Rinehard and Winston, London. N. York. Sydney. Toronto.
- Bauman, Z., (1992), Ο πολιτισμός ως πράξη (μτφ. Σκαρπέλος, Γ.), Αθήνα, εκδ. Πατάκης
- Bell J., (1999), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφ. Ρήγα Α.Β., Αθήνα, Gutenberg
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες. Ρήγα, Α.-Β. (πρόλογος-εισαγωγή-απόδοση). Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45 – 68.

- Blackledge, D.A., (1995), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκδ. Έκφραση, Αθήνα
- Blandford, S. (2000) *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.
- Boe, E., Bobbit, S. A., & Cook, Lynne H. (2008). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *Journal of Special Education*, 30, 371 – 389.
- Bolzmann, L., (2008), “The advent of child right on the International scene and the role of the Save the Children International Union 1920-1045”, *Refugee Survey Quarterly* 27 (4): 26-36.
- Borrelli Michele, *Interkulturelle Pädagogik. Positionen- Kontroversen- Perspektiven*, Pädag. Verlag Burgbücherei Scheider, Baltmammansweiler, 1986
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., Baglioni, A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 49–67.
- Brown, S. & Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond*. Boston et al: Allyn and Bacon.
- Butler, J., (2006), «Απο-μίμηση και έμφυλη ανυπακοή», μετάφραση Α. Αθανασίου, Στο Κ. Γιαννακόπουλος, *Σεξουαλικότητα. Θεωρίες και πολιτικές της ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Calvo, M. G. & Eysenck, M. W. (2000). Early vigilance and late avoidance of threat processing: repressive coping versus low/high anxiety. *Cognition and Emotion*, 14 (6), 763-787.
- Center C, Davis M, Detre T; et al. (2003) Confronting depression and suicide in physicians: a consensus statement. *JAMA*. 289(23):3161-3166.
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042–1054.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*. 21, 193 -218.
- Cohen A.P., *The symbolic construction of community*, London 1989, Routledge

- Cohen L., Manion L., (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση
- Cohen L., Manion L., Morrison K., (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Κυρανάκης Σ., Μαυράκη Μ., Μητσοπούλου Χ., Μπιθάρα Π., Φιλοπούλου Μ., Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Cooper, C. L, Dewe, P. J and O'Driscoll, M .P (2001) *Organisational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Sage:London.
- Council of the European Union (2009). Council Conclusions on the Education of Children with a Migrant Background, 2978th Education, Youth and Culture Council Meeting. Brussels.
- Cox, T., Griffiths, A. & Rial – Gonz. Lez E. (2000). *Research on work – related stress*. Luxemburg : European agency for safety and health at work.
- Cummins, J. (2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Damanaki, M. Koulaidis, V, Varoufakis, I., Kalogirou, I. & Papadakis, N. (2006), *The actual and the vested: The University in transition* («Το πραγματικό και το κεκτημένο: Το Πανεπιστήμιο σε μετάβαση»). Athens: Metaixmio (in Greek)
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Dias Carlos, (1998), Research in Multicultural education: Implications for teaching. Presented at Conference Research, Teaching and Learning, Delphi, Greece, December 17-20
- Dona, G., (2007), "The *Microphysics* of Participation in Refugee Research", *Journal of Refugee Studies* 20 (2): 210-229.
- Dunker, L. (2011). 'Πολυπροοπτικότητα' και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ.37-49). Αθήνα: Διάδραση.
- Elster, J., (1992), *Μηχανισμοί και εργαλεία για τις κοινωνικές επιστήμες* (μτφ. Μαραγκός, Γ.), Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας

- Epstein J. (1991). Effects on student achievement of teachers practices of parent involvement, Silver , S., *Advances in Reading / Language Research*, Vol. 5 , Literacy through Family, Community and school Interaction, JAI Press, Greenwich, CT, 261-76, (Eurydice, 1997, The role of parents in the education systems, Internet Database,
- Eriksen, T. H., (2007), *Μικροί τόποι, Μεγάλα ζητήματα: Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία*, μετάφραση: Α. Κατσικέρος, εισαγωγή και επιστημονική επιμέλεια: Ι. Μάνος. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Eurydice. (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Δεκαέξι δείκτες ποιότητας, www.eurydice.org
- Fassin, D., (2001), “The Biopolitics of Otherness. Undocumented Immigrants and Racial Discrimination in the French Public Debate, *Anthropology Today* 17 (1): 3-7.
- Feijen, L., (2008), “The challenges of ensuring protection to unaccompanied and separated children in composite flows in Europe”, *Refugee Survey Quarterly* 27 (4): 63-73.
- Fend H., (1989), *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης*, μτφ. Κακαλέτρης Γ.Σ., Αθήνα, Καστανιώτης
- Fischer Max. (2004). «Most Direct Route to Parents is an E-mail», *Education World*, www.educationworld.com
- Geertz, C., (2003), *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, μετάφραση, επιστημονική θεώρηση: Θ. Παραδέλλης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gellner E., (1992), *Έθνη και εθνικισμός*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια
- Giddens A., (1993), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*, μτφ. Ντίνα Τριανταφύλλου, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα
- Gonzalez, R. and Brown, R. (2003) Generalisation of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identifications in intergroup contact. *European Journal of Social Psychology*, 33,195-214
- Griffith , J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools, *The Elementary School Journal*, V 49, N12, pp 1549-71
- Griffith J. (2001).Principal leadership of parent involvement, *Journal of Educational Administration*, V 39 pp. 162-186.

- Harrell- Bond, B., (1999), “The experience of refugees as recipients of aid”, Στο
A. Ager (επιμ.) *Refugees: Perspectives on the Experience of Forced Migration*. London: Pinter.
- Harrell-Bond, B. and E. Voutira, (2007), ‘In Search of ‘Invisible’ Actors: Barriers to Access in Refugee Research’, *Journal of Refugee Studies* 20 (2): 281-298.
- Hewstone, M. and Brown, R. (1986) Contact is not enough: an intergroup perspective on the “contact hypothesis”. In M.Hewstone and R. Brown (eds) *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Blackwell
- Hieronymi, O., (2008), “Refugee children and their future”, *Refugee Survey Quarterly* 27 (4):6-25.
- Hohmann M., Reich H., (Hrsg), (1989), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung*, Waxmann Wissenschaft Münster, New York.
- Hoy W.k., Tarter C.J. , Witkoskie, L., (1992). Faculty trust in colleagues , linking the principal with school effectiveness, *Journal of Research and Development in Education*, V 26, pp 38-58
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Jin, P., Yeung, A.S., Tang, T. & Low R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research* 65, 357-362.
- Johnson, S., Cooper, C., Catwright, S., Donald, I, Taylor, P. & Millet, C. (2005), Observations Piece – The experience of work – related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2), 178-187.
- Jonson D. Walker T. (1991). A follow up evaluation of the Houston parent – child Development Center, school performance *Journal of Early Intervention*, 226-36
- Jonson, P.E., Scollay, S.J. (2001). School based, decision making councils – Conflict, leader power and social influence in the vertical team, *Journal of Educational Administration* V 39, N 1, pp 47-66
- K. B. Everard- G. Morris (1999). «Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση» Μετάφραση Δημήτρης Κίκιζας, Πάτρα ΕΑΠ

- Killen, R. (2007). *Effective Teaching Strategies. Lessons from Research and Practice*. South Melbourne, Vic.: Thomson Social Science Press.
- Konstantinidou, C., (2008), “The spectacle of suffering and death: the photographic representation of war in Greek newspapers”, *Visual Communication* 7: 143-169. Μακρής, Γ., 2004, *Ισλάμ: Πεποιθήσεις, πρακτικές και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kugler, E. G. & Price, O. A. (2009). *Helping Immigrant and Refugee Students Succeed: It's Not Just What Happens in the Classroom*. Washington, DC: Center for Health and Health Care in Schools, School of Public Health and Health Services, The George Washington University.
- Lareau A. (1997). «Social Class Differences in Family - School Relationships, The importance of Cultural Capital», Halsey a. et al. (eds). *Education, Culture, Economy, Society*, University Press, Oxford
- Lavdas K., (2012), «Contentious Europeanization and the Public Mind: Greece in Comparative Perspective» (K. A. Lavdas & M. Mendrinou). In P. Sklias & N. Tzifakis, eds., *Greece's Horizons* (Heidelberg/ New York: Springer, 2012).
- Lavdas K., (2012), «Theorizing Precommitment in European Integration: Mending the Constraints of Ulysses», *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 1. 1, 2012.
- Lavdas K., (2014), «Political Representation in the EU and the Future of Stateness: European Elections at a Crossroads». In K. Ifantis, ed., *Is Europe Afraid of Europe?* Athens: Konstantinos Karamanlis Institute for Democracy / Wilfried Martens Centre for European Studies, 2014.
- Lavdas K., (2014), «Spaces of Transference: The New Transnational Politics of Secular Stagnation». *Journal of Power, Politics and Governance*, 2. 3, 2014.
- Lavdas K., (2015), «Sleepwalkers in Athens: Power, Norms, and Ambiguity in Thucydides». *Review of History and Political Science*, 3.1, 2015.
- Lavdas K., (2017), *From Authoritarianism to Europeanization? Paths to a Contestable European Future in Greece and Poland* (K. A. Lavdas, D. Kotroyannos & S. I. Tzagkarakis). In K. A. Lavdas, επιμ., *Special Issue: Changing Contours of Greek Politics: Crisis, Institutions, and Electoral Politics in Hard Times*, EQPAM, vol. 6 (2017).

- Lavdas K., (2017), The European Union as a Transnational Republic? Consociational, Multicultural, and Post-Territorial Dimensions. In David Tabachnick & Leah Bradshaw (επιμ.), *Citizenship and Multiculturalism in Western Liberal Democracies* (Lanham, MD, USA: Lexington Books / Rowman & Littlefield, 2017).
- Lavdas K., «Review Essay: Pericles and the Challenge of Democratic Leadership», *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 4, 4, 2015.
- Malkki, L., (1995), "Refugees and Exile: From "Refugee Studies" to the National Order of Things", *Annual Review of Anthropology* 24: 495-523.
- Mansouri, F. & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (7), 93-108.
- Mc Comick, R. Zames, M. , (1990), *Curriculum Evaluation in Schools*, London & New York, Routledge
- Mishler E. G., (1996), Συνέντευξη έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα, μτφ. Ρώντα Ν., *Ελληνικά Γράμματα*.
- Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mutchler, S, Duttweiler, P. (1990). Implementing shared decision making in school-based management, barriers to changing traditional behavior.
- Μπουρντιέ Πιέρ, (επιμ. Παναγιωτόπουλος Νίκος), (1999), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, εκδ. Στάχυ,
- Niekrawitz, Clemens, (1990), *Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur Interkulturellen Pädagogik für Alle*, Frankfurt
- Nikolinakos M., (1973), *Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage. Migration und Kapitalismus*, Hamburg
- Nussbaum Martha, C., (1999), "Υπέρ πατρίδος: Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός;", Αθήνα, εκδ. Scripta
- OECD (2012). *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *International Migration Outlook 2013*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *International Migration Outlook 2016*. Paris: OECD Publishing.

- Paillard M., Gilly M. (1972). Representations des finalites de l' ecole primaire par les peres de famille, premiere contribution , Cahiers de psychologie
- Papadakis N. (2004), *The Palimpsest Power: State, University and Education Policy in Greece* («Η παλίμψηστη εξουσία: Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα»). Athens: Gutenberg (in Greek)
- Papadakis, N. (2003), *Education Policy: Education Policy as Social Policy* («Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;). Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις & θεματικά πεδία»). Athens: Ellinika Grammata.
- Papadakis, N. (2005), *Facets of the employment policies in Greece* («Μεταξύ δυνητικότητας και αναγκαιότητας: Όψεις του πλαισίου των πολιτικών απασχόλησης στην Ελλάδα»). Athens: EQUALITY Consortium (in Greek).
- Papadakis, N. (2006), *Towards the Skills Society? Supranationality, employability and training policies* . («Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων? Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης»). Athens: Sakkoulas Publ. & Centre of European Constitutional Law (CECL) (in Greek).
- Papadakis, N. (2009), *Multiculturalism and inclusive policies*” EKEM- EU research monographs (in English)
- Papadakis, N. (2016), *European Education & Training Policy, Social Inclusion and Employment: Two decades of transitions. 1995- 2015* («Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995- 2015)»). Athens: I. Sideris (in Greek)
- Papadopoulou, A., (2004), “Smuggling into Europe: Transit Migrants in Greece”, *Journal of Refugee Studies* 17 (2): 167-184.
- Pettigrew, T. F. (1998) Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85
- Pines, A., & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*. 39 (3), 625-635.
- Poole Bernie. (2006). «What every teacher should know about technology», *Education World*
- Prenzel, A. (2008). Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns.

- Prieto L. L., Soria M. S., Martínez I.M., Schaufeli W.(2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*. Vol. 20, nº 3, pp. 354-360.
- Queiroz, J. M. (2000). *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του. (Ι. Χριστοπούλου – Γ. Σταμέλος Μετάφ.)*. Αθήνα: Gutenberg
- Ravichandran, R. & Rajendran, R. (2007). Perceived Sources of Stress among the Teachers. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33 (1), 133-136.
- Reason J, Parker D, Lawton R. (1998). Organizational controls and safety: the varieties of rule-related behaviour. *Occup Organizational Psychol* 71:289-304.
- Rice, R. W., Gentile, D. A., & McFarlin, D. B. (2007). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Ricouer P., (1990), Δοκίμια ερμηνευτικής, μτφ. Μουρίκη Α., Μ.Ι.Ε.Τ.
- Robbins, S.P & Judge, T.A. (2011). *Organizational Behavior*, 14th Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Rosenblatt Z., Peted D. (2002). School ethical climate and parental involvement, *Journal of Educational Administration*, V 39 N 1 pp. 349-3 67
- Rozakou, K., (2012), “Worthy guests”, “disputable hosts”: The Biopolitics of hospitality in asylum and refugee management in contemporary Greece” (αδημοσίευτο).
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C. & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach burnout inventory and the burnout measure. *Psychology & Health*, 16 (5), 565-582.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. (2009) Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204 -220.
- Segall M. H., et.al. (1996), Διαπολιτιστική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο, μτφ. Τερζίδου Μ., Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2η έκδοση.
- Shirom, A, & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of Burnout, Depression and Anxiety: A re-examination of Burnout Measure. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 83-97.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2003). *Internal construct validity of the Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ)*.<https://www.researchgate.net>

- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176-200.
- Simoens S, & Scott A. (2005). Integrated Primary Care Organizations: To What Extent Is Integration Occurring and Why? *Health Services Management Research*.18:25–40.
- Sitaropoulos, N., (2003), *Immigration Law and Management in Greece – Towards and exodus from underdevelopment and a comprehensive immigration policy*. Centre of International and European Economic Law, Working Paper 3, Athens, Thessaloniki: Sakkoulas.
- Skordas, A. και N. Sitaropoulos, (2004), “Why Greece is not a safe host country for refugees”, *International Journal of Refugee Law* 16 (1):25-52.
- Svad, R., (2010), *Voices of Afghan children: A study on asylum- seeking children in Sweden*. Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες.
- Taguielf P.A., (1997), Ο Ρατσισμός, Αθήνα, εκδ. Σπανός
- Taris, T.W., Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1) 103-122.
- Taylor, Charles, (1997), Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης, μτφ. Παιονίδης Φ., Αθήνα, εκδ. Πόλις
- Taylor, S. E. (1995). *Health psychology* (3rd ed.). New York: Mc Graw-Hill Inc.
- Thomas, C. (1998). “Croup Processes” στο R.A. Gorton, G.T. Schneider and J.C.Fisher (Eds) (1998). *Encyclopedia of School Administration and Supervision*. Phoenix, New York , The Oryx Press
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society: *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.
- Tsouloupas, C. N. Russell L. C. Matthews J. G & Barber L.K., (2010.) Exploring the association between teachers’ perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- Tzanelli, R., (2006), “‘Not My Flag!’ Citizenship and nationhood in the margins of Europe (Greece, October 2000/2003)”, *Ethnic and Racial Studies* 29 (1): 27-49.

- UNHCR (The UN Refugee Agency), (2011), *Η κατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προτάσεις της Υ.Α. UNHCR.*
- Van Heelsum, A., (2011), “*Why Somalis move? An investigation into migratory processes among Somalis.* Institute for Migration and Ethic Studies, Paper for the ECAS Conference 2011 in Uppsala, Sweden 15-18 June.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers. Theory, Research and Practice.* New York: Teachers College Press.
- Voutira, E. και Th. Tsovili, (2004), “*Asylum seeking single women, women head of families and separated children: Reception practices in Greece*”. Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες.
- Voutira, E., (2003). “Refugees; whose term is it anyway? Emic and etic construction of ‘refugees’ in modern Greece”. Στο Joanne van Selmkhoti Kamanga, John Morrison, Aninia Nadig, Sanja Spoljarvirzina και Loes van Willing (επιμ.), *The Refugee Convention at Fifty: A View from forced Migration Studies.* Λάνχμαν: Lexington.
- Walzer M., (1998), *Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς*, μτφ. Μανδελάκη Κ., εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα
- Weiss, C.H, Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making, and school reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, V16, N 3, pp287-301.
- Woolf S., (1995), *Ο εθνικισμός στην Ευρώπη*, Θεμέλιο
- Wrihtsman, L.W. (1974). *Assumptions about Human nature , A Social Psychological Approach*, Brooks Cole, Monterrey, CA
- www.eurydice.org/Doc_Intermediaries/analysis/en/influential_bodies.htm*parent_s.
- Yukl, G.A.. (1994). *Leadership in Organizations*, 3rd ed, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Zetter, R., (2007), “More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalisation”, *Journal of Refugee Studies* 20 (2): 172-192.
- Zurlo, M.C., Pes, D. & Cooper, C.L. (2007). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants among Italian schoolteachers. *Stress and Health.* 23, 231-241.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1999), *Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό*, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Σ.Σ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ.

- Μαυρογιώργος, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ2, ΕΑΠ. Πάτρα, 137-186.
- Αλεξίου, Θ., (1998), *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση: Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης.
- Αλεξόπουλος Α. (2010), *Η Ορθολογική Επιλογή στην Πολιτική Επιστήμη: Σύγχρονες εξελίξεις*, ανακοίνωση στην επιστημονική ημερίδα *Βιβλιογραφικές Τάσεις στη Σύγχρονη Πολιτική Επιστήμη* που διοργανώθηκε από το Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου, Αθήνα: 9 Φεβρουαρίου
- Αναγνωστοπούλου, Θ. (2011). «*Ο δάσκαλος είναι ... "ηθοποιός" (!)*», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://theodoranagnostopoulou.blogspot.gr/2011/02/blog-post-21.html>.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Αντόρνο Γ., Χορκχάιμερ (επιμ.), (1987), *Κοινωνιολογία, Εισαγωγικά δοκίμια*, Αθήνα, εκδ. Κριτική
- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παραδισιανού.
- Αντωνίου, Α. (2008). *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας, (2012), «*Στατιστικά στοιχεία εγκληματικότητας, εγκλημάτων κατά της οικονομίας, παράνομης διακίνησης μεταναστών, συγκεντρώσεων, αθλητικών εκδηλώσεων, καθώς και απολογισμού της αστυνομικής ανταπόκρισης για το έτος 2011*», Αρχηγείο Ελληνικής Αστυνομίας.
- Βακαλιός, Αθανάσιος., (1995), *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Βακαλιός, Αθανάσιος, (1997), *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους : έρευνα*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Βάμβουκας Μ., (1998), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη (5η έκδοση)
- Βάμβουκας Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, 6η έκδοση, Αθήνα

- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα.
- Βασιλακάκης Σ.. (1995). Η οργάνωση του φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών. *Νέα παιδεία* τ.74, Άνοιξη σελ. 136-145.
- Βεντούρα Λ., (1994), *Μετανάστευση και έθνος*, Αθήνα, εκδ. Μνήμων
- Βεργέτη Μ., (1999), *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσ/νίκη
- Βουδρισλής, Ν. & Αυγερινού, Μ. (2004). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου project στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Αγωγή Υγείας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 137, 116-120.
- Βρεττός, Γιάννης, Καψάλης Α.Γ., (1994), *Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία και τεχνολογία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*, Θεσσαλονίκη, Art of Text,.
- Βρεττός, Γ. (1996). Αποκωδικοποίηση της μη Λεκτικής Συμπεριφοράς του Εκπαιδευτικού από Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ. 24, σσ. 103-122.
- Βρεττός, Γ. (1997). Αποκωδικοποίηση της μη Λεκτικής Συμπεριφοράς των Μαθητών από τον Εκπαιδευτικό. *Τα Εκπαιδευτικά* τ. 43, σσ. 57.
- Βώρος Φ. Κ., (1986), *Εκπαιδευτική πολιτική, προσδοκίες και πράξεις*, (χ.ε.)
- Γαλάνη- Μουτάφη, Β., (2003), «Αυτοαναφορικότητα στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος: Αμερικανοί φοιτητές στη Λέσβο», Στο Δ. Γκέφου- Μαδιανού (επιμ.) *Εαυτός και «Άλλος»: Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεώργας Δ., *Κοινωνική ψυχολογία*, τόμ. Β', γ' έκδ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990.
- Γεώργας, Δ, Παπαστυλιανού, Α., (1993), *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διαδικασίες προσαρμογής*, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.
- Γεωργίου Στ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*», τ. 19, , σ. 345-368.
- Γεωργίου Στ..(1997) *Συνεταιρισμός στην Εκπαίδευση, Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα*; Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση τ.5, σελ. 95-106.

- Γεωργογιάννης, Παντελής, (1997), Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50.
- Γιαγλή, Δ. (1980). *Η Ψυχολογία της Επικοινωνίας στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη , Αφοί Κυριακίδη.
- Γιαννακάκη Π. (1997).*Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής. Οι σχέσεις του στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, εκδ. Κ. Αθ. Βασδέκη, Αθήνα.
- Γιαννακοπούλου (2003). *Οργάνωση και διοίκηση του σχολείου*, Θεωρητικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Δημήτρης Γληνός»
- Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ., (1984), *Σχολική επανένταξη παλινοστούντων μαθητών: Προβλήματα και προοπτικές*, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα.
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., (1985), *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος Θ. (1986).*Η διαπαιδαγώγηση ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης, ποιοι αξιώνουν τι αναφορικά με τη διαπαιδαγώγηση στο σχολείο*, στο, Πρακτικά Γ΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ο.Λ.Μ.Ε., Σχέσεις Καθηγητών - Μαθητών - Γονέων, εκδ. Ο.Λ.Μ.Ε, Αθήνα., 78-85.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Π., Παπακωνσταντίνου Π., (1986), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., (1990), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., (1996), *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.,
- Γκότοβος, Αθανάσιος Ε., *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, στο περ. "Η Λέσχη Των Εκπαιδευτικών", τευχ. 19, Σεπτ.-Οκτ. 1997, σελ. 23-2.
- Γκοτοβός, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση - Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα , Gutenberg.
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα - Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλαρέντζου, Ε., Δελλαπόρτας, Δ., Κάτσικας, Χ., Καλέντζου, Π., Μπουρδή, Μ., Ντιγριντάκη, Δ., & Χατζησταμάτης, Κ-Β. (2011). *Το περιβάλλον, οι*

- συνθήκες εργασίας και οι επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικά και εργασιακά προβλήματα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εισηγήσεις των ομάδων εργασίας του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. για το 9ο εκπαιδευτικό συνέδριο της Ο.Λ.Μ.Ε. (σσ.28-32).*
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Αν.(2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη
- Γρόλιος, Γ. (2001). «Σύγχρονη Εκπαίδευση». *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση*, , 119, 73-79.
- Γώγου - Κρητικού Λ. (1994).Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τους γονείς. Εκδ. Πορεία, Αθήνα,
- Δαμανάκης, Μιχάλης, (1987), *Μετανάστευση και εκπαίδευση*: Αθήνα, εκδ. Gutenberg,
- Δαμανάκης, Μιχάλης, (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg,
- Δαμανάκης, Μιχάλης, (1997) *Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα*, στο "Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σελ. 78-91
- Δαμανάκης, Μιχάλης, (1997), *Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, Αθήνα, Gutenberg
- Δαμανάκης, Μιχάλης, (2000), *Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα*, στο περ. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-3/2000
- Δαφέρμος, Β. (1996). 'Για ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθηματικών στην Α' Γυμνασίου: Η περίπτωση των ρητών αριθμών'. *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ Γ'*, Τόμος 13, Τεύχος 46, 1996.
- Δαφέρμος, Β. (2009). 'Αναζήτηση δομής στα δεδομένα Ελλήνων πολιτών, αναφορικά με τη στάση τους, σε ζητήματα αξιακού-αξιολογικού χαρακτήρα' *Τετραδια αναλυσης δεδομενων*, τχ.10, σελ. 113-130.
- Δερμιτζάκη, Ειρ. (1997). *Οι Σχέσεις των διαστάσεων της Εικόνας του Εαυτού και του Επιπέδου Γνωστικής Ανάπτυξης με τις Επιδόσεις στο Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ψυχολογίας.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο

- σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σσ. 67-85). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Δημητρόπουλος Β. (1991). Εκπαίδευση - Νέα Τεχνολογία - Απασχόληση. Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Τομέας Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών και Δικαίου.
- Δημητρόπουλος Ε. (1994). Εξετάσεις για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, εκδ. Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα.
- Δημητροπούλου, Γ. και Ι. Παπαγεωργίου, (2008), *Ασυνόδευτοι Ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα: Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την Πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδευτων ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα*. Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες.
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση: δραστηριότητες σε τοπικό, περιφερειακό και διαπεριφερειακό επίπεδο: παραδείγματα ορθής πρακτικής. Υπηρεσία επίσημων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων, Λουξεμβούργο (1999)
- Διαρκής Εκπαιδευτικός Κώδικας. Τριμηνιαία Νομική Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών και των Σχολείων, Αθήνα
- Δούκας Χρίστος, (1993), Το μέλλον είναι η παιδεία: προβληματισμοί και αναζητήσεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, εκδ. Έκφραση, Αθήνα
- Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, (1993), Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
- Επιστήμη και Κοινωνία, τεύχος 2-3, Άνοιξη-Φθινόπωρο 1999 (αφιέρωμα στην πολυπολιτισμικότητα)
- Έρευνα. (1990). Εργασιακές Σχέσεις - Εργασιακό Περιβάλλον και Παραγωγικότητα στην Ελλάδα. Αθήνα , ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1992). Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη. Αθήνα , Διδακτορική Διατριβή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών στο Τμήμα της Φιλοσοφικής.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). *Πως οι μαθητές θέλουν τη Συμπεριφορά του Εκπαιδευτικού στη Σχολική Τάξη*. Νέα Παιδεία τ. 96, σσ. 70-71.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία. (2003). *Εργασία χωρίς άγχος. Πρόληψη των ψυχοκοινωνικών κινδύνων και του*

- εργασιακού άγχους στην πράξη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία* (2002), Αντωνίου Σ., Στο <http://www.elinyae.gr/el/order.jsp>
- Ευσταθίου, Μ. (2008). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.). Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007) (σσ. 29-36). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Ζαβλανός Μν (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζούκης Ν., Μπαμπάλης Ο., Κόνσολας Μ.: «Στάσεις-αναπαραστάσεις αποφοίτων Μ.Δ.Δ.Ε. όσον αφορά την αξιοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη σχολική πράξη: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας». Δημοσιεύθηκε στα: Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΠΤΔΕ Παν/μίου Αθηνών, Αθήνα 2002, σσ. 186-198.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και μέσα Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Ζωγράφου, Α., (1997), *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Πάτρα, εκδ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας
- Ήβη – Αγγελική Μαυρομούστακου, *Σύγχρονες Μορφές Διοίκησης. Μία Συγκριτική & Ευρωπαϊκή Προσέγγιση των Ανεξάρτητων Διοικητικών Αρχών*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2013.
- Θεοφιλίδης Χ. και Στυλιανίδης Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*, Λευκωσία.
- Ιντζεσίλογλου Ν., *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, χ.χ.
- Ιωαννίδης Π., *Η εκπαίδευση των προικισμένων παιδιών στο σπίτι, «Οικογένεια και Σχολείο»*, αρ. 68, 1983, σσ. 59-61.

- Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, σελ.181-201.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π., Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
- Καμαρούδης ,Σ.(2015).Γλωσσών. περιήγησις Οι γλώσσες του κόσμου. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη
- Καμβύση, Α., (2011), «Σύλλογος Μέριμνας Ανηλίκων: Σημασία έχει η προσαρμογή και όχι η αφομοίωση», *Glamour*, <http://www.glamourmagazine.gr/zwi-sheseis-amp-sex/alithini-zwi/sullogos-merimnas-anilikwn-simasia-ehei-i-prosarmogi-kai-ohi-i?page=1>.
- Καμπουρίδης G. (2002).Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Κλειδάριθμος, Αθήνα
- Κανάκης. Ι. (2006) *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας: θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα.: Τυπωθήτω
- Κανακίδου Ε., (1994), Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννης Β., (1994), Διαπολιτισμική Αγωγή, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κανελλόπουλος Χ. (1990). Μάνατζμεντ; Αποτελεσματική Διοίκηση. Εκδόσεις International Publishing, Αθήνα.
- Κάντας, Α., (1995). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Τόμος Γ' Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1997). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Τόμος Α'. Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλακη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπαζεβέγκη. *Το στρες, το άγχος και αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 217-229.
- Καπάτου, Α. και Μαμασούλα, Μ., (2011). «Ο σωστός δάσκαλος», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://sciencearchives.wordpress.com/2011/05/10/%CF%8C-%CE%AC-2/>

- Καπετανάκη, Ε., (2007), «Συνοριακοί Χώροι κράτησης. Όψεις και χειρισμοί της ζωής εντός». Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.
- Καρακατσάνης Γ, (1983).Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και Κοινωνιολογία του σχολείου, Θεσσαλονίκη
- Καρακατσάνης, Ρ., (1997), Διδακτική μέθοδος στο μειονοτικό σχολείο, Αθήνα, Κώδικας
- Καρακατσάνης, Γεώργιος Θ., (1994), Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Θεσσαλονίκη, Art of Text
- Καρλατήρα, Π. (2002). «Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου». *Εφ. Το Βήμα*, 6-1-02, 40.
- Καρλατήρα, Π. (2003) Διαγωγή κοσμία οι Έλληνες μαθητές, Οι επιδόσεις τους στα μαθήματα, ο «γολγοθάς» των διδασκόντων και οι σκανταλιές των διδασκόμενων ,Εφημ. Το Βήμα της Κυριακής, 9-2-2003, σελ. Α.40 , Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο,http://tovima.dolnet.gr/articleprint_.php?e=B&f=13785&m=A40&aa=1(15-5-2005)
- Καρράς Κωνσταντίνος, «Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας απέναντι στο επάγγελμά τους: Μια συγκριτική μελέτη, «*Επιστήμες Αγωγής*», τ.1/2007, σσ. 59-78
- Καρράς Κωνσταντίνος, «Ευρωπαίοι Εκπαιδευτικοί: Σχέσεις με γονείς – συναδέλφους – μαθητές στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη», στο συλλογικό τόμο με τίτλο «*Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*», (επιμ. Β. Οικονομίδης), Αθήνα, Ατραπός, 2009, σσ. 101-118.
- Καρράς Κωνσταντίνος, «Η Συγκριτική Παιδαγωγική στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο: η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε. (σε συνεργασία), στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, 2007* (επιμ. Σ. Μπουζάκης), ιστοσελίδα Εργαστήριο Ιστορικού Συγκριτικού Λόγου, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedria.htm>, 2007.
- Καρράς Κωνσταντίνος, «Κοινωνικές Αναπαραστάσεις Ελλήνων, Άγγλων και Σουηδών Εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους», στα *Πρακτικά του Συνεδρίου που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με θέμα: «Η*

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής», Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007, σσ. 1011-1019.

Καρράς Κωνσταντίνος, «Παιδεία και Εκπαιδευτικές Πολιτικές στον 21^ο αιώνα. Στάσεις Ευρωπαίων Εκπαιδευτικών απέναντι στον «άλλο», στο συλλογικό τόμο με τίτλο «*Παγκοσμιοποίηση και Ελληνική Διασπορά*» (επιμ. Μ. Δαμανάκης), ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο, 2007.

Καρράς Κωνσταντίνος, «Συγκριτική Παιδαγωγική: Μεθοδολογικοί και επιστημολογικοί προβληματισμοί» (σε συνεργασία με C. C. Wolhuter), «*Επιστήμες Αγωγής*», τ.4/2007, σσ. 151-166.

Κασούτας, Μ. (2007). «ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα». Αθήνα: 4- 6 Μαΐου.

Κασσωτάκης Μ. (1981). Η επίδοση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή της έδρας του σχολείου, Αθήνα

Κατέβας Γ. Ι., Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο, στο περ. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ., 47-48, σελ. 114-121.

Κατερέλος Γ., (1999), Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Κατσαρός Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας Χ. Καββαδίας Γ. (1994) .Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Κάτσικας, Χρήστος, Γιώργος Κ. Καββαδίας, (1998), Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα, Gutenberg

Κάτσικας, Χρήστος, (1999), Σχολείο, τάξη και ιδεολογία: τα παραμύθια ...της σχολικής μας ζωής πέρα από της εκδοχές της κυρίαρχης εκπαιδευτικής ιδεολογίας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Κάτσικας, Χρήστος, Καββαδίας Γ, (1999). Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000: εκπαιδευτικοί, μαθητές και σχολική πραγματικότητα, Αθήνα, εκδ. Gutenberg

- Κάτσικας, Χρήστος, Πολίτου, Εύα, (1999), Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στη ελληνική εκπαίδευση: εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"; Αθήνα, Gutenberg
- Κατσίλλης, Ι.Μ. (1997). Περιγραφική στατιστική - Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές. Αθήνα, Gutenberg
- Κατσορίδας, Δ., (1994), Ξένοι εργάτες στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Ιαμός (UNESCO),
- Κατσουλάκης Στ. (1993). Επανασύνδεση του σχολείου με την Κοινότητά του, «Ταχυδρόμος», τ. 38 , σσ. 46-48.
- Κατσούλης Η., κ.α, (1996), Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, τόμοι Α-Β, εκδ. ΕΚΚΕ
- Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006). Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 4(1), 6-17.
- Καψάλης Α. (1993). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, μεθοδολογία, πορίσματα και προβλήματα της σχετικής έρευνας στο Καψάλης Α. (Επιμ). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου σελ. 30-31, Θεσσαλονίκη
- Κεκές Ι. (1998). «Συστημική Σκέψη, Μια Εναλλακτική Προσέγγιση για τον Άνθρωπο και το Περιβάλλον, εκδ. Ταλετός, Σπάρτη
- Κεκές Ι. (1999). Η βελτίωση της επικοινωνίας στο χώρο του σχολείου, Μια διαταρακτική ερευνητική παρέμβαση με συστηματικο-κυβερνητικό υπόβαθρο, στο Χάρης Κ.Χ. Πετρούλακης Ν.Β. Νικόδημος Σ. (επιμ), Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου-Ιερά Μονή Μεταμορφώσεως, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σελ. 221-231, Ναύπακτος 1998
- Κελπανίδης Μ. (1987). *Εκπαίδευση και Ισότητα στο μεταπολεμικό κράτος πρόνοιας*, «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ. 7,
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (Επιμ.), Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Διδακτικές

- προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό. Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007) (σσ.11-27). Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010) (σσ.117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.
- Κεσίδου, Α. (2004), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές», στο: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (επιμ.) Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών, Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου, 75- 83.
- Κεσίδου, Αναστασία. (2007), Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετα- νεωτερική εποχή». Α.Π.Θ.
- Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού, (1998), Έξι κείμενα για το ρατσισμό, Αθήνα, εκδ. Παρασκήνιο
- Κοίλιαρη, Αγγελική, Ξένος στην Ελλάδα. (1997), Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη: στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής
- Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, (1998), Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα
- Κόκκινος Κ. (2000). Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κύπριους καθηγητές. στο Σ. Γεωργίου, Α. Κυριακίδη & Κ. Χρίστου: *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (5-13), Λευκωσία.
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας από το Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμος Β' Πάτρα , Ε.Α.Π.
- Κοντάκος Α., Ζούκης Ν., Τσίνας Ε., Μπαμπάλης, Θ, (2003), : «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μοχλός χαμένων ευκαιριών για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο». Δημοσιεύθηκε στο συλλογικό έργο: Οματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που εκδόθηκε από την Ακαδημία Dillingen του Μονάχου και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου το 2003 (δίγλωσση έκδοση), σσ. 47-70.

- Κοντάκος, Α. Πολεμικός, Ν. (2000). Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.
- Κόντης, Α., (2005), «Η πολιτική ασύλου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα». Στο Α., Κόντης, Πετράκου, Η., Τάτσης Ν. και Χλέπας Ν., 2005, *Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πολιτική Ασύλου. Κέντρα Υποδοχής Προσφύγων και Αιτούντες Άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., (1995), Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Κόπτσης Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*: 15, 16 - 28.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). Το Σχεσιοδιδακτικό Μοντέλο Διδακτικής Εργασίας, στο Ηλ. Ματσαγγούρας (επιμ) , Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Αθήνα, Gutenberg.
- Κοσμόπουλος, Α. (2000). Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου. Αθήνα , Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, 37-45.
- Κοτρώγιαννος Δ., (1995): «Η μέθοδος των κοινωνικών επιστημών», Ε. Durkheim, μετάφραση στο Κουζέλης, Γ. και Ψυχοπαίδης, Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Νήσος, 1995: 87-114.
- Κοτρώγιαννος Δ., (1996): «La Boetie, Le discours de la servitude volontaire», μετάφραση που δημοσιεύτηκε ως παράρτημα στο βιβλίο *Το πρόβλημα της εθελοδοουλίας*, Αθήνα: Κριτική, 1996.
- Κοτρώγιαννος Δ., (1999): «Καρτέσιος: η Νέα Ηθική», στο Φαράκλας, Γ. και Πρελορέντζος, Γ. (επιμ.), *Πολιτικές του Ορθολογισμού*, Αθήνα: Εξάντας, 1999: 73-93.
- Κοτσιώνης Π., Η παλιννόστηση των Ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά, περ. "Νέα Παιδεία", τευχ. 84, Φθινόπωρο 1997, σελ. 131-142
- Κοτσιώνης Π., Πλαίσιο προγράμματος μαθημάτων πολιτισμού για τους Ελληνοπόντιους μαθητές, περ. "Τα Εκπαιδευτικά", τευχ.28-29, Μάρτης-Αύγουστος 1990, σελ. 121-131

- Κουζέλης, Γ., (1992), Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης, Αθήνα, εκδ. Κριτική.
- Κουζέλης Γ., Ιωσήφ Σολομών (επιμέλεια), (1994), Πειθαρχία και γνώση, Αθήνα, Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Κουζέλης Γ., (1996), Ψυχοπαίδης Κ., (επιμ.), Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα, εκδ. Νήσος,
- Κουζέλης Γ., Από τη μη-αναγνώριση στην παραγνώριση της διαφοράς, στο περ. Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 63, 1997, σελ. 45-48
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κουτούζης Μ. (1999). «Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ», εκδ. ΕΑΠ., Πάτρα
- Κουτούζης Μ.. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ-Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, τόμος Α, Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Επικοινωνία σε έναν Οργανισμό, από το Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων, Τόμος Α' Πάτρα , Ε.Α.Π.
- Κουφάκη-Πρέπη Ε.. Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες, «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 96-97, 1997, σσ. 119-128.
- Κυριαζή, Ν. (2005). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.
- Κωνσταντοπούλου Χρ., κ.α. (επιμ.), (1999), "Εμείς" και οι "άλλοι". Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, ΕΚΚΕ-Τυπωθήτω,
- Κωτσίκης, Β. (1993). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα , Έλλην.
- Κωτσίκης, Β. (1998). Εκπαιδευτικά Συστήματα. Οργάνωση και Διοίκηση Συστημική Προσέγγιση. Αθήνα , Έλλην.
- Λάβδας Κ., (2016), Προτάσεις Πολιτικής: Κίνδυνοι, δυνατότητες, περιορισμοί. Σε Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος, επιμ., Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης (Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, 2016).
- Λάζος Γ., (1998), Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη., εκδ. Παπαζήση, Αθήνα

- Λαϊνάς, Α. (1993). Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά Προγράμματα: Η Θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της Ευρύτερης Συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254-294.
- Λαΐνας Αν (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων , επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα, στο Παπαναούμ Ζ.(Επιμ) Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, από τη θεωρία στη πράξη, σελ. 11-23, Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Λαλούμη-Βιδάλη. (1996). Γονεϊκή εμπλοκή στις πρωτομαθηματικές διαδικασίες και έννοιες παιδιών της προσχολικής ηλικίας, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.24, σελ. 285-309
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1974). Προς μια νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Αθήνα. Λαμπρίδου Μν (1995) Οι σχέσεις δασκάλων με τους γονείς, Λευκωσία, Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.
- Λελάκης Γ. (1983). Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα , Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Λεονταρή Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα , Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή Α., Κυρίδης Α., Γιαλαμάς Β. (2000), Εκπαιδευτικό στρες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7, 139-152.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο. Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Morse, P.S. and Brand, L. (1995). Young Children at Home and in School, 212 Education Activities for their Parents, Teachers, and Caregivers. Boston , Allyn and Bacon.
- Μαζάνης, Χ. και Φ. Καραμέτος, (2012), «Επενδύουν στη ‘φυγή’», *Ζούγκλα*, <http://www.zougla.gr/greece/article/i-epistimonas-metanastevoun-stin-evropi>.
- Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (1993). *Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού*, Ν.Παιδεία, τχ. 17 (67) σελ.41-54.

- Μαλκίδης, Φ., (1997), Νεολαία και εθνικά ζητήματα, Αλεξανδρούπολη, (χ.ε.),.
- Μάνος, Κ. (1990). Ψυχολογία του Εφήβου. Αθήνα , Γρηγόρη.
- Μαραθεύτης Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. Ν.Παιδεία, τχ. 16, σελ.45-50
- Μάρκου, Γεώργιος Π., (1995), Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Τόμος 1, αυτοέκδοση, Αθήνα,
- Μάρκου, Γεώργιος Π., (1996), Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.,
- Μάρκου, Γεώργιος Π., (1996), Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γ.Γ.Λ.Ε.,
- Μασσιάλας Β., (1984). Το σχολείο εργαστήριο ζωής, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ματθαίου Δημ., Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός, περ. " Τα Εκπαιδευτικά", τευχ. 43, σελ. 80-87
- Ματσαγγούρας Η., (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο. Νέα Παιδεία, 44, 106-118
- Ματσαγγούρας Η. (1999). Η Κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ρύθμισης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ), Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αθήνα, (1999), Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η Σχολική Τάξη. Αθήνα , Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2001). Η σχολική τάξη, τ. Α Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η., (2002). Θεωρία και πράξη της διασκαλίας, τ.α'. Θεωρία της Διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα, από το Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα, Gutenberg.
- Μεταξάς Α., Πολιτική Κοινωνικοποίηση, εκδ. Σάκκουλας, Αθήνα 1976.

- Μηλίγκου, Ε. (2013). Συνεργασία Πανεπιστημίου - σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική. Στο *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μήτσιου, Ι. (2009). «Ο Ηθοποιός και ο Δάσκαλος...», διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=19&aid=10611#.UZSunEqtrNr>.
- Μίτιλης Αχιλλέας, (1998), Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μια σχέση αλληλεπίδρασης, Αθήνα, Οδυσσέας,
- Μιχαήλ, Δόμνα, (1992), Έθνος, Εθνικισμός και εθνική συνείδηση, εκδ. Λεβιάθαν,
- Μιχαηλίδης, Μ. (2003).Ομαδικές Περιβαλλοντικές δραστηριότητες, Σχέδια εργασίας και συνεργασία, βοήθημα για νέους και συμβούλους ομάδων ΓΓΝΓ, ΕΚΚΕ: Αθήνα.
- Μλεκάνης, Γ. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην ελληνική εκπαίδευση: οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος και η συμβολή των υποστηρικτικών μηχανισμών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο*. Μακεδόν, 15, 198-208.
- Μουζέλης, Ν. (επιμ.) (2012). *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όψεις και βασικά ,μεγέθη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή*. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας.
- Μούζουρα Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Μουσούρου Λ., (1991). Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Αθήνα, Gutenberg,
- Μουσούρου Λ., (1993). Από τους Γκασταρμπάιτερ στο πνεύμα του Σέγκεν. Προβλήματα σύγχρονης μετανάστευσης στην Ευρώπη, Αθήνα, Gutenberg.
- Μουσούρου Λ., (1994), Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Μουχάγιερ Χ. (1985) .Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

- Μπαγάκης, Γ. (2000). Έχουν Νόημα τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα από το Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση. Αθήνα , Μεταίχιμο.
- Μπαλάσκας Κ., (1997), Εκπαιδευτική θεωρία και πολιτική, εκδ. Πατάκης, Αθήνα
- Μάλιου, Ε. (2005). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Μπαμπάλης Θ., Ανδρεαδάκης Ν., (2005): «Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και σχολική επίδοση του παιδιού: Σύγκριση μαθητών πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών». Δημοσιεύεται στο περιοδικό: Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τεύχος 45.
- Μπαμπάλης Θ., Βιτζηλαίου Ε.: «Ο γονεϊκός θάνατος στη ζωή του παιδιού». Δημοσιεύθηκε στο συλλογικό έργο: Συμβουλευτική Γονέων, που εκδόθηκε από το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004, σσ. 219-229.
- Μπαμπάλης Θ., Ξανθάκου Γ., Μυλωνάκου-Κεκέ Η.: «Διάσταση-διαζύγιο: Χαρακτηριστικά της επακόλουθης μονογονεϊκότητας και σχέσεις παιδιού-γονέων». Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, τεύχος 2, Αθήνα 2005..
- Μπαμπάλης Θ., Οικονομοπούλου Ε.: «Μονογονεϊκότητα: Η επίδρασή της στη σχολική επίδοση του παιδιού». Δημοσιεύθηκε στα: Πρακτικά του 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», που διοργάνωσε το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης στην Αθήνα, 26- 28 Νοεμβρίου 2004.
- Μπαμπάλης Θ.: «Μονογονεϊκή οικογένεια και σχολείο». Αυτοτελές κεφάλαιο στο βιβλίο: Μυλωνάκου-Κεκέ Η., Σχολείο και Οικογένεια, Σημειώσεις πανεπιστημιακών παραδόσεων, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2004, σσ. 237-274.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000), Νέες τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία. εφ. ΤΟ ΒΗΜΑ.

- Μπάτλερ, Τζ., (2008), *Σώματα με σημασία. Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο*, μετάφραση: Π. Μαρκέτου, εισαγωγή και επιστημονική επιμέλεια: Α. Αθανασίου. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Μπόμπας, Λεωνίδας Χ., (1987), Πρόγραμμα επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης επαναπατρισθέντων πολιτικών προσφύγων: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση, Αθήνα, [χ.ε.],
- Μπόμπας, Λεωνίδας Χ.,(1994). Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα: Μικρής κλίμακας εμπειρική έρευνα, Αθήνα, Φολόη.
- Μπουζάκης, Σήφης, (1986), Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί, Αθήνα, [χ.ε],
- Μπουζάκης, Σήφης, (1991), Σχολική ένταξη: Προβληματική, διεθνής πρακτική, αποτέλεσμα μιας εμπειρικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Συμυρνωτάκης,
- Μπουζάκης, Σήφης, Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 1994-1995.
- Μπρούζος Α. (1998) «Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης», εκδ. Λύχνος, Β' έκδοση, Αθήνα
- Μπουζάκης, Σ. (2002). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Αθήνα , Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1997). Οι Μαθητές Κρίνουν τους Καθηγητές τους ως Λειτουργούς Συμβουλευτικής, Εμπειρική Έρευνα. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού, τ. 40 - 41, σσ. 143 - 161.
- Μυλωνά Ζ., (2005), *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μυλωνάκου - Κεκέ Η. (2006). «Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας», εκδ. Ατραπός, Αθήνα
- Μυλωνάς Θ.(1993). Αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα (1840-1990), «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 68, , σσ. 29-37.
- Μυλωνάς, Θ.,(2006). Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και εμπειρία, Αθήνα, εκδ. Αρμός,
- Ν. 1566/1985 άρθρο 11, για τα καθήκοντα του διευθυντή

- Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών». Στο: Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ. (επιμ.), Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: *Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Νεγροπόντης Νικόλας. (1995). «Ψηφιακός Κόσμος», εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα
- Νικολαΐδου Σ. (1993). «Η κοινωνική οργάνωση του αστικού χώρου», εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα,
- Νικολάου Γεώργιος Α., (1999), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, διακτορική διατριβή, Αθήνα,
- Νικολάου Γεώργιος Α., (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας. Το σχολείο της ένταξης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9, 79-106.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα-Καλτσούνη Χρ. (1995). Κοινωνικοποίηση, η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Νόβα-Καλτσούνη Χρ. (2000). Η Ελληνική Οικογένεια, στο Νόβα-Καλτσούνη Χ. (επιμ.), *Κείμενα Κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, , σσ. 227-240.
- Νόμος υπ' αριθ. 2413: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/17.6.1996, τεύχος πρώτο
- Ντε Μπορντ, Ρ. (1997). *Δεξιότητες Συμβουλευτικής στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα , Καστανιώτη.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.
- Ξανθάκου Γ., Κατσιγιάννη Β., Μπαμπάλης Θ., (2004).: «Διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών σε κρίση: Αποκλιμάκωση της έντασης μέσω των παιχνιδιών θεατρικής έκφρασης». Δημοσιεύθηκε στο συλλογικό έργο: *Επιστήμη και*

- Τέχνη. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σσ. 297-303.
- Ξανθάκου Γ., Μπαμπάλης Θ., (2002).: «Μύθοι και πραγματικότητα για τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών». Δημοσιεύθηκε στο συλλογικό έργο: Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, τόμος Β: Αποκλίνουσες διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σσ. 55-66.
- Ξανθάκου Γ., Πολεμικός Ν., Μπαμπάλης Θ.,(2003). : «Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Παράγοντες που επηρεάζουν την παιδική συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση». Δημοσιεύθηκε στο συλλογικό έργο: Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που εκδόθηκε από την Ακαδημία Dillingen του Μονάχου και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου(δίγλωσση έκδοση), σσ. 187-203.
- Ξενάκης Δ.,(2004). *The Politics of Order-Building in Europe and the Mediterranean*, Policy and Defence Themes Series, No. 19, Defence Analyses Institute, Athens, σσ. 147.
- Ξενάκης Δ.,(2006). *Παγκόσμια Ευρώπη; Οι Διεθνείς Διαστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Ελληνική Πανεπιστημιακή Ένωση Ευρωπαϊκών Σπουδών, εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα, σσ. 615 (με τον Μ. Ι. Τσινισιζέλη).
- Ξενάκης Δ., (2009). *Greece in a Changing Euro-Mediterranean Setting: Guidelines for Future Action*, Euro-Med Research Monographs, No. 1, Hellenic Centre for European Studies, Athens.
- Ξηροτύρη -Κουφίδου Σ. (2000). Ο προγραμματισμός δράσης ως βασικό στοιχείο διοίκησης της σχολικής μονάδας, στο Παπαναούμ Ζ.(Επιμ) Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, από τη θεωρία στη πράξη, σελ.41-49, Θεσσαλονίκη Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ξωχέλλης Π. (1979) .Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, «Φιλολόγος», τ. 18,
- Ξωχέλλης, Π., (1986), Παιδαγωγική του Σχολείου: Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης,.
- Ξωχέλλης Π.Δ. (1989). Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός Σήμερα, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

- Ξωχέλλης, Π., (1989), Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π., (1994), Παιδαγωγική του σχολείου, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης,
- Ξωχέλλης, Π., Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης: εισαγωγή στην παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, 1997
- Ουόλζερ, Μ., (1998) *Περί ανεκτικότητας. Για τον εκπολιτισμό της διαφοράς.*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Π.Δ. 465/81, αρ.5 για την «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων.
- Π.Δ.201/98, για την «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων.
- Π.Δ.409/94, αρ. 5, παρ. 2 για την «Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων.
- Παγκάκη, Γρ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Διοικητική Ενημέρωση τ. 18, σσ. 11.
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, (2000), Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, εκδ. Ατραπός, Αθήνα
- Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις-προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995
- Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην οικογένεια και το σχολείο. Σύγκριση με μαθητές από πυρηνικές οικογένειες. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος 2003.
- Παλαιολόγου Νεκταρία Ε., (1997). Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: Παλιννοστούντες Ελληνοπόντιοι μαθητές, διπλωματική εργασία, Αθήνα.
- Παμουκτσόγλου Α. (2001). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Αποτελεσματικό Σχολείο, Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*, τεύχος 5, σελ. 81-90 www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos5/
- Παναγιωτίδης, Ναθαναήλ Μ., (1996), Το μειονοτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, Αλεξανδρούπολη, εκδ. Γνώμη,
- Παναγιωτόπουλος Θ. (1994). Σύλλογοι Γονέων. Παράγοντες εκπαίδευσης, «Το σχολείο και το σπίτι», τ. 1, , σ. 5.

- Παναγιωτόπουλος Ν. (1989). *Από τον κανόνα στις στρατηγικές κι από το υποκείμενο στο δρώντα φορέα*, «Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών», τ. 79, , σσ. 123-141.
- Πανελλήνιο Συνέδριο: Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Ανάβυσσος Αττικής, 23,24,25 Νοεμβρίου 1990. Υπουργείο Παιδείας, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα 1992
- Πανταζή Β., Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, στο περ. 'Τα Εκπαιδευτικά', τευχ. 49-50, σελ. 156-159
- Πάντζου, Χ., (2010), «Το μετέωρο βήμα του μικρού Χασάν», *Ελευθεροτυπία*, <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=119096>.
- Παντίδης Στ. (1995). *Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου*, «Νέα Παιδεία», τ. 74, σσ. 67-77.
- Παπαδόπουλος Ν. (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη έκδοση.
- Παπαδόπουλος Ν.-Αθανασιάδης Η. Γιοκρούση- Κολς Δ. (1993). «*Το σχολικό κλίμα, Θέσεις και κρίσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*», Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος Γ,τχ.10, Απρίλιος
- Παπαδόπουλος, Ν., Αθανασιάδης, Η. (1994) *Σχέσεις Καθηγητών - Μαθητών, μια Εμπειρική Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα*. Βήμα Κοινωνικών Επιστημών τόμος Δ', τ. 13 Φεβρουάριος, σσ. 141 - 156.
- Παπαϊωάννου Αν (1981), *Διαπροσωπικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διοίκηση του σχολείου*, τ.4(16), σελ. 27-31
- Παπακωνσταντίνου Π. (1981). *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*, «Πολίτης», τ. 44, , σσ. 46-51.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις Νέο – Τειλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Διοικητική Ενημέρωση*, 41,σ. 62-72.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., Παυλή – Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική – Κοινωνική – Πολιτισμική κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας*, στο

- Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπακωσταντίνου, Π. (2000). *Παιδαγωγική Σχέση και Αυτονομία από το Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2002). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων.* Αθήνα , Μπένου.
- Παπαναούμ Ζ (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση,* Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαναούμ -Τζίκα Ζν (1984) *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών- Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού- Θεσσαλονίκη Διδακτορική Διατριβή*
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2016). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας,* από http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm
- Παπás Αθ., (1998), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική,* εκδ. Ατραπός, Αθήνα
- Παπασταμάτης Αδ. (1990). *Προτάσεις για μια καλύτερη βασική εκπαίδευση, «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», τ.1, , σσ. 25-49.*
- Παπασταμάτης Αδ., (1996). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου,* εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Παπαστάμου Στ. (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας, δ' έκδ.,* εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.
- Παπαστυλιανού-Ακάλεστου Αντωνία., (1992). *Η ψυχολογική προσαρμογή των μαθητών των παιδιών παλιννοστούντων. (Έρευνα στους μαθητές του Γυμνασίου και του Λυκείου Παλιννοστούντων Βαρυμπόμπης), διδακτορική διατριβή, Αθήνα.*
- Παπαταξιάρχης, Ε., (2006), «Εισαγωγή, Τα άχθη της Ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα». Στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.) *Περιπέτειες της Ετερότητα: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης, Ε., (2006), «Εισαγωγή: Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας». Στο Ε.

- Παπαταξιάρχης και Θ. Παραδέλλης (επιμ.) *Ταυτότητες και Φύλο στην Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης, Ε., (2006), «Ο κόσμος του καφεενείου: Ταυτότητα και Ανταλλαγή στον ανδρικό συμποσιασμό». Στο Ε. Παπαταξιάρχης και Θ. Παραδέλλης (επιμ.) *Ταυτότητες και Φύλο στην Σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης, Ε., (2009), «Στην άκρη του βλέμματος: Η κρίση της ‘φιλοξενίας’ την εποχή των διαπερατών συνόρων», *Σύγχρονα Θέματα* 107: 64-74.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002).«Διερεύνηση των αναγκών των Εκπαιδευτικών και Αξιολόγησή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διδακτικής», στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, τομ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, 125-142.
- Παππά Β. (2006), Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 141-158.
- Παράσχου, Ε, (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παρθένης, Χ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Αποτελεσματικός Διευθυντής, Αυτοαξιολόγηση των Αναγκών των Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, τ. 20-21, σελ. 171-206

- Πασιαρδής, Πν (1996). Η Αξιολόγηση του έργου των Εκπαιδευτικών, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα,
- Πασιαρδή Γ. (2000). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά Κυπρίων εκπαιδευτικών, Διδακτορική Διατριβή που εκπονήθηκε στον Τομέα Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Πασιαρδής και Πασιαρδή, (2000), Αποτελεσματικά Σχολεία, Πραγματικότητα ή Ουτοπία, Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα
- Πασιαρδής Π (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή, Αθήνα Μεταίχμιο
- Πατερέκα Χρ, (1986) .Βασικές έννοιες των P. Bourdieu & J. Cl. Passeron, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Παύλου, Μ., (2001), «Οι ‘λαθρέμποροι του φόβου’: Ρατσιστικός λόγος και μετανάστες στον τύπο μιας υποψήφιας μητρόπολης». Στο Αθ., Μαρβάκης, Παρσάνογλου, Δ. και Παύλου Μ. (επιμ.) *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μ. (1987). Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, εκδ. Εξάντας, Αθήνα
- Πετράκου, Ε., (2005), «Η πολιτική ασύλου και η κατάσταση των αιτούντων άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα». Στο Α., Κόντης, Πετράκου, Η., Τάτσης Ν. και Χλέπας Ν., 2005, *Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πολιτική Ασύλου. Κέντρα Υποδοχής Προσφύγων και Αιτούντες Άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πετρίδου Εν (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, στο Παπαναούμ Ζ., (Επιμ) Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, από τη θεωρία στην πράξη, Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Πετρίδου, Ε. (2003). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ), Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας , Τάσεις και Πρακτικές, Θεσσαλονίκη , Αδελφοί Κυριακίδη.

- Πετρινώτη, Ξ., (1993), Η μετανάστευση προς την Ελλάδα: Μια πρώτη καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας: Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων.
- Πετρονώτη, Μ., (1998), Το πορτραίτο μιας διαπολιτισμικής σχέσης: κρυσταλλώσεις, ρήγματα, ανασκευές, Αθήνα (Unesco/EKKE), εκδ. Πλέθρον,.
- Πετρονώτη, Μαρίνα, (2000), Όρια και περιθώρια: εντάξεις και αποκλεισμοί, Αθήνα, EKKE,.
- Πολιτική Παιδεία και Πολιτικοποίηση: Μια παραδόξως δύσκολη σχέση. Σε Α. Μ. Καζαμίας, επιμ., Παιδεία του Πολίτη, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 20-21 (2013).
- Πουρκός, Μ. (2001α). Η Διδασκαλία, η Μάθηση και η Ανάπτυξη ως Οικοσωματικο-Βιωματική Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ερευνητική Μεθοδολογική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Καρτσάκης, Χ. Τσιατσιάνος & Θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), Πολιτισμός και Εκπαίδευση: *Δυναμική Ώσμωση στην Παιδαγωγική Διαδικασία* (σσ. 54-96). Πρακτικά ημερίδας που πραγματοποιήθηκε στις 27 Μαΐου 2000 στο Ρέθυμνο από το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης «Μαρία Αμαριώτου».
- εκσυγχρονισμού, εκδ. Σείριος, Αθήνα, σσ. 84-119.
- Πυργιωτάκης Ι., (1992α), Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου, στο, Ι. Πυργιωτάκη, Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, , σσ. 173-201.
- Πυργιωτάκης Ι., (1995). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, ε' ανατύπ., εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ιωάννης., (1995),. Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, στο Καζαμίας Α. - Κασσωτάκης Μ., Αθήνα, εκδ.Σείριος,
- Πυργιωτάκης Ι. (1995α) Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική, στο, Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ. Ελληνική εκπαίδευση, Προοπτικές ανασυγκρότησης και
- Πυργιωτάκης, Ι., (1999), Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα,.

- Πυρκέττη- Χατζηλοϊζου Θ., (1984), Η επίδραση σχολείου και οικογένειας στην αγωγή του παιδιού, «Οικογένεια και Σχολείο», αρ. 69, , σ. 129-130.
- Ροζάκου, Κ., (2006), «Street- Work: Όρια και αντιφάσεις των συναντήσεων Ελλήνων εθελοντών και προσφύγων». Στο Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.) *Περιπέτειες της Ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σαϊτης, Χ. (1994). Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης , προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies, Αθήνα , Ιδίου
- Σαϊτης Χ., (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, Αθήνα, Ατραπός
- Σαϊτης, Χ. (2001). Η λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (Ερευνητική μελέτη) ,Αθήνα , Ατραπός.
- Σαϊτης Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο, Από τη θεωρία στη πράξη, Αθήνα.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο , Από τη θεωρία. στην πράξη, Αθήνα, Ιδίου.
- Σαϊτης Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Θεωρία και πράξη, Αθήνα
- Σαϊτης, Χ., (2005). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης , θεωρία και πράξη, (τέταρτη έκδοση), Αθήνα , Ιδίου.
- Σαϊτης Χ. (2008), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σακκούλης, Δ. (2015). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.
- Σιάρδος Κ.Γ., (1999), Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης, 1ο μέρος, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Ζήτη.
- Σκούρτου, Ε. (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμάτης Π.Ι. (2005). Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Σταμάτης, Π.Ι. & Παναταζής, Γ.Μ. (1996). Ενημέρωση Γονέων, Ρόδος.
- Τα Νέα, (2012), «2.000 προσαγωγές και 420 συλλήψεις απέφερε η επιχείρηση-σκούπα: Έρχεται νομοθετική ρύθμιση για τα κέντρα κράτησης μεταναστών», *Τα Νέα*, <http://www.tanea.gr/ellada/article/?aid=4707436>.

- Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2000). Εξουσιαστικές Σχέσεις Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευόμενων στη Σχολική Τάξη. Μακεδον τ. 7, σσ. 65 - 71.
- Τάτσης, Ν., (2005), «Τα κέντρα υποδοχής προσφύγων στην Ελλάδα». Στο Α., Κόντης, Πετράκου, Η., Τάτσης Ν. και Χλέπας Ν., 2005, *Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πολιτική Ασύλου. Κέντρα Υποδοχής Προσφύγων και Αιτούντες Άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τεγόπουλος, Φυτράκης. (1993). Ελληνικό Λεξικό, Αθήνα ,Αρμονία Α.Ε.
- Τζάνη Μ., (1983). Σχολική επιτυχία, Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα.
- Τζανή Μαρία-Παμουκτσόγλου Αναστασία και Στρατικόπουλος Κωνσταντίνος (1998), «Έρευνα πανελλαδική για το εργασιακό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 68,
- Τούρτουρας Χρ., (2012). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. 2η έκδοση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιάκαλος Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιώλης Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουντας, Κ.Σ., Χρονοπούλου Μ.Γ., (1996), Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο - Έκφραση,.
- ΥΠ ΕΠ Θ , «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3 α (4): Ανάπτυξη συστήματος ανίχνευσης και χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος», (2014).
- ΥΠ ΕΠ Θ , «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 3: Ταχύρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα», (2015).
- ΥΠ ΕΠ Θ , «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (2) 4: Υποστήριξη συμμετοχής και ανάδειξης σχολικών μονάδων ή δικτύων σχολείων ως φορέων επιμόρφωσης με το σχεδιασμό, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. (ενοσχολική επιμόρφωση)», (1997).
- ΥΠ ΕΠ Θ , «Τεχνικό Δελτίο έργου 1.3α (3): Σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης από απόσταση», (1997).

- ΥΠΕΠΘ, Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 187 τ. Α' /30-0-1985), «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις» άρθρα 11, 23,24,26,48,49,50,51,52,53
- ΥΠΕΠΘ, Νόμος 1894/1990 (Φ.Ε.Κ. 110/27-8-1990), Σχολικές επιτροπές, Άρθρο 5, παρ.8 και 9
- ΥΠΕΠΘ, Νόμος 2986/2002 (Φ.Ε.Κ. 24 / 13-2-2002), «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Α/βαθμιας και Β/θμιας εκπ/σης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» άρθρα 1 και 2
- ΥΠΕΠΘ, Π.Δ. 1/2003 (ΦΕΚ 1 / 3-1-03) «Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών»
- ΥΠΕΠΘ, Π.Δ. 127/2003 (ΦΕΚ 114/Α 12.5.2003) «Συγκρότηση, Οργάνωση, Λειτουργία, Διοικητική Υποστήριξη και έδρα του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας» ΥΠΕΠΘ, Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων», ΥΠΕΠΘ, Νόμος 2621/1998 (ΦΕΚ 136 τ. Α' 23-6-1998) Τρόποι λειτουργίας του σχολικού Συμβουλίου, Άρθρο 2, παρ. 1
- ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Δ4/543/21-101998 (ΦΕΚ 1174 τ. Β' 1 1-11-1998) «Τρόπος λειτουργίας Σχολικού Συμβουλίου»
- ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Φ.353/1/324/105657/Δ1 (Φ.Ε.Κ. τ. Β' 1340, 16 Οκτωβρίου 2002) «Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων», άρθ. 27-33 και 36- 39.
- ΥΠΕΠΘ, Υ.Α.23.613/6/Γ2/4094/23-9-86 (Φ.Ε.Κ. 619 τ.Β ' /25-9-86), "Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Κοινοτήτων"
- Φίλιας, Β., (1996), Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2η έκδοση,
- Φιοραβάντες Β., (1999), Κριτικά πολιτισμικά μοντέλα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,.
- Φλουρής, Γεώργιος Σ., (1995), Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη,.

- Φραγκουδάκη Α. (1985). «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα
- Φραγκουδάκη, Α., (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης,.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ., (επιμ.) (1997), "Τι είν' η πατρίδα μας;": εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια,.
- Φωτιάδης, Κωνσταντίνος, (1990), Ο Ελληνισμός της Κριμαίας: Μαριούπολη, δικαίωμα στη Μνήμη, Αθήνα, Ηρόδοτος,
- Χάντινγκτον Σάμιουελ, (1998). Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, μτφ. Σήλια Ριζοθανάση, επιμ. Μπάμπης Γεωργούλας, εκδ. TERZO BOOKS, Αθήνα,
- Χατζηνικολάου-Μαρασλή Β., Διαπολιτισμική αγωγή, στο περ. "Τα Εκπαιδευτικά" τευχ. 39-40, Ιούλης-Δεκέμβρης 1995, σελ. 8-14
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2000). Ο προγραμματισμός των δράσεων της σχολικής μονάδας ,παραδείγματα εφαρμογής. Στο Παπαναούμ, Ζ (επιμ), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη, Άξων
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). «Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη» , Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ), Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας , Τάσεις και Πρακτικές, Θεσσαλονίκη , Αδελφοί Κυριακίδη
- Χιώτης, Β., (2012), «Κωδικός 'Αθήνα' για 800.000 παράνομους αλλοδαπούς: Η πίεση για παραμονή στη Συνθήκη Σένγκεν, οι επιχειρήσεις- 'σκούπα' στην Αθήνα και οι... διακομματικές αντιδράσεις», *Το Βήμα*, <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=451320>.

Παραρτήματα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εντάσσεται στο πλαίσιο εργασίας με θέμα:

*Μετανάστευση και εκπαίδευση
Η περίπτωση του Ελληνικού σχολείου*

Η ολοκλήρωσή της εξαρτάται και από τη δική σας βοήθεια.

Στο ερωτηματολόγιο δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η δική σας ειλικρινής απάντηση. Προσπαθήστε, λοιπόν, να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις σύμφωνα με τις οδηγίες.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν παρακαλώ να απαντήσετε σημειώνοντας με ένα ✓ στο κουτάκι (☐) που αντιστοιχεί στο βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε πρόταση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς στόχους.

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. Γενικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία: 20-30 31-40 41-50 51 και άνω

3. Βασικές επαγγελματικές σπουδές:

- 1. Παιδαγωγική Ακαδημία.....
- 2. Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση.....
- 3. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης.....
- 4. ΑΕΙ (για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων).....

4. Άλλες σπουδές: *(δυνατότητα πολλαπλών απαντήσεων)*

- 1. Διδασκαλείο
- 2. Πτυχίο ΚΑΤΕΕ/ΤΕΙ
- 3. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
- 4. Μεταπτυχιακό
- 5. Διδακτορικό
- 6. Άλλο.....

5. Συμμετοχή σε συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (επιμόρφωση):

- 1. επιμόρφωση τρίμηνης διάρκειας στα Π.Ε.Κ.
- 2. εισαγωγική επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.
- 3. ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα στα Π.Ε.Κ.
- 4. σεμινάρια μη εκπαιδευτικών φορέων
- 5. άλλο (συγκεκριμένα)

6.Υπηρεσιακή κατάσταση:

6.1.Σχέση εργασίας:

Αναπληρωτής Μόνιμος με οργανική τοποθέτηση Μόνιμος με απόσπαση

6.2.Ειδικότητα:

Διευθυντής Δάσκαλος Εκπαιδευτικός Ειδικότητας

6.3. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο όπου υπηρετείτε τώρα:

α) 1- 3 β) 4-6 γ) 7-11 δ) 12-19 ε) 20-30 στ)31-35

7.Χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο υπηρετείτε: Οργανικότητα (λειτουργική, αριθμός τμημάτων που λειτουργούν τώρα)

6/θέσιο – 7/θέσιο 8/θέσιο – 9/θέσιο 10/θέσιο και άνω

B. Ειδικές Ερωτήσεις

1. Επικοινωνία με την οικογένεια

1. Ένα αποτελεσματικό σχολείο διακρίνεται, εκτός των άλλων, και για την αγαστή επικοινωνία του με την οικογένεια. Στο σχολείο σας λειτουργεί σήμερα σύλλογος γονέων;

ΝΑΙ ΟΧΙ

2. Αν ΝΑΙ, σε ποιο βαθμό είστε ευχαριστημένος-η με το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου σας με τους γονείς των μαθητών;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

3. Αν είστε ευχαριστημένος-η ποια από τα παρακάτω θέματα περιλαμβάνει η συνεργασία σας;

α. οργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων

β. οργάνωση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων
(θέατρο, μουσική, ζωγραφική)

γ. οργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων

δ. πρωτοβουλίες για θέματα περιβάλλοντος

ε. κοινές εκδρομές

στ. εκθέσεις βιβλίων

ζ. διαλέξεις-ομιλίες

4. Πιστεύετε ότι ο βαθμός αυτός επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου σας;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

5. Σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την καλή συνεργασία του σχολείου σας με τους γονείς των μαθητών;

α. στο καλό κλίμα του σχολείου σας

β. στην προσωπική συνεισφορά του διευθυντή σχολείου

γ. στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων

δ. στην ωριμότητα του διδακτικού προσωπικού για
αμφίδρομη επικοινωνία με τους γονείς

ε. κάτι άλλο (αναφέρετε ποιο)

6. Αν πιστεύετε ότι το επίπεδο επικοινωνίας του σχολείου σας με τους γονείς μαθητών είναι χαμηλό, σε ποιους παράγοντες αποδίδετε την ισχνή επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια;

- α. στο αρνητικό κλίμα του σχολείου
- β. στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- γ. στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονέων για να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου σας
- δ. στη στενότητα χρόνου από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού
- ε. στην παρέμβαση των γονέων στο παιδαγωγικό έργο των δασκάλων
- στ. στις συχνές αλλαγές του διδακτικού προσωπικού

7. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου συμβάλουν στην καλή λειτουργία του σχολείου στις ακόλουθες περιπτώσεις?

7.1 Στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.2 Στην καθαριότητα του σχολικού χώρου?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.3 Στην καλή λειτουργία των κυλικίων?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.4 Στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.5 Στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.6 Στην ασφάλεια των μαθητών?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.7 Στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7.8 Στην επίλυση του στεγαστικού προβλήματος?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

8. Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες αποδίδετε την τυχόν χαμηλή συμμετοχή των γονέων στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου;

- α. στην έλλειψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων των οργάνων λαϊκής συμμετοχής

- β. στην άγνοια των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου
- γ. στις συχνές αλλαγές των γονέων στα ανωτέρω συλλογικά όργανα
- δ. στη κακή επικοινωνία του σχολείου με το σύλλογο γονέων
- ε. στο περιορισμένο ενδιαφέρον των γονέων για τα προβλήματα του σχολείου

9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι γονείς ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σχολείου για την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους?

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

10. Σε ποιους λόγους αποδίδετε την καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας?

- α. στη δική σας προσπάθεια
- β. στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- γ. στο ενδιαφέρον των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους
- δ. στην προσπάθεια των δασκάλων να προσεγγίσουν τις οικογένειες των μαθητών

11. Σε ποιους λόγους αποδίδετε την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

- α. οι μαθητές νιώθουν άνετα και αισθάνονται οικείο το περιβάλλον του σχολείου
- β. υπάρχει αλληλοενημέρωση για τυχόν προβλήματα των παιδιών (συμπεριφοράς, μάθησης, κ.α.)
- γ. η σωστή ενημέρωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους

12. Εάν θεωρείτε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν παρουσιάζει βελτίωση, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

- α. διότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών
- β. διότι οι γονείς καλύπτουν τυχόν αδυναμίες-προβλήματα των παιδιών τους.
- γ. άλλοι λόγοι

2. Αντιλήψεις των δασκάλων για την αναγκαιότητα επικοινωνίας

1. Θεωρείτε χρήσιμη τη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς

ΝΑΙ ΟΧΙ

Εάν ΝΑΙ,

2. Για ποιους λόγους θεωρείτε χρήσιμη την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς;

α. ΝΑΙ, διότι οι γονείς θα πρέπει να ενισχύουν το έργο των εκπαιδευτικών

β. ΝΑΙ, διότι σε συζήτηση με τους γονείς μπορούν να καλυφθούν τυχόν αδυναμίες και προβλήματα των παιδιών τους

γ. ΝΑΙ, για άλλους λόγους

3. Η ανάθεση κατ' οίκων εργασιών πιστεύετε ότι βοηθά στην ανάπτυξη των σχέσεων με τους μαθητές;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

4. Η επικοινωνία αυτή βοηθά το μαθητή (επίδοση, κίνητρα, κτλ.);

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

5. Οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

6. Η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών βοηθά στην ανάπτυξη των μεταξύ σας σχέσεων;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

7. Η επικοινωνία σχολείου-γονέων βοηθά τον μαθητή (επίδοση, κίνητρα, κτλ.);

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

8. Οι γονείς συνειδητοποιούν την ανάγκη για επικοινωνία;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

9. Ποιά θεωρείτε τα χαρακτηριστικά του καλού γονέα όσον αφορά το θέμα της επικοινωνίας με το δάσκαλο του παιδιού;

- α. μορφωτικό επίπεδο
- β. η σχολική τάξη
- γ. οι επιδόσεις στο σχολείο
- δ. προσωπικότητα
- ε. άλλο

10. Παλιότερα η επαφή με το γονέα ήταν δεδομένη αφού ο εκπαιδευτικός μπορούσε να συναντήσει το γονέα του μαθητή στο δρόμο ή το καφενείο. Πιστεύετε ότι σήμερα εξακολουθεί να υφίσταται μια τέτοια κατάσταση;

Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου

11. Είστε διατεθειμένος/η να προσπαθήσετε περισσότερο;

ΝΑΙ ΟΧΙ

3. Σκιαγράφηση της μορφής που παίρνει η επικοινωνία (Συνθήκες επικοινωνίας, ποιός, πού, πότε;)

1. Την πρωτοβουλία για επικοινωνία την παίρνουν συνήθως:
- α. οι γονείς
 - β. το σχολείο
 - γ. ο δάσκαλος
 - δ. η διεύθυνση του σχολείου
 - ε. από κοινού
2. Δίνετε τη δυνατότητα στους γονείς να επικοινωνούν μαζί σας όποτε αυτοί το επιθυμούν;
- Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου
3. Τους καλείτε σε ομαδικές συγκεντρώσεις ή σε μεμονωμένες συναντήσεις;
- Ναι Όχι Μερικές φορές
4. Πόσο χρόνο μπορεί ένας εκπαιδευτικός να αφιερώσει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τους γονείς;
- Πάρα Πολύ Αρκετά Μέτρια Λίγο Καθόλου
5. Έχετε ορίσει συγκεκριμένες ώρες για επικοινωνία με τους γονείς;
- Ναι Όχι Σε κάποιες περιπτώσεις
6. Τι άλλο έχετε να προτείνετε για την καλύτερη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας,
- α. μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη επικοινωνία
 - β. αφιερώνω χρόνο προς τους γονείς τον προβλεπόμενο από τον νόμο
 - γ. αναμένω από τους γονείς να έρθουν στο σχολείο
 - δ. άλλο

