



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ/ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ/ΔΙΟΙΚΗΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τίτλος Εργασίας στα
ελληνικά και αγγλικά:

<< Ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση>>.

<<Integration of refugees and immigrants pupils into Greek Educational System. Theoretical and research approach to Secondary schools>>

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΦΟΙΤΗΤΗ

Όνοματεπώνυμο μεταπτυχιακού φοιτητή : **Παπαρούνας Νικόλαος**

A.M. φοιτητή : **de8018035** Διεύθυνση : ***** ΤΚ *****

Βιβλιοθήκη & Κέντρο Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τηλέφωνα: Οικίας : ***** Εργασίας:

Κινητό : ***** E-mail : *****

Επιβλέπων: **Σδρόλιας Λάμπρος**

Β' Αξιολογητής: **Παπαδημόπουλος Ιωάννης**

Γ' Αξιολογητής: **Κάκκος Νικόλαος**

ΛΑΡΙΣΑ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2019 – 2020

Βεβαίωση εκπόνησης εργασίας

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας : **«Ένταξη προσφύγων και μεταναστών μαθητών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση »** έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Βεβαίωση εκπόνησης εργασίας</i>	
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	6
Αποσαφήνιση όρων.....	6
1.1. Πολιτισμός - Η έννοια του πολιτισμού.....	6
1.1.1. Πολιτισμός και κουλτούρα	7
1.2. Πολιτισμική ταυτότητα.....	8
1.3. Πολυπολιτισμικότητα	10
1.3.1. Πολιτισμική διαφορετικότητα	12
1.4. Διαπολιτισμικότητα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	14
2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	14
2.1. Ορισμός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	14
2.2. Κριτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	17
2.3. Διαπολιτισμική αγωγή	20
2.3.1. Σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής.....	21
2.4. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας – διαπολιτισμικότητας.....	22
2.4.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	23
2.4.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	25
2.4.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	28
2.4.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο	30
2.4.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	32

3. Διαπολιτισμικό σχολείο.....	32
3.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – διαπολιτισμικό σχολείο	32
3.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή στην Ελλάδα.....	35
3.3. Εκπαιδευτικός και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	36
3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση μαθητών – προσφύγων	38
3.5. Οι μετανάστες με αριθμούς	40
3.6. Μεταναστευτικός πληθυσμός ανά ηλικιακή ομάδα	42
3.7. Παιδιά προσφύγων	43
3.8. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο	46
3.9. Πλαίσιο αναφοράς για την εκπαίδευση των προσφύγων.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	51
4. ΕΡΕΥΝΑ	51
4.1. Σκοποί και ανάγκη της έρευνας	51
4.2. Υποθέσεις της έρευνας	52
4.3. Μεθοδολογία της Έρευνας	53
4.4. Δειγματοληψία της έρευνας	53
4.5. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο της έρευνας.....	54
4.6. Η διεξαγωγή της έρευνας.....	54
4.7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
4.8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	100
4.8.1. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	100
4.9. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη των προσφύγων - μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	103
4.10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ.....	112
4.10.1.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ –ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	112
4.10.2.ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	117

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΙΝΑΚΩΝ – ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.:ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΜΕΝΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΦΙΞΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	41
ΣΧΗΜΑ 1.ΑΦΙΞΕΙΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΑΝΑ ΝΗΣΙ , ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΙΑΤΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ (UNHRC, 2017).....	42
ΣΧΗΜΑ 2. ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΑΝΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ.....	43
ΠΙΝΑΚΑΣ 1.:ΠΟΣΟΣΤΑ ΑΝΑ ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ (πηγή : www.unhcr.org).....	43
ΠΗΓΗ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2018	43
ΠΙΝΑΚΑΣ 2 .:ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ.....	44
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2. : ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΘΕΣΕΩΝ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ	45
ΠΙΝΑΚΑΣ 3-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ ..	58
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	58
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ.....	59
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6:ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΑ ΧΡΟΝΙΑΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΤΟΥΣ....	59
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΓΝΩΜΟΝΑ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΤΟΥΣ	60
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8:ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	60
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9: ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΛΑΜΒΑΝΕΙ ΥΠΟΨΗ ΤΟΥ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	61
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10 : ΤΟΜΕΙΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	61
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11 :ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΜΙΚΡΗΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	62

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	63
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13: ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	63
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΤΗΣ ΥΠΑΡΞΗΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	64
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15 : ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΚΕΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥΣ.....	64
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16 : ΠΟΙΑ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	65
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17 : ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	66
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18 : <i>ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΝ ΤΙΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΙΣ</i>	66
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΘΕΜΑΤΑ.....	67
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20 :ΜΕ ΤΙ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΕΤΑΙ Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	68
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21 : ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΕΡΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	69
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22 :ΜΠΟΡΟΥΝ ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	69
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23 : ΤΑ ΣΗΜΕΡΙΝΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	70
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24 : Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ.....	71
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ	71
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΑΝΑ ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	72
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ – ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΑΝΑ ΧΩΡΑ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ.....	72

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ – ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΕΤΟΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ	73
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29 : ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ .	73
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 30 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ	74
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 31 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΓΝΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΜΗΤΕΡΑ	74
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 32 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ –ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΙΛΑΝΕ	75
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 33 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ –ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΟΥ ΜΙΛΑΝΕ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ	76
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 34 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΕΙΣ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ	76
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 35 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΣΕ ΠΟΙΑ ΧΩΡΑ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΝ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	77
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ.....	77
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 37 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΙ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ - ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ	78
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38 : ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΝΑ ΤΑΞΗ- ΔΟΜΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ.....	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 4- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39: ΑΙΣΘΑΝΕΣΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΑ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΟΥ;	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 5- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 40: ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙΣ ΣΕ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΟΥ; (ΠΕΡΙΠΑΤΟΥΣ , ΓΙΟΡΤΕΣ, ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ...)	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 6- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 41: ΕΙΣΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΟΥ;.....	81
ΠΙΝΑΚΑΣ 7- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 42 : ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 8- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 43 :ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 44: ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	83

ΠΙΝΑΚΑΣ 10- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 45 : ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ	83
ΠΙΝΑΚΑΣ 11- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 46 : ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΗΙΣΤΟΡΙΑ.....	84
ΠΙΝΑΚΑΣ 12- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 47:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΟΙΦΥΣΙΚΗ-ΧΗΜΕΙΑ	84
ΠΙΝΑΚΑΣ 13- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 48:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙ ΗΒΙΟΛΟΓΙΑ.....	85
ΠΙΝΑΚΑΣ 14- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 49:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΟΙΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ.....	85
ΠΙΝΑΚΑΣ 15- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 50:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙ ΗΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 16- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 51:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙ ΗΜΟΥΣΙΚΗ	86
ΠΙΝΑΚΑΣ 17- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 52:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙ ΗΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ.....	87
ΠΙΝΑΚΑΣ 18- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 53:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙ ΗΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ.....	87
ΠΙΝΑΚΑΣ 19- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 54:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	88
ΠΙΝΑΚΑΣ 20- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 55:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙΗΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ..	88
ΠΙΝΑΚΑΣ 21- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 56:ΠΟΣΟ ΣΕ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΙΗΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	89
ΠΙΝΑΚΑΣ 22- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 57:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝΤΑΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	89
ΠΙΝΑΚΑΣ 23- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 58:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ.....	90
ΠΙΝΑΚΑΣ 24- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 59:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ.....	90
ΠΙΝΑΚΑΣ 25- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 60:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ.....	91
ΠΙΝΑΚΑΣ 26- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 61:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ	91
ΠΙΝΑΚΑΣ 27- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 62:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΦΥΣΙΚΗ - ΧΗΜΕΙΑ.....	92
ΠΙΝΑΚΑΣ 28- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 63:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΒΙΟΛΟΓΙΑ	92
ΠΙΝΑΚΑΣ 29- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 64:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΟΙΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	93
ΠΙΝΑΚΑΣ 29- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 65:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	93
ΠΙΝΑΚΑΣ 30- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 66:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ.....	94

ΠΙΝΑΚΑΣ 31- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 67:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ.....	94
ΠΙΝΑΚΑΣ 32- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 68:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ.....	95
ΠΙΝΑΚΑΣ 33- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 69:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ	95
ΠΙΝΑΚΑΣ 34 ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 70:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΟΙΚΙΑΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ	96
ΠΙΝΑΚΑΣ 35- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 71:ΠΟΣΟ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	96
ΠΙΝΑΚΑΣ 36- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 72: ΠΟΣΟΣΤΑ ΟΜΙΛΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ	97
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 73: ΠΟΣΟΣΤΑ ΔΙΔΑΧΗΣ ΤΗΣ ΜΗΤΡΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.	98
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 74: ΠΟΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΘΑ ΗΘΕΛΑΝ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	98
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 75: ΠΟΙΑ ΒΙΒΛΙΑ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΔΙΔΑΣΚΕΣΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	99

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Είναι φανερό ότι η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής, ενώ είναι προφανές ότι το μεταναστευτικό κύμα έχει επηρεάσει βαθιά την ελληνική κοινωνία ιδιαίτερα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια καθώς συνέπεσε με μια περίοδο μακρόχρονης οικονομικής δυστοκίας . Η ίδια, υπήρξε χώρα αποστολής ανθρωπίνου δυναμικού, αλλά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και πλέον άρχισε να γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Η πρόσβαση των προσφύγων και των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο ζήτημα καλής προαίρεσης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών, αλλά απαιτεί πολιτικές ενδυνάμωσης και πρόσθετους πόρους, προκειμένου να διευκολυνθούν οι πρόσφυγες για να γεφυρώσουν τη διαφορά που τους χωρίζει από τους ντόπιους, καθώς η κοινωνία υποδοχής και η συνθήκη της προσφυγιάς τους επιφυλάσσουν κατώτερη θέση στο κοινωνικό σύστημα (Αγγελίδης Δ, www.efsyn.gr).

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ένταξη των μεταναστών – προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Α΄ τάξη Λυκείου) . Η έρευνα στηρίχτηκε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από εκπαιδευτικούς που επανδρώνουν τόσο Τάξεις ΖΕΠ στα Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Μαγνησίας όσο και από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς των σχολείων με τμήματα ένταξης προσφύγων μαθητών. Επίσης , ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές πρόσφυγες οι οποίοι ανταποκρίθηκαν άμεσα και θετικά στην όλη έρευνα.

Η έρευνα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την ουσιαστική συμβολή των υπεύθυνων εκπαιδευτικών θεμάτων των Δομών φιλοξενίας του Νομού(της ΑΡΣΙΣ στην Μακρυνίτσα , τη Δομή της Αγριάς και τη Δομή στη Μόζα) οι οποίοι αφιέρωσαν αρκετό χρόνο σε συναντήσεις μας ώστε να δώσουν όλες τις δυνατές πληροφορίες για τη λειτουργία και την προσφορά των δομών αυτών στους μετανάστες – πρόσφυγες μαθητές του Νομού. Τέλος, θα ήταν παράβλεψη αν δεν γινόταν αναφορά στην αμέριστη παρουσία και συμβολή του Επιβλέποντα της παρούσας Μ.Δ.Ε, κοσδρόλια Λάμπρο που η ενθάρρυνση και οι παρεμβάσεις του λειτούργησαν καταλυτικά για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τους Διευθυντές των σχολείων που ενεπλάκησαν στην έρευνα για τη διευκόλυνση που παρείχαν στην πρόσβασή μου σε αυτά ,όσο και τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς όλες τις επιμέρους αλλαγές στις «εσωτερικές ισορροπίες και το κοινωνικό ισοζύγιο της χώρας», αλλαγές που προήλθαν με την άφιξη εκατοντάδων χιλιάδων οικονομικών και πολιτικών μεταναστών-προσφύγων. Πρόσφυγες που στην αρχή κατευθύνονταν προς την υπόλοιπη Ευρώπη, αλλά στη συνέχεια με σαφή και εμφανή πρόθεση ολοένα και περισσότεροι εγκαθίστανται μόνιμα στην Ελλάδα. Έτσι διαμορφώθηκε μια νέα πραγματικότητα στο περιβάλλον των σχολικών μονάδων της χώρας μας.

Όπως ήταν αναμενόμενο, το Ελληνικό σχολείο δεν έμεινε ανεπηρέαστο στις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που προέκυψαν στην ελληνική κοινωνία. Μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και με διαφορετικό γλωσσικό κώδικα προκαλούν για αναδιάρθρωση και εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Φυσικά, οι πρώτοι που καλούνται να ανταποκριθούν στο νέο μοντέλο εκπαίδευσης αποβάλλοντας τα στερεότυπα τους και δημιουργώντας μέσα στη σχολική τάξη μια ατμόσφαιρα κοινής αποδοχής είναι οι εκπαιδευτικοί. Τα ζητήματα επιμόρφωσης είναι αυτά επίσης που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και που καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτά θετικά και δημιουργικά. Σε ένα ελληνικό σχολείο που καλείται να εφοδιάσει τους μαθητές του με αρχές όπως ο σεβασμός και η αποδοχή των άλλων λαών και των πολιτισμών τους, η εφαρμογή μιας πολυπολιτισμικής τάξης με μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων που συνυπάρχουν και συνεργάζονται αρμονικά, φαίνεται να είναι μονόδρομος. Όλο αυτό το πλαίσιο του σχολείου ονομάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι μέσο για μια πιο δίκαιη αντιμετώπιση των «πολύχρωμων» τάξεων.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει το πλαίσιο λειτουργίας του διαπολιτισμικού σχολείου και τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών πρώτα στο σχολείο και έπειτα στην κοινωνία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας, Γυμνάσια και ΕΠΑΛ, όπου έχουν στο δυναμικό τους τάξεις υποδοχής προσφύγων –μεταναστών μαθητών ΖΕΠ Ι.

Στο πρώτο κεφάλαιο κάνουμε μια αποσαφήνιση των βασικών όρων που χρησιμοποιούμε και στηρίζουμε στην εργασία μας, όπως πολιτισμός, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Προσπαθούμε να διαχωρίσουμε τις έννοιες του πολιτισμού από εκείνον της κουλτούρας και τονίζουμε τη σημασία της πολυπολιτισμικής ετερότητας και της πολιτιστικής ταυτότητας.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο κατά πόσο εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύουμε με κριτική ματιά τις ομοιότητες και τις διαφορές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με της διαπολιτισμικής αγωγής κι

αφού απαριθμήσουμε τους σκοπούς της διαπολιτισμικής αγωγής εστιάζουμε στα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην κοινωνία.

Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Προσπαθούμε να περιγράψουμε όλες τις διαστάσεις της πολυπλοκότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών και στη συνέχεια παραθέτουμε με αριθμούς όλα τα στοιχεία που έχουμε στη διάθεση μας και που αφορούν στην μετακίνηση μεταναστών και ειδικότερα παιδιών προσφύγων τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Παραθέτουμε το νομικό πλαίσιο αναφοράς που διέπει την εκπαίδευση των παιδιών αυτών στη χώρα μας και περιγράφουμε τα βήματα που έχουν συντελεστεί προοδευτικά με την πάροδο του χρόνου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύουμε τα αποτελέσματα που επεξεργαστήκαμε μετά την παραλαβή των ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από τα παιδιά πρόσφυγες που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και από τους εκπαιδευτικούς τους. Αξιολογούμε τα αποτελέσματα αυτά και καταγράφουμε τα συμπεράσματα της έρευνας μας κάνοντας στη συνέχεια προτάσεις για αποδοτικότερους τρόπους ομαλής ένταξης των μαθητών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση.

Από την έρευνα προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσπαθούν παρ'όλες τις δυσκολίες του αναλυτικού προγράμματος σπουδών να εφαρμόσουν στο μέτρο του εφικτού μεθόδους που θα βοηθήσουν τα παιδιά πρόσφυγες να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία αργότερα. Πολλοί από αυτούς έχουν εργαστεί με τη θέληση τους σε τάξεις υποδοχής ΖΕΠ Ι και ευελπιστούν σε μια αλλαγή του νομοθετικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία των τάξεων αυτών προς το καλύτερο. Οι μαθητές από την άλλη, είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο συμπεριφοράς των συμμαθητών τους αλλά δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τα μαθήματα , ιδιαίτερα τα θεωρητικά , καθώς η γνώση τους στην ελληνική γλώσσα είναι ελλιπής και οι ώρες διδασκαλίας της ελάχιστες σε σχέση με τις ανάγκες τους. Τέλος, καταλήγουμε ότι , συνολικά και συντεταγμένα , προσπαθούμε όλοι, μαθητές και εκπαιδευτικοί για έναν καλύτερο εκπαιδευτικό κόσμο και ένα ευέλικτο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα λειτουργεί υπέρ της ομαλής ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

ABSTRACT

It is difficult to quantify all the individual changes in the country's "internal balances and social balance", which came with the arrival of hundreds of thousands of economic and political migrant-refugees. Refugees who initially headed for the rest of Europe, but then with a clear and obvious intention increasingly settled permanently in Greece. This created a new reality in the environment of our country's school units.

As expected, the Greek school did not remain unaffected by the socio-cultural changes that have occurred in Greek society. Students with different cultural backgrounds and different language codes are challenging to restructure and enrich our education system. Of course, the first to respond to the new model of education by eliminating their stereotypes and creating an atmosphere of shared acceptance within the classroom is the teachers. It is also the issues of training that concern teachers and that are called upon to respond positively and creatively. In a Greek school called to equip its students with principles such as respect for and acceptance of other peoples and their cultures, the implementation of a multicultural class with students of different nationalities coexisting and working in harmony seems to be one-way. This whole school context is called intercultural education and is a means for a fairer treatment of the "colorful" classes.

The purpose of this paper is to study the context of the intercultural school and the ways it can be used to help the Greek education system smoothly integrate refugee students first into school and then into society. The research was carried out in schools of Magnesia, Secondary schools and EPAL, where they have the potential to host refugee-immigrant pupils of the class called ZEP I.

In the first chapter we make a clarification of the basic terms we use and support in our work, such as culture, multiculturalism and interculturalism. We strive to separate the concepts of culture from that of culture and emphasize the importance of multicultural diversity and cultural identity.

Then, in the second chapter, we talk about intercultural education and its application to the Greek education system. We analyze critically the similarities and differences of intercultural education with intercultural education, and after listing the aims of intercultural education, we focus on the models of managing multiculturalism in society.

In the third chapter we focus on intercultural education and education in the Greek school. We try to describe all the dimensions of the complexity of the teacher's role in the smooth

integration of refugee students, and then we present in figures all the data available to us regarding the movement of immigrants and especially refugee children in our country in recent years. We outline the legal reference framework that governs the education of these children in our country and describe the steps that have progressed over time.

In the fourth chapter we analyze the results that we processed after receiving the questionnaires that were answered by the refugee children attending the Greek secondary school and their teachers. We evaluate these results and record the conclusions of our research and then make suggestions for more efficient ways of smoothly integrating refugee students into Greek education.

The study concluded that teachers are keenly interested in cross-cultural education and are trying despite the curriculum's difficulties to apply as far as possible methods that will help refugee children to enter school smoothly and in society later. Many of them have voluntarily worked in ZEP I reception classes and hope for a change in the legislative framework that governs the operation of these classes for the better. Students, on the other hand, are satisfied with the behavior of their classmates but find it particularly difficult with the lessons, especially the theoretical ones, as their knowledge of the Greek language is poor and their teaching hours are poor compared to their needs. Finally, we conclude that, overall and co-ordinated, we are all striving for a better education world and a flexible Greek education system that will work towards the smooth integration of refugee students in the Greek school.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Αποσαφήνιση όρων

1.1. Πολιτισμός - Η έννοια του πολιτισμού

Αν και ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιείται ευρύτατα, δεν έχει σαφές και ξεκάθαρο περιεχόμενο. Επιδέχεται πλήθος ερμηνειών, δεδομένου του εύρους του πεδίου των στοιχείων-συνιστωσών που καλύπτουν το εννοιολογικό του πλαίσιο. Σύμφωνα με την Μπιτσάνη, αναφέρεται κατά κύριο λόγο «στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη-εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής». (Μπιτσάνη, 2004)

Ο πολιτισμός αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο κάθε κοινωνίας και είναι ένα σημαντικό βίωμα με πολλές συνιστώσες που συμβάλλει τόσο στη μορφή και στην οργάνωση της όσο και στη διαμόρφωση των συλλογικών ανθρώπινων συμπεριφορών. Λειτουργεί επίσης αναμφισβήτητα σαν μέρος της συλλογικής μνήμης των κοινωνικών ομάδων και όπως αναφέρουν και οι Παλτόγλου και Τράντα (2009) «ο πολιτισμός είναι πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες». Επίσης χαρακτηρίζεται από μια πλούσια και πολυδιάστατη εξηγητική διάσταση, καθώς συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της παιδείας, της επιμόρφωσης, της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας και γενικότερα της πνευματικής και ψυχικής αναβάθμισης, της κοινωνικής συμμετοχής και της τεχνολογικής ανάπτυξης. Ο Banks ορίζει τον πολιτισμό ως τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Banks, 1991).

Επίσης, ο όρος «πολιτισμός» σύμφωνα με τον Γ. Μπαμπινιώτη, συνδέεται με τα εκλεπτυσμένα ήθη και την πνευματική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, την αισθητική έκφραση και τον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου. (Μπαμπινιώτης, 2006). Είναι αδιαμφισβήτητο βέβαια ότι τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου αναγνωρίζονται μεταξύ τους και εντάσσονται σε μια κοινωνία χάρη στον πολιτισμό και κατά συνέπεια αποκτούν την ατομική τους ταυτότητα και συμμετέχουν στη ζωή μέσα από την ένταξή τους σε αυτή (Cuche 2001). Στη νεότερη Ελλάδα τη λέξη πολιτισμός μετέφρασε και χρησιμοποίησε από τη αγγλική λέξη “civilisation” ο Αδαμάντιος Κοραής (1748-1833) ταυτίζοντάς την με τα ανώτερα προϊόντα του

τρόπου ζωής μιας κοινότητας, προϊόντα που έχουν να κάνουν με την υψηλή τέχνη, τη φιλοσοφία και τις επιστήμες. Τον 16^ο αιώνα η έννοια του πολιτισμού διερευνήθηκε από τον ιστορικό Febvre (LucienFebvre, 1878–1956) και αποδόθηκε ως η αρετή της διακριτικότητας, της ειλικρίνειας και της ευγένειας. Παρατηρούμε πως η έννοια της λέξης πολιτισμός είναι πολυδιάστατη και προσαρμοσμένη μέσα στην ιστορία του ανθρώπου. Προσαρμοσμένη στο βαθμό που να χαρακτηρίζει σε κάθε εποχή τις ανάγκες του για εκφραστικότητα προς κάτι ανώτερο από τη βιολογική του υπόσταση. Με τον τρόπο αυτό προσδίδει τις επιδράσεις του (θετικές ή αρνητικές) στην τοπική κοινωνία ή σε ολόκληρο τον κόσμο. Η έννοια του πολιτισμού χαρακτηρίζει και χαρακτηρίζεται, για κάθε χώρα, από οποιοδήποτε παγκόσμια αναγνωρισμένο υλικό και υπαρκτό τεχνητό ή φυσικό δημιούργημα. (wikipaideia)

1.1.1. Πολιτισμός και κουλτούρα

Ο «πολιτισμός» και στα ελληνικά ,συγγέεται συχνά με ένα γνήσιο υποσύνολό του, τον όρο «κουλτούρα». Ιστορικά, οι δύο αυτοί όροι αντανακλούν μέσα από τις διαφορετικές σημασίες που τους έχουν κατά καιρούς αποδοθεί και τις διαφορετικές χρήσεις στις οποίες έχουν αξιοποιηθεί πολλές καίριες ιδέες, συνθήκες, εμπειρίες και συγκρούσεις που προσδιόρισαν τη φυσιογνωμία και την εξέλιξη της σύγχρονης εποχής. Η λέξη πολιτισμός, καθώς και η συγγενής της και συχνά χρησιμοποιούμενη σήμερα ως συνώνυμη λέξη κουλτούρα (ως culture) εμφανίστηκαν ίσως απροσδόκητα αργά στην ιστορία. Οι δύο αυτές λέξεις σε σύντομο χρονικό διάστημα απέκτησαν τόσο πολλές και διαφορετικές σημασίες, όσο και παρεξηγήσεις σχετικά με τον ορισμό τους.Ουσιαστικά αναδείχθηκαν σε βασικούς όρους όλων των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, από τη φιλοσοφία και την αρχαιολογία, έως την ιστορία, την κοινωνιολογία και την εθνολογία. Ωστόσο, ακόμα και στο πλαίσιο της επιστημονικής χρήσης τους, φαίνεται πως δεν υπάρχει συμφωνία σε ό,τι αφορά στο νόημά τους.

Ο όρος “culture” αποδίδεται συνήθως με τη λέξη «κουλτούρα», χωρίς ωστόσο να λείπουν οι περιπτώσεις μετάφρασης του όρου και ως «πολιτισμός», γεγονός που συνεπάγεται συγχύσεις εννοιολογικού τύπου και προβλήματα αποσαφήνισεων και διατυπώσεων. Οι δύο όροι, «civilization» (πολιτισμός) και «culture» (κουλτούρα) χρησιμοποιούνται αντίστοιχα για τη διάκριση του πολιτισμού σε «υλικό πολιτισμό»(civilization) εννοώντας τις επιστήμες και την τεχνολογία , (Deetz 1977) από τη μία και σε «πνευματικό πολιτισμό» (culture) που αναφέρεται στην τέχνη , τη θρησκεία, την παιδεία , τη φιλοσοφία κτλ (Ρόζενταλ 1976). Έτσι ο όρος πολιτισμός (civilisation) κρατάει μία υπερεθνική έννοια, ενώ ο όρος κουλτούρα (culture) χρησιμοποιείται κυρίως σε (ενδο)κοινωνικό επίπεδο και μπορεί να αναφέρεται σε μία ομάδα ή μια κατηγορία. Υπό

αυτό το πρίσμα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο πολιτισμός αντιπροσωπεύει την ενότητα και η κουλτούρα την διαφοροποίηση.

Μια ομάδα ή ένα άτομο εντάσσονται σε ένα σύνολο έχοντας συγκεκριμένα στοιχεία όπως η καταγωγή, το χρώμα, η γλώσσα, το φύλο, η θρησκεία, ο πολιτισμός τα οποία την χαρακτηρίζουν και τη διαφοροποιούν έναντι στην πλειοψηφία κι έναντι σε όσους θεωρούνται ίδιοι, όμοιοι, κανονικοί ή κοινοί γνωστοί. Με αυτό τον τρόπο ορίζεται η διαφορετικότητα, η «ετερότητα» στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Αυτή καθ' αυτή έννοια της ετερότητας θέτει ένα προβληματισμό που αφορά στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες κι αυτό γιατί η πολιτισμική διαφορά δηλώνει τον πλουραλισμό που υπάρχει από πολιτισμό σε πολιτισμό και αναδύει το πρόβλημα της πολιτισμικής ιεραρχίας. Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχουν πολιτισμοί που χαρακτηρίζονται ως ανώτεροι, σπουδαιότεροι, περισσότερο αναπτυγμένοι και ορισμένοι άλλοι που θεωρούνται κατώτεροι και λιγότερο έως και καθόλου ανεπτυγμένοι.

Η εκάστοτε πολιτισμική ομάδα που κυριαρχεί, είναι εκείνη που θέτει τα κριτήρια με τα οποία οι υπόλοιποι πολιτισμοί γίνονται αντιληπτοί. Σύμφωνα με τον Scheller όσοι πολιτισμοί δεν πληρούν αυτά τα κριτήρια αξιολογούνται αρνητικά και θεωρούνται ότι υστερούν έναντι των άλλων (Scheller, 1989). Αναγνωρίζουμε ότι κάθε πολιτισμός ή κάθε έθνος κρίνεται με βάση τις αξίες του και τα πρότυπα συμπεριφοράς και κατά συνέπεια αυτά είναι τα στοιχεία που πρέπει να μελετήσει κάποιος για να μπορέσει να κατανοήσει τις συνεχόμενες μεταβολές και πτυχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Σε αυτές τις κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από «μεταναστευτική ροή» κι αποτελούνται από διάφορες εθνοτικές- πολιτισμικές ομάδες, επιβάλλεται να αναγνωριστεί η εθνοτική- πολιτισμική τους πολλαπλότητα. Το να σέβεται και να αναγνωρίζει κάποιος τα πολιτισμικά στοιχεία μιας άλλης κουλτούρας δεν συνεπάγεται αυτόματα και άκριτη αποδοχή όλων των κανόνων αυτής της κουλτούρας. Η βασικότερη αρχή που διέπει τα μέλη μιας φιλελεύθερης κοινωνίας είναι το αναφαίρετο δικαίωμα της απόλαυσης των ίσων δικαιωμάτων και των ίσων ευκαιριών. Εξίσου όμως σημαντικό είναι και το δικαίωμα της διαφορετικότητας. Εν κατακλείδι, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει σαν βασικό χαρακτηριστικό τον πλουραλισμό, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ο κάθε άνθρωπος είναι μέλος πολλαπλών ομάδων και η ταυτότητα του είναι επηρεασμένη από όλες τις κοινωνικές ομάδες.

1.2. Πολιτισμική ταυτότητα

Το στοιχείο που κατηγοριοποιεί και διακρίνει ένα λαό ή μια ομάδα από τους άλλους, είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ο πολιτισμός και τα πολιτισμικά τους στοιχεία, η

αφομοίωση των οποίων συνθέτει την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η κοινή καταγωγή , η γενεαλογία, η κουλτούρα, η θρησκεία, η γλώσσα, η αγάπη για έναν τόπο και οι δεσμοί που συνεπάγονται , είναι μερικά από τα αντικειμενικά κριτήρια στα οποία στηριζόμαστε για να οριοθετήσουμε την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας . Κάθε άτομο , μέσω της βιολογικής του προέλευσης , γεννιέται , μεγαλώνει και αφομοιώνει τα πολιτισμικά στοιχεία, την νοοτροπία» και την «αδιοφυΐα» του λαού στον οποίο ανήκει (Cuche D. 2001).

Πολιτισμική ταυτότητα είναι η ταυτότητα μιας ομάδας ή πολιτισμού (με την έννοια της κουλτούρας), ή ενός ατόμου στον βαθμό που κάποιος ή κάποια επηρεάζεται από μία ομάδα ή πολιτισμό στον οποίο ανήκει. ([www. Wikipedia.com](http://www.Wikipedia.com)). Είναι παρόμοια ή συμπίπτει με την πολιτική ταυτότητα , αν και δεν είναι ίδια. Το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες του πολιτισμού και σε πολλές κοινωνικές θεωρίες. Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει εμφανιστεί ένας νέος τύπος αναγνώρισης του όρου. Η νέα αυτή μορφή αναγνώρισης κατανέμει την κατανόηση του ατόμου ως σύνολο σε μια σειρά διαφορετικών αναγνωριστικών πολιτισμού. Αυτά τα πολιτιστικά αναγνωριστικά εξετάζουν τις συνθήκες του ατόμου με βάση διαφορετικές πτυχές, όπως ο τόπος, το φύλο, η φυλή, η ιστορία, η γλώσσα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, η εθνικότητα και η αισθητική. (Brown , 2001)

Όμως, η ανάπτυξη της πολιτισμικής του ταυτότητας επηρεάζεται άμεσα και από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας στην οποία ζει και κινείται. Έτσι λοιπόν, κάθε φορά που το άτομο αλληλεπιδρά με μια ομάδα διαμορφώνει ταυτόχρονα και μια διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα . Αυτό με τη σειρά του κάνει τον ορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας ρευστό και πολύπλευρο. Σύμφωνα με τον Cuche , η πολιτισμική ταυτότητα θα μπορούσε να παραλληλιστεί με τις ρωσικές κούκλες που η μια είναι μέσα στην άλλη (Cuche D. 2001). Το ίδιο αναφέρεται και από τον Νικολάου, λέγοντας ότι η σχέση πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση «κελύφους – περιεχομένου» και δεν αποτελεί έναν ανεξάρτητο – αυτόνομο τύπο ταυτότητας (Νικολάου, 2011). Βασιζόμενοι στα παραπάνω συμπεραίνουμε πως άλλη πολιτισμική ταυτότητα έχει κάποιος που γεννήθηκε , μεγάλωσε και ζει στο τόπο προέλευσής του από τον ίδιο αν θα ζούσε για διάφορους λόγους σε άλλη χώρα. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε ότι είναι πολύ σημαντικό ο κάθε άνθρωπος να γνωρίζει τις πολιτισμικές επιδράσεις που υφίσταται στο χώρο που ζει σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του και τα στοιχεία που αφομοιώνει αντίστοιχα να είναι απόρροια των προσωπικών του επιλογών και όχι μιας τυχαίας κοινωνικής επιρροής.

Τόσο ο πολιτισμός όσο και η πολιτισμική ταυτότητα είναι εξελικτικές διαδικασίες που ανασυντάσσονται και μεταμορφώνονται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές,

οικονομικές και πολιτικές συνθήκες . Αποτελούν έτσι προϊόν μιας ατέρμονης διαδικασίας κοινωνικοποίησης του ατόμου κάτω από αυτές τις συνθήκες (Δαμανάκης, 2005). Έτσι, η πολιτισμική ταυτότητα έχει βιωματικό χαρακτήρα, καθώς διαμορφώνεται με την συνεχή κι ενεργή επαφή του ατόμου με το άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Δαμανάκης, 2007).

Τι γίνεται όμως όταν προσδίδουμε σε ένα άτομο μια πολιτισμική ταυτότητα; Διαφοροποιείται από όλους τους άλλους ενώ ταυτόχρονα γίνεται ένα με τους ομοίους του.Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι η πολιτισμική ταυτότητα –όπως και ο πολιτισμός- δεν μένει ποτέ στάσιμος αλλά μεταλλάσσεται σε μια αμφίδρομη διαδραστική σχέση με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα. Προκειμένου να αποφύγουμε τον κίνδυνο της διαφοροποίησης ή του αποκλεισμού ορισμένων ομάδων από άλλες , θα ήταν συνετό να κάνουμε μια αναφορά στα χαρακτηριστικά των ατόμων , ως προς την πολιτισμική ταυτότητα, που τονίζουν τον χαρακτήρα της. Σύμφωνα με την έρευνα της ψυχολόγου AnneCampbell, συμπεραίνουμε ότι είναι δυνατό τα άτομα:

- να ταυτίζονται με περισσότερες από μία ομάδες.
- να αλλάζουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή
- να έχουν την ικανότητα να κινούνται μεταξύ διάφορων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς, χωρίς να χάσουν όμως την ατομική τους ταυτότητα (Νικολάου, 2011).

1.3. Πολυπολιτισμικότητα

Οι κοινωνικοπολιτιστικές αλλαγές και οι ραγδαίες τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις που παίρνουν μέρος τις τελευταίες δεκαετίες σε συνδυασμό με μια συνεχή αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων, μας οδηγούν στο γενικό συμπέρασμα ότι οι έννοιες της «μονοπολιτιστικότητας» και κατά συνέπεια της «μονοπολιτισμικής – αμιγούς κοινωνίας» δεν έχουν πλέον σημασία αλλά και υπόσταση . Η πολυπολιτισμικότητα μπήκε σχετικά πρόσφατα στο λεξιλόγιό μας αλλά και στη καρδιά του δημόσιου διαλόγου για την ταυτότητα, τη κουλτούρα, τη διαφορετικότητα, την ιθαγένεια, την κοινωνική συνοχή, τη νέα κοινωνία της γνώσης, τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια. Η Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO της 2ας Νοεμβρίου 2001, υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι η κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος, όσο η βιοποικιλότητα για τη φύση (UNESCOUniversalDeclarationonCulturalDiversity, Παρίσι, 2 Νοεμβρίου 2001) . Η αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Αιγαίου Χρυσή Βιτζιλάκη, σημειώνει ότι «κάθε κοινωνικός σχηματισμός δημιουργεί τον δικό του ιδιαίτερο πολιτισμό, αποδέχεται όμως, ως ένα σημείο, και διεργάζεται την

πολιτισμική κληρονομιά του παρελθόντος, παρότι ένα σημαντικό τμήμα της μπορεί να το απορρίπτει» (Βιτζιλιάκη, 2006).

Επίσης , με τον όρο πολυπολιτισμικότητα εννοούμε την συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται επίσης μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της λογοτεχνίας, καθώς και της φιλοσοφικής θεώρησης του κόσμου. Η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιώδεις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας υπό την επίδραση της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής. Ο πλουραλισμός παραπέμπει στη φιλελεύθερη δημοκρατία, στην «ανοιχτή κοινωνία» του CarlPoper , στην ανεκτικότητα και την ποικιλία των απόψεων, χωρίς να είναι συνώνυμος με την πολυπολιτισμικότητα. Στην περίπτωση των μεταναστών, οι υποστηρικτές τονίζουν ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι συμβατή με την ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία και οι πολιτικές πολυπολιτισμικότητας παρέχουν δικαιότερους όρους ένταξης για τους μετανάστες.

Το φαινόμενο του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης αποτέλεσε το έναυσμα για να συνειδητοποιήσουμε την διαφορετικότητα των μεταναστών . Ήταν γύρω στη δεκαετία του '60 όπου μια σειρά μειονοτικών κινημάτων στις ΗΠΑ , τον Καναδά και τη Μεγάλη Βρετανία , άρχισε να διαμαρτύρεται με σκοπό την αναγνώριση του πολιτικού της πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας της. Αυτό είχε ως συνέπεια να αναγνωριστεί η πολιτισμική διαφορά και να τονιστεί η ανάγκη της θεσμοθέτησης της δίγλωσσης εκπαίδευσης καθώς και της υγιούς ενσωμάτωσης του πολιτισμού τους στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Αργότερα, από τη δεκαετία '70 και μετά η πολυπολιτισμικότητα κρινόταν από την ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων και όπως αναφέρει ο Γκόβαρης , αυτές οι εθνότητες θεωρούνταν φορείς στατικών πολιτιστικών ταυτοτήτων και η έννοια της εθνότητας αρχίζει να τονίζει το δικό της σημαντικό ρόλο στον επιστημονικό λόγο , τόσο στην κοινωνικοποίηση και την ανάλυση της πολυπολιτισμικότητας , όσο και στον τρόπο ερμηνείας και ορισμού των διαφορών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης , 2004).

Είναι κατανοητό κι αποδεκτό ότι η θεωρία της πολυπολιτισμικότητας αναφέρει κι υποστηρίζει ότι η οποιαδήποτε κοινωνία αποτελείται από μια κυρίαρχη συμπαγή και ομοιογενή ομάδα και ταυτόχρονα αποτελείται από άλλες μικρότερες ομάδες που η κάθε μια με τη σειρά της φέρει το δικό της πολιτισμό. Με σκοπό την ύπαρξη και τη διατήρηση της ενότητας όμως θα πρέπει η κάθε ομάδα να γνωρίσει τους άλλους πολιτισμούς, να τους αποδεχτεί ως ισότιμους και να προσδιορίσει εκείνες τις αξίες που είναι κοινές και που θα συντελέσουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Γεωργογιάννης 2008). Ένας άλλος προσδιορισμός του όρου της

πολυπολιτισμικότητα είναι : «οι διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων και ατόμων με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν» από το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teachers Education – NCATE, Krummel, 2013) .

Ωστόσο, όπως αναφέραμε και παραπάνω οι πολυπολιτισμικές συνιστώσες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα όπως τη θρησκεία, τη γλώσσα, την εθνότητα, την εθνικότητα και τη φυλή . Όμως αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι το κυριότερο , είναι η γλώσσα και η θρησκεία. Από την άλλη , αρκετοί είναι εκείνοι που συγχέουν τον αντιρατσισμό με την πολυπολιτισμικότητα καθώς είναι ξεχωριστές μεταξύ τους έννοιες αλλά ταυτόχρονα και τόσο συναφείς . Ο αντιρατσισμός ορίζει τη «θυματοποίηση και αντίσταση», ενώ η πολυπολιτισμικότητα εστιάζει στην «πολιτιστική ζωή, την πολιτιστική έκφραση, τα επιτεύγματα και τα παρόμοια» (Blum 1992).

1.3.1. Πολιτισμική διαφορετικότητα

Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης , της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς , του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της λογοτεχνίας , καθώς και της φιλοσοφικής θεώρησης του κόσμου. Τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να συνοδεύουν την πολυπολιτισμικότητα είναι η κατανόηση αλλά και η ανοχή του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού από εμάς και η έλλειψη του φόβου προς αυτόν. Όσον αφορά στον κίνδυνο για τυχόν εξαφάνιση της εθνικής ταυτότητας ο καθηγητής Κ. Παπαγεωργίου τονίζει ότι: «Ένα μέρος της ταυτότητάς μας δεν είναι διαπραγματεύσιμο. Κάποιες από τις ιδιότητές μας ως μελών μιας εθνικής κοινότητας είναι ιστορικά προκαθορισμένες και αυτό μας δεσμεύει στο βαθμό που είμαστε κομμάτι της κοινότητας αυτής. Η ειλικρινής ανάλυση και ανασύνθεση των ιστορικών προκαθορισμών της εθνικής μας ταυτότητας είναι ένα επαρκές αντιστάθμισμα της κατηγορικής της εμπέδωσης. Αντίθετα ασφαρίζοντας την εθνοπολιτισμική μας ταυτότητα έναντι κάθε δυνατότητας μετάλλαξης, «προστατεύοντας» την από τον κίνδυνο πολιτισμικής μόλυνσης δεν σφραγίζουμε απλώς κάποια παράθυρα που βλέπουν στο μέλλον, αλλά αφαιρούμε την νομιμοποιητική βάση της ίδιας μας της ταυτότητας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, όταν ρίχνουμε ένα πέπλο λήθης στον «άλλο», όχι απλώς δεν προστατεύουμε, αλλά παγιδεύουμε τον εθνοπολιτισμικό «εαυτό» μας» (Κ. Παπαγεωργίου, 1997)

1.4. Διαπολιτισμικότητα

Πριν ακόμη δώσουμε τον ορισμό της διαπολιτισμικότητας, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι πολύ δύσκολα μπορεί να ορισθεί με ακρίβεια η έννοιά της. Η διαπολιτισμικότητα χαρακτηρίζεται από σχέση διαλόγου και από μια πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνοτήτων. Επίσης, έχει άμεση σχέση με την αποδοχή της κουλτούρας (Triandis, 1994), με τον τρόπο που σκέφτεται ο άλλος, όχι μόνο και μόνο με βάση τις γνώσεις, αλλά με τον πολιτισμό γενικότερα. Τονίζει και προάγει τη δυνατότητα των ατόμων να δημιουργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες. Διαπραγματεύεται και περιλαμβάνει στο πλαίσιο του ορισμού της την αμοιβαιότητα, την πραγματική αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση του τρόπου σκέψης και ιδεών του άλλου ανθρώπου, την κοινωνική ισότητα, την αναίρεση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και τέλος την επαφή μεταξύ των ανθρώπων. Κατά συνέπεια, οι προϋποθέσεις για μια διαπολιτισμικότητα έχει τις βάσεις της στο «ανοιχτό» του εαυτού και των κοινωνιών για τη γνωριμία και την αποδοχή του άλλου ως μέρος του όλου (Πορτελάνος, 2015).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό κατανοούμε ότι η διαπολιτισμικότητα δεν απαιτεί τόσο την αλλαγή ή τον εκ νέου προσδιορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας κανενός από των ατόμων που εμπλέκονται, όσο προϋποθέτει την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών, όπως επίσης και το χειρισμό επικοινωνιακών δεξιοτήτων πάντα μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής του διαφορετικού, ανεκτικότητας της ετερότητας, διάθεση για συνεργασία και φυσικά διάλογο. Οπότε συμπεραίνουμε ότι, διαπολιτισμικότητα υπάρχει όταν πετύχουμε την επικοινωνία, τη συνεννόηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς συγκρούσεις, παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους (Νικολάου, 2011). Η διαπολιτισμικότητα τοποθετεί στο κέντρο της μελέτης της τον άνθρωπο και τον πλαισιώνει με τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν την ταυτότητά του, όπως η φυλή του, ο πολιτισμός του, οι γνώσεις του, η βιογραφία του, η γλώσσα του και φυσικά τρόπος ζωής του. Η χρήση του όρου διαπολιτισμικός – διαπολιτισμικότητα υπονοεί απαραίτητα, εφόσον αποδοθεί στην πρόθεση «δια» η πλήρης σημασία της, την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη. (Κανακίδου-Παπαγιάννη 1998, συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο, 1986).

Τα σημαντικότερα αίτια για την ανάγκη της δημιουργίας της διαπολιτισμικότητας είναι η μετανάστευση η οποία έχει σαν απόρροια την πολυπολιτισμικότητα, την προκατάληψη και τα ρατσιστικά στερεότυπα. Η εξέλιξη μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας σε όλες τις συνιστώσες αντικρούεται κι εμποδίζεται με τη δημιουργία πληθώρας προβλημάτων, από την ύπαρξη του ρατσισμού και των «εθνικών» προκαταλήψεων. Αυτή η προβληματική αντιμετώπιση θα συνεχίσει να διαιωνίζεται αν η πολυπολιτισμική κοινωνία του σήμερα δεν καλλιεργήσει την ισοτιμία

ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό της υπάρχουσας κουλτούρας σε μια κοινωνία που οφείλει να διευρύνει τους ορίζοντές της και να συνυπάρξει αρμονικά με όλους τους πολιτισμούς που την απαρτίζουν. Η ανοχή και η διπλωματική προσέγγιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την συνύπαρξη των διάφορων πολιτισμών φαντάζει να είναι η μόνη λύση .

Τις περισσότερες φορές ο όρος διαπολιτισμικότητα συγχέεται λανθασμένα με τον όρο πολυπολιτισμικότητα. «Οι όροι «διαπολιτισμικότητα» και «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιούνται ευρέως στις μέρες μας και υπό διάφορες συνθήκες, αν και όχι πάντοτε με την αναγκαία ακρίβεια».(Γ.Ν. Παπαθανασόπουλου 2012). « Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα , αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν» . (Μ. Δαμανάκη, 1989). Ο Hohmann αντίστοιχα τονίζει και διαχωρίζει τους δύο παραπάνω όρους πολυπολιτισμικότητα» (Multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» αποδίδοντας στον πρώτο , την υπάρχουσα κατάσταση, «το τι είναι» δηλαδή , και στο δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι» αντίστοιχα (Hohmann, 1983) . Συμπεραίνουμε λοιπόν , ότι οι δύο λοιπόν αυτοί όροι δεν χαρακτηρίζονται ούτε συνώνυμοι αλλά ούτε και ταυτόσημοι . Η έννοια του πολιτισμού και σε αυτήν την περίπτωση γίνεται αντιληπτή ως ένα «κλειστό» τύπου σύστημα με συγκεκριμένα όρια, το οποίο όμως εμπλουτίζεται μέσω της κατανόησης και του διαλόγου με στοιχεία από άλλα συστήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1. Ορισμός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τα παραπάνω , η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση κατανοείται ως αρχή και ως στόχος που πρέπει και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επιστημονική ανάλυση και τη δράση. (wikipedia). Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No. 7), η διαπολιτισμική προσέγγιση , ορίζεται με βάση τα παρακάτω τρία βασικά στοιχεία:

- Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο
- Για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική

Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην έκθεση τα παρακάτω :

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα
- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται 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.

Οι απαιτήσεις για αναγνώριση στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαιτήσεις όχι μόνο για την αναγνώριση των πτυχών της πραγματικής κουλτούρας μιας ομάδας (π.χ. αφροαμερικανική τέχνη και λογοτεχνία) αλλά και για την αναγνώριση της ιστορίας της ομαδικής υποταγής και της συνακόλουθης εμπειρίας της (Gooding-Williams 1998). Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της 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 τα 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 και 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 αδικίες.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται τον πολυπολιτισμό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης εκμεταλλεύεται και καταστρέφει τόσο το φυσικό περιβάλλον όσο και τον πολιτισμό του ανθρώπου. 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 εθνικιστικού 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 από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα σπάσει τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα νέο δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση. (Essinger,H.,1991),). Εν κατακλείδι , θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι μόνο η διαπολιτισμική εκπαίδευση .

Υπό μια άλλη έννοια , διαπολιτισμική παιδεία εννοούμε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών που απαρτίζουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση α) είναι αποτέλεσμα την πεποίθησης ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, β) υποστηρίζει ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι εμπλουτιστικός παράγοντας της κοινωνίας, γ) ενθαρρύνει την ισότητα των ευκαιριών (εφόσον υπάρχει η παραδοχή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι) και δ) εναντιώνεται στις οποιεσδήποτε μορφή διακρίσεων. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια αρχή (ισότητα ευκαιριών), μια διαδικασία (αλληλεπίδραση ομάδων) και ένα κίνημα (μετασχηματισμός εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών) (Παπαχρήστος, 2011).

Σύμφωνα τώρα με τη Ζησιμοπούλου, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει να κάνει με την τυπική κι άτυπη διδασκαλία , με την οικογενειακή και κοινοτική εκπαίδευση καθώς και με όλες τις διαδικασίες της οργανωμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αποσκοπούν στην εκπαίδευση του ατόμου (Ζησιμοπούλου Α., 2001). Από την άλλη , ο Γκότοβος επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται στενά με την πολιτισμική διαφορετικότητα κι ετερότητα και

με τους τρόπους που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την εποικοδομητική διαχείριση τους μέσα στο ίδιο θεωρητικά ομοιογενές έθνος – κράτος (Γκότοβος Α 1997, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επίσης , ορίζεται ως το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών που στηρίζουν τα μέτρα και τις διαδικασίες εκείνες που αφορούν όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου άσχετα αν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο τρόπο ζωής , στις πεποιθήσεις και στην νοοτροπία. Σύμφωνα με τους Κανακίδου και Παπαγιάννη , για να έχουμε αποτελέσματα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να έχουμε σαν βάση ότι εκείνη απορρέει από την παραδοχή ότι υπάρχει ισότητα μεταξύ των ανθρώπων , ανεξαρτήτως εθνικής και φυλετικής προέλευσης , και ότι ακόμη οι διαφορές στη γλώσσα και την κουλτούρα αντί να διχάζουν δημιουργούν θετικό υπόβαθρο και πρέπει να ενσωματώνονται στα περιεχόμενα των επίσημων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αυτό που όμως είναι το σημαντικότερο είναι ότι υποστηρίζουν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σαν σκοπό την ισότητα ευκαιριών για όλους και εναντιώνεται σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., 1998).

Σφαιρικά , με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζουμε την εκπαιδευτική προσέγγιση κι αγωγή, ξένων και ντόπιων, ανεξαρτήτου ηλικίας , σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχήμα. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλες τις μονάδες μιας κοινωνίας και σε όλους τους διαφορετικούς πολιτισμικούς εκπροσώπους της που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά από αυτούς να αποτινάξουν τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να χτίσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλαποδοχής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση , κατά τον Παπαϊωάννου , δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ανάγκη μιας εποχής στην οποία καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε με ετοιμότητα και προσαρμοστικότητα συνθήκες γλωσσικής , εθνοτικής και πολιτισμικής συνθετότητας. Συνεπώς , η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται στον σεβασμό , στη δικαιοσύνη και στην αποδοχή του «διαφορετικού» που φέρνει έναν άλλο πολιτισμό . Ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση δεν έχει θέση σε αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης και οι όποιες ετερότητες θα πρέπει να γίνονται σεβαστές ως φορείς εμπλουτισμού της κυρίαρχης ομάδας.(Παπαϊωάννου Δ.Κ., 2002).

2.2. Κριτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η κριτική που ασκείται στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής και προέρχεται τόσο από συντηρητικό όσο και από ριζοσπαστικό παράδειγμα.

Οι υποστηρικτές του συντηρητικού μοντέλου ένταξης πιστεύουν ότι οι διάφορες εθνικές - μεταναστευτικές ομάδες πρέπει να ενσωματωθούν - αφομοιωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Το σχολείο πρέπει να μεταχειρίζεται όλα τα παιδιά το ίδιο καθώς είναι όλοι ίδιοι και δεν πρέπει να δίνεται προσοχή στις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές. Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και στον εθνικό πολιτισμό και δε μπορεί να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει δραστηριότητες για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων. Από αυτή τη βασική θέση ασκούν κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση με τα επιχειρήματα ότι:

- Υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες των εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων
- Αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας
- Προκαλεί κοινωνικό διχασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία των εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία
- Πολιτικοποιεί την εκπαίδευση για να βοηθήσει τα παιδιά των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων.

Επίσης, δε θεωρούν ότι το περιεχόμενο των σχολικών προγραμμάτων καλλιεργεί προκαταλήψεις και στερεότυπα, πολύ δε περισσότερο ότι είναι ρατσιστικό. Αποδέχονται την ύπαρξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε ατομικό επίπεδο και αναγνωρίζουν την ανάγκη για περισσότερη ανεκτικότητα, που στην ουσία δε διδάσκεται.

Από την άλλη πλευρά, οι ριζοσπάστες κριτικοί, θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζεται στο πολιτισμικό επίπεδο και παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού. Δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων και δεν προωθεί την ανάλυση των θεσμικών δομών που αποκλείουν τα μέλη των εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων από την πρόσβαση στους μηχανισμούς της εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν το να μαθαίνει κανείς απλά για τον πολιτισμό άλλων δεν είναι το ίδιο να μαθαίνει για το ρατσισμό του (wikipaideia).

Η Ανδρούσου επίσης υποστηρίζει, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ταυτίζεται με την αντίθεση σε κάθε είδους διάκριση, σε κάθε είδους αντιπροσώπευση του στερεοτύπου της διαφορετικότητας μέσα από την συνεχόμενη παιδαγωγική πρακτική. Όσο ακόμη κι αν μια εθνική ομάδα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια υπάρχουν μικρές ανομοιογένειες, δείγματα της

προσωπικής κουλτούρας του καθενός , πόσο μάλλον σε διαφορετικές εθνικές ομάδες και πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια συνειδητή παραδοχή τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία , ότι η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος και μπορεί να περιληφθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές ως εμπλουτιστικό, δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Ανδρούσου Α. ,Ασκούνη , Ν., 2000).

Κανείς δεν αμφισβητεί ότι το σχολείο , είναι ένα σημαντικό οργανικό στοιχείο της κοινωνίας. Βάση σε αυτό, ο Βακαλιός τονίζει , πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αντιστοιχίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά είναι άμεσα συνδεδεμένη με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αντικατοπτρίζεται το σχολείο . Το κέντρο όλου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι όπως γνωρίζουμε ο μαθητής , όχι μόνο ως μεταλαμπάδευση γνώσεων αλλά κυριότερα ως κοινωνική μονάδα, ως φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Η αντιμετώπιση του κάθε ατόμου δεν υπάγεται σε μια γενική φόρμα αλλά αντίθετα αντιμετωπίζεται ως μια συγκεκριμένη υποκειμενική έκφραση του συνόλου των κοινωνικών καταστάσεων και των διανθρώπινων σχέσεων που μοιραία επηρεάζουν τον τρόπο ζωής τους. Το άτομο δέχεται επιδράσεις από το περιβάλλον του , με ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και αντίστοιχα τις επιστρέφει σαν ενεργός συντελεστής του συνόλου. Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναγνωρίσει και να αναδείξει στη συνέχεια τις ιδιότητες του (Βακαλιός Θ, 1997).

Κατά τον Κατεβά , η διαπολιτισμική εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο μέρη. Το ένα είναι το θεωρητικό μέρος το οποίο ορίζει ότι οι μειονοτικές ομάδες πρέπει να χαίρουν την ίδια αντιμετώπιση ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το άλλο μέρος είναι το λειτουργικό . Αυτό αποσκοπεί στην υλοποίηση των ιδεών σε σχολική πράξη. Μπορεί και τα δύο μέρη να θεωρούνται ανεξάρτητα όμως είναι βαθιά αλληλένδετα μεταξύ τους καθώς η αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την έγκαιρη κρατική μέριμνα για τον σχεδιασμό του και από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να μετουσιώνουν τόσο τις ιδέες τους όσο και τις παιδαγωγικές θεωρίες τους σε διδακτική πράξη (Κατεβάς Γ.Ι. 1998).

Επίσης , το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και το σημείο καμπή που κρίνεται η αποτελεσματικότητά του , είναι να μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή τόσο στη γλωσσική όσο και στην πολιτιστική και κοινωνική του ένταξη. Αυτή τη δυναμική την έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς υποστηρίζει την ένταξη των μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες εφόσον εστιάζει στη δημοκρατική συμβίωση , στην αναγνώριση της πολιτισμικής πολυμορφίας και στην ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που δεν αφομοιώνουν αλλά αναδεικνύουν τη μοναδικότητα και

οικουμενικότητα των μαθητών (Π. Μπερελής-Κ. Σιασιάκος, Γ. Λαζακίδου, 2007). Μια τάξη που διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας έχει σαν στόχο να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον όλων των μαθητών ακόμη και να το προκαλεί μερικές φορές . Επίσης να βοηθά και να στηρίζει όλους τους μαθητές να λειτουργούν παραγωγικά μέσα στο χώρο, χωρίς να αποποιούνται την ταυτότητα τους , τα πιστεύω τους , τις εθνικές και ατομικές καταβολές τους , την πολιτισμική ετερότητα τους , την ελευθερία και την αυτοεκπλήρωσή τους. Τέλος , η διαπολιτισμική ιδέα , σύμφωνα με τον Κοτσιώνη , δεν πραγματοποιείται μέσα από την εκπαίδευση δίνοντας μεγαλύτερο βάρος στον κυρίαρχο πολιτισμό κι αγνοώντας τους υπόλοιπους . Η οπτική που διαθέτει αναγνωρίζει κι απαιτεί την ισοτιμία των πολιτισμών τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική ζωή. (Κοτσιώνης 1989).

2.3. Διαπολιτισμική αγωγή

Ο βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής αγωγής είναι να συμβάλλει στην καλλιέργεια πολιτισμικών αξιών που προάγουν την αμοιβαία συνεργασία και την αναβάθμιση της αυτοεκτίμησης . Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται έχουν σαν αρχή τη επίτευξη της αλληλοκατανόησης των ατόμων με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και την παράκαμψη οποιουδήποτε προβλήματος ανομοιογένειας μεταξύ της ομάδας. Όπως αναφέρεται στον Γεωργογιάννη (2008) η διαπολιτισμική αγωγή συγκροτείται από εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας , στην κατάργηση των διακρίσεων, στην ισονομία, στην αλληλοκατανόηση , στην αλληλοαποδοχή και στην αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής. Με λίγα λόγια στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του. Ο Μάρκου αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοέκφρασης. (Μάρκου Γ , 1989).

Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία, η οποία αποσκοπεί στη διαμόρφωση μίας ενιαίας ευρωπαϊκής συνείδησης, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Αυτό μεταφράζεται στο δόγμα ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η διαπολιτισμική αγωγή δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των μειονοτήτων αλλά εξίσου και στα μέλη της πλειονότητας, έτσι ώστε να ανοίγει ο δρόμος για την

αλληλεπίδραση των πολιτισμών και την επίτευξη της πολιτισμικής όσμωσης των εκπαιδευόμενων (Γκότοβος, 2002). Η διαπολιτισμική αγωγή εκφράζεται εξίσου μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και καθρεφτίζει τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου. Σύμφωνα με αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, από την άλλη, σύμφωνα με τον επικρατέστερο σήμερα ορισμό, «χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2004).

2.3.1. Σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής

Συνοπτικά οι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτυπώνονται στους παρακάτω (Μάρκου, 1989) :

- Δημιουργία ενός σχολικού προγράμματος που στοχεύει στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στο οποίο θα αναδεικνύονται τα όποια πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών με διαφορετική γλώσσα και διαφορετική πολιτισμική αφετηρία. Θα πρέπει το πρόγραμμα αυτό να είναι έτσι δομημένο ώστε να εμφυσήσει στους μαθητές την κριτική ικανότητα να αντιλαμβάνονται τη δυναμική της συνύπαρξης με συνομήλικους διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής αποβάλλοντας τους μηχανισμούς αποκλεισμού αυτών των ατόμων και τη σημασία που έχει συνολικά για την πρόοδο της κοινωνίας , η αλλαγή στάσεων , συμπεριφορών και κανόνων για μια ομαλή συμβίωση σε μια κοινωνία
- Να βοηθήσει την κοινωνία να συνειδητοποιήσει το ρόλο του σεβασμού στην πολιτιστική παράδοση των «άλλων» , καταργώντας την πολιτισμική ιεράρχηση
- Να αποβάλλει κάθε εκπαιδευτική πολιτική και κάθε μέτρο που βάζει τα παιδιά αυτά σε ένα περιθώριο σε σχέση με αυτά της κυρίαρχης ομάδας
- Να διατηρήσει και να εφαρμόσει μέτρα ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών αυτών
- Να εκπαιδεύσει την κοινωνία να εμπεδώσει ότι όλοι έχουν δικαίωμα να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά
- Να επιμορφώσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς ώστε η παιδαγωγική τους στάση, ο τρόπος διδασκαλίας τους , τα μηνύματα που «περνούν» καθώς και η συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη ,να συμπλέουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

Γενικά , θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαπολιτισμική αγωγή ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών που έχει ως γενικό στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη σύγκρουση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης ,2001)

2.4. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας – διαπολιτισμικότητας

Δεν μπορεί κανείς να αμφισβητήσει το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες με έμφαση στα τελευταία χρόνια, οι περισσότερες θεωρητικά «αναπτυγμένες» χώρες στον κόσμο γίνονται χώρες υποδοχής μεταναστών οι οποίοι με τη σειρά τους έρχονται ανεξέλεγκτα , χωρίς έλεγχο και χωρίς προγραμματισμό και όλη αυτή η κατάσταση έχει σαν αποτέλεσμα να μην έχουν προλάβει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες υποδομές για όλη αυτή την εισροή. Κάθε κράτος χρησιμοποίησε διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των «νέων πολιτών του». Ο κάθε τρόπος αντιμετώπισης εξαρτάται από τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις στην αντιμετώπιση διαφορετικών ομάδων καθώς με τη χρονική συγκυρία που αυτές παρουσιάζονται. Η προσαρμογή στην αλλαγή αντιμετώπισης των μειονοτικών ομάδων είναι αντιστρόφως ανάλογος με το ρυθμό που εκείνοι αναμιγνύονται με τον ήδη υπάρχοντα πολιτισμό κι αυτό αφορά όχι τόσο το θεσμικό πλαίσιο αλλά κυρίως το πλαίσιο της καθημερινής κοινωνικής πραγματικότητας.

Πρώτη χώρα που ασχολήθηκε με τα προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη και τις μεθόδους επίλυσής τους , ήταν οι ΗΠΑ κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 60 . Τα πρώτα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν είχαν σαν στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή (ψυχολογική-κοινωνιολογική-μαθησιακή)μαθητών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες προσαρμοσμένες στα εκπαιδευτικά συστήματα της εκάστοτε χώρας υποδοχής . Όλες αυτές οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μοντέλα περιλάμβαναν είτε ανεπαίσθητες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είτε ολική αναμόρφωση του σχολείου και της εκπαίδευσης. Όπως ήταν αναμενόμενο , τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την συνύπαρξη μαθητών διαφόρων ομάδων – μειονοτικών και μη- δεν έχαιραν της ίδιας αντιμετώπισης στα πλαίσια ενός ενιαίου και οικουμενικού σχεδιασμού. Η βασική προτεραιότητα οποιουδήποτε μοντέλου εφαρμογής είναι η διατήρηση των γλωσσικών πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων είτε μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής είτε μέσω του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα μοντέλα που κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί τόσο από την επιστημονική θεωρία όσο και από την εκπαιδευτική πρακτική είναι το αφομοιωτικό , της ενσωμάτωσης , το αντιρατσιστικό , το πολυπολιτισμικό και τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο (Μάρκου , 1997). Ο Banks (όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004) υποστηρίζει ότι ορισμένες από τις προσεγγίσεις των μοντέλων αυτών

στηρίζονται σε διαφορετικές ακόμη και σε αντιθετικές κοινωνιολογικές θεωρίες. Παρακάτω περιγράφουμε τι πρεσβεύει το κάθε ένα μοντέλο .

2.4.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Γενικά, με τον όρο «αφομοίωση» (assimilation) εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικότητας αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η προέλευσή τους (Μάρκου, 1996, Γεωργογιάννης, 2008). Η πολιτική της αφομοίωσης αναφέρεται ως η πλήρης συγχώνευση των μεταναστευτικών ομάδων στην κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα , που προϋποθέτει την αποποίηση της διαφορετικότητας και των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της (Κοινωνιολογία , Σχολ. Βιβλ. Γ' Λυκείου). Η λέξη «αφομοίωση» εδώ, παραπέμπει στις αλλαγές εκείνες που με δυσκολία μπορούμε να τις καθορίσουμε και που συμβαίνουν ανάμεσα στο αφομοιωμένο υποκείμενο και το σύνολο προς το οποίο αφομοιώνεται (Γκότοβος, 2002). Ο Αμερικάνος κοινωνιολόγος Μ. Gordons (όπ. αναφ. στο Banks, 2004), διατυπώνει ότι «η αφομοίωση μιας πολιτισμικής ομάδας σημαίνει την εγκατάλειψη των χαρακτηριστικών της και την υιοθέτηση των χαρακτηριστικών μιας άλλης ομάδας». Συμπερασματικά λοιπόν, η έννοια της αφομοίωσης σημαίνει τη διαδικασία ομογενοποίησης ενός κοινωνικού συνόλου με την πρόσληψη και την ενσωμάτωση ξένων πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία βαθμιαία μετασχηματίζονται και χάνουν πια την ιδιαιτερότητά τους.

Η πρώτη φορά που συναντούμε τον όρο «αφομοίωση» είναι στις αρχές του εικοστού αιώνα χάρη στην ανάπτυξη της επιστήμης της κοινωνιολογίας λόγω της αναταραχής που προκλήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής εκείνη την εποχή εξαιτίας της μαζικής εισροής μεταναστών από την Ανατολική Ευρώπη και τις χώρες της Μεσογείου. Έτσι, κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο όρος αφομοίωση έφθασε να σημαίνει αμερικανοποίηση ακριβώς όπως αργότερα, τη δεκαετία του 1960, στη Βρετανία η ίδια έννοια ταυτίστηκε με την αγγλοποίηση (Banton M. 1983). Μια ανάλογη έννοια ήταν η έννοια του meltingpot, του «χωνευτηρίου», που είχε το μεταφορικό νόημα της ανάμειξης των ποικίλων πολιτισμικών χαρακτηριστικών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, μία διαδικασία κατά την οποία όλες οι ομάδες μιας κοινωνίας εξομοιώνονται και παράγουν ένα καινούριο κράμα.

Η εξομοίωση αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος πολιτισμικής αλλαγής κατά την οποία όλα τα άτομα μιας κοινωνίας ομοιομορφοποιούνται, σε αντίθεση με τις έννοιες του πολυπολιτισμού και του σεβασμού της ετερότητας, σύμφωνα με τις οποίες οι διαφορετικές ομάδες μιας κοινωνίας τονίζουν τις ιδιαιτερότητές τους, δίνοντας έμφαση στα διακριτικά σημεία και σύμβολά τους.

Βέβαια κάποια μέλη μιας κοινωνίας τα οποία διαφοροποιούνται ως προς έναν τομέα (όπως, ας πούμε, οι μουσουλμάνοι κατά το θρήσκευμα) είναι δυνατό να αφομοιωθούν σε έναν άλλο τομέα (όπως π.χ. στη χρήση της τοπικής γλώσσας). Μερικές μειονότητες συνειδητά υιοθετούν πρακτικές σχεδιασμένες έτσι ώστε να αντέχουν στις πιέσεις για αφομοίωση που προέρχονται από το εθνικό κράτος: διάφορες θρησκευτικές ομάδες ιδρύουν δικά τους σχολεία για τα μέλη τους, ενώ οι Ρομά κρατούν τα παιδιά τους μακριά από τα δημόσια σχολεία, επειδή φοβούνται ότι αυτά απειλούν τους πολιτισμικούς δεσμούς τους. Σε άλλες περιπτώσεις, τα μέλη της πλειοψηφίας μπορεί να εμποδίζουν την αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων με τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Οι κοινωνιολόγοι, επομένως, γνωρίζουν ότι η αφομοίωση δεν αποτέλεσε ποτέ ενιαία διαδικασία και ούτε ποτέ προϋπέθετε πως η μειονότητα θα εξομοιωθεί πολιτισμικά με την πλειοψηφία ούτε ακόμη πως και η ίδια η πλειοψηφία δεν θα αλλάξει συμβιώνοντας με διαφορετικούς πολιτισμούς (Gordon, M. 1964).

Το αφομοιωτικό μοντέλο κυριάρχησε ως και τα τέλη της δεκαετίας του '60 όπου είχε σαν κύριο γνώρισμα «την ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την εφαρμογή αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν σαν προτεραιότητα «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής» (Gordon, 1964) . Η εκπαιδευτική πρακτική δηλαδή, εφάρμοζε μέτρα που είχαν σαν σκοπό την άμεση απορρόφηση των παιδιών των πολιτισμικών ομάδων –εθνοτικών- από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Αυτή η πολιτική συνεπάγεται τη μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία αφομοιώνει και απαξιώνει τον εισερχόμενο πολιτισμό των μειονοτήτων και των μεταναστών , και απαιτεί την ολική ενσωμάτωση τους στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα της χώρας υποδοχής. Επίσης, το μοντέλο της αφομοίωσης υποστηρίζει ότι τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα παιδιά των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων είναι πρόσκαιρα, προσωρινά και έχουν να κάνουν με το πολιτισμικό σοκ που υφίστανται κατά την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής καθώς και με την έλλειψη των βασικών κι αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα της χώρας και τον πολιτισμό. Υποστηρίζει ακόμη ότι όταν τα παιδιά αυτά κατανεμηθούν στα σχολεία της χώρας υποδοχής , τα προβλήματα ως δια μαγείας θα υπερπηδηθούν χωρίς να χρειαστεί η εφαρμογή κανενός πρόσθετου άλλου μέτρου εκπαιδευτικής πολιτική (Μάρκου, 1996). Τα στάδια του εκπολιτισμού των παιδιών αυτών ακολουθούν μια πορεία με συνιστώσες : την επαφή, τη σύγκρουση , την προσαρμογή και τέλος τον εκπολιτισμό (acculturation) (Νικολάου ,2011, Γεωργογιάννης 1997). Οι ανθρωπολόγοι Redfield, Linton&Berskovits (1936) αναφέρουν ότι όταν διαφορετικοί πολιτισμοί έρχονται σε άμεση επαφή ,το πρώτο που κάνουν είναι να ανταλλάσουν πληροφορίες , ακολουθεί ο ανταγωνισμός ο οποίος με τη σειρά του αναπόφευκτα δημιουργεί αντιπαράθεση κι ένταση για τις θέσεις εργασίας στον χώρο. Έπεται η προσαρμογή

δηλαδή η διαδικασία ένταξης των μεταναστών σε θέσεις περιθωριακές και τελικά έρχεται η αφομοίωση (Γκόβαρης, 2004, Πορτελάνος, 2015).

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω , ότι το αφομοιωτικό μοντέλο έχει σαν σκοπό να ενδυναμώσει τα πολιτισμικά κενά των παιδιών μεταναστών έτσι ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους δώσουν τα εχέγγυα για ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Διατηρώντας έντονα το στοιχείο της εθνικής καταγωγής εμποδίζεται η όλη διαδικασία της ομαλής ένταξης. Αυτό έχει σαν συνέπεια, να δίνεται βάση μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής από το εκπαιδευτικό σύστημα κι όχι στη μητρική , προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά των μειονοτήτων ή μεταναστών. Όλα τα υπόλοιπα στοιχεία που θα κάνουν τα παιδιά αυτά ικανά να αντεπεξέλθουν στις οποιεσδήποτε δυσκολίες κατά την ένταξή τους στο νέο κοινωνικό σύστημα , εξαρτώνται αποκλειστικά από αυτά (Γκόβαρης, 2004, Νικολάου, 2011, Μάρκου, 1996) . Για την εκπαίδευση, γενικά, η υιοθέτηση της αφομοιωτικής πολιτικής σημαίνει τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την προέλευση και τον πολιτισμό τους με στόχο τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Έτσι το σχολικό πρόγραμμα βασίζεται στη διδασκαλία της παράδοσης , της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής υιοθετώντας τη μονόγλωσση και μονοπολιτισμική προσέγγιση.

Από την άλλη , για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου το μοντέλο της αφομοίωσης δεν τους φέρνει κάποια δυσκολία καθώς εξακολουθούν να διδάσκουν σε όλους τους μαθητές ,ανεξαρτήτως προέλευσης , τις ίδιες γνώσεις , τις ίδιες αξίες , τα ίδια πρότυπα συμπεριφοράς καθώς και τις ίδιες κατευθύνσεις για επαγγελματική αποκατάσταση τα οποία καθορίζονται από τα πολιτισμικά ανώτερα συστήματα αξιών της χώρας υποδοχής (Μάρκου , 1996). Όπως ήταν αναμενόμενο, η πολιτική της αφομοίωσης δεν θεωρήθηκε επιτυχημένη μέθοδος. Κι αυτό γιατί δεν υπάρχει κανείς που να ανήκει σε μια ομάδα , να απαξιώνεται η εθνική του ταυτότητα ειδικά μέσα από την εκπαίδευση , να βιώνει μια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού από τα βασικά στοιχεία του πολιτισμού του και να μην καταρρακώνεται η αυτοεκτίμησή του και η αυτοεικόνα του (Γκόβαρης 2004). Καλείται έτσι το παιδί μετανάστης να ξεπεράσει μόνος του όλα τα προβλήματα που του παρουσιάζονται να αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής βιώνοντας απώλεια, αποξένωση αλλοτρίωση κ. α. (Γκότοβος ,2002).

2.4.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Είναι το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό , τουλάχιστον στην αρχή, του αφομοιωτικού μοντέλου και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 60. Σε αυτό , αναγνωρίζεται η

πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των «άλλων» και αφορά πλευρές που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, παραδόσεις, γιορτές, κτλ) (Γεωργογιάννης, 1997). Αν και γίνονται στην περίοδο αυτή φιλότιμες προσπάθειες για την υλοποίηση περισσότερο λεπτομερών προγραμμάτων, στην ουσία δεν υπάρχει ουσιαστική αλλαγή είτε ως προς τη νοοτροπία είτε ως προς την εκπαιδευτική πολιτική.

Αφετηρία του συγκεκριμένου μοντέλου υπήρξε η «πολυεθνική ιδεολογία» και πιο συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία. Γίνεται δηλαδή αποδεκτή η πολυπολιτισμική ποικιλία με πνεύμα αμοιβαίας ανεκτικότητας. Βασική θέση της προσέγγισης αυτής είναι η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των άλλων σε θέματα που αφορούν θρησκεία, ήθη-έθιμα, μουσικές παραδόσεις, γιορτές κ.ά. που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Οι εθνικές μειονότητες και μεταναστευτικές ομάδες αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να έχουν χάσει εντελώς τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. (Μάρκου, 1997). Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, που δεν δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κοινωνίας υποδοχής, αλλά με τον τρόπο της επιδρά σε αυτήν συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης (Γεωργογιάννης, 1997, Γεωργογιάννης, 2008).

Η διαφορά με τη μέθοδο της αφομοίωσης έγκειται στο ότι στη μεν αφομοίωση έχουμε προσπάθεια αποκοπής από τις ρίζες του παρελθόντος στη δε ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της ομάδας γίνεται μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας και, θα τολμούσαμε να υποστηρίξουμε πως, ως ένα βαθμό γίνεται αποδεκτή σαν πολυπολιτισμική ετερότητα χωρίς να έχει διάθεση πρόκλησης της κυρίαρχης κοινωνίας (Νικολάου, 2011). Έτσι, ενώ στο αφομοιωτικό μοντέλο έχουμε μια πλήρη απορρόφηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της ομάδας, στην ενσωμάτωση επιλεκτικά διατηρούμε τα χαρακτηριστικά εκείνα που δεν «ενοχλούν», πολιτισμικές αξίες, παραδόσεις, ήθη κι έθιμα που δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις παραδοχές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Η ανοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και στην πολιτισμική ετερότητα αφορά όλες τις πλευρές που διαμορφώνουν μια κοινωνία, όπως θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη κι έθιμα, ενδυμασία, μουσική, γιορτές κτλ. Είναι κοινή παραδοχή ότι είναι ποιο εύκολο για τα μέλη μιας μειονοτικής ομάδας να ενσωματωθεί σε ένα νέο πολιτισμικό σύνολο, αν της επιτραπεί να διατηρήσει κομμάτια των πολιτισμικών της παραδόσεων μέσα σε ένα κλίμα κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας.

Όσο αφορά τώρα την πλευρά της εκπαίδευσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρεί ότι εκτός από την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας θα πρέπει να σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα σχολικής

και κοινωνικής ενίσχυσης με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία (Μάρκου 1996). Επίσης αναλύεται η πεποίθηση ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων θα δώσει τον κατάλληλο χώρο για την ύπαρξη των διαφοροποιήσεων στον τρόπο ζωής, θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει τυχόν λάθη που προκαλούνται από άγνοια (Νικολάου, 2011). Δεν παραβλέπουμε ωστόσο το γεγονός, ότι τόσο το μοντέλο της αφομοίωσης όσο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης έχουν σαν βασικό γνώμονα τη διαφύλαξη της σταθερότητας, τη συνοχή του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος και τέλος την εξασφάλιση της μιας πολιτισμικής ομοιογένειας στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2004). Έτσι, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, ναι μεν αποδέχεται εν μέρει τις πολιτισμικές διαφορές των μεταναστών μαθητών, ταυτόχρονα όμως απαιτεί την συμμόρφωση και την ανταπόκρισή τους στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού αναλυτικού προγράμματος που είναι στα «μέτρα» των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας παραβλέποντας τις δικές τους αξίες, ιδιαίτερες ανάγκες και πολιτισμικά πρότυπα. Οι στάσεις και οι πρακτικές στην εκπαίδευση δεν τροποποιούνται ενώ παράλληλα απαιτείται η ανταπόκριση της μειονοτικής ομάδας των μαθητών στους ήδη υπάρχοντες στόχους και τις απαιτήσεις του σχολείου με αποτέλεσμα οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών να παραβλέπονται και συνεπώς να μην μπορούμε να μιλάμε για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Κυριαρχεί η άποψη ότι η μητρική γλώσσα δεν είναι σημαντική και έτσι δεν πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Fennes-Hangood, 1997)

Στην ουσία, με μια κριτική ματιά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα όρια διάκρισης του μοντέλου της ενσωμάτωσης με αυτό της αφομοίωσης δεν είναι ιδιαίτερα ορατά, καθώς ουσιαστικά πρόκειται για μια απλή μετεξέλιξη του όρου και δεν συντελείται κάποια ουσιαστική αλλαγή στάσης και πολιτικής παρά μόνο αναπαραγάγεται η υπάρχουσα κοινωνική δομή της εξουσίας (Νικολάου, 2011). Η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή μόνο στα πλαίσια του ιδιωτικού βίου των μεταναστών και στο βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Επικρατεί επίσης η άποψη ότι αν γνωρίσουν τα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία της χώρας υποδοχής, θα αναγνωρίσουν τη διαφοροποίηση που υπάρχει στον τρόπο ζωής, στη θρησκεία κτλ και θα διευκολυνθούν έτσι στην ενσωμάτωσή τους αποφεύγοντας λάθη που προκύπτουν από άγνοια. Εν κατακλείδι, η ενσωμάτωση εννοείται ως διαδικασία διπλής κατεύθυνσης κατά την οποία οι μετανάστες και η κοινωνία υποδοχής προσαρμόζουν τα νέα τους χαρακτηριστικά γνώρισμα ως αποτέλεσμα αυτής της σχέσης αλληλεπίδρασης (Martikainen, 2005).

2.4.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Κατά κύριο λόγο παρουσιάστηκε στη δεκαετία του 70 στις ΗΠΑ, Αυστραλία και Ευρώπη, όπου υπήρξε ανάγκη αναθεώρησης του υπάρχοντος συστήματος ένταξης μεταναστών στις χώρες υποδοχής μια που τα προηγούμενα μοντέλα που εφαρμόστηκαν , αυτό της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης- είχαν ήδη δείξει ότι δεν λειτουργούν με θετικά αποτελέσματα. Όπως αναφέρει και ο Modgil, «μέσα σε ένα πλαίσιο και σε μια περίοδο πολλών χρόνων , θα πρέπει τελικά να αναπτυχθεί ένας πλουραλισμός που να προσφέρει αυτοσεβασμό σε όλους , εκτίμηση στις πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές δεξιότητες που να οδηγούν σε διαπροσωπικές σχέσεις με περισσότερα οφέλη παρά ζημιές» (Modgil, 1997). Γεννάται όμως το ερώτημα , κατά πόσο μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά οι άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες, στο πλαίσιο του ίδιου πολιτικού και κοινωνικού οργανισμού. Ο κανόνας είναι οι άνθρωποι που ανήκουν σε μια πλειονοτική ομάδα , πλειονοτική είτε σε αριθμό είτε σε συμβολική δύναμη, να καταφέρνουν να επιβάλουν πάντα την άποψή τους ως την επικρατέστερη και ισχυρότερη. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα , η μειονοτική ομάδα σταδιακά να χάνει την ταυτότητα της, να εγκαταλείπει τις παραδόσεις της και στη συνέχεια να υιοθετεί τους πολιτισμικούς κανόνες της πλειονοτικής ομάδας. Οι πολιτισμοί με το πέρασμα του χρόνου, τείνουν να εξαλείψουν τα συναισθήματα εθνικής υπεροχής και καταλήγουν σε μια αλληλεπιδραστική και αλληλοεξαρτητική σχέση , περισσότερο σαν ηθική αναγκαιότητα αναγνώρισης της ισοτιμίας των πολιτισμών. Αυτό διαφαίνεται στα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα και εκδηλώνεται η άποψη (ή περισσότερο προσδοκία;) ότι η γνώμη των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια που οδηγούν αναπόφευκτα στον ρατσισμό (Μάρκου, 1996) .

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο , σε αντίθεση με τα προηγούμενα, δέχεται ότι η κοινωνία είναι ένα συνονθύλευμα διαφορετικών μεταξύ τους ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Έτσι καταφέρνει να διατηρεί τις πολιτισμικές παραδόσεις και την ιστορία των μειονοτικών ομάδων και παλεύει για την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου , 1996) . Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί την απάντηση στις κινητοποιήσεις και τα αιτήματα των μειονοτικών ομάδων για πολιτικά δικαιώματα και κατάργηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση , την εργασία και την κοινωνία. Αποβλέπει όχι μόνο σε παρέμβαση στις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες , αλλά και σε αλλαγές στη συμπεριφορά και τις πρακτικές πλειοψηφίας έναντι των ομάδων αυτών. Επίσης προωθεί την άποψη ότι η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας καθώς επίσης υποστηρίζει ότι ο ρατσισμός μπορεί να εξαλειφθεί μόνο αν όλοι αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς (Sarup, 1991). Η επιρροή του πολυπολιτισμικού μοντέλου στην εκπαίδευση είναι καταλυτική εφόσον προβάλλει το αίτημα

για εξασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Κατά τον Banks , πρόκειται για μια περιεκτική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει σχολικές πρακτικές , προγράμματα και υλικά που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1997).

Είναι κατανοητό ότι η διδασκαλία του εθνικού πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας του μαθητή που ανήκει σε μια μειονοτική ομάδα θα βελτιώσει εκτός από την αυτοπεποίθησή του και τη σχολική του επίδοση , προάγοντας έτσι την υπόθεση της ισότητας ευκαιριών (Gillett, 1992). Ακολουθώντας τον τρόπο αυτό δημιουργούνται παράλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά των μειονοτήτων και είναι οργανωμένα με βάση τον μειονοτικό πολιτισμό και τη μητρική γλώσσα. Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών και ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν θέματα που αφορούν τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές τάσεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας.

Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν ένθερμοι υποστηρικτές όπως και κατακριτές . Οι υπέρμαχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πιστεύουν στην κοινωνική συνοχή η οποία επιτυγχάνεται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων όλων των ομάδων και τη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών έτσι ώστε να μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί. (Γκόβαρης , 2004). Για να έχει το πολυπολιτισμικό μοντέλο τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να θέσει ορισμένους βασικούς στόχους όπως:

- Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές με κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος
- Βελτίωση σχολικής επίδοσης συνεπάγεται και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών των εθνικών μειονοτικών ομάδων
- Καλλιέργεια και συνειδητοποίηση της ανεκτικότητας και του σεβασμού έναντι στις διαφορετικές εθνικές , πολιτισμικές , φυλετικές και θρησκευτικές προελεύσεις και
- Καλλιέργεια της ηθικής κουλτούρας των μαθητών ώστε να εξετάζουν κοινωνικά και εκπαιδευτικά φαινόμενα με την οπτική της διαφορετικότητας των πολιτισμών και όχι μόνο από τη σκοπιά του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου , 1996) .

Δεν λείπουν ωστόσο και οι πιο συντηρητικοί , οι οποίοι πιστεύουν ότι όλες αυτές οι μειονοτικές ομάδες θα έπρεπε να αφομοιωθούν ή στην καλύτερη περίπτωση να ενσωματωθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός που δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις και παράλληλες διδασκαλίες αλλά θα πρέπει να μεταχειρίζεται όλα τα παιδιά με τον ίσο ακριβώς τρόπο καθώς μόνο έτσι θα τα βοηθήσει να γίνουν ανταγωνιστικά στην κοινωνία. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο όμως υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να τονίζονται οι γλωσσικές,

πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές και αντίθετα να υλοποιούνται δραστηριότητες που να αφορούν την επίσημη γλώσσα και πολιτισμό.

Από τον αντίποδα των θετικών επιρροών , θα αναφέρουμε ότι η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου μπορεί να οδηγήσει σε παράλληλες κοινωνίες μέσα σε μια κυρίαρχη κοινωνία κι ότι προβάλλει τη «διαφορετικότητα» σε τέτοιο βαθμό , ώστε , αντί να καλλιεργεί την αλληλεπίδραση , καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι» (Νικολάου, 2011). Εκείνοι που υποστηρίζουν την πολυπολιτισμική εκπαίδευση , θεωρούν ότι έχει πολύ περισσότερα να επιτελέσει εκτός από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σε έναν κοινό πολιτισμό (Γεωργογιάννης , 2008).

2.4.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980 στην Αγγλία και την Αμερική . Επικεντρώνεται στις αλλαγές που πρέπει να γίνουν στις θεσμικές και κοινωνικές δομές με στόχο την απάλειψη του ρατσισμού (καταπολέμηση «θεσμικού ρατσισμού» δηλαδή στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς – νόμους, διατάγματα, κτλ) (Κατσίκας & Πολίτου , 1999). Όμως η καταπολέμηση του ρατσισμού θεωρείται κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Νικολάου , 2011) και για την εξάλειψη του κρίνεται απολύτως απαραίτητη η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας (Μάρκου , 1996 α). Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνεται κυρίως στις κοινωνικές δυνάμεις που ενισχύουν το θεσμικό ρατσισμό και όχι στις ατομικές στάσεις και τους πολιτισμικούς παράγοντες.

Οι αναγκαίες αλλαγές που πρέπει να γίνουν ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών τουλάχιστον από το κομμάτι που αφορά τη σχολική εκπαίδευση είναι:

- Να αλλάξουν τα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών
- Τα στενά και μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης
- Τα σχολικά εγχειρίδια , όπου εμπεριέχονται στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικά στοιχεία
- Τη μονοπώληση των θέσεων εξουσίας στη σχολική ζωή από μέλη της κυρίαρχης ομάδας κ.ά.

Η εφαρμογή του αντιρατσιστικού μοντέλου κινδυνεύει να φέρει την πολιτική εκμετάλλευση της εκπαίδευσης τη στιγμή που το σχολείο θα μετατραπεί σε πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 1999). Το αντιρατσιστικό πρότυπο

προϋποθέτει εκτός από την άρση των προκαταλήψεων , την εξάλειψη της αρνητικής συμπεριφοράς ως προς τις μειονοτικές ομάδες και την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003). Σε όλη αυτή την κατάσταση , το κράτος δεν μπορεί και δεν πρέπει να παραμένει απλός παρατηρητής ούτε όμως είναι ικανό να σχεδιάσει μια ουδέτερη αντικειμενική εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα είναι ανοιχτή στις προκλήσεις της εποχής –προστασία από το ρατσισμό- και ταυτόχρονα πρόθυμη να παρέχει τα απαραίτητα μέσα για τη στήριξη της εκπαίδευσης των μεταναστών σε όλους τους τομείς (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Τα αίτια του αποκλεισμού από το αγαθό της παιδείας σε παιδιά μεταναστών, έχουν κοινωνικά , οικονομικά και πολιτισμικά αίτια . Αυτός είναι ο λόγος που η αντιρατσιστική θεώρηση θα πρέπει να διατρέχει και την παραμικρή θεωρητική και πρακτική επέκταση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανακεφαλαιώνοντας, το αντιρατσιστικό μοντέλο , προϋποθέτει εκτός από την εγκατάλειψη των προκαταλήψεων , την εξαφάνιση της αρνητικής συμπεριφοράς απέναντι στις μειονοτικές ομάδες και την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

2.4.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη και θεωρείται η συνέχεια , σε βελτιωμένη μορφή του πολυπολιτισμικού μοντέλου με αρκετές όμως διαφορές γιατί δεν απευθύνεται αποκλειστικά στα «διαφορετικά» παιδιά αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, γηγενείς και μη, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, μετανάστες . Απευθύνεται με λίγα λόγια στο μαθητικό πληθυσμό ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική του προέλευση. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων» , ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1995, Γεωργογιάννης, 1999). Το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση , με αυτό τον όρο αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση , μια αρχή που χαρακτηρίζει το σχολικό πρόγραμμα και την προσπάθεια για την επίτευξη των ίσων ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία.

Η διαπολιτισμικότητα προέκυψε ως ανάγκη λόγω της μετακινήσεων των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και εξαιτίας της αποτυχημένης προσέγγισης των προηγούμενων μοντέλων (Νικολάου, 2011) . Με τον όρο «διαπολιτισμικός» δηλώνεται μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου , 1996). Ήταν απόρροια μιας κοινωνίας που αρχίζει να αποτελείται από διαφορετικές ομάδες και από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε να ακολουθεί αυτό τον πλουραλισμό των πεποιθήσεων και των πολιτισμικών παραδόσεων

με απώτερο σκοπό να αποθαρρυνθεί ο εμφανής κίνδυνος της εξαφάνισης των φιλοξενούμενων πολιτισμών από την κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής (Μάρκου , 1997).

Είναι αρκετοί εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά άλλη μια εκπαιδευτική πολιτική ούτε ένα αυστηρά καθορισμένο μοντέλο αλλά περισσότερο αναφέρεται στον τρόπο που μπορούμε να πλησιάσουμε την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γκόβαρης 2004, Κάτσικας και Πολίτου 1999, Κανακίδου και Παπαγιάννη 1994). Είναι ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να ανιχνευθεί, κωδικοποιηθεί και ερμηνευθεί οποιαδήποτε αλλαγή στα παραδοσιακά εκπαιδευτικά πρότυπα υπό το πρίσμα της ελεύθερης έκφρασης και σύνθεσης των λόγων των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Το μοντέλο αυτό απευθύνεται στην κοινωνία του σήμερα , που απαιτεί ριζικές αλλαγές έτσι ώστε το σχολείο να γίνει ανοιχτό στην κοινωνία και να γίνει από επιθυμία πραγματικότητα η ισοτιμία και η ισότητα στις ευκαιρίες όλων των μαθητών. Για να γίνει εφικτό όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει η πολιτισμική ταυτότητα και το μορφωτικό επίπεδο του εκάστοτε μαθητή να κρίνεται εξίσου άξιο για αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας. Εν τέλει, η διαπολιτισμική προσέγγιση χαρακτηρίζει τη γενική παιδεία που παρέχει το σχολείο και αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Reich σε Γκόβαρη ,2004). Το διαπολιτισμικό μοντέλο συνδέεται με την εξάλειψη των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα, την ισότητα, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την χωρίς όρους αποδοχή, την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στον ντόπιο πληθυσμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Διαπολιτισμικό σχολείο

3.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – διαπολιτισμικό σχολείο

Το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής αγωγής παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ανοχής και της έλλειψης συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους «άλλους». Αγωνίζεται και υποστηρίζει την ισότητα και ισονομία των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη ζωή, επιζητά τη σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με

στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας. Δέχεται δηλαδή ότι όλοι οι λαοί είναι ίσοι μεταξύ τους, οι πολιτισμοί τους ισόνομα μετρήσιμοι και ότι υπάρχει μεταξύ τους αέναη αλληλεπίδραση. Η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και για το λόγο αυτό οφείλουν να ενσωματωθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής. Μέσα από την κριτική-δημιουργική και διαλεκτική σκέψη, το διαπολιτισμικό μοντέλο φαίνεται να στηρίζει τα οράματα και τις προσδοκίες των κοινωνιών να συνυπάρξουν και να συνοικοδομήσουν την ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα μέσα για την υλοποίηση αυτών των προσδοκιών και οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους τις τύχες της ανθρωπότητας.

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ευρώπη πρωτοεμφανίστηκε την περίοδο μεταξύ 1965-1980. Αρχικά, όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω, η αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών-μεταναστών αντιμετωπίστηκαν με την «υπόθεση του ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αυτά εντασσόταν στο σχολείο με ένα ελλιπές μορφωτικό επίπεδο, το οποίο έχριζε κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων για την αντιστάθμισή τους με το επίπεδο των υπολοίπων παιδιών. Στη δεκαετία του '80 και μετά, υπήρξε μια στροφή από την «υπόθεση του ελλείμματος» στην «υπόθεση της διαφοράς», η οποία θεωρούσε πως το κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν ήταν ελλειμματικό, αλλά απλά διαφορετικό. Η «υπόθεση της διαφοράς», με την ταυτόχρονη προώθηση των αρχών του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας οδήγησε στην γέννηση της διαπολιτισμικής αγωγής. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί το περιεχόμενο των όρων «διαπολιτισμική αγωγή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων και αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως διαδικασία αναγνώρισης ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές. Η διάθεση για ειλικρινή και απροκατάληπτη επικοινωνία με τους άλλους, που αποτελεί βασική προϋπόθεση της φιλοσοφίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνει την αναγνώριση του «άλλου» ως ισότιμου μέλους στην κοινωνική και πολιτική ζωή και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως προέλευσης μέσα σε ένα πνεύμα συνεννόησης και συνεργασίας μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Μια παιδαγωγική και παράλληλα εκπαιδευτική σκέψη που αφορά μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν μπορεί παρά να είναι κριτική να γνωρίζει δηλαδή πως τα ήθη και τα έθιμα, οι συνήθειες και οι αξίες με τις οποίες έρχεται σε επαφή, παρόλο που είναι διαφορετικές δεν είναι ιεραρχικά κατώτερες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν γνωστικό χώρο ο οποίος περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Ψυχολογία, Διαπολιτισμική Ιστορία, Διαπολιτισμική Θεολογία, Διδακτική της γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας, διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση κ.ά. (Μπάρος, 2014). Για άλλους χαρακτηρίζεται ως αρχή, υποδεικνύοντας ότι θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές με στόχο την προαγωγή της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης μέσω του διαλόγου καθώς και της ένταξης των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση κοινωνία (Μπάρος, 2014). Ενώ υπάρχουν και εκείνοι που της προσδίδουν τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας μάθησης, ως μια πρόβλεψη διαρκούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη των διαφόρων ομάδων. Ως κίνημα τώρα, περιλαμβάνει τη μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών με σκοπό να μπορούν όλοι να εκφραστούν ελεύθερα ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Γεωργογιάννης, 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε μια αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα έρθουν, μόνο εάν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και κοινή συναντίληψη σε πανανθρώπινες αξίες (Πορτελάνος, 2002). Βέβαια, οι ένθερμοι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τονίζουν την έντονη ανάγκη για ριζικές παρεμβάσεις στον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας (Μάρκου, 1996).

Δυστυχώς, αν και δεν είναι αρκετό το διάστημα εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει γίνει αντιληπτό ότι δεν έχει κατορθώσει ακόμη να πετύχει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση καθώς επίσης και να βελτιώσει σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Δεν έχει καταφέρει επίσης να παραμερίσει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, να συρρικνώσει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου και να μεταβάλει τη σχέση εξουσίας και ανισότητας (Μάρκου & Παρθένης, 2011). Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι στον αλληλοεξαρτώμενο σημερινό κόσμο, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη μοναδική εκπαιδευτική προοπτική. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές, ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα. Προϋποθέτει την ύπαρξη δυο τουλάχιστον γλωσσών και πολιτισμών. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας, (Μάρκου, 1996). Αναπτύσσεται ως παιδαγωγική θέση και φιλοδοξεί να καλύψει τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

3.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή στην Ελλάδα

Μέχρι το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, η Ελλάδα αποτελούσε παραδοσιακά χώρα αποστολής μεταναστών προς υπερπόντιες χώρες και, κατά τη μεταπολεμική περίοδο, προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα μετατράπηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών, εξέλιξη η οποία αντανάκλα τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας καθώς και των συνθηκών διαβίωσης. Τα πρώτα μεταναστευτικά ρεύματα στα τέλη της δεκαετίας του 1980 προέρχονταν κυρίως από τα γειτονικά κράτη των Βαλκανίων και τα κράτη της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., στα οποία υπήρχε ελληνική διασπορά, κυρίως ως αποτέλεσμα εμφύλιων συρράξεων.

Η είσοδος και η εγκατάστασή τους, θεωρήθηκε από τη μεγαλύτερη μερίδα του Ελληνικού πληθυσμού σαν απειλή για την ελληνικότητα και ακόμη, ότι συντελεί στη νόθευση της εθνικής ομοιογένειας. Επίσης η ροή μεταναστών βρήκε τη χώρα απροετοίμαστη και αμήχανη, καθώς ποτέ μέχρι τότε δεν είχε ασκήσει πολιτική προσέλκυσης στο έδαφός της. Αρχικά, υπήρξε υποδοχή και εν μέρει αποδοχή των μεταναστών οι οποίοι στην πλειοψηφία τους προέρχονταν από τη γειτονική Αλβανία. Ο μικρός αριθμός μεταναστών από την Ασία (Φιλιππίνες, Σρι Λάνκα, Ινδονησία), από τη Βόρεια Αφρική και την Αίγυπτο, επίσης δεν έθετε ζητήματα, καθώς ήταν είτε γυναικεία κυρίως μετανάστευση (Ασία) που απασχολούνταν στον τομέα παροχής φροντίδας είτε ανδρική ανειδίκευτη ή χαμηλής εξειδίκευσης εργασία (Β. Αφρική). Η παρουσία και η συνακόλουθη ανάγκη ένταξης των μεταναστών άρχισε να προβληματίζει την ελληνική πολιτεία την τελευταία δεκαετία για τρεις κυρίως λόγους:

1. Την αυξημένη ροή μεταναστών από χώρες της Ασίας (Πακιστάν, Μπανγκλαντές) και της Αφρικής με διαφορετικό πολιτισμικό προφίλ από εκείνο της χώρας υποδοχής και έλλειψη εξειδίκευσης στους τομείς της εθνικής οικονομίας που παρουσίαζαν έλλειμμα εργατικού δυναμικού, όπως η γεωργία, οι κατασκευές, οι οικιακές υπηρεσίες, κ.ά.
2. Την ευρύτερη ευρωπαϊκή οικονομική κρίση, η οποία έχει οδηγήσει σε ύφεση την ελληνική οικονομία κατά την τελευταία δεκαετία και η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ανεργίας, τη μείωση των δημοσίων δαπανών και επενδύσεων, την έλλειψη εθνικού προϋπολογισμού για δράσεις ένταξης τόσο για τον παλιό όσο και για τον νεοεισερχόμενο μεταναστευτικό πληθυσμό.
3. Τη συνεχιζόμενη μαζική μετακίνηση προς την Ελλάδα και την Ευρώπη, από τα τέλη του 2014 έως και σήμερα, ατόμων τα οποία αιτούνται διεθνούς προστασίας και τα οποία διαφεύγουν πολέμου ή εμφύλιων συρράξεων στη χώρα τους και συγκεκριμένα τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ. (<http://www.opengov.gr/immigration/?p=791>)

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης μιας συνολικής και ολοκληρωμένης στρατηγικής για την υποδοχή και την ένταξη μεταναστών και αιτούντων/αιτουσών και δικαιούχων διεθνούς προστασίας, στο πλαίσιο της προσαρμογής της ελληνικής πολιτείας στη νέα κοινωνικοπολιτική και οικονομική πραγματικότητα, καθίσταται απόλυτα απαραίτητη και αναγκαία.

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, υιοθετώντας το διαπολιτισμικό μοντέλο, έχει προωθήσει τα τελευταία χρόνια μια σειρά από ενέργειες και δράσεις στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με στόχο την αλληλοαποδοχή, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών. Μέσα από την υφιστάμενη εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκεται η ομαλή ένταξη των μαθητών/ριών με μεταναστευτική βιογραφία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα και η αποτελεσματικότερη επικοινωνία, παρέχοντας εκπαίδευση μέσω της προσφοράς ενισχυμένων και διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

3.3. Εκπαιδευτικός και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τον κυρίαρχο ρόλο τον έχει αδιαμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός. Σε ένα διαπολιτισμικό δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προάγει και να αναπτύξει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα συμβάλλουν στην ομαλή και ισότιμη κοινωνική ζωή των μαθητών, ειδικά των προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες. Οι στρατηγικές που έχουν κατά καιρούς προταθεί από ερευνητές για την εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς, είναι πολλές και ποικίλλουν.

Κάποιες από αυτές είναι:

- Δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος. Οι «ξένοι» μαθητές συνήθως αισθάνονται απομονωμένοι και αποξενωμένοι από τους υπόλοιπους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τους βοηθήσουν να καταπολεμήσουν και να ξεπεράσουν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα, αναπτύσσοντας το σεβασμό, και απομακρύνοντας τις φοβίες τους. Αυτό επιτυγχάνεται όταν δημιουργούν ένα ασφαλές και έμπιστο περιβάλλον, μοιραζόμενοι με τους μαθητές τις δικές τους εμπειρίες και δίνοντάς τους ρόλο βοηθού όπου υπάρχουν νεόφερτα και νεοεισαχθέντα άτομα στην τάξη.
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης. Οι μετανάστες μαθητές πρέπει με διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές να πιστέψουν στις δυνάμεις και δυνατότητές τους, έτσι ώστε να επιμείνουν και να πετύχουν στο σχολικό περιβάλλον, ξεπερνώντας τις δυσκολίες προσαρμογής που συναντούν.

- Δόμηση του περιεχομένου του μαθήματος πάνω στη γνώση που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τη φοίτησή τους στη χώρα προέλευσης ή ακόμη και από τις χώρες που έχουν ζήσει ή ταξιδέψει. Έτσι ενισχύεται η γνώση καθώς και η αυτοεκτίμησή τους
- Σύνδεση του μαθήματος με προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο , συνειδητοποιούν οι μαθητές τις γνώσεις τους και τις μεταλαμπαδεύουν στο νέο σχολικό περιβάλλον.
- Ανάπτυξη περιεχομένου σχετικού με την κουλτούρα των μαθητών. Καθώς ο καθένας είναι περήφανος για τη χώρα του και τον τόπο καταγωγής του, κάνοντας εμπλουτισμό του μαθήματος με πληροφορίες και στοιχεία των πολιτισμών των διαφόρων χωρών των μαθητών, ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει να εμπλουτίσει τις γνώσεις τους για άλλους πολιτισμούς αλλά ταυτόχρονα τους μεταφέρει το αίσθημα της υπερηφάνειας.
- Ενθάρρυνση της εθνικής αναγνώρισης που επηρεάζει την ανάπτυξη των αξιών, των συνηθειών, των επιλογών στον τρόπο ζωής και των προσεγγίσεων στη διδασκαλία. Η καλλιέργεια της εθνικής αναγνώρισης βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν και να σεβαστούν την πολιτισμική κληρονομιά, την ιστορία των διαφορετικών εθνικοτήτων, διατηρώντας παράλληλα την αξία της δικής τους κληρονομιάς στο μυαλό και την ψυχή τους.
- Εφαρμογή της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής μάθησης όπου οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες βελτιώνοντας έτσι τις σχέσεις τους και επιτυγχάνοντας τη μείωση ή ακόμη και αποβολή του άγχους τους καθώς επίσης αυξάνεται η θέληση για μεγαλύτερη συμμετοχή σε παρόμοιες δράσεις.

Από τη στιγμή που δημοσιεύτηκε ο πρώτος νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νόμος 2413 , ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996) ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται αμέσως ικανός να σταθεί και να διδάξει σε μια τάξη με προσφυγόπουλα παιδιά- μαθητές. Έως τότε, μέσα από τις αναλύσεις προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων των γλωσσικών και άλλων εγχειριδίων προέκυπτε ότι το ελληνικό σχολείο ήταν προσανατολισμένο στην εθνική κουλτούρα και πιστοποιούσε τον εθνικό εγωκεντρισμό (Φραγκουδάκη, 1987).

Από εκείνη όμως τη χρονική περίοδο και μετά, θα περίμενε κανείς πως για μια τέτοια σοβαρή εκπαιδευτική προσπάθεια, θα έπρεπε να ζητηθεί και η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών έτσι, ώστε αυτοί να εκφράσουν τις ανάγκες, τις ανησυχίες, τις επιθυμίες και ασφαλώς τις πολύτιμες εμπειρίες τους. Ωστόσο, η διαμόρφωση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής έγινε ερήμην των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κλήθηκαν απλά να συμμορφωθούν και να εκτελέσουν ειλημμένες αποφάσεις (Μαυρογιώργος, 1999). Κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατακτήσει τη «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» χωρίς να υπάρχει μέριμνα για μια

συστηματική , μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση που αφορά τόσο τη σχολική όσο και την αντίστοιχη των ενηλίκων (Bender-Szymanski, 2000,όπ. αναφ. στο Μάγος, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει απλά να μάθουν να αναγνωρίζουν την ετερότητα, αλλά και να την αποδέχονται , να τη διαχειρίζονται δημιουργικά χρησιμοποιώντας στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να επιτυγχάνουν να λειτουργήσουν με βάση νέους κανόνες και νέους πολιτισμικούς κώδικες . Επίσης , θα πρέπει να κινούνται με ευελιξία στην αναπροσαρμογή προηγούμενων απόψεων και στάσεων και να αναπτύσσουν νέες στρατηγικές για μια επικοινωνιακή και λειτουργική επικοινωνία Όλα αυτά βέβαια δεν είναι έμφυτες ικανότητες αλλά είναι αποτέλεσμα εκπαίδευσης και διεργασίας (Μάγος, 2005) .Απαραίτητη προϋπόθεση στις όλες παραπάνω «κατακτήσεις» του εκπαιδευτικού , είναι να μπορέσει να αντιληφθεί , να αποσαφηνίσει και να αναλύσει πρώτα τις δικές του πολιτισμικές αξίες , ώστε να βοηθήσει με τη σειρά του και τους μαθητές να αποκτήσουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικές σχέσεις μεταξύ τους (Μπεζάτη και Θεοδοσοπούλου , Figel ,2007).

3.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση μαθητών – προσφύγων

Από την πολιτεία έχει οργανωθεί εκπαιδευτική πολιτική για την ομαλή ένταξη των αραβόφωνων προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον , αλλά σε πρακτικό επίπεδο εφαρμογής της δημιουργήθηκαν πολλά προβλήματα και αγκυλώσεις. Από τη μια ανυπαρξία αποδοχής αυτής της πολιτικής από αρκετούς Έλληνες γονείς των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία , από την άλλη αδυναμία κατανόησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τους γονείς πρόσφυγες. Στη μέση όλων αυτών βρίσκεται αυτός που διεκπεραιώνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα , δηλαδή ο εκπαιδευτικός , που καλείται να δώσει τη ψυχή του για να επιλυθούν τα μείζονα προβλήματα που έχουν προκύψει. Η επιμόρφωση όλων αυτών των εκπαιδευτικών δεν είναι πανάκεια , αλλά είναι μια μικρή βοήθεια για το δύσκολο έργο που έχουν μπροστά τους. Δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξεχνάει ότι για πολλούς πρόσφυγες η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά τους δεν αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα λόγω του πρόσκαιρου και αβέβαιου χαρακτήρα της παραμονής τους στην Ελλάδα.

Όπως αναφέρει και ο Γκόβαρης , ο εκπαιδευτικός καλείται να παραμερίσει τα δικά του πιθανά εθνοκεντρικά πρότυπα ώστε να μπορέσει να μεταδώσει στους μαθητές του το αίσθημα του σεβασμού για τη διαφορετικότητα και το αίσθημα της αναγνώρισης της αξίας του κάθε πολιτισμού. Κι όλα αυτά μέσα σε ένα περιβάλλον με ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις , μια κοινωνία που ζητά να λογοδοτήσει ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητα του έργου του, ενώ ταυτόχρονα του ζητούνται τα μέγιστα στο εκπαιδευτικό του έργο (Γκόβαρης ,2001).Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να

διαχειριστούν την ετερότητα και τη διαφορετική ταυτότητα του «άλλου» , όπως και να κατανοήσουν την αξία όλων των ταυτοτήτων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) , γεγονός που δεν είναι καθόλου εύκολο . Κι αυτό γιατί «κουβαλούν» στην εργασία τους αντιλήψεις για τη μετανάστευση και την ταυτότητα που επηρεάζονται και αντιπροσωπεύουν τους κανόνες και τις αξίες που επικρατούν στην σημερινή κοινωνία γενικότερα. Εκτός από αυτές τις κοινωνικές αντανάκλασεις , έρχονται αντιμέτωποι και με αντιλήψεις που αφορούν στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών – προσφύγων ως δίγλωσσων , οι οποίες όμως διαμορφώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και εργάζονται (Vygotsky, 1978).

Από την άλλη όμως , τόσο οι επιστημολογικές όσο και άλλες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν –και όχι μόνο- τις διδακτικές πρακτικές τους (Flores, 2001). Το πρώτο βήμα προς την ανταπόκριση του ρόλου τους αποτελεί η αναγνώριση πιθανών προκαταλήψεων και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αυτές επηρεάζουν την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα. Οι μαθητές του σχολείου (πλειοψηφούσα ομάδα) όπως και τα παιδιά-πρόσφυγες, φέρουν τη δική τους προσωπική ταυτότητα και τα δικά τους ιδιαίτερα γνωρίσματα (μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο). Τα ιδιαίτερα δε αυτά χαρακτηριστικά τους απαιτούν διαφοροποιημένη διαχείριση και στρατηγικές διδασκαλίας (Hamilton&Moore, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σαν απώτερο σκοπό να αξιοποιήσουν σωστά τις συμμετοχικές τεχνικές στην οργάνωση της τάξης, έτσι ώστε να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση για την προσωπική ιστορία και τα βιώματα κάθε παιδιού πρόσφυγα, εξασφαλίζοντας έτσι ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον και ένα θετικό σχολικό κλίμα (Χατζηδάκη, 2014). Η κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργείται σε μια σχολική τάξη συχνά επηρεάζει διά βίου τους μαθητές που προέρχονται από μειονότητες (Flores, 2001). Ας μην ξεχνάμε βέβαια , ότι το σημαντικότερο έργο των σχολείων είναι να δημιουργούν κοινότητες για τους μαθητές και να παρέχουν σταθερότητα, ασφάλεια και το αίσθημα του «ανήκειν» (Maadad&Matthews, 2018).

Είναι επιτακτική η ανάγκη αναγνώρισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των περιορισμένων και διαταρασόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών που είχαν τα παιδιά στις χώρες καταγωγής τους, τα γλωσσικά εμπόδια, την ανεπαρκή ποιότητα διδασκαλίας, ακόμα και τις διακρίσεις μέσα στη σχολική κοινότητα που αποτελούν σοβαρά εμπόδια ένταξης (Dryden-Peterson , 2015). Οι όποιες δυσκολίες είναι ακόμα υψηλότερες για τα παιδιά που έχουν αποχωριστεί από τις οικογένειές τους και βρίσκονται μόνα στη χώρα υποδοχής (Dryden-Peterson, 2015 ; Sirin&Rogers-Sirin, 2015). Τα τελευταία χρόνια, η παρουσία μαθητών διαφορετικής εθνοτικής και πολιτισμικής ταυτότητας επιβάλλει ως αναγκαίο, έναν εκ νέου προσανατολισμό του ελληνικού σχολείου , ξεκινώντας από τις αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων , καθώς επίσης της δια βίου μάθησης αλλά και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Rhodes&Beneicke, 2002).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν έχουν διαπολιτισμική επάρκεια ή διαπολιτισμική ετοιμότητα και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο τρόπο διαχείρισης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες μέσα στην τάξη (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017 ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017), αξιοποιώντας μαθητοκεντρικές (δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων) καθώς και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, οι οποίες θα μεγιστοποιήσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας όλων των μελών της ομάδας για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου κάθε φορά (Μαρτιμιανάκη 2015, Νικολάου, 2011).

Ποικίλες μορφές επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια δεν κατάφεραν να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κι αυτό αποτελεί μια σημαντική αιτία των παραπάνω δυσκολιών , ενώ τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Ένωση δράσεων χαρακτηρίζονται από ανομοιομορφία και ασυνέχεια (Μουζάκης, Μπουρλετίδης, Μαγκλογιάννης, & Μπουρλετίδης, 2009).

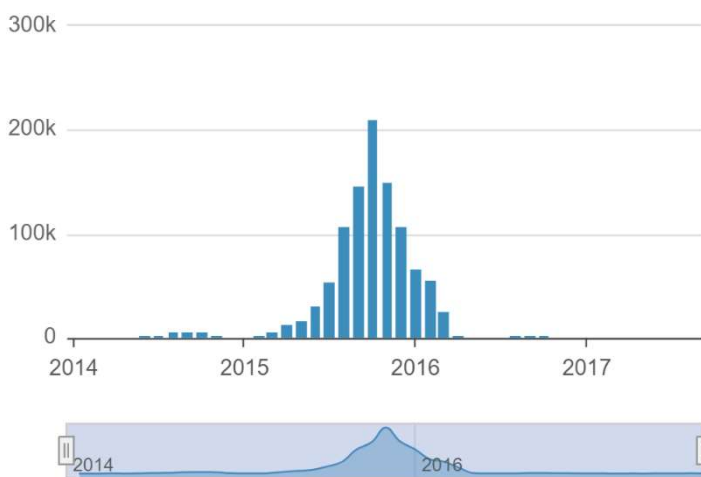
Όπως τονίζει ο Γκόβαρης , τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές καλούνται πλέον να αναπτύξουν στην σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα , ικανότητες οργάνωσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους αλληλεπίδρασης με πνεύμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού, κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας έχοντας σαν απώτερο στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών η οποία είναι αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης των πολλαπλών ταυτοτήτων στη σχολική τάξη (Γκόβαρης, 2005).

3.5. Οι μετανάστες με αριθμούς

Να αναφέρουμε αρχικά ότι η κοινή δήλωση μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Τουρκίας το Μάρτιο του 2016 άλλαξε τα δεδομένα στην κατάσταση των συνόρων στις ευρωπαϊκές χώρες του λεγόμενου βαλκανικού χώρου και επιδείνωσε την κατάσταση τόσο της Ελλάδας όσο και των ίδιων των προσφυγικών πληθυσμών, οι οποίοι εγκλωβίστηκαν εντός συνόρων και η Ελλάδα από χώρα transit μετατράπηκε σε χώρα φιλοξενίας. Ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων μεταφέρθηκε από τα νησιά του Αιγαίου στην ενδοχώρα με αποτέλεσμα να ανακύψουν άμεσες ανάγκες διαβίωσης, ασύλου και εκπαίδευσης (Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, 2017). Περίπου οι μισοί από τους Σύριους πρόσφυγες, οι οποίοι συνιστούν μια από τις μεγαλύτερες εθνικότητες των προσφύγων στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, είναι κάτω των 18 ετών και περίπου το 40% είναι κάτω των 12 ετών (Διεθνής Αμνηστία, 2014 , UNESCO, 2015).

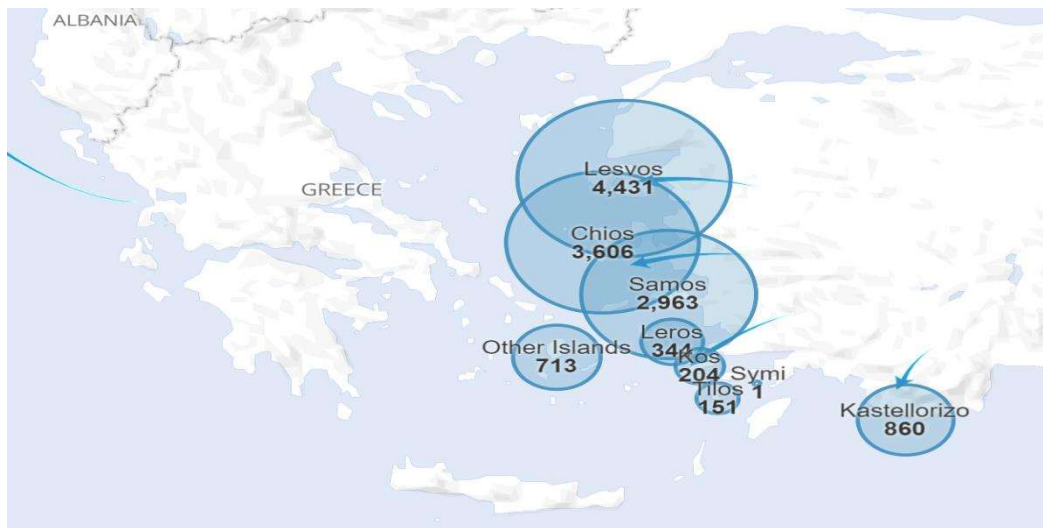
Η ifimerida σε δημοσίευμα της δηλώνει ότι το 2015 μόνο ήρθαν στην Ελλάδα πάνω από 800.000 μετανάστες . « Σύμφωνα με στοιχεία του Λιμενικού Σώματος που έχει στη διάθεσή του το ΑΜΕ-ΜΠΕ , οι μετανάστες που έχουν περάσει την Ελλάδα ή έχουν μετακινηθεί κάποιοι από αυτούς σε χώρες της Ευρώπης από τις αρχές του 2015 ως τις 21 Δεκεμβρίου , ανέρχονταν σε 804.465 , εκ των οποίων οι μισοί , 457.149, ήταν πρόσφυγες από τη Συρία. Συνολικά , 77 εθνικότητες απαρτίζουν το σύνολο των υπόλοιπων οικονομικών μεταναστών» (www. ifimerida, 2015).

Σύμφωνα με το δελτίο τύπου της International Organization for Migration από τις αρχές του 2016 έως και το Νοέμβριο του ίδιου έτους έφτασαν στην Ευρώπη 363.808 πρόσφυγες και μετανάστες , η πλειονότητα μέσω θαλάσσης (341.055). από αυτούς οι περισσότεροι ήρθαν στην Ελλάδα (170.553) ενώ ελαφρώς λιγότεροι (164.868) στην Ιταλία (IOM , 2016) .



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 1.:Επεξεργασμένη παρουσίαση στοιχείων για την άφιξη προσφύγων στην Ελλάδα από το 2014 έως το 2017 στη βάση πίνακα από την σελίδα της Υπατης Αρμοστείας.

Το 2017 έφτασαν σε ευρωπαϊκές χώρες του νότου συνολικά 119.300 πρόσφυγες, ενώ κατά τη διαδρομή πέθαναν / πνίγηκαν 2.400. Η πλειονότητα των προσφύγων κατευθύνθηκε στην Ιταλία (95.200). Λιγότεροι πρόσφυγες πήγαν στην Ισπανία (12.200) στην Ελλάδα (11.500) και στην Κύπρο (530) (unhcr , 2017) . Το ακόλουθο σχήμα αστικοποιεί τις αφίξεις των προσφύγων από τις αρχές του 2017 μέχρι και την 21^η Αυγούστου μέσω θαλάσσης στα νησιά του Αιγαίου (unhcr , 2017)



ΣΧΗΜΑ 1. Αφίξεις προσφύγων ανά νησί, σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία (UNHRC, 2017)

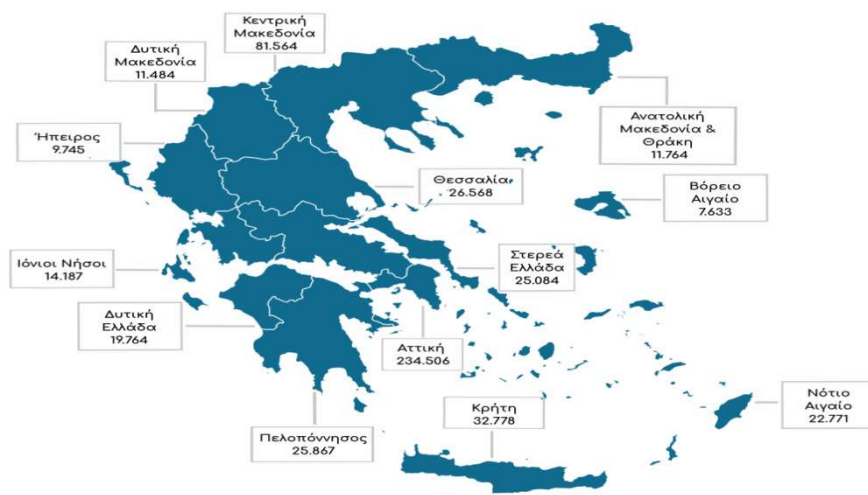
Αν υπολογίσει κανείς τον αριθμό προσφύγων το 2015 (804.467), το 2016 (173.450) και το 2017 (11.500) γίνεται σαφές ότι ο αριθμός αφίξεων των προσφύγων αγγίζει το 1 εκατομμύριο (987.417). Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας ο αριθμός των προσφύγων όμως που ζει στην Ελλάδα είναι πολύ μικρότερος από το σύνολο των προσφύγων που έχουν έρθει στη χώρα μας από το 2014 μέχρι σήμερα, καθώς αυτός ανέρχεται στις 43.370. Από αυτούς 32.879 κατοικούν στην ηπειρωτική, ενώ 8.491 στη νησιωτική Ελλάδα (UNHCR, 2017)

Ο αριθμός των νόμιμα διαμενόντων στη χώρα μεταναστών και μεταναστριών ανέρχεται στα 523.715 άτομα, ενώ ο αριθμός των αιτούντων άσυλο είναι 137.155 (Τα στοιχεία τόσο των αιτούντων/αιτουσών άσυλο όσο και των δικαιούχων διεθνούς προστασίας αφορούν σε καταγραφή από το 2013 έως σήμερα , Πηγή: Υπηρεσία Ασύλου, Ιανουάριος 2018). . Οι κύριες χώρες προέλευσης/καταγωγής των μεταναστών και μεταναστριών είναι η Αλβανία, χώρες της πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. (Γεωργία, Ουκρανία, Ρωσία, Αρμενία) και ασιατικές χώρες όπως το Πακιστάν, η Ινδία, οι Φιλιππίνες και το Μπανγκλαντές, ενώ μικρότερος αριθμός προέρχεται από χώρες της Ευρώπης (Σερβία), της Β. Αφρικής (κυρίως Αίγυπτος), της Μέσης Ανατολής (κυρίως Συρία) και την Κίνα. Οι αιτούντες/αιτούσες διεθνούς προστασίας προέρχονται κυρίως από τη Μέση Ανατολή (Συρία, Ιράν, Ιράκ), ενώ μικρότεροι αριθμοί είναι από εμπόλεμες χώρες της Αφρικής.

3.6. Μεταναστευτικός πληθυσμός ανά ηλικιακή ομάδα

Η χωρική κατανομή των μεταναστών και των μεταναστριών ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό την τάση υπερσυγκέντρωσης στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) και ειδικότερα σε

σχετικά υποβαθμισμένες και φτηνές περιοχές στο κέντρο των πόλεων για λόγους που άπτονται της εύκολης πρόσβασης στην αγορά εργασίας. Η παρουσία των μεταναστών και των μεταναστριών σε αγροτικές περιοχές υπήρξε σημαντική λόγω των αναγκών της γεωργικής παραγωγής, αλλά μειώνεται βαθμιαία, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια διασποράς των δικαιούχων διεθνούς προστασίας στο σύνολο της επικράτειας.



ΣΧΗΜΑ2. Κατανομή μεταναστευτικού πληθυσμού ανά περιφέρεια.

Πηγή: Πληροφοριακό Σύστημα Μετανάστευσης, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Απρίλιος 2018

3.7. Παιδιά προσφύγων

Αναφορικά με τις χώρες προέλευσης των προσφύγων, σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα φαίνεται ότι η πλειονότητα έρχεται από την Συρία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.: Ποσοστά ανά χώρα προέλευσης προσφύγων (πηγή : www.unhcr.org)

Country of origin	Source	Data date	Population
Syrian Arab Rep.		31 Jul 2017	39.5% 4,569
Iraq		31 Jul 2017	13.9% 1,601
Others		31 Jul 2017	13.3% 1,529
Afghanistan		31 Jul 2017	6.8% 789
Dem. Rep. of the Congo		31 Jul 2017	5.8% 667
Algeria		31 Jul 2017	4.8% 557
Pakistan		31 Jul 2017	4.2% 487
Stateless		31 Jul 2017	3.8% 433
State of Palestine		31 Jul 2017	3.6% 421
Iran (Islamic Rep. of)		31 Jul 2017	2.2% 254
Kuwait		31 Jul 2017	2.1% 238

Από τους 43.370 πρόσφυγες που μένουν στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Ύπατης Αρμοστείας περίπου το 48% είναι παιδιά, δηλαδή περίπου 20.459 προσφυγόπουλα.

Αναφορικά με τις χώρες προέλευσης των προσφύγων , σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας φαίνεται ότι η πλειονότητα αυτών προέρχεται από τη Συρία 39%, από άλλες χώρες το 33% , από το Ιράκ 16%, το Αφγανιστάν 7% , το Ιράν 4% και το Πακιστάν 1%. Αναφορικά με την ηλικία των 20.459 προσφύγων παιδιών εκτιμάται η ακόλουθη κατανομή κατά ηλικία και φύλο:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2 .:Κατανομή παιδιών προσφύγων ανά ηλικία και φύλο

	0-5 χρονών	6-12 χρονών	13-17 χρονών
αγόρια	17%	12%	30%
κορίτσια	19%	17%	5%
σύνολο	36%	29%	35%

Από τα στοιχεία γίνεται σαφές ότι το 29% των προσφύγων που είναι μαθητές 6-12 ετών και φοιτούν σε δημοτικά σχολεία ανέρχεται περίπου στους 5.933 μαθητές. Αν ληφθεί υπόψη , σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2016) , ο συνολικός αριθμός των μαθητών που είχαν εγγραφεί σε δημοτικά σχολεία κατά το σχολικό έτος 2014/15 ανέρχεται στους 639.600 μαθητές ενώ κάθε χρόνο αποφοιτούν από το δημοτικό σχολείο 101.57 μαθητές, γίνεται φανερό ότι ο αριθμός των προσφύγων μαθητών που βρίσκονται σε ηλικία φοίτησης δημοτικού σχολείου είναι ιδιαίτερα μικρός , αγγίζοντας περίπου το 0,9% του μαθητικού πληθυσμού σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Αυτό μας ενδιαφέρει , καθώς τα παιδιά τελειώνοντας το δημοτικό θα φοιτήσουν σε τάξεις του Γυμνασίου.

Από το 48% των παιδιών προσφύγων (περίπου 20.459) εκτιμάται ότι είναι 2.420 είναι ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Αλληλεγγύης ο αριθμός των ασυνόδευτων παιδιών παραμένει σχετικά σταθερός καθώς σταθερές παραμένουν και οι ανάγκες για χώρους υποδοχής. Από τον Ιανουάριο έως και τον Σεπτέμβριο του 2017 το 37% των αφίξεων μέσω θαλάσσης στην Ελλάδα ήταν παιδιά (Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017) που εγκατέλειψαν τη χώρα καταγωγής τους, λόγω της διάλυσης της οικογένειας, εξαιτίας θανάτου ή φυγής των γονέων, της εκμετάλλευσής τους, της οικογενειακής βίας ή του κινδύνου βίαιης στρατολόγησης (Δημητροπούλου& Παπαγεωργίου, 2008 UNICEF, 2017). Τα παιδιά υπολογίζονται περίπου στο 28% των θυμάτων της παράνομης διακίνησης και εμπορίας ανθρώπων και πολλές μελέτες τονίζουν τα υψηλά ποσοστά ασυνόδευτων ανήλικων παιδιών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016 Πανταζής, 2015) . Ασυνόδευτος ανήλικος, σύμφωνα με το Π.Δ. 220/2007 (αρ. 1, σημείο στ´) είναι «το πρόσωπο ηλικίας κάτω των 18 ετών, το οποίο φθάνει στην Ελλάδα, χωρίς να συνοδεύεται από πρόσωπο που ασκεί τη γονική του μέριμνα, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία και για όσο

χρόνο η γονική του μέριμνα δεν έχει ανατεθεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο σύμφωνα με το νόμο και δεν ασκείται στην πράξη, ή ο ανήλικος που εγκαταλείπεται ασυνόδευτος μετά την είσοδό του στην Ελλάδα».



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2. : Συνολικός αριθμός θέσεων σε δομές φιλοξενίας ΑΑ & συνολικός αριθμός παραπομπών ΑΑ σε αναμονή για τοποθέτηση 19 Οκτωβρίου 2016-15 Αυγούστου 2017

Για τις Ελληνικές Αρχές, ο υπολογισμός της ηλικίας του παιδιού αποτελεί ευαίσθητο θέμα, καθώς οι διαδικασίες διαπίστωσης της ανηλικότητας δυσχεραίνονται εξαιτίας της απουσίας επιτρόπου, της ανεπαρκούς πρόσβασης σε υπηρεσίες διερμηνείας, της έλλειψης δικαιολογητικών εγγράφων –καταγράφεται ό, τι δηλώσει κατά την εύρεσή του- και της έλλειψης κατάλληλων ψυχοκοινωνικών και ιατρικών υπηρεσιών (Δημητροπούλου & Παπαγεωργίου, 2008 Σπυροπούλου, 2016 Συνήγορος του Πολίτη, 2016).

Ακόμη, διακρίνεται δυσκολία στην αποτύπωση στοιχείων σχετικά με τον ακριβή αριθμό των παιδιών-προσφύγων στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της συνεχούς κινητικότητας του προσφυγικού πληθυσμού. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNICEF στα τέλη Σεπτεμβρίου του 2017 ο πληθυσμός τους υπολογιζόταν στα 19.000 παιδιά. Από αυτά εκτιμάται ότι τα 4.200 βρίσκονταν στα νησιά και 14.800 στην ενδοχώρα. Όσον αφορά στον πληθυσμό των ασυνόδευτων παιδιών και σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης (Ε.Κ.Κ.Α.) στα μέσα Οκτωβρίου του 2017 ήταν 3.150 εκ των οποίων τα 1.098 βρίσκονταν σε ξενώνες φιλοξενίας.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, στα τέλη Οκτωβρίου του 2017 βρίσκονταν σε διαδικασία ένταξης στο σχολείο περίπου 5.300 παιδιά. Σε 2.593 υπολογίζονται τα παιδιά ηλικίας 6-16 ετών που διαμένουν σε χώρους προσωρινής φιλοξενίας, σε περισσότερα από 2.700 υπολογίζονται τα παιδιά εντός του αστικού ιστού (διαμερίσματα, ξενώνες φιλοξενίας) και από αυτά περίπου τα 300 βρίσκονταν στα νησιά (Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017)

3.8. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο

Η εισροή των αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια , έχει πραγματοποιηθεί με μια πρωτοφανή μαζικότητα από χώρες που παρουσιάζουν κυρίως κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα. Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβλήθηκε οριστικά κι αμετάκλητα. Όμως , η χώρα μας , μπροστά σε αυτή τη μεγάλη αλλαγή , ήταν απροετοίμαστη τόσο από οικονομικής πλευράς όσο και από την πλευρά του νομοθετικού πλαισίου που αφορά τους ελεγκτικούς μηχανισμούς. Η όλη κατάσταση επιβάλλει άμεσες και δραστικές ενέργειες σε κάθε τομέα της ζωής έτσι ώστε το μεταναστευτικό ζήτημα να μη λειτουργήσει σαν τροχοπέδη αλλά περισσότερο σαν κινητήριο δύναμη για την κοινωνική ανάπτυξη .

Όσο αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης , η όλη προβληματική με τη μετανάστευση , δημιούργησε ανακατανομή και επαναπροσδιορισμό τόσο στην πληθυσμιακή σύνθεση της τάξης όσο στην αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων. Η όλη περιρρέουσα κατάσταση επηρεάζει μαθητές, γονείς , εκπαιδευτικούς και γενικότερα την ελληνική κοινωνία που έρχονται αντιμέτωποι με μια μεγάλη πρόκληση : την ένταξη των παιδιών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί με τον παραδοσιακό του τρόπο. Οφείλει να αναδιαταχθεί , να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες (Δαμανάκης, 2003).

Οι πρακτικές και οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι τώρα είναι σε πειραματικό στάδιο , εντελώς αποσπασματικές και αφήνονται στην καλή θέληση , ευαισθησία και μεράκι των εκπαιδευτικών. Όπως έχουμε επισημάνει και παραπάνω , η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να συμβαδίζει με τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας στην οποία θα εφαρμοστεί όπως επίσης οφείλει να «συμμορφωθεί» με τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Με λίγα λόγια, η διαπολιτισμική έχει να κάνει με τον τύπο του ανθρώπου που η κάθε κοινωνία θέλει να διαμορφώσει αλλά και με τις βασικές αρχές που η συγκεκριμένη κοινωνία υιοθετεί.

Στη χώρα μας τώρα, το 1980 ξεκινά μέσα από μια υπουργική απόφαση ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83 άρθρο 45) αυτές οι τάξεις υποδοχής και ένας νέος θεσμός των φροντιστηριακών τμημάτων. Βάσει αυτού του νόμου γίνεται προσπάθεια να προσαρμοστούν αυτοί οι μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Με μεταγενέστερο προεδρικό διάταγμα (Π.Δ. 494/83) ρυθμίζονται θέματα για μαθητές που προέρχονται κυρίως από κράτη μέλη της κοινότητας. Όμως ενώ οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού προγράμματος και επίσης το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών δεν πρέπει να ξεπερνά το 20% του συνόλου των μαθητών της τάξης και έχουν σαν στόχο οι αλλοδαποί μαθητές να πετύχουν να επικοινωνούν ικανοποιητικά γλωσσικά στην επίσημη γλώσσα της χώρας έτσι ώστε να

ενταχθούν στις κανονικές σχολικές τάξεις. Όπως προκύπτει από αυτή τη πρακτική επικρατεί μια λογική διαχωρισμού αφού οι συγκεκριμένοι μαθητές καλούνται να ξεπεράσουν τις όποιες γλωσσικές και πολιτισμικές ελλείψεις τους εκτός των κανονικών τάξεων (Παπάς, 1998). Έτσι αγνοείται το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν μαζί τους οι συγκεκριμένοι μαθητές παρόλο που υπάρχουν αποφάσεις (Φ10/20/γ1/708 ΦΕΚ 1789 Β/ 28-9-99) οι οποίες εμπεριέχουν και το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (πράγμα που βεβαίως ποτέ δεν εφαρμόζεται). Οι τάξεις υποδοχής κατά τους μελετητές δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Καρακατσάνης, 1989).

Μέχρι το 1994 δεν είχε γίνει καμιά επίσημη προσπάθεια ούτε καν να καταγραφούν τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων τα οποία φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2002). Όμως στην Ελλάδα παρόλο που επισήμως δεν υπήρχε αριθμητική εικόνα αυτής της κατηγορίας μαθητών (κατά βάση ομογενείς και αλλοδαπών), από το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 είχε διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική πολιτική που τους αφορούσε. Έτσι μέσα από μια σειρά 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), αντιμετώπιζε με ευνοϊκό τρόπο τα θέματα εισαγωγικών, κατατακτικών και προαγωγικών εξετάσεων (Δαμανάκης 2000α). Μέσα από αυτά γίνονται κάποιες διευκολύνσεις, τα πρώτα χρόνια κυρίως, στα γλωσσικά μαθήματα και δινόταν.

Αναλυτικά στην Ελλάδα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω μέτρα:

- Ψήφιση του Νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ο οποίος αποτελεί την πρώτη προσπάθεια αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργεί ως διακριτή, διοικητική υπηρεσία μέσα στο ΥΠΕΠΘ, με στόχο το σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σε αυτά τα θέματα.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.
- Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και μετατροπή επιλεγμένων σχολείων σε Διαπολιτισμικά. Ειδικά για τις τάξεις Υποδοχής, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από το 1983, τις διακρίνουμε σε «Τάξεις Υποδοχής Ι» και «Τάξεις Υποδοχής ΙΙ». Αναλυτικότερα:
 - A. Τάξεις Υποδοχής Ι: Στις Τ.Υ. Ι τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος, ωστόσο προβλέπεται ότι σε τρεις μήνες μερικοί

μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη , αν έχουν δείξει ότι έχουν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα.

- B. Τάξεις Υποδοχής II. : Σε Τ.Υ. II συνεχίζουν τα παιδιά που εξακολουθούν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά. Σε αυτές τις τάξεις εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης , το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I.

Παράλληλα , έχουμε και τη θέσπιση των λεγόμενων «Φροντιστηριακών Τμημάτων», τα οποία απευθύνονται σε όσους μαθητές είτε δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ. I ή Τ.Υ. II είτε έχουν αποφοιτήσει αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ . πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου , ενώ σε αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως των μαθημάτων στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.

- Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων και δράσεων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης , ύψους 5 δις περίπου, μέσα από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης και με προοπτική συνέχισης τους με το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης ως το 2008.

3.9. Πλαίσιο αναφοράς για την εκπαίδευση των προσφύγων

Σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης

Τα γενικά στοιχεία σε αριθμούς καταδεικνύουν τόσο τη σημασία παροχής εκπαίδευσης σε παιδιά προσφύγων όσο και την αναγκαιότητα οργάνωσης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε επίπεδο τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει προγραμματιστεί η δημιουργία 850 κέντρων για την εκπαίδευση των προσφύγων. Εκτός από αυτό, το Υπουργείο Παιδείας , Έρευνας και Θρησκευμάτων απέστειλε οδηγίες και κατευθύνσεις στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2016-2017 σε δημοτικό σχολεία της χώρας. Στο έγγραφο αναφέρεται ότι για το σχολικό έτος 2016-2017 δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΟ, Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ και Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ .

Σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠΕΘ Αρ. Πρ. 152929/Δ1 της 19/9/2016 για την εκπαίδευση των μαθητών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης , το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές

εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της , να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη , με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι , σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Στο πλαίσιο αυτό ο Νόμος 3789/2010 , (ΦΕΚ 163^Α/21.09.2010) , αρθ. 26 , παρ. 1^α και 1β, εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας . «...Στόχος των ΖΕΠ είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης , όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής [...]. Επιπρόσθετα , ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και την λειτουργία των Ζ.Ε.Π. , τη στελέχωση τους με προσωπικό , την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήσουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Ειδικότερα , σύμφωνα με τις εγκυκλίους του ΥΠΕΘ του Αρ. ΠΡ. 152929/Δ1 της 15/05/2017 με θέμα «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2017-2018 σε δημοτικά σχολεία της χώρας-Α΄ Φάση» το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) I ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) II ΖΕΠ

Στις ΤΥ I ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη , όπως: -Φυσική Αγωγή-Εικαστικά-Μουσική Αγωγή-Ξένη Γλώσσα ή κάποιο άλλο μάθημα , σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων , σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση στην ΤΥ ΖΕΠ I διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης.

Στις ΤΥ II ΖΕΠ φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας , το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές που φοιτούν στις ΤΥ II ΖΕΠ , πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα :-είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία(δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη)- είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί ως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ I ΖΕΠ , δεν μπορούν να επιστρέψουν σε τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

Επίσης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσμοθετήθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (εφεξής ΔΥΕΠ) τα

μαθήματα πραγματοποιούνται στο πλαίσιο του απογευματινού ωραρίου από τις 14:00 έως τις 18:00. Σε αυτό το διάστημα περιέχονται τέσσερις διδακτικές περίοδοι όπου μπορούν να διδαχθούν τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα:

- Ελληνική Γλώσσα
- Μαθηματικά,
- Νέες Τεχνολογίες,
- Αγγλικά,
- Φυσική Αγωγή,
- Πολιτισμός,
- Αισθητική Αγωγή.

Για τη εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων , σε περίπτωση που εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για την εγγραφή προσφυγόπουλων , σύμφωνα με την με αρ. πρ. 108457/04-07-2016 εγκύκλιος με θέμα «Εγκύκλιος σχετικά με την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών με ελλιπή δικαιολογητικά σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας», προβλέπεται οι διευθυντές των σχολείων αφού παραλάβουν τις υποβληθείσες αιτήσεις από τους γονείς / κηδεμόνες ή τους ίδιους μαθητές, εφόσον είναι ενήλικες , να τις διαβιβάσουν στις οικείες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης να ορίζουν, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις , τη σχολική μονάδα στην οποία μπορεί να εγγραφεί ο μαθητής.

Σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης

Σε επίπεδο μη τυπικής εκπαίδευσης υπάρχει πληθώρα δράσεων και προγραμμάτων για την στήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων. Τόσο η Σύνοδος των Πρυτάνεων των ΑΕΙ , όσο και η Σύνοδος των Προέδρων και Κοσμητόρων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Σχολών σε ψηφίσματα τοποθετούνται υπέρ της ενταξιακής πολιτικής των προσφύγων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης . Κάθε ίδρυμα και τμήμα δρομολογεί ποικίλες δράσεις σε τοπικό επίπεδο για τη στήριξη της εκπαίδευσης και ένταξης των προσφυγόπουλων.

Επίσης διεθνείς οργανισμοί , όπως ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης και της Ύπατης Αρμοστείας για τη Μετανάστευση και το Άσυλο στην ΕΕ έχουν οργανώσει εκπαιδευτικά προγράμματα . Αυτά στοχεύουν κυρίως στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση και βρίσκονται στον αντίποδα του γενικότερου κλίματος ανόδου της ξеноφοβίας στην Ευρώπη αλλά και στη χώρα μας , που πλήττει αδιάκριτα πρόσφυγες και μετανάστες. Μέσα από προγράμματα συνεργασίας με αρμόδιους φορείς , οργανώσεις , επαγγελματίες κι εθελοντές που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, η Υ.Α. , προσπαθεί να συμβάλει στη θετική αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών της

νέας γενιάς και την ανάδειξη της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την προστασία της ανθρώπινης ζωής και αξιοπρέπειας.

I.Π.Ο.Δ.Ε

Το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) συγκαταλέγεται στους οργανισμούς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έχει σαν βασική αποστολή την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και στους νέους και την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς επίσης των μαθητών που προέρχονται από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες.

Οι αρμοδιότητες του ΙΠΟΔΕ είναι αρκετές και του δίνουν τη δυνατότητα να κάνει πράξη την αποστολή του. Μερικές από αυτές είναι:

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΕΡΕΥΝΑ

4.1. Σκοποί και ανάγκη της έρευνας

Η αθρόα μετανάστευση προσφύγων στη χώρα μας έχει σαν συνέπεια την αύξηση των αλλοδαπών – προσφύγων μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση , η οποία έφερε αλλαγές και διαφοροποιήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο δημιουργώντας ταυτόχρονα νέες προοπτικές για την κοινωνία γενικότερα. Είναι κοινά αποδεκτό πως η φυλετική, εθνική, θρησκευτική , γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία στις τάξεις του ελληνικού σχολείου παλεύει να οριοθετήσει τις δυνατότητες και τις επιλογές της . Εμείς στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με την ομαλή

ένταξη των προσφύγων μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικότερα με την ένταξη των προσφύγων μαθητών του Νομού Μαγνησίας. Η αλήθεια είναι ότι ελάχιστες έρευνες είναι εκείνες που ασχολούνται με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς οι περισσότεροι ασχολούνται με τα προβλήματα των μαθητών προσφύγων της μικρότερης βαθμίδας εκπαίδευσης, δηλαδή της Πρωτοβάθμιας. Αν και οι αριθμοί των μαθητών στη Δευτεροβάθμια δεν υστερούν σε σχέση εκείνων της Πρωτοβάθμιας, παρατηρείται το φαινόμενο της εύκολης «διαρροής» τους από τις τάξεις διδασκαλίας, γεγονός που δυσχεραίνει την οποιαδήποτε περαιτέρω μελέτη.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να παρουσιάσει την σύγχρονη πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου στη διαπολιτισμική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Νομού Μαγνησίας, να καταγράψει τα προβλήματα των προσφύγων μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών τόσο εκείνων που πλαισιώνουν τις τάξεις υποδοχής τους, όσο και εκείνων που εμπλέκονται στα υπόλοιπα τμήματα παρακολούθησης των μαθημάτων, αξιολογώντας τα σύμφωνα με τις καταστάσεις που βιώνουν καθημερινά. Οι λύσεις και οι επιλογές που θα προταθούν ευελπιστούμε να είναι αποτελεσματικές και εφαρμόσιμες για την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα κατορθώνοντας με αυτό τον τρόπο να αξιολογήσουμε τη νέα κατάσταση που δημιουργείται και να εκτιμήσουμε τον βαθμό διαμόρφωσης της στο πέρασμα του χρόνου και στη δοκιμή διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών. Νέες παιδαγωγικές με γνώμονα το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ετερότητα και την ιδιαιτερότητα της μαθητικής προσφυγικής κοινότητας προτείνονται και επιβάλλονται για τη στήριξη της διακοινωνικής και διαμαθητικής σχέσης.

4.2. Υποθέσεις της έρευνας

Η έρευνα αφορά την ένταξη του συνόλου των μαθητών στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) του Νομού Μαγνησίας. Στην έρευνα απάντησαν σε ερωτηματολόγια τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί σχετικά με την καθημερινότητα στο χώρο του σχολείου και την προσδοκία τους από το εκπαιδευτικό σύστημα. Για να σχηματίσουμε τη τελική μορφή του ερωτηματολογίου κάναμε κάποιες γενικές παραδοχές, υποθέσεις:

- Οι μαθητές πρόσφυγες αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής τα οποία δυσκολεύουν σε μεγάλο βαθμό την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Η διαρροή των παραπάνω μαθητών οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αδυναμία ολοκλήρωσης των σπουδών της εκάστοτε τάξης (σχολικής χρονιάς) για λόγους που θα αναλύσουμε παρακάτω.
- Η Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα του Νομού Μαγνησίας, δεν διαφέρει από το γενικό σύνολο το οποίο υστερεί σε πολυπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, σε πολιτισμικό διδακτικό υλικό, σε ικανοποιητική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά

προγράμματα σπουδών και γενικά δεν ακολουθεί επαρκώς τη νέα πραγματικότητα του πολυπολιτισμικού σχολείου.

- Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως επιτακτική την ανάγκη για αλλαγή στις παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους για την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο.
- Οι έλληνες εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με την ένταξη των μαθητών στις τάξεις γενικής παιδείας καθώς θεωρούν ελλιπή, ως ανεπαρκή, την γνώση της Ελληνικής γλώσσας. Για το λόγο αυτό θεωρούν καλύτερο μέτρο την παραμονή της ένταξής τους στα τμήματα υποδοχής ή τα φροντιστηριακά τμήματα.
- Κρίνεται αναγκαία η παρουσία μόνιμης υποστήριξης των μαθητών και των εκπαιδευτικών των δημόσιων ελληνικών σχολείων που έχουν τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα από ομάδα μόνιμων κοινωνιολόγων και ψυχολόγων .
- Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να πάρει το ρόλο που δικαιούται στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και να αποτελέσει το γενικό προσανατολισμό για όλα τα σχολεία κι όχι μόνο για εκείνα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .
- Η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών ενός σχολείου με μαθητές πρόσφυγες λειτουργεί μόνο εποικοδομητικά και ενισχυτικά τόσο στην μαθητική και στην εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

4.3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολεία - Γυμνάσια και ΕΠΑΛ – του Νομού Μαγνησίας στα οποία είχαν ή έχουν δημιουργηθεί τάξεις υποδοχής προσφύγων ΖΕΠ ή Φροντιστηριακά Τμήματα. . Η συλλογή των ερευνητικών πληροφοριών έγινε με ερωτηματολόγια και η επεξεργασία τους μέσω ηλεκτρονικής εφαρμογής, τα οποία απευθυνόταν στους πρόσφυγες μαθητές και τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.4. Δειγματοληψία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με γνώμονα τα σχολεία που έχουν εμπλακεί με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Νομό Μαγνησίας . Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν 48 πρόσφυγες μαθητές και 78 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από τα παρακάτω σχολεία του Νομού Μαγνησίας:

2^ο Γυμνάσιο Βόλου ,

4^ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας Βόλου,
Γυμνάσιο Ιωλκού,
Εσπερινό Γυμνάσιο Βόλου,
4^ο ΕΠΑΛ Βόλου και
1^ο ΕΠΑΛ Βόλου.

Το δείγμα που επιλέξαμε είναι αντιπροσωπευτικό αναλογικά του πληθυσμού παρουσίας προσφύγων μαθητών , παρόλο το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής, καθώς στο Νομό Μαγνησίας και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατη η φοίτηση των μαθητών αυτών. Το δείγμα ιδιαίτερα των μαθητών αποτελείται από διαφορετικό βιοτικό , κοινωνικό , οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο καθώς αναφερόμαστε σε παιδιά –μαθητές που συνοδεύονται από τις οικογένειές τους (Δομή φιλοξενίας ΜΟΖΑ) καθώς και σε μαθητές –ασυνόδευτα παιδιά (Δομή φιλοξενίας ΑΡΣΙΣ Μακρυνίτσας και Αγριάς Βόλου) με διαφορετικό ηλικιακό εύρος και κυρίως, διαφορετικές και ποικίλες χώρες προέλευσης.

4.5. Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο της έρευνας

Τα εργαλεία της έρευνας όπως ήδη αναφέραμε, είναι ερωτηματολόγια που δημιουργήσαμε με ερωτήσεις κλειστού τύπου κυρίως και ανοιχτού τύπου , τα οποία απευθύνονταν σε 48 πρόσφυγες μαθητές περίπου και 78 περίπου εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων .

4.6. Η διεξαγωγή της έρευνας

Πριν από την επίσκεψη σε κάθε σχολείο υπήρχε τηλεφωνική επαφή και συνεννόηση με το διευθυντή του σχολείου για τον καθορισμό της ημέρας επίσκεψης . Την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας ενημερώναμε πλήρως τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων των σχολικών μονάδων , προκειμένου να εξασφαλιστεί η έγκρισή τους καθώς και η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η διεξαγωγή των μαθημάτων. Παρουσία του διευθυντή γινόταν η διανομή των ερωτηματολογίων ενταγμένη πάντα στο ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε σχολικής μονάδας.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ήταν ανώνυμη με σκοπό να διασφαλιστεί η προστασία των συμμετεχόντων με το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ήταν κουραστική προσπάθεια καθώς η προθυμία κυρίως από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς , δεν ήταν πάντα έκδηλη . Οι περισσότεροι , σαν δικαιολογία , χρησιμοποιούσαν την έλλειψη χρόνου , τις αυξημένες απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος , την μη υποχρεωτική

συνεισφορά τους και τέλος την αίσθηση ότι δεν θα βγει τίποτα καινούργιο και διαφορετικό με τη συνεισφορά τους αυτή. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές πρόσφυγες συμπλήρωσαν με ενθουσιασμό τα ερωτηματολόγια και απαντούσαν στις ερωτήσεις με σοβαρότητα και υπευθυνότητα.

Πριν παραθέσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας , θα θέλαμε να καταγράψουμε κάποια στοιχεία που αποκομίσαμε από τους υπεύθυνους Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Δομής Φιλοξενίας Προσφύγων και Μεταναστών μαθητών της ΑΡΣΙΣ Μακρυνίτσας , της Δομής στην Αγριά Βόλου και από τη Δομή στη Μόζα

Οι ηλικίες των παιδιών που φιλοξενούνται και στις δύο δομές είναι από 12 ως 18 χρονών και είναι παιδιά ασυνόδευτα , αγόρια μόνο στη Δομή της Μακρυνίτσας και αγόρια και κορίτσια στη Δομή της Αγριάς. Η δομή στην Αγριά λειτουργεί από το 2008 ενώ στη Μακρυνίτσα από το 2011. Και οι δύο Δομές φιλοξενούν μέχρι 30 παιδιά κατά μέσο όρο και η χώρα καταγωγής τους είναι κυρίως από Πακιστάν, Αφγανιστάν , Συρία και Μπαγκλαντές. Οι Σύριοι μαθητές είναι λίγοι και είναι εκείνοι που φεύγουν για τα Ευρωπαϊκά κράτη ευκολότερα. Οι Δομές είναι επανδρωμένες με ψυχολόγους , εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς , διερμηνείς, διοικητικό προσωπικό και νοσηλευτές.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά κατά την παραμονή τους στις δομές είναι κατά τα λεγόμενα των υπευθύνων των δομών , επιγραμματικά :

- Συγκατοίκηση με ομο/αλλοεθνείς και με πάνω από ένα άτομο,
- Κατανόηση , αποδοχή και τήρηση των κανόνων λειτουργίας,
- Ενσωμάτωση στην τοπική κοινωνία , εξοικείωση με την πόλη,
- Προσαρμογή με το καθημερινό ημερήσιο πρόγραμμα ,
- Κατανόηση των διαδικασιών έκδοσης νομιμοποιητικών εγγράφων και άλλων διαδικασιών
- Κατανόηση του ρόλου κάθε υπαλλήλου.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά πρόσφυγες κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και όπως αυτές έχουν μεταδοθεί στους υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων είναι επιγραμματικά:

- Μη υποστηρικτικό περιβάλλον / πρόχειρη οργάνωση από το Υπουργείο Παιδείας,
- Έλλειψη διερμηνέα (ορισμένοι αναπληρωτές δεν γνωρίζουν καν αγγλικά),
- Απουσία ενδιαφέροντος για την ένταξη (π.χ. οικογενειακές επανένωσης κλπ),
- Χάνουν την υπομονή τους καθώς δεν καταλαβαίνουν το τι διδάσκονται , ειδικά στα αμιγώς θεωρητικά μαθήματα (π.χ. Ιστορία, ΚΠΑ κλπ),
- Το ωράριο (08:00-13:30) είναι υπερβολικό για τους περισσότερους και
- Η έλλειψη τμηματοποίησης στις ΖΕΠ (συνήθως αρχάριοι και προχωρημένοι είναι μαζί).

Οι τομείς στους οποίους είναι ευχαριστημένα τα παιδιά πρόσφυγες τόσο στο σχολείο όσο και στην δομή αλλά και στην τοπική κοινωνία αναφέρονται επιγραμματικά παρακάτω:

<u>Σχολείο</u>	<u>Δομή</u>
— Κοινωνικοποίηση	— Ασφαλές περιβάλλον (σίτιση , στέγαση κλπ)
— Ένταξη / Προετοιμασία επόμενης μέρας	— Ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης
— Αποιδρυματοποίηση	— Παροχή Υπηρεσιών (νομική , κοινωνική λειτουργία, ψυχολογική, εκπαιδευτική , συμβουλευτική, κλπ)
— Κανονικότητα (ως παιδιά)	— Παρέες συνομηλίκων /κανονικότητα
— Γνώσεις (προφανώς)	
— Εξοικείωση με ντόπιους	

Τέλος, διατυπώθηκαν κάποιες προτάσεις από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων . Προτάσεις που αφορούν στη βελτίωση διαμονής στη Δομή, στη φοίτηση τους στο σχολείο καθώς και τυχόν παρεμβάσεις που θα έπρεπε να υλοποιηθούν από την πολιτεία για την καλύτερη ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα . Επιγραμματικά αναφέρουμε μερικές από αυτές:

1. Καλύτερη οργάνωση σε όλα τα επίπεδα / φιλικότερο περιβάλλον /κατανόηση των αναγκών τους,
2. Τμηματοποίηση ,
3. Διερμηνείς,
4. Μικρότερο ωράριο παραμονής τους στο σχολείο,
5. Επιλογή μαθημάτων όπου θα μπορούν να ανταπεξέλθουν (όχι μάθημα π.χ. Αρχαία Ελληνικά),
6. Επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και
7. Minimum προσόντων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις ΖΕΠ (π.χ. γνώση Αγγλικών).

Η δομή της Μόζας φιλοξενεί οικογένειες οι οποίες κατάγονται κατά κύριο λόγο από Συρία και φιλοξενεί επίσης Κούρδους από το Ιράκ. Τελευταία φιλοξενούνται και κάποιες οικογένειες από το Κονγκό και από το Μαλί. Κατά μέσο όρο κάθε χρόνο στη δομή φιλοξενούνται περίπου 150 άτομα από τα οποία 50 με 60 είναι παιδιά ηλικίας από νήπια ως και 18-20 ετών. Τα νήπια παιδιά φοιτούν σε παράρτημα του νηπιαγωγείου που βρίσκεται μέσα στη δομή ενώ πέντε παιδιά φοιτούν στο δημοτικό . Τα παιδιά του Γυμνασίου φοιτούσαν μέχρι πρόσφατα στο 10^ο Γυμνάσιο όμως από τη φετινή σχολική χρονιά φοιτούν στο 4^ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας Βόλου (7 παιδιά). Αντίστοιχα τα παιδιά του Λυκείου φοιτούν στο 4^ο ΕΠΑΛ Νέας Ιωνίας . Οι μαθητές που εγγράφηκαν σε Γυμνάσια

και Λύκεια ήταν 37 συνολικά όμως μέχρι να ξεκινήσει το σχολείο τα 10 από αυτά είχαν φύγει. Από τα υπόλοιπα 27 που συνέχισαν , κατέληξαν να παρακολουθούν περίπου στα 10 με 12. Η συνηθισμένη δικαιολογία για τη διακοπή των σπουδών τους είναι το ότι βρίσκονται σε φάση να φύγουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες ακόμα και στον Καναδά . Τα παιδιά μετακινούνται στα Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης με λεωφορεία που έχουν εξασφαλιστεί από την περιφέρεια Μαγνησίας . Το έργο της μεταφοράς έχει ανατεθεί από την περιφέρεια στα ΚΤΕΛ. Πολύ δύσκολη επίσης είναι η μετακίνηση των ανθρώπων που μένουν στη δομή προς την πόλη του Βόλου. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει συγκοινωνία και για να λυθεί το πρόβλημα αυτό έχει εξασφαλιστεί λεωφορείο δύο μέρες μόνο την εβδομάδα. Για κάποιους ενήλικες επιτρέπεται και η χρήση του ποδηλάτου.

Στη δομή αυτή υπάρχει γιατρός, νοσοκόμος, κοινωνική λειτουργός , ψυχολόγος , μεταφραστής και υπεύθυνος από το Υπουργείο Άμυνας, το Υπουργείο Παιδείας και από το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη. Το Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη καταγράφει αυτούς που μπαίνουν κι αυτούς που φεύγουν από τη δομή ενώ οι υπεύθυνοι από το Υπουργείο Παιδείας καταχωρούν τα στοιχεία τους ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να παρακολουθήσουν σε κάποιο σχολείο. Σε όλη αυτή τη διαδικασία συμμετέχει και ο υπεύθυνος από το Υπουργείο Άμυνας. Οι υπεύθυνοι από τα τρία Υπουργεία συναντούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα για την καλύτερη λειτουργία της δομής.

4.7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Προσωπικά στοιχεία

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις σχετίζονται με στοιχεία σχετικά με την ηλικία, την ειδικότητα , τα χρόνια υπηρεσίας, την εμπειρία και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών σε σχολεία με μαθητές πρόσφυγες καθώς και την εργασιακή τους εμπειρία σε σχολεία του εξωτερικού.

1. Φύλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 3-ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο

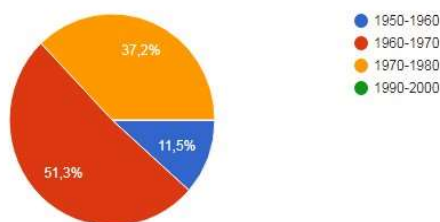


Σε σύνολο 78 ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, τα 47 ήταν από γυναίκες και τα 31 από άντρες, μια αναλογία που ακολουθεί και την αναλογία των φύλων στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

2. Έτος γέννησης

2. Έτος γέννησης

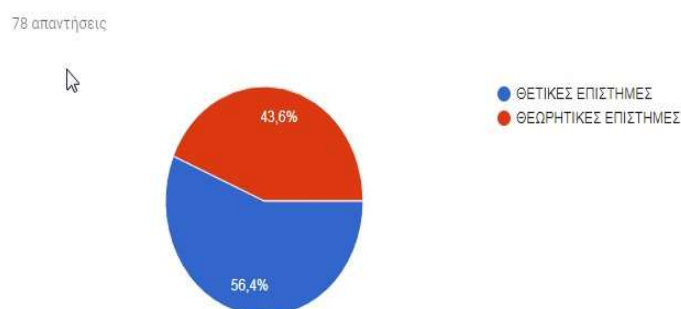
78 απαντήσεις



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: Κατανομή εκπαιδευτικών κατά έτος γέννησης

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς όλων των ηλικιών, από 27 ετών – 60 ετών, άρα μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα στις απαντήσεις. Από ότι βλέπουμε όμως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανήκει ηλικιακά στη δεκαετία 50-55.

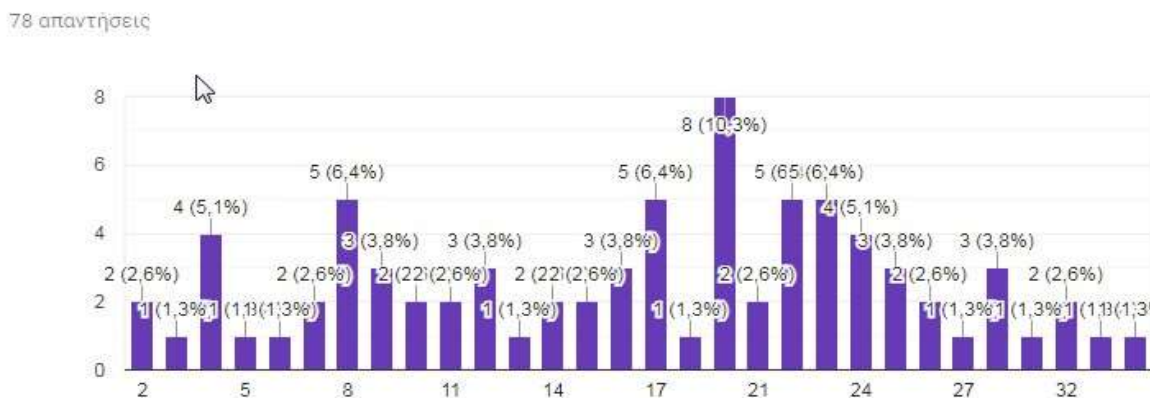
3. Ειδικότητα



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής από ότι φαίνεται από εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών .

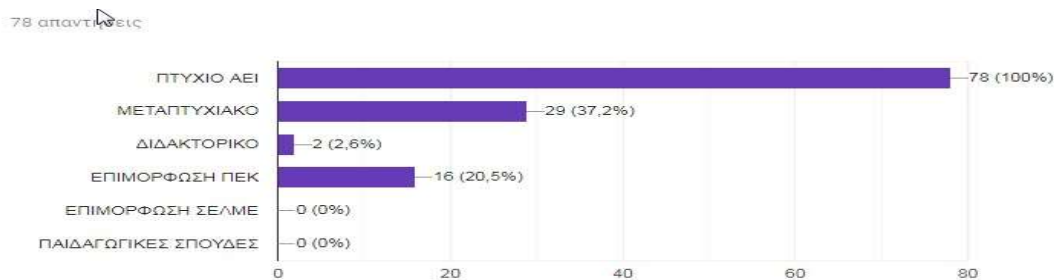
4. Χρόνια Υπηρεσίας ,



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: Κατανομή εκπαιδευτικών με τα χρόνια υπηρεσίας τους

Από ότι παρατηρούμε και από το παραπάνω διάγραμμα , υπάρχει μεγάλη γκάμα χρόνων υπηρεσίας στο εκπαιδευτικό σύνολο , κάτι που ήταν αναμενόμενο.

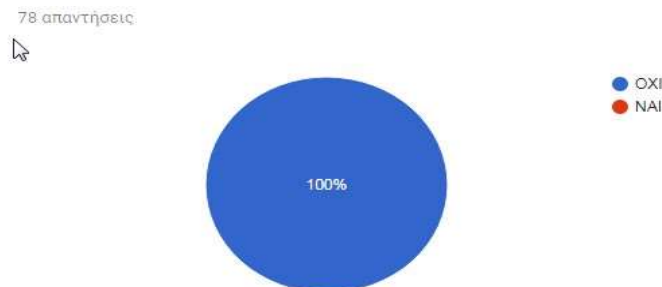
5. Σπουδές



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7: Κατανομή εκπαιδευτικών με γνώμονα τις σπουδές τους

Η ερώτηση που αφορά στις σπουδές των εκπαιδευτικών έχει σαν στόχο τη διερεύνηση των τυπικών τους προσόντων καθώς και των γνώσεων τους, στοιχεία άλλωστε που είναι σημαντικά για την εκπαίδευση και την τυπική διαδικασία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, έχουν μικρό ποσοστό μεταπτυχιακών σπουδών κι ακόμη μικρότερο είναι το ποσοστό εκπαιδευτικών με διδακτορικό (μόλις ένα 2,6%)

6. Υπηρετήση σε σχολεία του εξωτερικού

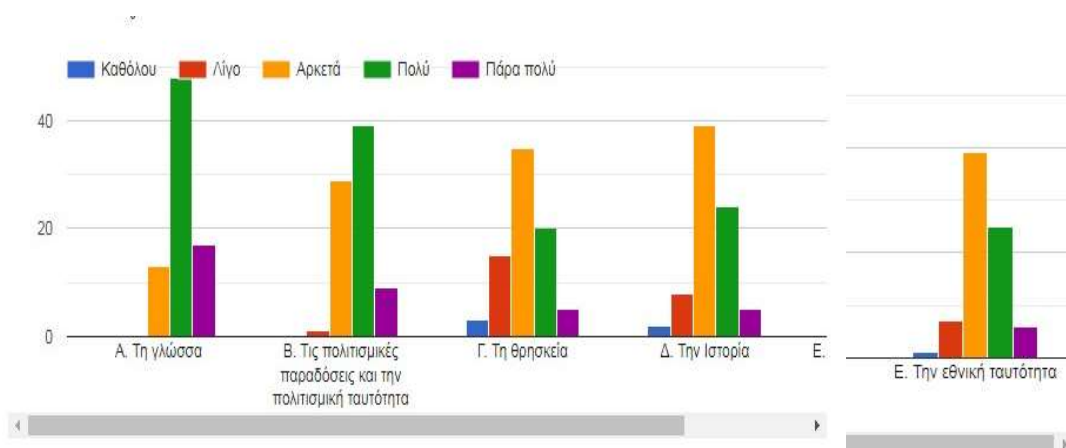


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 8: Κατανομή των εκπαιδευτικών με την υπηρετήση τους σε σχολεία του εξωτερικού

Από τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, κανείς δεν είχε ποτέ υπηρετήσει σε σχολεία του εξωτερικού

ΜΕΡΟΣ Β: ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

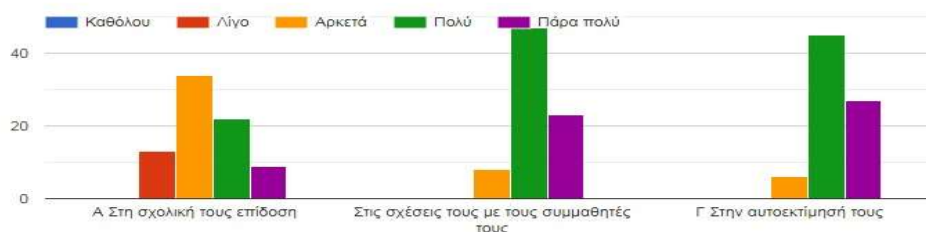
7. Ποιες διαφορές των αλλοδαπών προσφύγων μαθητών πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το σχολείο;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 9: Διαφορές των μαθητών που λαμβάνει υπόψη του το σχολείο

Στις διαφορές των προσφύγων μαθητών που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το σχολείο είχαμε τις επιλογές: Α. της γλώσσας που απαντήθηκε με πάνω από 40% με το «πολύ», Β. τις πολιτισμικές παραδόσεις και την πολιτισμική κουλτούρα όπου όπως θα περιμέναμε δεν χαίρουν και ιδιαίτερης προσοχής από το σύνολο των εκπαιδευτικών, Γ. τη θρησκεία με ένα ισόποσο μοιρασμένο ποσοστό ανάμεσα στο «αρκετά» και το «πολύ», Δ. την ιστορία, ακολουθεί τα βήματα της προηγούμενης επιλογής με χαμηλά ποσοστά του «πολύ» και τέλος Ε. η εθνική ταυτότητα με ένα 40% επιβεβαιώνει το θεωρητικό κομμάτι της έρευνάς μας.

8. Σε ποιους τομείς στηρίζετε τους αλλοδαπούς – πρόσφυγες μαθητές σας;

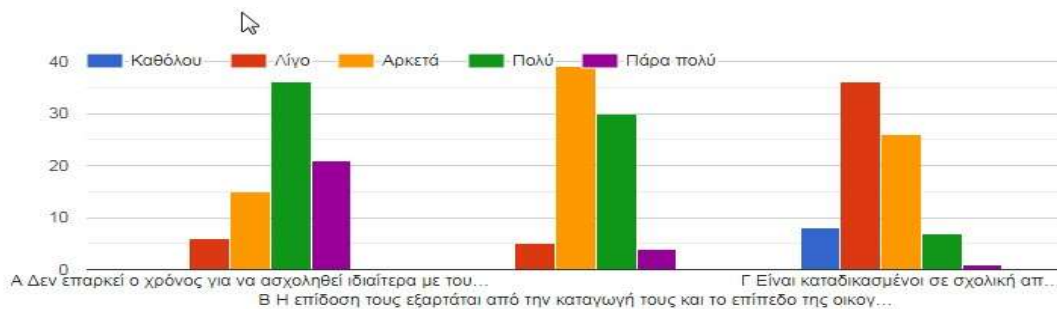


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 10: Τομείς στήριξης προσφύγων μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν όλη την καλή διάθεση να υποστηρίξουν τους πρόσφυγες μαθητές τους στη σχολική τους επίδοση με ένα ποσοστό

που φτάνει κοντά στο 40% , ενώ στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους είναι λιγότερο αυστηροί και περισσότερο υποστηρικτικοί καθώς παρατηρούμε ότι το ποσοστό της απάντησης «πολύ» αγγίζει το 50% των ερωτηθέντων . Τέλος στην ερώτηση που αφορά την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους πάλι είναι το ποσοστό ισχυρό , κοντά στο 50% γεγονός που καταδεικνύει την πραγματική ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την παιδαγωγική μόρφωση των μαθητών –προσφύγων ενισχύοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθηση τους.

9. Οι δυνατότητες σας ως εκπαιδευτικού να στηρίξετε τους αλλοδαπούς μαθητές είναι μικρή γιατί:

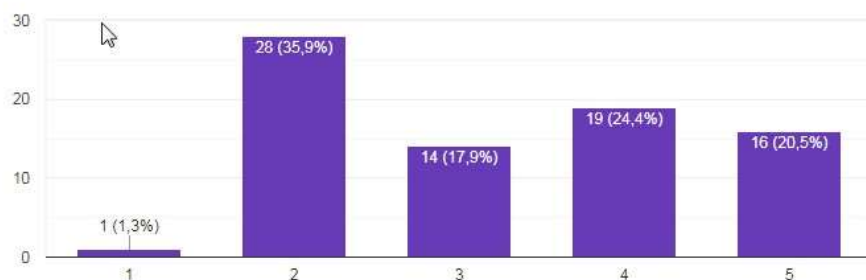


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 11 : *Τα αίτια της μικρής δυνατότητας του εκπαιδευτικού στην στήριξη των προσφύγων μαθητών*

Στην ερώτηση για ποιους λόγους οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών ως προς τη στήριξη των προσφύγων μαθητών στο σχολικό περιβάλλον ξεχωρίζουμε σε ένα 35% που υποστηρίζει ότι ο χρόνος που δίνεται για την ενασχόλησή τους με τις ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών είναι λίγος και δεν επαρκεί για τη σωστή αντιμετώπισή τους μέσα στην τάξη, ενώ στην ερώτηση αν η επίδοσή τους εξαρτάται από την καταγωγή τους και το επίπεδο της οικογένειας , η απάντηση «αρκετά» αγγίζει το 38%. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ένα 36% των εκπαιδευτικών θεωρεί λίγη την περίπτωση να είναι οι μαθητές αυτοί καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία εξ αιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα . Αυτό μας κάνει να θεωρούμε πως υπάρχουν οι θετικές βάσεις για την στήριξη των μαθητών σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

10. Έχετε υπόψη σας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

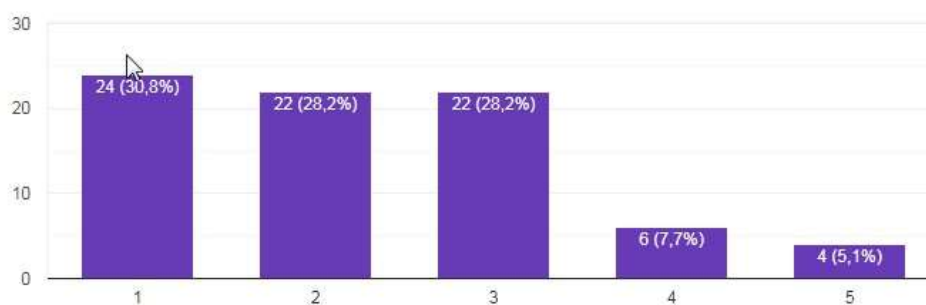
78 απαντήσεις



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 12: Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μετά από τόσες ενημερώσεις και τόσα γεγονότα που συνόδεψαν την δημιουργία τάξεων ΖΕΠ στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι (28%) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σε αυτά που εκείνη πρεσβεύει. Μπούμε εδώ να αναφέρουμε την περίπτωση του Γυμνασίου Ιωλκού, που στην προσπάθεια δημιουργίας τάξεως ΖΕΠ Ι, διαλύθηκε μετά από διαφωνίες ο σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και το σχολείο βαλλόταν από εξωσχολικές πολιτικές τοποθετήσεις με απώτερο σκοπό τη διάλυση της τάξης υποδοχής.

11. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

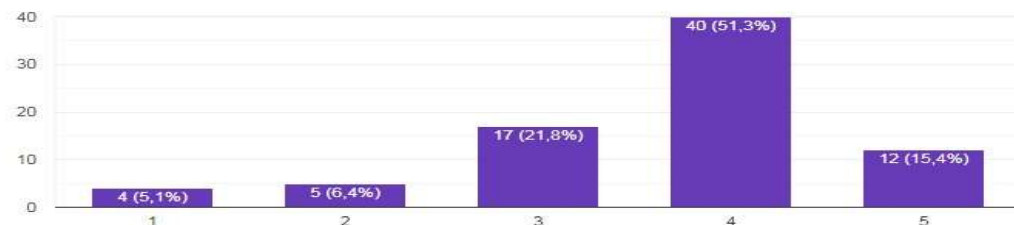


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 13: Σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Παρόλο που η προηγούμενη ερώτηση έδωσε θετική απάντηση ως προς την ενημέρωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ασχολήθηκαν περαιτέρω με αυτή μέσω σεμιναρίων είναι εξαιρετικά χαμηλό έναντι αυτών που συμμετείχαν σε κάποιο από αυτά (4%). Αυτό αντικατοπτρίζει μια γενικότερη κατάσταση που ευελπιστούμε ότι θα αλλάξει στο

μέλλον συνειδητοποιώντας τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό σχολείο του σήμερα.

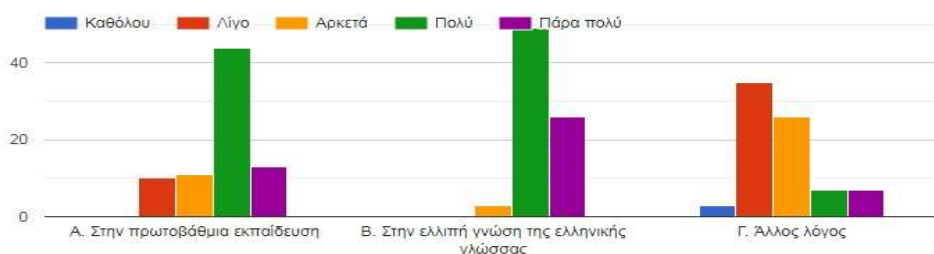
12. Σας απασχολεί το γεγονός σας ύπαρξης αλλοδαπών προσφύγων και μεταναστών μαθητών στα σχολεία του Νομού σας;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 14: Προβληματισμός στο γεγονός της ύπαρξης αλλοδαπών προσφύγων μαθητών στα σχολεία του Νομού Μαγνησίας

Όπως ήταν αναμενόμενο, το φαινόμενο της ύπαρξης αλλοδαπών προσφύγων μαθητών στα σχολεία του Νομού, δεν αφήνει αδιάφορη την σχολική εκπαιδευτική κοινότητα δίνοντας το μεγαλύτερο ποσοστό, 51,3%, στις απαντήσεις τους. Σύμφωνα με ερωτήσεις που κάναμε κατά την παραμονή μας στα σχολεία, πολλά από αυτά κλήθηκαν να δώσουν μια απάντηση στην ερώτηση αν συναινούν στη δημιουργία μιας τάξης υποδοχής προσφύγων. Στις περισσότερες των συνεδριάσεων, η δυσπιστία για το καινούργιο και το διαφορετικό, είχε την πρώτη θέση.

13. Θεωρείται ότι τα μαθησιακά κενά που έχουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι παραπάνω μαθητές, οφείλονται

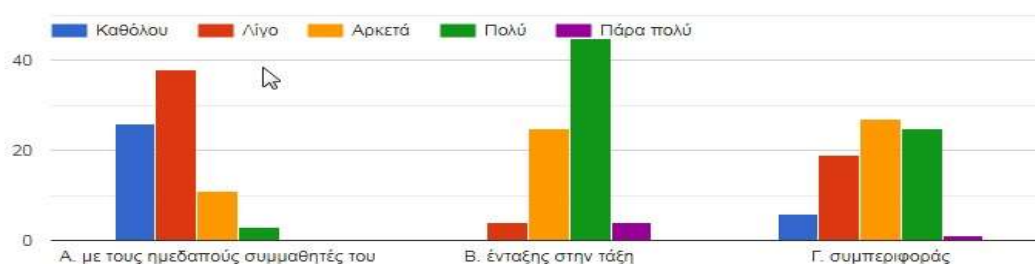


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 15 : Μαθησιακά κενά και τα αίτιά τους

Στην ερώτηση αν τα μαθησιακά κενά που παρουσιάζουν οι μαθητές πρόσφυγες οφείλονται στην προσοχή που δόθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι περισσότεροι απάντησαν θετικά

με ένα ποσοστό της τάξης του 44% . Αρκετοί από τους μαθητές αυτούς, λόγω ηλικίας , όταν έρχονται στην Ελλάδα εγγράφονται σε τάξη υποδοχής στο Γυμνάσιο χωρίς να γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα. Αυτό συνεπάγεται , δυσκολία στην παρακολούθηση των υπολοίπων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου , δυσκολία τόσο για εκείνους όσο και για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα τμήματα αυτά. Ένα 49% στο «πολύ» δόθηκε στην ερώτηση ότι οφείλεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας , όπως σχολιάσαμε και παραπάνω. Παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων δίνει το πράσινο φώς για να δημιουργούνται τάξεις υποδοχής, δεν έχει ωστόσο μεριμνήσει για το υπόλοιπο πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος σπουδών , απαιτώντας από το σύλλογο διδασκόντων να εφαρμόσει ένα αναπροσαρμοσμένο ωρολόγιο πρόγραμμα που στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων , είναι ανέφικτο να λειτουργήσει. Οι άλλοι λόγοι φέρνουν ένα πολύ μικρό ποσοστό στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών , προβάλλοντας το πρόβλημα στην πραγματική του διάσταση.

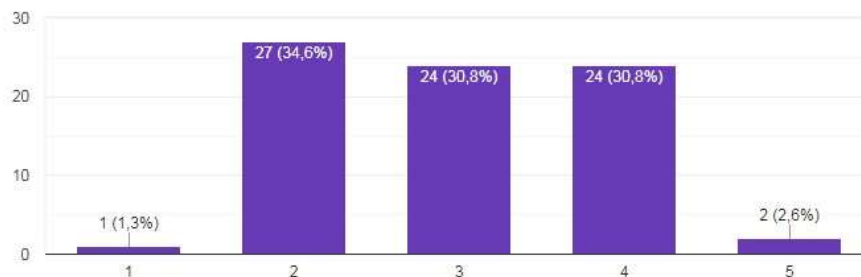
14. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα με



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 16 : Ποια τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές

Τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολικό περιβάλλον είναι αυτά που προκύπτουν με την ομαλή ένταξή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα , (ποσοστό 45%) παρά στα προβλήματα με τους ημεδαπούς συμμαθητές τους (ποσοστό «λίγο» 38%). Οι απόψεις όσο αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς ισομοιράζονται σε ποσοστά «αρκετά» 25%, «πολύ» 27% γεγονός που καταδεικνύει τη «σύγχυση» που επικρατεί στον εκπαιδευτικό κλάδο με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

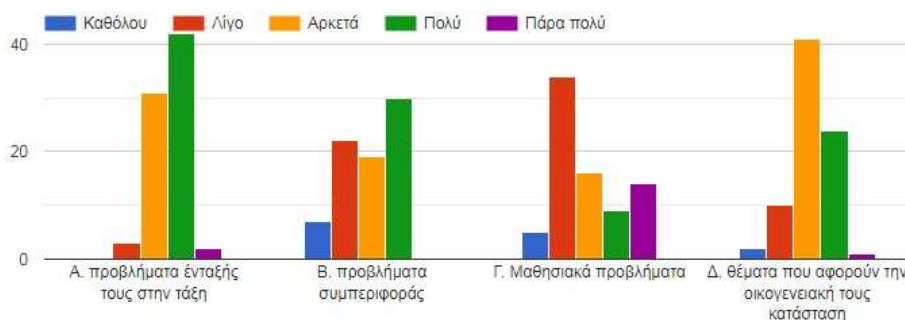
15. Το ζήτημα των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο σας απασχολεί τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 17 : Απασχόληση παιδαγωγικών συνεδριάσεων με το ζήτημα των προσφύγων μαθητών

Οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ενός σχολείου που εφαρμόζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απασχολούνται κατά κύριο λόγο με το ζήτημα των προσφύγων μαθητών (ποσοστό 34,6% «λίγο»).

16. Τα προβλήματα που σας απασχολούν σε αυτές τις συνεδριάσεις είναι

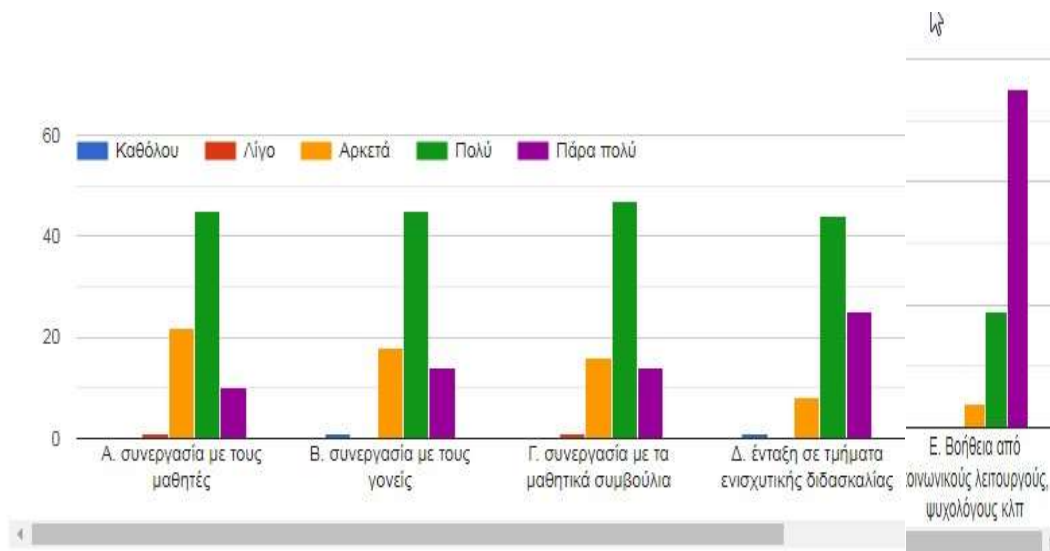


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 18 : Τα προβλήματα που απασχολούν τις συνεδριάσεις

Για ακόμη μια φορά, μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που απασχολεί το σύλλογο διδασκόντων ενός σχολείου με μαθητές πρόσφυγες, είναι η ομαλή ένταξή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (ποσοστό «πολύ» 42%). Τα προβλήματα της συμπεριφοράς τους ακολουθούν με ένα ποσοστό 30% σε μικρή απόκλιση βέβαια από τις υπόλοιπες απαντήσεις, «λίγο» 22% κι «αρκετά» 19%. Τα μαθησιακά προβλήματα, αν και υπάρχουν έντονα, δεν απασχολούν τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (ποσοστό «λίγο» 34%). Σε αντίθεση, με θέματα που αφορούν την οικογενειακή τους

κατάσταση και τι φέρνει σαν αποτέλεσμα έχουμε ένα αποτέλεσμα 41% στο «αρκετά» . Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αμέτοχοι λοιπόν στα οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να δημιουργεί η έλλειψη ή ακόμη και η ύπαρξη του οικογενειακού περιβάλλοντός τους.

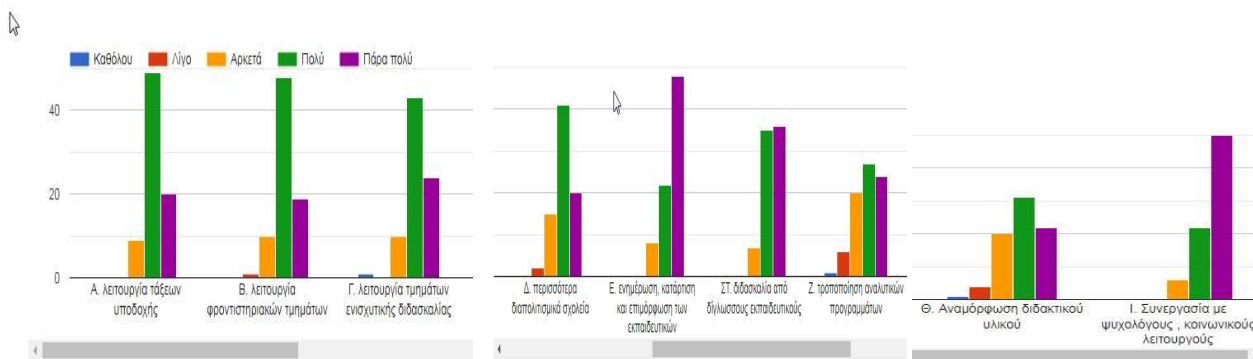
17. Οι προτάσεις σας στα παραπάνω θέματα είναι:



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 19 : Προτάσεις εκπαιδευτικών στα παραπάνω θέματα

Σε κάθε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων κατατίθενται προτάσεις για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Από τις απαντήσεις τους στο παραπάνω ερώτημα , το ποσοστό του «πάρα πολύ» 55%, τονίζει τη μεγάλη κι επιτακτική ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη στήριξή τους από ειδικούς στα θέματα ένταξης εύαλωτων ομάδων, όπως κοινωνικοί λειτουργοί , ψυχολόγοι κλπ. Ειδικότητες που έτσι κι αλλιώς θα έπρεπε να υπάρχουν σε κάθε σχολείο , πόσο περισσότερο σε ένα σχολείο με διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τόσο η αγαστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών , όσο και η εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων είναι προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων με ισόποσα ποσοστά. Όπως έχουμε αναφέρει και σε παραπάνω συμπεράσματα, ο σύλλογος γονέων πρέπει να βοηθά και να στηρίζει το σύλλογο διδασκόντων κι όχι να βρίσκεται σε κόντρα μαζί τους. Ακολουθούν , η συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια, όπως γίνεται σε όλες τις δύσκολες περιστάσεις που παρουσιάζονται σε μια σχολική κοινότητα και η ανάγκη ένταξης των μαθητών προσφύγων σε φροντιστηριακά τμήματα έτσι ώστε να καλύψουν τα γλωσσικά κενά και να μπορέσουν έτσι να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους μαθητές.

18. Πιστεύετε ότι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών διευκολύνεται με την



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 20 : *Με τι διευκολύνεται η ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο*

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το τι διευκολύνει την ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, συμπεραίνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι προέχει η ενημέρωση, η κατάρτιση και η επιμόρφωση τους πάνω στους τρόπους και τις τεχνικές που θα βοηθήσουν τους μαθητές – πρόσφυγες να ενσωματωθούν στα δεδομένα του σχολείου. Επίσης εξίσου επιτακτική κρίνεται και η ανάγκη της ύπαρξης μόνιμου κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου στα σχολεία που δέχονται μαθητές – πρόσφυγες καθώς η συνεργασία τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να αποφέρει. Ακολουθεί με ποσοστό 52% η παραδοχή ότι η λειτουργία τάξεων υποδοχής καθώς και η λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων βοηθά πολύ τα παιδιά αυτά στην ομαλή ένταξη τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία από δίγλωσσους καθηγητές έχει προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς καθώς τα ποσοστά του «πολύ» και «πάρα πολύ» ισοβαθμούν δείχνοντας ότι ακόμη είναι θολό το τοπίο για τη σημαντικότητα της διγλωσσίας σε αυτά τα τμήματα ένταξης. Σε χαμηλότερα ποσοστά κινούνται η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου και η αναμόρφωση του διδακτικού υλικού φανερώνοντας έτσι το πρόβλημα δεν έγκειται σε μια γενική αντιμετώπιση αλλά σε μια περισσότερο ουσιαστικής και παιδαγωγικής φύσεως σχεδίαση.

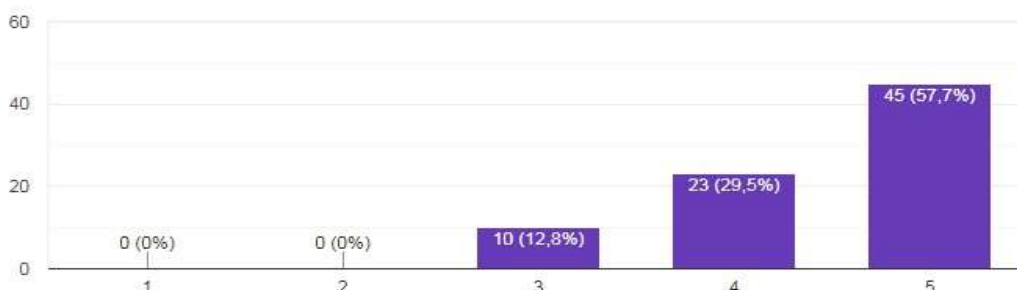
19. Για την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών θεωρείτε αποδοτικότερη



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 21 : *Τι είναι αποδοτικότερο για την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο*

Σε αυτό το ερώτημα οι εκπαιδευτικοί με ένα ποσοστό 54 % πιστεύουν ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας είναι και η αποδοτικότερη για την ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο . Η διαλογική μέθοδο διδασκαλίας ακολουθεί με χαμηλότερο ποσοστό αλλά θεωρείται εξίσου σημαντική από τους εκπαιδευτικούς και η κατά μέτωπο διδασκαλία έχει τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων και μάλιστα με την ένδειξη «λίγο». Αυτό καταδεικνύει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας , οι οποίες απέχουν από το κλασσικό πρότυπο της δασκαλοκεντρικής μάθησης και προσπαθούν να τις εφαρμόσουν ειδικότερα σε μια τάξη ένταξης προσφύγων μαθητών.

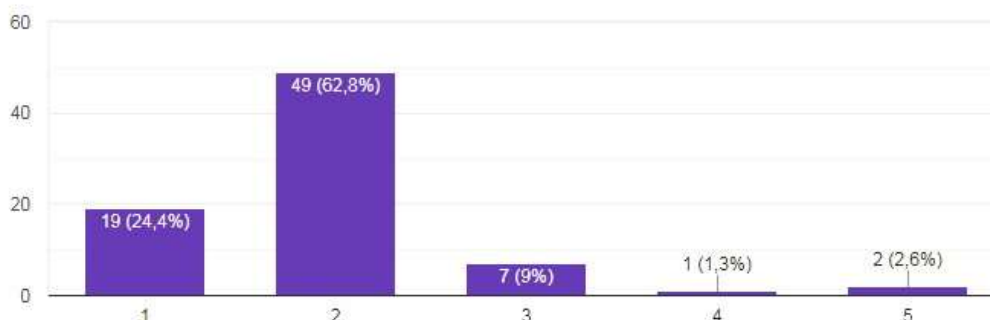
20. Θεωρείτε ότι κάποιες σχολικές δραστηριότητες όπως περιβαλλοντικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας , πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις , εκπαιδευτικές εκδρομές βοηθούν στην ομαλότερη ένταξη και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 22 : *Μπορούν οι διάφορες σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις να βοηθήσουν στην ένταξη και δραστηριοποίηση των προσφύγων μαθητών*

Οι σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις πιστεύεται ότι βοηθούν κατά πολύ τους μαθητές – πρόσφυγες καθώς το ποσοστό της τάξης του 57,7 % απάντησε θετικά . Η μάθηση είναι πολύπλευρη και μπορεί να γίνει κτήμα του κάθε μαθητή με ευκολότερους τρόπους από ότι η αποστήθιση ή η στείρα μετάδοσή της. Το μάθημα μέσα από δραστηριότητες , τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου όσο και με εξωσχολικές δραστηριότητες , κάνει τη διαδικασία της απόκτησης γνώσεων περισσότερο διασκεδαστική και εποικοδομητική. Παρατηρώντας το ποσοστό του «πολύ» και του «λίγο» που έπονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι στο γενικότερο σύνολό τους κάτι αλλάζει ως προς τη θεώρηση που έχουν απέναντι στις μεθόδους διδασκαλίας τους.

21. Πιστεύετε ότι τα σημερινά σχολικά βιβλία καθώς και τα αναλυτικά τους προγράμματα , λαμβάνουν υπόψη τους την ύπαρξη μεγάλου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;

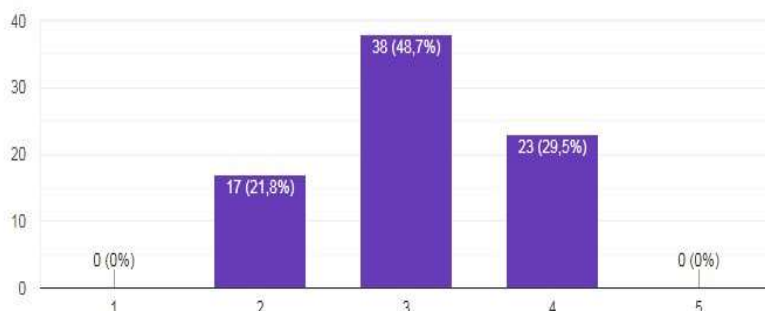


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 23 : Τα σημερινά σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα στηρίζουν την ύπαρξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Το 62,98 % των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν αν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σημερινά σχολικά βιβλία στηρίζουν την ύπαρξη των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο καταδεικνύει το πόσο ανοργάνωτο είναι το Ελληνικό Σχολείο απέναντι στην ουσιαστική ένταξη των μαθητών αυτών. Αν πάρουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές αυτοί -οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα – διδάσκονται μόνο τρεις ώρες καθημερινά την Ελληνική με βιβλία που το περιεχόμενό τους απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού (πρώτων τάξεων) και μετά καλούνται να ενσωματωθούν στα υπόλοιπα τμήματα με τους υπόλοιπους προχωρημένους μαθητές, κατανοούμε γιατί δεν γίνεται ελκυστικό το ελληνικό σχολείο προς αυτούς. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της αλλαγής και της προσαρμογής των εγχειριδίων και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του

ελληνικού σχολείου ώστε να γίνει περισσότερο ευέλικτη και αποδοτικότερη η μάθηση μέσα στις τάξεις ένταξης των μαθητών – προσφύγων.

22. Η Ελλάδα (το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα) κατά τη γνώμη σας ακολουθεί τη νομοθεσία της Ε.Ε. για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και των αλλοδαπών – μεταναστών –προσφύγων μαθητών

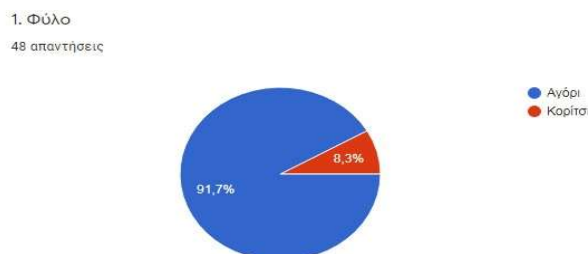


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 24 : Η Ελληνική νομοθεσία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι εκπαιδευτικοί του Ελληνικού σχολείου εκφράζουν μέσα από τις απαντήσεις τους σε αυτή την ερώτηση τη δημοκρατικότητα που διέπει τη λειτουργία του δημόσιου ελληνικού σχολείου. Διαφαίνονται να υποστηρίζουν ότι λειτουργούν σε αντιρατσιστικά πλαίσια και ότι προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες σε όλο το μαθητικό τους σύνολο. Από το 48,7 % των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά στο « αρκετά» συμπεραίνουμε ότι η νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση ημεδαπών και προσφύγων μαθητών , εφαρμόζεται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .Ακολουθεί ένα 23,5 % με την απάντηση του «πολύ» και ακόμη ένα χαμηλότερο ποσοστό 21,8% με την απάντηση «λίγο».

ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ –ΜΑΘΗΤΕΣ

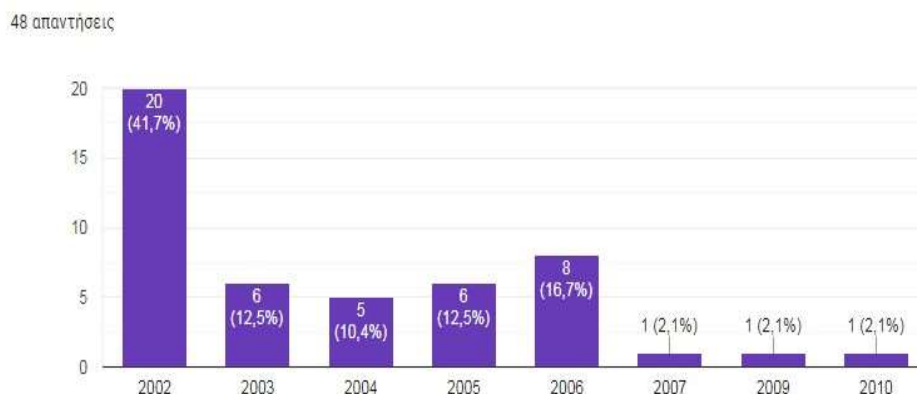
1. Φύλο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 25: Κατανομή προσφύγων μαθητών ανά φύλο

Από τους 48 μαθητές που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο , οι 44 ήταν αγόρια (91,7% ποσοστό) και μόλις 4 κορίτσια (8,3% ποσοστό). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η μία Δομή Φιλοξενίας έχει μόνο ασυνόδευτα αγόρια και καθόλου κορίτσια.

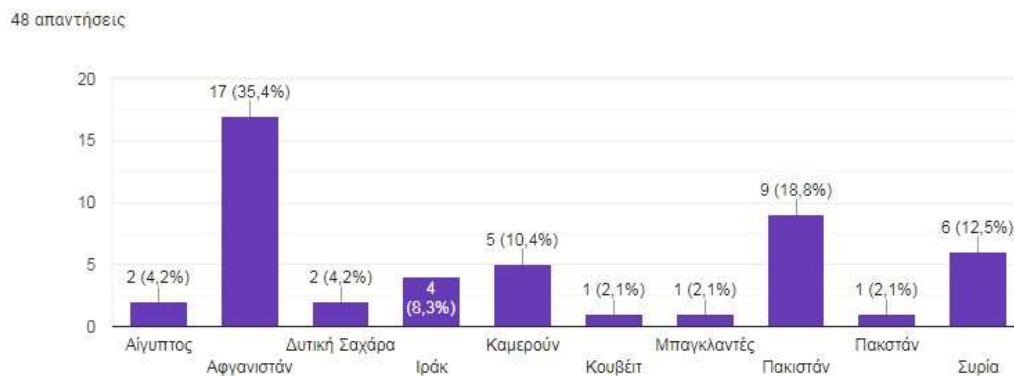
2. Έτος γέννησης



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 26 : Κατανομή μαθητών – προσφύγων ανά έτος γέννησης

Από τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρούμε ότι το 41,7 % είναι γεννημένοι το 2002 , το 16,7% το 2006 , ένα 12,5% το 2005 , ακολουθεί ένα 12,5% 2003 ενώ αρκετά λιγότεροι μετά το 2006, όπως ένα 2,1% το 2007 , ένα 2,1 % επίσης το 2009 και ένα ίδιο ποσοστό το 2010. Από δω μπορούμε να κατανοήσουμε και την αρνητική αντίδραση που παρουσιάστηκε των γονέων των ημεδαπών μαθητών στην ένταξη των προσφύγων μαθητών σε Γυμνάσιο, καθώς η ηλικία τους δεν συνάδει με την ηλικία των υπολοίπων μαθητών.

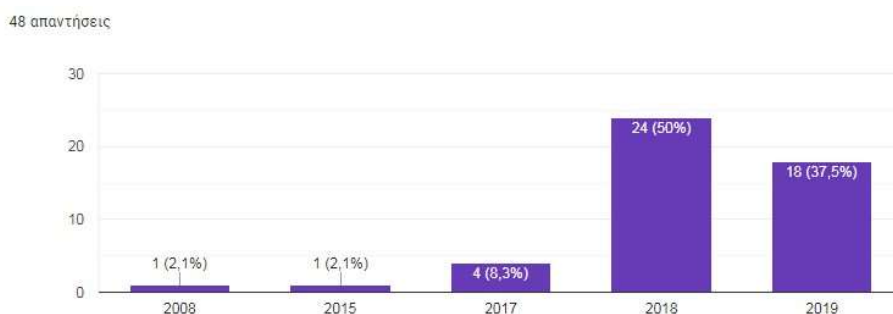
3. Τόπος καταγωγής



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 27 : Κατανομή μαθητών – προσφύγων ανά χώρα καταγωγής

Η συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων μαθητών στο Νομό Μαγνησίας προέρχεται από το Αφγανιστάν , ποσοστό 35,4%, ενώ ακολουθεί το Πακιστάν με ποσοστό 8,8%. Η Συρία με 12,5% , το Καμερούν με 10,4% , το Ιράκ με 8,3% και οι χώρες Δυτική Σαχάρα, Αίγυπτος, Κουβέιτ , Μπαγκλαντές και Πακιστάν με χαμηλότερα και σχεδόν ισόβαθμα ποσοστά της τάξεως του 2,5%.

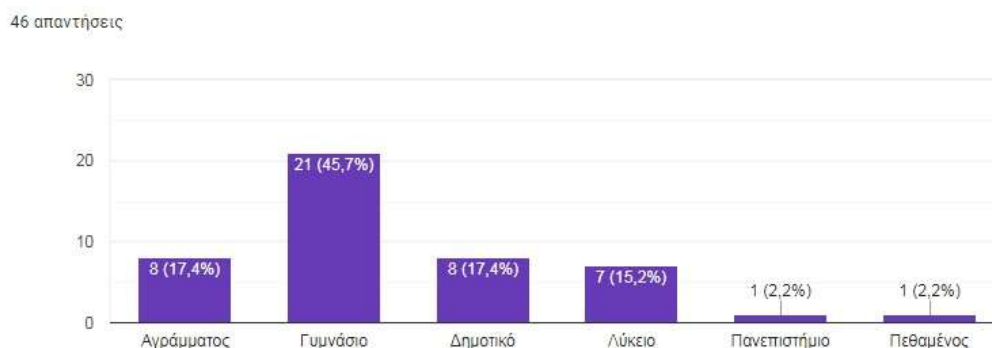
4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 28 : Κατανομή προσφύγων – μαθητών ανά έτος μετανάστευσης

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές πρόσφυγες που βρίσκονται στο Νομό Μαγνησίας , ήρθαν στην Ελλάδα με ποσοστό 50% το 2018 , ενώ ένα 37,5% το 2019. Το 2017 ένα 8,3% και το 2008 και το 2015 ένα 2,1%. Από ότι συμπεραίνουμε , το μεγαλύτερο κύμα μετανάστευσης πραγματοποιήθηκε από το 2017 και μετά παρόλο που τα ατυχήματα και απώλειες τα προηγούμενα χρόνια κατά τη μετακίνηση τους προς τη χώρα μας ήταν αξιοσημείωτα.

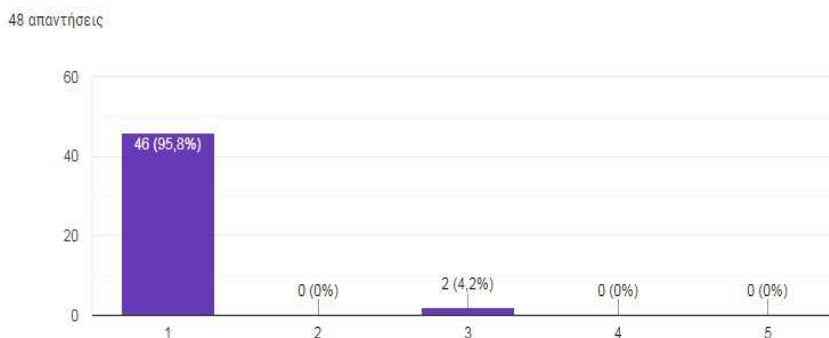
5. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα σου:



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 29 : Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα μαθητών - προσφύγων

Από τις 46 απαντήσεις που πήραμε σχετικά με το επίπεδο μόρφωσης – εκπαίδευσης του πατέρα των μαθητών , ένα 45,7 % απάντησε ότι έχει τελειώσει μια βαθμίδα εκπαίδευσης όπως το Γυμνάσιο . Ακολουθούν με το ισοδύναμο ποσοστό του 17,4% απόφοιτοι του αντίστοιχου σε εμάς Δημοτικού σχολείου αλλά και της μη μόρφωσης τους (αγράμματος) . Η αποφοίτηση από το αντίστοιχο Λύκειο φαίνεται με ποσοστό 15,2% και μόλις ένα 2,5% έχει τελειώσει το Πανεπιστήμιο. Επίσης , ένα 2,5% των μαθητών αυτών δεν έχει πατέρα καθώς έχει πεθάνει.

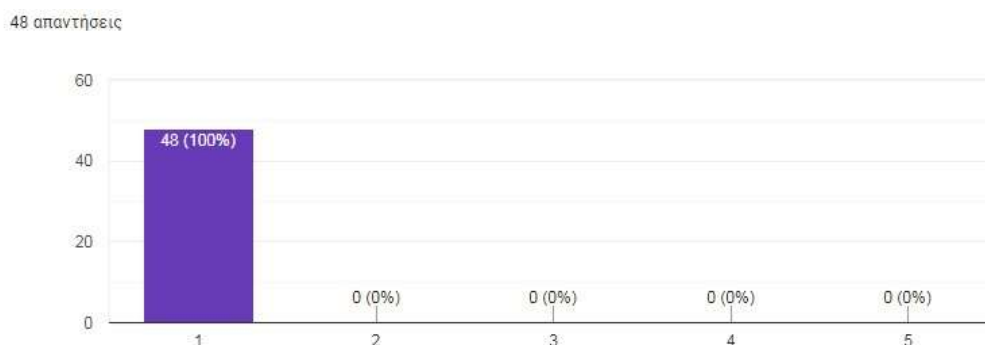
6. Ο πατέρας σου μιλάει τα Ελληνικά;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 30 : Κατανομή αποτελεσμάτων γνώσης της Ελληνικής γλώσσας από τον πατέρα

Όπως ήταν αναμενόμενο, το συντριπτικό ποσοστό του 95,8% παρουσιάζεται στην απάντηση «καθόλου», δεν μιλάει καθόλου ελληνικά δηλαδή και ακολουθεί ένα μόλις 4,2% που αναφέρεται να γνωρίζει «αρκετά» την Ελληνική Γλώσσα.

7. Η μητέρα σου μιλάει τα Ελληνικά;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 31 : Κατανομή αποτελεσμάτων γνώσης της Ελληνικής γλώσσας από την μητέρα

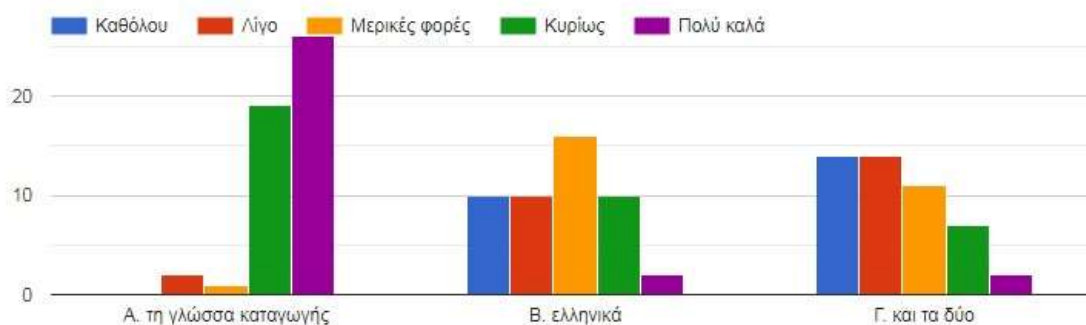
Εδώ το τοπίο είναι ξεκάθαρο καθώς το 100% των προσφύγων μαθητών αναφέρει πως η μητέρα τους δεν γνωρίζει Ελληνικά.

8. Στη δομή φιλοξενίας μιλάτε:

A. Τη γλώσσα καταγωγής

B. Ελληνικά

Γ. Και τα δύο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 32 : Κατανομή μαθητών –προσφύγων ανάλογα με τη γλώσσα που μιλάνε

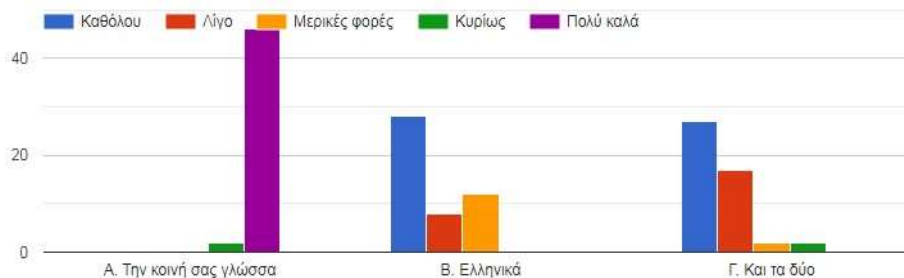
Στην ερώτηση αν οι πρόσφυγες μαθητές μιλούν κατά τη διάρκεια παραμονής τους στη δομή που τους φιλοξενεί τη γλώσσα καταγωγής τους , παρατηρούμε ότι ένα ποσοστό 54,15% μιλά αποκλειστικά τη γλώσσα αυτή, ένα 39,58% αναφέρει ότι κυρίως μιλά τη γλώσσα από τη χώρα προέλευσης τους, ενώ «λίγο» μιλά ένα 4,16% και «Μερικές φορές» ένα μόλις 2,08%. Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης , στο αν μιλούν ελληνικά οι μαθητές στη Δομή , παρατηρούμε ότι η απάντηση «Μερικές φορές» συγκεντρώνει ένα 11,11% ενώ ακολουθούν ισοδύναμα οι απαντήσεις «καθόλου», « λίγο» και «κυρίως» με ποσοστό 20,83% . Το «πολύ καλά» εμφανίζεται μόνο με ένα 4,16%. Στο Γ σκέλος τώρα της παραπάνω ερώτησης, ένα ποσοστό 29,16% των μαθητών μιλά και τις δύο γλώσσες, ελληνικά και τη γλώσσα καταγωγής τους . Στη συνέχεια με την ένδειξη «λίγο» εμφανίζεται ένα 22,91% , με την «κυρίως» ένα 14,58% και τέλος με 4,16% το «πολύ καλά» και τις δύο γλώσσες.

9. Όταν είσαι με τους φίλους σου από τη χώρα καταγωγής σου μιλάτε:

A. Την κοινή σας γλώσσα

B. Ελληνικά

Γ. Και τα δύο



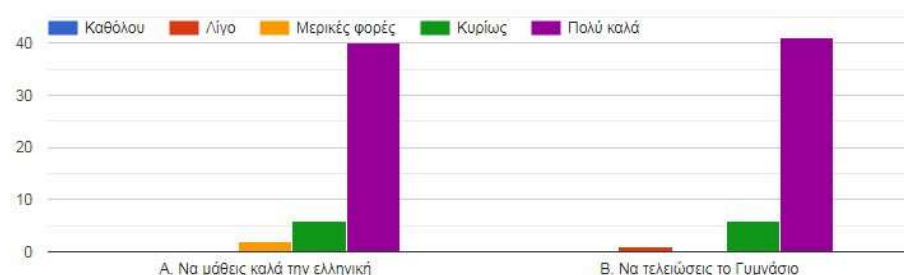
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 33 : Κατανομή μαθητών –προσφύγων ανάλογα με τη γλώσσα που μιλάνε μεταξύ τους

Στο Α ερώτημα , αν με τους φίλους τους από την χώρα καταγωγής μιλούν την κοινή τους γλώσσα το 95,83 % -σχεδόν όλοι- απαντά θετικά ενώ μόλις ένα 4,16% βρίσκεται στην κατηγορία «Κυρίως». Στο Β ερώτημα, αν μιλούν μεταξύ τους ελληνικά , το «καθόλου» εμφανίζεται με το ποσοστό 58,33% και ακολουθεί το 25% με «λίγο » καθώς και το 16,66% με το «μερικές φορές». Συνδυάζουν και τις δύο γλώσσες μόνο ένα 56,25% , με τα ποσοστά του 35,41% και του 4,16 στην κατηγορία «λίγο» και «μερικές φορές».

10. Οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών θεμάτων σας παροτρύνουν:

A. Να μάθεις καλά την Ελληνική

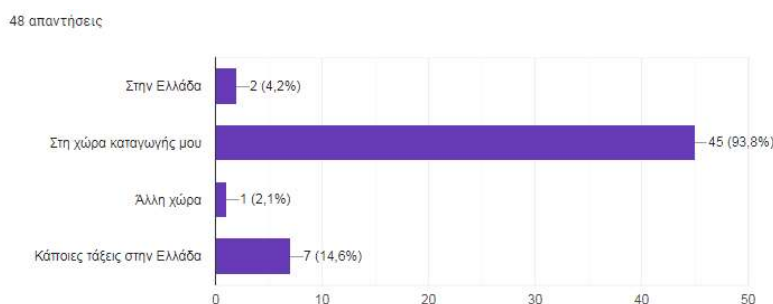
B. Να τελειώσεις το Γυμνάσιο



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 34 : Κατανομή σύμφωνα με τις παροτρύνσεις των υπευθύνων εκπαιδευτικών θεμάτων

Η συμβολή των υπεύθυνων εκπαιδευτικών θεμάτων στις Δομές φιλοξενίας των προσφύγων μαθητών είναι καθοριστική για την περαιτέρω παρακολούθηση και πρόοδο των παιδιών αυτών στο σχολείο. Έτσι , με ικανοποίηση παρατηρούμε ότι και στα δύο ερωτήματα , στο αν τους παροτρύνουν να μάθουν τη γλώσσα και να τελειώσουν το Γυμνάσιο , οι απαντήσεις τους είναι θετικές και μάλιστα αγγίζουν το καθολικό ποσοστό του 83,33% . Οι υπόλοιπες απαντήσεις απέχουν ποσοστιαία κατά πολύ από την πρώτη , με αριθμό 4,16% και λιγότερο.

11. Σε ποια χώρα παρακολούθησες την πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

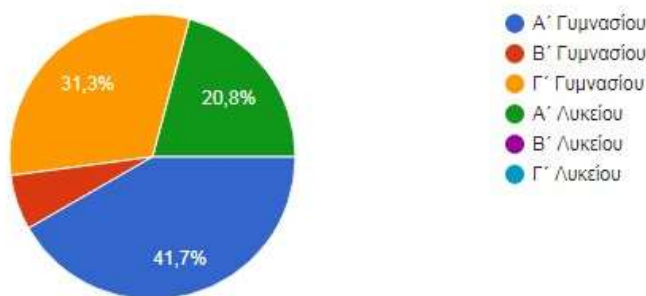


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 35 : Κατανομή ως σε ποια χώρα παρακολούθησαν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πλειοψηφία των μαθητών που ερωτήθηκαν και που φοιτούν πλέον σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας , (ποσοστό 93,8%), έχει παρακολουθήσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα καταγωγής τους . Μόλις ένα 14,6% έχει τελειώσει κάποιες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα , ένα 4,2% τελείωσε εξ ολοκλήρου το Δημοτικό στη χώρα μας και τέλος, ένα 2,1% σε άλλη χώρα.

12. Τώρα φοιτάς στην :

48 απαντήσεις

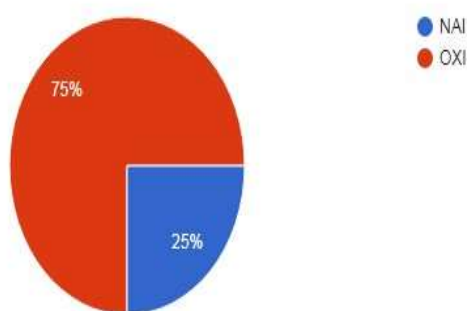


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 36 : Κατανομή ως προς την τάξη φοίτησης

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων προσφύγων μαθητών σχηματίζουμε το προφίλ της κατανομής τους στις τάξεις των βαθμίδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην Α΄ Γυμνασίου (από την έρευνά μας συμπεραίνουμε ότι η τάξη αυτή λειτουργεί κομβικά για την μετέπειτα συνέχειά τους στην εκπαίδευση) παρακολουθεί το 41,7% , στη Β΄ Γυμνασίου το 6,3% , στη Γ΄ Γυμνασίου το 31,3% και τέλος στην Α΄ Λυκείου το 20,8%. Οι περισσότεροι από τους μαθητές αυτούς δυσκολεύονται να τελειώσουν την Α΄ Γυμνασίου , όχι τόσο από την επίδοση αλλά από τις απουσίες που κάνουν.

13. Φοιτάς στην τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία σου;

48 απαντήσεις



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 37 : Κατανομή ως προς την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία των μαθητών - προσφύγων

Στην απάντηση της παραπάνω ερώτησης , αντικατοπτρίζεται ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό Δημόσιο Γυμνάσιο. Η ηλικία των μαθητών αυτών δεν συμβαδίζει με την ηλικία των υπόλοιπων ημεδαπών μαθητών. Η κατάσταση αυτή καθ αυτή θα ήταν ανάξια λόγου και αναφοράς αν δεν υπήρχαν οι τεράστιες –δικαιολογημένες ίσως σε ορισμένες περιπτώσεις- ενστάσεις των γονέων και κηδεμόνων των ημεδαπών μαθητών για την ηλικιακή απόκλιση που παρατηρείται με την εγγραφή των μαθητών στα σχολεία. Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο 16χρονος ή 17χρονος μαθητής να εντάσσεται στο ίδιο τμήμα διδασκαλίας με τον 12χρονο ημεδαπό. Ο φόβος και η αμφιβολία δεν μπορεί να απαλειφθεί άκοπα και χωρίς την κατάλληλη ενημέρωση από τις Προϊστάμενες Αρχές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

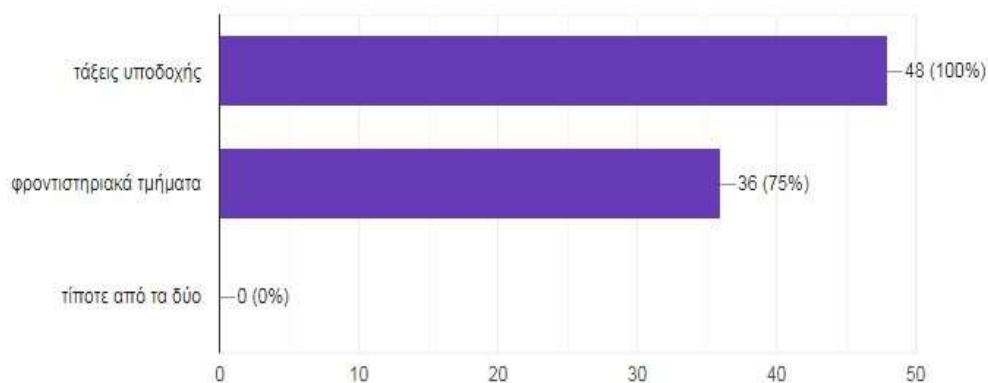
14. Παρακολουθείς ή παρακολούθησες :

A. Τάξεις υποδοχής

B. Φροντιστηριακά τμήματα

Γ. Τίποτε από τα δύο

48 απαντήσεις



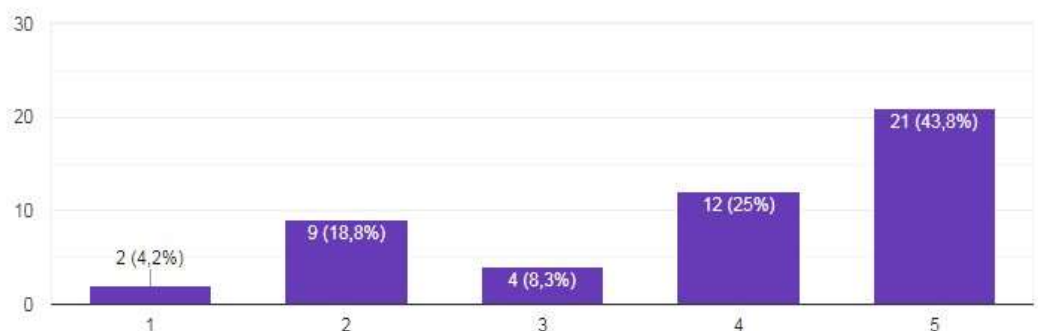
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 38 : Κατανομή ανά τάξη- δομή παρακολούθησης

Από τους 48 μαθητές που ερωτήθηκαν , και οι 48 –καθολικό ποσοστό 100%- έχουν παρακολουθήσει τάξη υποδοχής ενώ το 75% , οι 36 από αυτούς , έχουν παρακολουθήσει και φροντιστηριακά τμήματα.

15. Αισθάνεσαι ευχάριστα στο περιβάλλον του σχολείου σου;

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 39

48 απαντήσεις

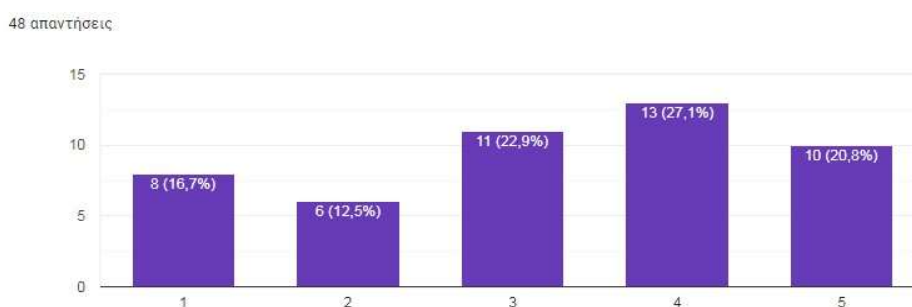


Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά	
1	2	9	4	12	21

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα , είναι να αισθάνονται οικεία και ευχάριστα στο περιβάλλον του σχολείου που φοιτούν. Ευτυχώς από τις απαντήσεις των παιδιών , με ένα ποσοστό 43,8% (21 στους 48) συμπεραίνουμε ότι το περιβάλλον του σχολείου, παρ' όλες τις ελλείψεις που πιθανόν εμφανίζει , λειτουργεί ενθαρρυντικά και αγκαλιάζει τους πρόσφυγες μαθητές . Ακολουθεί βέβαια ένα μικρότερο 25% (12 στους 48) το οποίο διαφαίνεται να νοιώθει «κυρίως» άνετα μέσα στο σχολείο αλλά υπάρχουν και οι 9 στους 48 (ποσοστό 18,8%) που δεν αισθάνεται και τόσο καλά στο σχολικό περιβάλλον. Η απάντηση «λίγο» όπως και το «μερικές φορές» ή το καθόλου ,έπονται με μικρότερα ποσοστά αλλά δεν μπορούν να περάσουν απαρατήρητες .Είναι γνωστό ότι τα παιδιά , αντίθετα από τους ενήλικες , δε δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τις συναναστροφές τους καθώς βρίσκουν πάντα κοινά σημεία επαφής και επικεντρώνονται αποκλειστικά σε αυτά. Έτσι το ρατσιστικό περιβάλλον δεν μπορεί να βρει εύφορο έδαφος όμως θα πρέπει και το Ελληνικό Σχολείο, είτε σαν λειτουργία, είτε σαν ανθρώπινο δυναμικό να φροντίζει ώστε να διατηρείται πάντα ένα θετικό κλίμα ανάμεσα στους μαθητές.

16. Συμμετέχεις σε δραστηριότητες του σχολείου σου; (περιπάτους , γιορτές, εκδηλώσεις...)

ΠΙΝΑΚΑΣ 5- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 40



Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
1	2	3	4	5

Αρκετά ικανοποιητικές είναι οι απαντήσεις των προσφύγων μαθητών στην παραπάνω ερώτηση καθώς οι 13 (ποσοστό 27,1%) απάντησαν ότι «κυρίως» συμμετέχουν ενώ ακολουθούν 11 από αυτούς (ποσοστό 22,9%) με το «μερικές φορές» και το «πολύ» με 20,8% , 10 από τους 48.

Βέβαια υπάρχει και το 12,5% (6 μαθητές) που απάντησε πως «λίγο» συμμετέχει αλλά και το 16,7% με το «καθόλου» που είναι πραγματικά περίεργο μια που στη γενική εικόνα παρατηρείται μια ενεργή συμμετοχή των προσφύγων μαθητών τόσο στις συλλογικές διαδικασίες όσο και στην καθημερινή ζωή του σχολείου.

17. Είσαι ικανοποιημένος από την αντιμετώπιση των καθηγητών σου;

ΠΙΝΑΚΑΣ 6- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 41

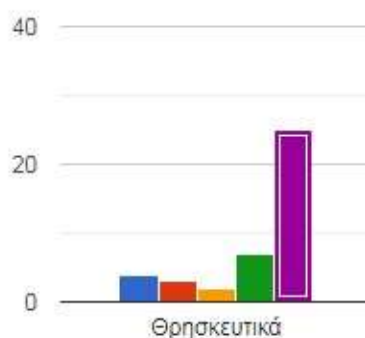


Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
1	2	3	4	5

Το 41,7 % των προσφύγων μαθητών , δηλαδή σχεδόν οι μισοί, απάντησαν ότι είναι ευχαριστημένοι πολύ από τη συμπεριφορά των καθηγητών. Το 25% απάντησε κυρίως ευχαριστημένοι και το 18,8% λίγο ευχαριστημένοι. Στο «καθόλου» και «μερικές φορές» ικανοποιημένοι βρίσκεται ένα ποσοστό της τάξεως του 6,3% και 8,3% αντίστοιχα. Αν αναλογιστούμε όμως ότι οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές δεν παρακολουθούν συχνά μαθήματα σε τμήματα γενικής παιδείας , θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν είναι αντικειμενικές οι κρίσεις και οι απαντήσεις τους. Επίσης με τις απαντήσεις αυτές καταδεικνύεται η αναγκαιότητα για αναθεώρηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές τους. Για να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα όμως κρίνεται απαραίτητη η υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων , η ενημέρωση από ειδικά καταρτισμένους επιστήμονες και η στήριξη από ψυχολόγους, κοινωνιολόγους κ.ά .

18. Πόσο σε δυσκολεύουν τα παρακάτω μαθήματα:

A. Θρησκευτικά ΠΙΝΑΚΑΣ 7 - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 42

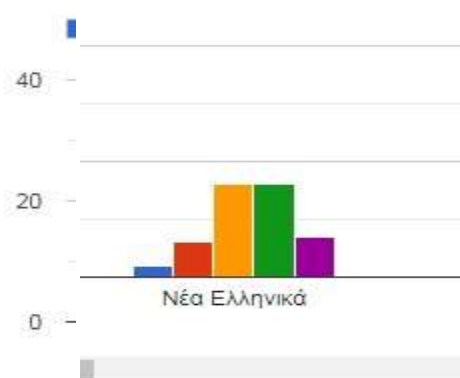


Καθόλου	4
Λίγο	3
Μερικές φορές	2
Πολύ	7
Πάρα πολύ	25

Από ότι παρατηρούμε το μάθημα των θρησκευτικών δυσκολεύει αρκετά τους πρόσφυγες μαθητές καθώς απάντησαν με ένα ποσοστό 52,08% στο «πάρα πολύ» και υπάρχει σημαντική διαφορά με το επόμενο ποσοστό του «πολύ», «λίγο» και «καθόλου» αντίστοιχα που είναι 14,58% έως και 4,16%. Οι μαθητές αυτοί όμως έχουν απαλλαγή από το μάθημα αυτό λόγω θρησκευμάτων και σε σπάνιες περιπτώσεις δεν θέλουν να κάνουν χρήση αυτού του δικαιώματος τους .

B. Νέα Ελληνικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 8- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 43

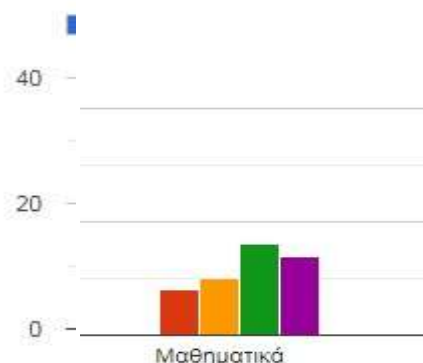


Καθόλου	2
Λίγο	6
Μερικές φορές	16
Πολύ	16
Πάρα πολύ	7

Τα Νέα Ελληνικά χαρακτηρίζονται «μερικές φορές» ή «πολύ» δύσκολα με ποσοστό 33,33% και στις δύο επιλογές . Το «πάρα πολύ» δεν έχει σημαντικό ποσοστό δυσκολίας , 14,58%, ενώ το «λίγο» και το «καθόλου» δυσκολία συμμετέχει με ένα 12,5% και 4,16% . Δεν είναι παράξενο βέβαια αν αναλογιστούμε ότι τα Νέα Ελληνικά είναι και η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τους μαθητές αυτούς στην καθημερινότητα τους.

Γ. Μαθηματικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 9 - ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 44

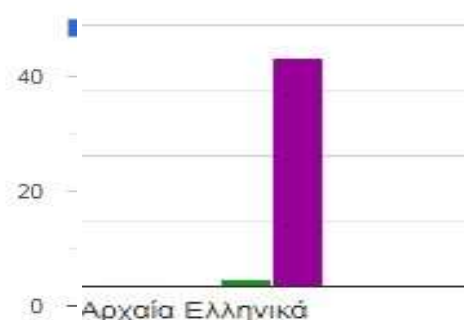


Καθόλου	0
Λίγο	8
Μερικές φορές	10
Πολύ	16
Πάρα πολύ	14

Παρόλο που τα Μαθηματικά χρησιμοποιούν τη διεθνή γλώσσα των αριθμών, δυσκολεύει «πολύ» ως «πάρα πολύ» τους πρόσφυγες μαθητές μια που έδωσαν ένα ποσοστό 33,33% και 29,16 % αντίστοιχα. Πού κοντά στα προηγούμενα ποσοστά βρίσκεται και το ποσοστό του 20,83% με την απάντηση ότι δυσκολεύει «μερικές φορές» ενώ το «καθόλου» δεν υπάρχει καν στον πίνακα. Αυτό θα πρέπει να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς των Μαθηματικών οι οποίοι θα πρέπει να κινηθούν σε άλλους τρόπους διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης.

Δ. Αρχαία Ελληνικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 10- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 45

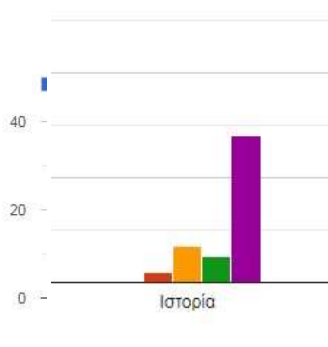


Καθόλου	0
Λίγο	0
Μερικές φορές	0
Πολύ	1
Πάρα πολύ	35

Τα Αρχαία Ελληνικά ίσως είναι και το δυσκολότερο μάθημα για τους πρόσφυγες μαθητές καθώς στη συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν μόνο με 2,08% στο «πολύ» δύσκολο μάθημα και φυσικά όλο το 98% στο «πάρα πολύ». Οι μαθητές αυτοί δεν γνωρίζουν καλά καλά την Ελληνική, δεν μπορούν να κατανοήσουν τους κανόνες της γραμματικής των Νέων Ελληνικών πόσο μάλλον να αποδώσουν και να μην δυσκολεύονται σε μια γλώσσα με εντελώς άγνωστη δομή.

Ε. Ιστορία

ΠΙΝΑΚΑΣ 11- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 46

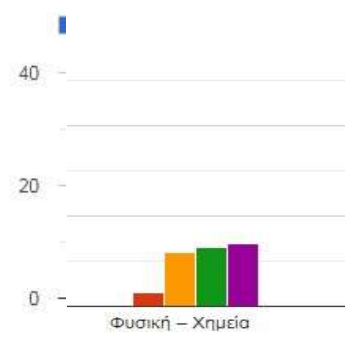


Καθόλου	0
Λίγο	2
Μερικές φορές	7
Πολύ	5
Πάρα πολύ	28

Η Ιστορία επίσης είναι ένα μάθημα που δυσκολεύει πάρα πολύ τους μαθητές πρόσφυγες και εμφανίζεται στον πίνακα με ένα ποσοστό 58,33% με μεγάλη διαφορά από τις επόμενες απαντήσεις και ποσοστά που κινούνται στο 14,58% και 10,41% με τον χαρακτηρισμό «πολύ» και «μερικές φορές» δύσκολο. Όπως προαναφέραμε, η καλή γνώση της Ελληνικής Γλώσσας είναι προαπαιτούμενο για κάθε μάθημα με γλωσσικό αντικείμενο.

Ε. Φυσική –Χημεία

ΠΙΝΑΚΑΣ 12- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 47

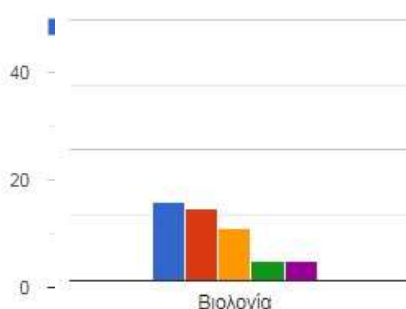


Καθόλου	0
Λίγο	3
Μερικές φορές	12
Πολύ	13
Πάρα πολύ	14

Με τα μαθήματα του κλάδου της Φυσικής (Φυσική –Χημεία) τα πράγματα φαίνονται κάπως καλύτερα. Όλες οι βαθμίδες δυσκολίας ισομοιράζονται με ποσοστά 29,16% , 27,08% και 25% στο «πάρα πολύ» , στο «πολύ» και στο «μερικές φορές» . Ίσως το μάθημα γίνεται δελεαστικότερο λόγω πρακτικών εφαρμογών και πειραμάτων στα εργαστήρια , δεν έχει τόσο μεγάλη εμπλοκή με τη γλώσσα συγκριτικά πάντα με τα άλλα μαθήματα.

ΣΤ. Βιολογία

ΠΙΝΑΚΑΣ 13- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 48

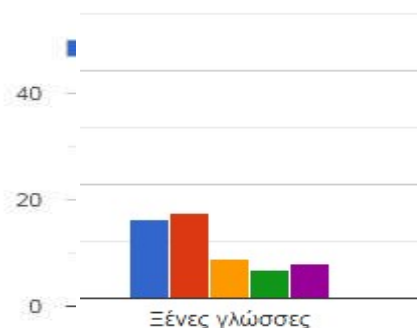


Καθόλου	0
Λίγο	1
Μερικές φορές	12
Πολύ	8
Πάρα πολύ	16

Η Βιολογία είναι ένα μάθημα που δυσκολεύει «πάρα πολύ» ή δυσκολεύει «μερικές φορές» με ποσοστά 33,33% και 25% αντίστοιχα. Πολύ μικρά τα ποσοστά στην απάντηση δεν δυσκολεύομαι καθόλου ή λίγο.

Ζ. Ξένες Γλώσσες

ΠΙΝΑΚΑΣ 14- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 49

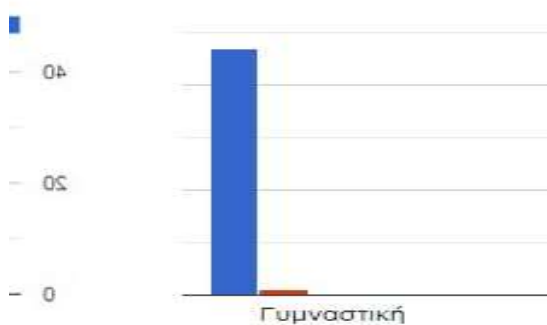


Καθόλου	14
Λίγο	15
Μερικές φορές	7
Πολύ	5
Πάρα πολύ	6

Οι ξένες γλώσσες δεν δυσκολεύουν τους πρόσφυγες μαθητές .Είναι η πρώτη φορά που συναντάμε τον χαρακτηρισμό δυσκολίας «καθόλου» με μεγαλύτερο ποσοστό από ότι τα υπόλοιπα – 29,16% και 31,25%- . Ακολουθεί το «λίγο» και με αρκετή διαφορά οι υπόλοιποι χαρακτηρισμοί.

Η. Γυμναστική

ΠΙΝΑΚΑΣ 15- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 50

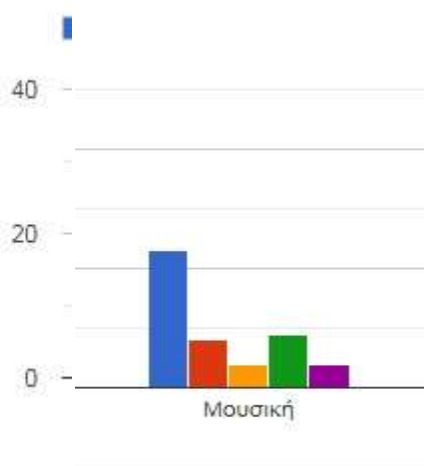


Καθόλου	47
Λίγο	1
Μερικές φορές	0
Πολύ	0
Πάρα πολύ	0

Με ένα 97,91 % η Γυμναστική έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη ότι είναι το πιο εύκολο μάθημα στο Ελληνικό Σχολείο . Και μόλις ένας μαθητής πρόσφυγας χαρακτήρισε το μάθημα αυτό «λίγο» δύσκολο.

Θ. Μουσική

ΠΙΝΑΚΑΣ 16- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 51

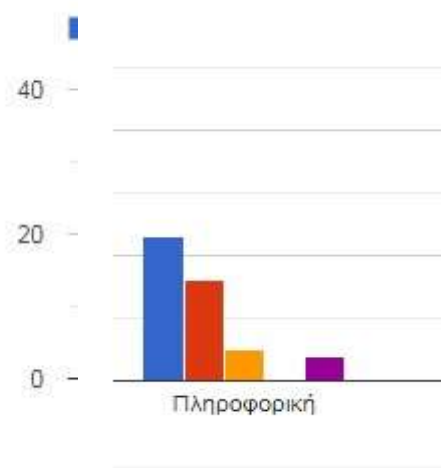


Καθόλου	23
Λίγο	8
Μερικές φορές	4
Πολύ	9
Πάρα πολύ	4

Την σκυτάλη από το μάθημα της Γυμναστικής την έχει πάρει το μάθημα της Μουσικής με «καθόλου» δυσκολία σε ένα 47,91% . Οι μαθητές διαφαίνονται να πιστεύουν πως η μουσική είναι λιγότερο δύσκολο μάθημα .

Ι. Πληροφορική

ΠΙΝΑΚΑΣ 17- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 52

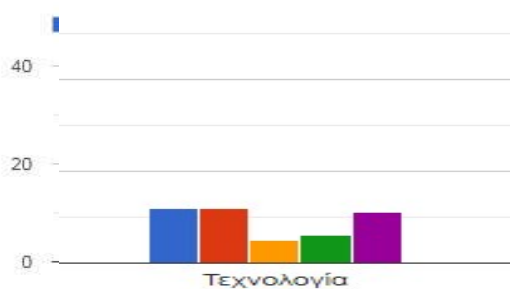


Καθόλου	23
Λίγο	16
Μερικές φορές	5
Πολύ	0
Πάρα πολύ	4

Η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία είναι έντονο χαρακτηριστικό της εποχής μας, Έτσι η γλώσσα της τεχνολογίας μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να βοηθήσει παράλληλα στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα. Εύκολο χαρακτηρίζεται και από εκείνους το μάθημα αυτό ,με ποσοστό 47,91% και ακολουθεί το «λίγο» δύσκολο με 33,33% και με χαμηλότερα ποσοστά οι υπόλοιποι χαρακτηρισμοί.

Κ. Τεχνολογία

ΠΙΝΑΚΑΣ 18- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 53

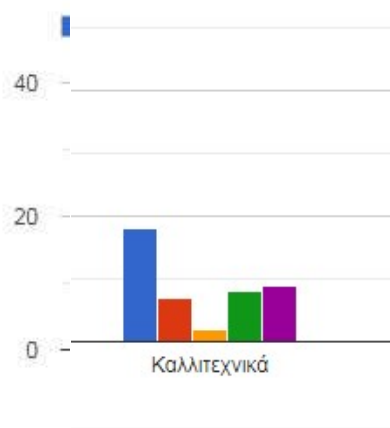


Καθόλου	12
Λίγο	12
Μερικές φορές	5
Πολύ	6
Πάρα πολύ	11

Το μάθημα της Τεχνολογίας διαφαίνεται να δυσκολεύει λίγο περισσότερο σε σχέση με τα αμέσως προηγούμενα μαθήματα τους πρόσφυγες μαθητές . Το 25% δεν δυσκολεύεται καθόλου, λίγο το άλλο 25% ενώ πάρα πολύ δυσκολεύεται ένα 22,91%.

Λ. Καλλιτεχνικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 19- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 54

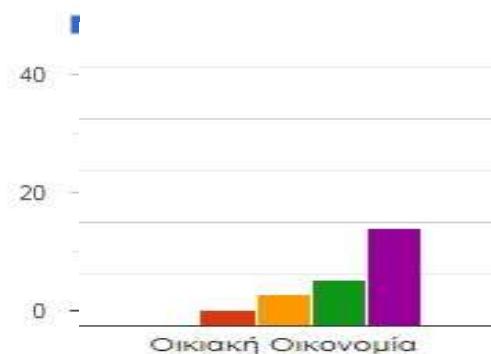


Καθόλου	18
Λίγο	7
Μερικές φορές	2
Πολύ	8
Πάρα πολύ	9

Σε συνέχεια των προηγούμενων μαθημάτων , τα Καλλιτεχνικά δεν δυσκολεύουν τους πρόσφυγες μαθητές αφού το ποσοστό της «καθόλου» δυσκολίας παρουσιάζεται με 38,50% . Λίγο δυσκολεύεται ένα 14,58%, ενώ πολύ και πάρα πολύ ένα 16,66% και 18,75% αντίστοιχα. Τα Καλλιτεχνικά , όπως και η Γυμναστική είναι μαθήματα που δεν εξετάζονται γραπτά με αποτέλεσμα να θεωρούνται εξαρχής πιο βατά ανεξάρτητα της γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας.

Μ. Οικιακή Οικονομία

ΠΙΝΑΚΑΣ 20- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 55



Καθόλου	0
Λίγο	3
Μερικές φορές	6
Πολύ	9
Πάρα πολύ	19

Άλλο ένα θεωρητικό μάθημα αυτό της Οικιακής Οικονομίας και η δυσκολία που βάζει στους μαθητές πρόσφυγες διαφαίνεται αμέσως με ένα ποσοστό 39,58% να καταφέρεται ότι δυσκολεύεται πάρα πολύ. Πολύ δυσκολεύονται σε ποσοστό 18,75% και ακολουθούν με λιγότερη δυσκολία μόλις ένα 12,50%.

Ν. Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή

ΠΙΝΑΚΑΣ 21- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 56



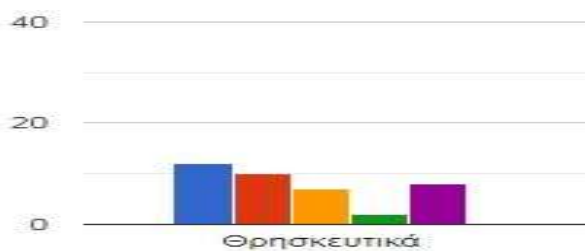
Καθόλου	0
Λίγο	3
Μερικές φορές	7
Πολύ	6
Πάρα πολύ	20

Επίσης θεωρητικό μάθημα η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, με ορολογία και δύσκολες στην κατανόηση έννοιες. Από μόνο του το μάθημα είναι πολύπλευρο και πλούσιο σε εκφράσεις της Ελληνικής Γλώσσας. Έτσι θεωρείται και από τους πρόσφυγες μαθητές πάρα πολύ δύσκολο, 41,66%, και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά το πολύ δύσκολο, 12,50%, και ένα 14,58% το βρίσκει μερικές φορές δύσκολο.

19. Πόσο σου αρέσουν τα παρακάτω μαθήματα :

Α. Θρησκευτικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 22- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 57

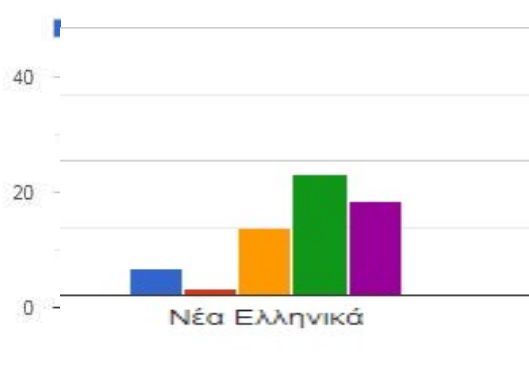


Καθόλου	12
Λίγο	10
Μερικές φορές	7
Πολύ	2
Πάρα πολύ	8

Το μάθημα των Θρησκευτικών δεν αρέσει στους μαθητές κατά 25% ενώ αρέσει λίγο σε ένα 20,83%. Αρέσει πάρα πολύ στο 16,66% και οι υπόλοιπες επιλογές παρουσιάζονται με μικρότερα ποσοστά , όπως 14,58% και 4,16%. Είναι βέβαια αξιοσημείωτο ότι αρκετά από αυτά τα παιδιά δεν παίρνουν απαλλαγή από το μάθημα των Θρησκευτικών.

B. Νέα Ελληνικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 23- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 58

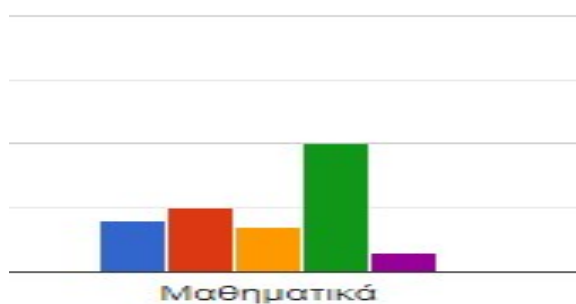


Καθόλου	4
Λίγο	1
Μερικές φορές	10
Πολύ	18
Πάρα πολύ	14

Τα Νέα Ελληνικά , ένα μάθημα που ασχολείται με την Ελληνική Γλώσσα και με αρκετές γραπτές δοκιμασίες κατά τη διάρκεια των τετραμήνων. Εντύπωση προκάλεσε εδώ η αντίδραση των προσφύγων μαθητών που παρόλες τις παραπάνω αναφερόμενες δυσκολίες έχουν δηλώσει ότι τους αρέσει πάρα πολύ το μάθημα ένα 29,16% και πολύ ένα 37,50%. Ακολουθεί με το χαρακτηρισμό μερικές φορές το 25% και το λίγο και καθόλου με πολύ μικρότερα ποσοστά .Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα θα πρέπει να εμπλουτιστεί με ελκυστικότερες μεθόδους διδασκαλίας πάντα μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και του πλουραλισμού της τάξης.

Γ. Μαθηματικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 24- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 59

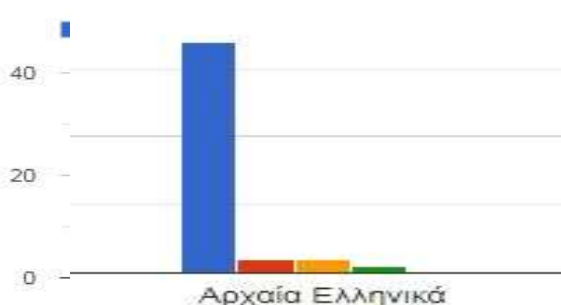


Καθόλου	8
Λίγο	10
Μερικές φορές	7
Πολύ	20
Πάρα πολύ	3

Τα Μαθηματικά αρέσουν πολύ στους πρόσφυγες μαθητές κατά 41,66% Λίγο αρέσει στο 20,83% , πάρα πολύ στο 6,25% και καθόλου στο 16,66%. Αυτά τα ποσοστά δεν παρουσιάζουν διαφορές με τις προτιμήσεις των ημεδαπών μαθητών καθώς τα Μαθηματικά είναι ένα μάθημα που το αντικείμενό του είναι οι αριθμοί και όχι η γλώσσα που δυσκολεύει ούτως ή άλλως τους μαθητές.

Δ. Αρχαία Ελληνικά

ΠΙΝΑΚΑΣ 25- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 60

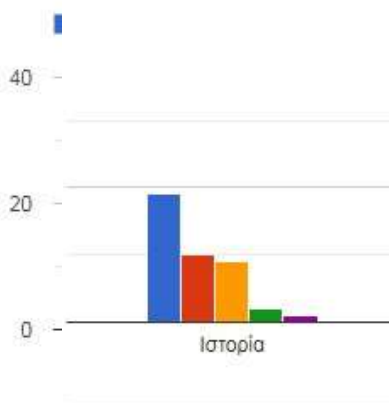


Καθόλου	34
Λίγο	2
Μερικές φορές	2
Πολύ	1
Πάρα πολύ	0

Αναμενόμενο το αποτέλεσμα του 70,83% στην επιλογή «καθόλου». Τα Αρχαία Ελληνικά για τα παιδιά αυτά είναι μια ακόμη άγνωστη γλώσσα που έχει τη βάση της στα Ελληνικά πάλι. Η ελληνική γλώσσα δεν είναι κατανοητή ακόμη για τα παιδιά αυτά, πόσο μάλλον περισσότερο τα Αρχαία Ελληνικά. Αυτή είναι και η αιτία που δεν περιέχεται –όσο αυτό είναι εφικτό- στο πρόγραμμα των μαθημάτων που καλό είναι να παρακολουθούν οι πρόσφυγες μαθητές.

Ε. Ιστορία

ΠΙΝΑΚΑΣ 26- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 61

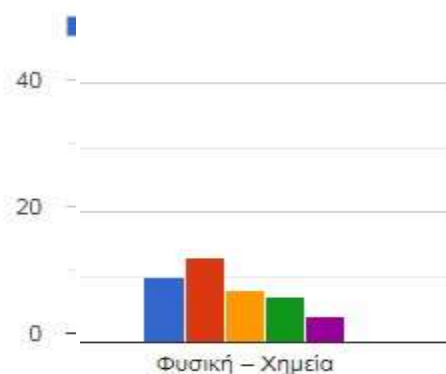


Καθόλου	19
Λίγο	10
Μερικές φορές	9
Πολύ	2
Πάρα πολύ	1

Το μάθημα της Ιστορίας αρέσει μόνο σε ένα μαθητή , 2,08%, μερικές φορές στο 18,75% , λίγο στο 20,83% και ξαθόλου στην πλειοψηφία των μαθητών αυτών με ποσοστό 39,58%. Θεωρητικό μάθημα, ενδιαφέρον μεν αλλά με γραπτές εξετάσεις δε και με εστίαση στην Ελληνική Ιστορία. Κι εδώ κρίνεται απαραίτητη η πολυπολιτισμικότητα στη διδασκαλία.

Z. Φυσική -Χημεία

ΠΙΝΑΚΑΣ 27- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 62

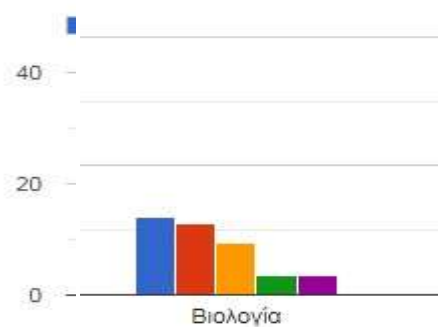


Καθόλου	10
Λίγο	13
Μερικές φορές	8
Πολύ	7
Πάρα πολύ	4

Παρατηρούμε πάλι ότι στα μαθήματα της Φυσικής και της Χημείας , ανταποκρίνονται θετικότερα οι πρόσφυγες μαθητές δίνοντας ένα 8,33% στο αρέσει πάρα πολύ και στο αρέσει λίγο ένα 27,08%. Οι υπόλοιπες επιλογές , μερικές φορές και πολύ βρίσκονται ανάμεσα στα δύο παραπάνω ποσοστά. Μαθήματα και τα δύο με πειραματικές εφαρμογές και σαφώς πιο ενδιαφέροντα από τα άκρως θεωρητικά.

H. Βιολογία

ΠΙΝΑΚΑΣ 28- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 63

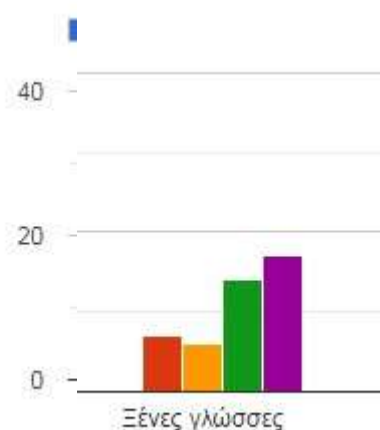


Καθόλου	12
Λίγο	11
Μερικές φορές	8
Πολύ	3
Πάρα πολύ	3

Το μάθημα της Βιολογίας αρέσει πάρα πολύ και πολύ στο 6,25% των μαθητών προσφύγων ενώ στο 20,83% αρέσει λίγο και καθόλου στο 25%.

Θ. Ξένες Γλώσσες

ΠΙΝΑΚΑΣ 29- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 64

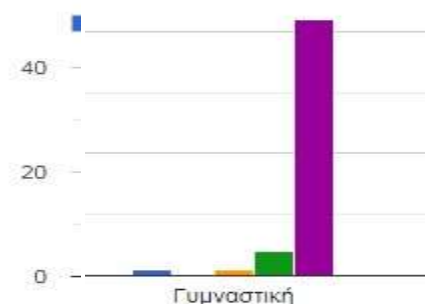


Καθόλου	0
Λίγο	7
Μερικές φορές	6
Πολύ	14
Πάρα πολύ	17

Πάρα πολύ αρέσει το μάθημα των ξένων γλωσσών με ποσοστό 35,41% ενώ αρέσει πολύ στους 14 , ποσοστό 29,16%. Οι ξένες γλώσσες είναι ενδιαφέρον μάθημα γιατί απώτερος σκοπός των ασυνόδευτων μαθητών προσφύγων είναι να φύγουν σε άλλες χώρες της Ευρώπης να συναντήσουν τους δικούς τους ή ακόμη και για ένα καλύτερο μέλλον.

Ι. Γυμναστική

ΠΙΝΑΚΑΣ 29- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 65

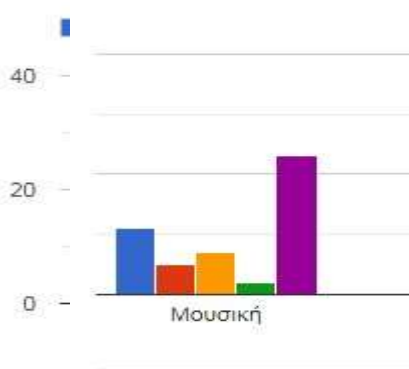


Καθόλου	1
Λίγο	0
Μερικές φορές	1
Πολύ	4
Πάρα πολύ	42

Το μάθημα της Γυμναστικής αρέσει καθολικά στους μαθητές με ένα ποσοστό 87,5 % που το καταδεικνύει περίτρανα. Η Γυμναστική είναι ένα μάθημα με δραστηριότητες και παιχνίδια κατά κύριο λόγο εκτός της τάξης .Επίσης είναι ένα αντικείμενο που βοηθά την ενσωμάτωση των μαθητών στην ομάδα των υπολοίπων και λειτουργεί εμπνευστικά στην κοινωνικοποίησή τους.

Κ. Μουσική

ΠΙΝΑΚΑΣ 30- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 66

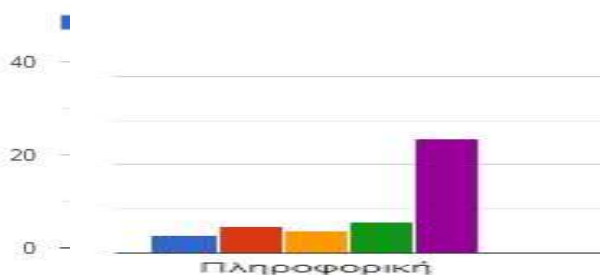


Καθόλου	11
Λίγο	5
Μερικές φορές	7
Πολύ	2
Πάρα πολύ	23

Στο μάθημα της Μουσικής παρατηρούμε ότι σε ένα 47,91% αρέσει πάρα πολύ η παρακολούθησή του αλλά και σε ένα 22,91% δεν αρέσει καθόλου. Εκτός από τον τρόπο διδασκαλίας και τις μεθόδους που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός της τάξης, είναι ένα μάθημα που αφήνει τόσο θετικές όσο και αρνητικές εντυπώσεις.

Λ. Πληροφορική

ΠΙΝΑΚΑΣ 31- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 67

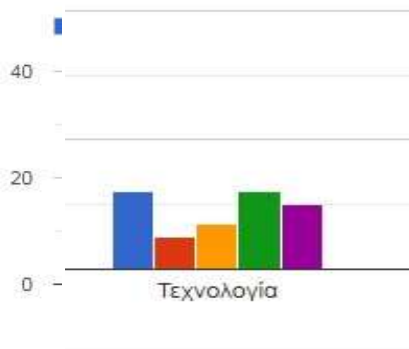


Καθόλου	4
Λίγο	5
Μερικές φορές	6
Πολύ	7
Πάρα πολύ	26

Παρόμοια αντιμετώπιση με τα προηγούμενα μαθήματα συναντάμε και στο μάθημα της Πληροφορικής . Σε 26 μαθητές αρέσει το μάθημα της Πληροφορικής πάρα πολύ , 54,16% ποσοστό, ενώ στο 14,58 % αρέσει πολύ , μερικές φορές στο 12,5% λίγο στο 10,41% και δεν αρέσει καθόλου στο 8,33%.

Μ. Τεχνολογία

ΠΙΝΑΚΑΣ 32- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 68

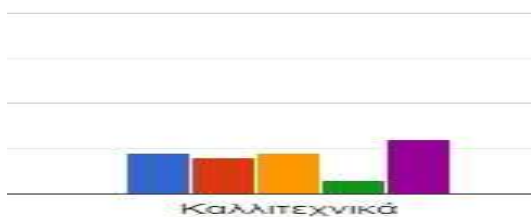


Καθόλου	12
Λίγο	5
Μερικές φορές	7
Πολύ	12
Πάρα πολύ	10

Στο μάθημα της Τεχνολογίας παρατηρείται μια διακύμανση στις προτιμήσεις των μαθητών. Υπάρχει ένα ποσοστό 25% που δηλώνει ότι του αρέσει πολύ το μάθημα αυτό ενώ υπάρχουν και 12 μαθητές , το ίδιο ποσοστό 25% που δηλώνει ότι δεν του αρέσει καθόλου το μάθημα της Τεχνολογίας. Όλα τα υπόλοιπα ποσοστά απλώνονται στις προτιμήσεις λίγο, μερικές φορές και πάρα πολύ. Αυτό μας βάζει σε σκέψεις , μια που το μάθημα της Τεχνολογίας έχει να κάνει περισσότερο με το κατασκευαστικό κομμάτι παρά με το θεωρητικό.

Ν. Καλλιτεχνικά

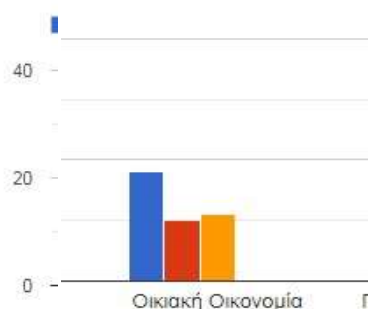
ΠΙΝΑΚΑΣ 33- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 69



Καθόλου	9
Λίγο	8
Μερικές φορές	9
Πολύ	3
Πάρα πολύ	12

Τα Καλλιτεχνικά συγκεντρώνουν ένα 25% , 12 μαθητές , στους οποίους αρέσει το μάθημα «πάρα πολύ» ενώ ισόποσα μοιράζονται τα ποσοστά σε μαθητές που τους δεν τους αρέσει καθόλου το μάθημα , όπως και σε αυτούς με μερικές φορές τους αρέσει. Σε 8 μαθητές αρέσει λίγο το μάθημα των Καλλιτεχνικών και σε 6,25% αρέσει «πολύ» το μάθημα αυτό.

Ξ. Οικιακή Οικονομία ΠΙΝΑΚΑΣ 34 ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 70

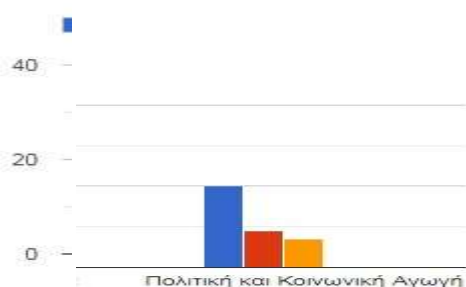


Καθόλου	18
Λίγο	10
Μερικές φορές	11
Πολύ	0
Πάρα πολύ	0

Θεωρητικό το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας και από ότι διαφαίνεται λιγότερο ελκυστικό για τους μαθητές πρόσφυγες. Έτσι , 18 μαθητές, σε ποσοστό 37,5% , δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει καθόλου το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας και αμέσως μετά ακολουθούν 10 και 12 μαθητές που δηλώνουν με ποσοστό 20,83% και 25% αντίστοιχα, ότι το μάθημα τους αρέσει μερικές φορές και λίγο .

Π. Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή

ΠΙΝΑΚΑΣ 35- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 71

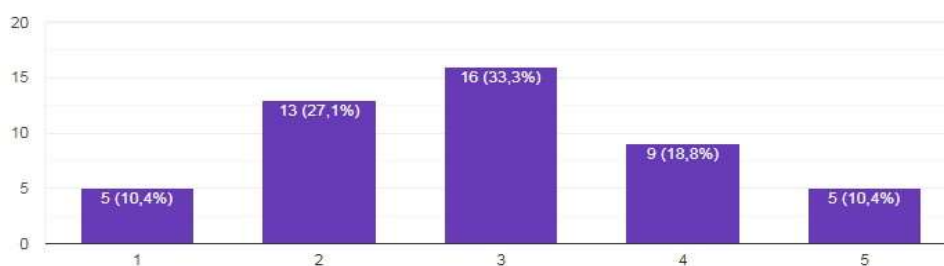


Καθόλου	20
Λίγο	9
Μερικές φορές	7
Πολύ	0
Πάρα πολύ	0

Άλλο ένα θεωρητικό μάθημα το μάθημα της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής και κατά συνέπεια η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών προσφύγων δηλώνει ότι δεν του αρέσει καθόλου το μάθημα -20μαθητές με ποσοστό 41,66%-. Ένα ποσοστό 18,75% δηλώνει ότι του αρέσει λίγο το μάθημα και ένα 14,58% ότι του αρέσει μερικές φορές.

20. Μιλάς τα Ελληνικά;

ΠΙΝΑΚΑΣ 36- ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 72

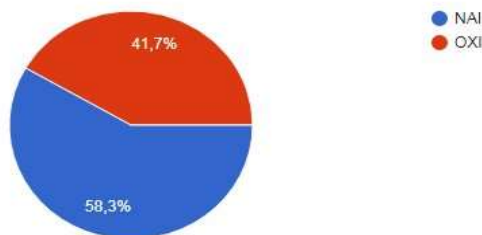


Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Πολύ	Πολύ καλά
1	2	3	4	5

Στην ερώτηση αν μιλούν ελληνικά οι μαθητές πρόσφυγες , 16 από αυτούς που αντιπροσωπεύουν το 33,33% απαντά πως μιλά μερικές φορές ενώ λίγο μιλούν οι 13 από αυτούς , ένα 27,1%. Πολύ μιλούν οι 9, 18,8% . Στο ίδιο ποσοστό βρίσκονται οι μαθητές εκείνοι που μιλούν τα ελληνικά καθόλου ή πάρα πολύ και είναι και το μικρότερο ποσοστό ,10,4% και στις δύο περιπτώσεις.

21. Θα ήθελες στο σχολείο να διδάσκεται και η γλώσσα καταγωγής σου;

48 απαντήσεις

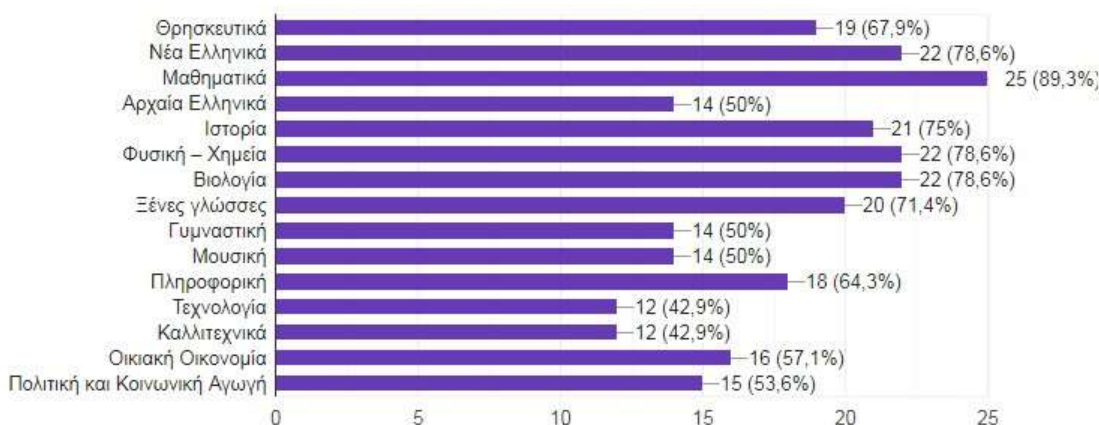


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 73: Ποσοστά διδασχής της μητρικής γλώσσας στο σχολείο

Το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων μαθητών θα ήθελε να διδάσκεται στο σχολείο και τη γλώσσα καταγωγής του. Το ποσοστό που επιθυμεί κάτι τέτοιο, αγγίζει το 58,3% ενώ το αντίθετο είναι στο 41,7% . Από τη στιγμή που δέχεται το Ελληνικό Σχολείο και το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα την πολυπολιτισμικότητα , την διαπολιτισμικότητα και την πολυχρωμία που επικρατεί πλέον στην τάξη , δεν υπάρχει λόγος να μην εντάξει στο αναλυτικό του πρόγραμμα , όσο αφορά πάντα τάξεις υποδοχής , και μια γλώσσα καταγωγής των περισσότερων ίσων μαθητών. Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Μαγνησίας έκανε μια κίνηση που βοήθησε αρκετά τους νεοεισαχθέντες σε τάξη υποδοχής. Τύπωσε σε κατάλληλο μέγεθος, τις βασικότερες εκφράσεις που μπορεί να χρησιμοποιούμε σε ένα σχολείο σε όλες τις γλώσσες καταγωγής των προσφύγων μαθητών (αραβικά, φαρσί, ουρντί κλπ) και μοιράστηκε αυτό στο σύλλογο διδασκόντων .

22. Αν ναι, σε ποια μαθήματα θα ήθελες να διδάσκεσαι;

28 απαντήσεις

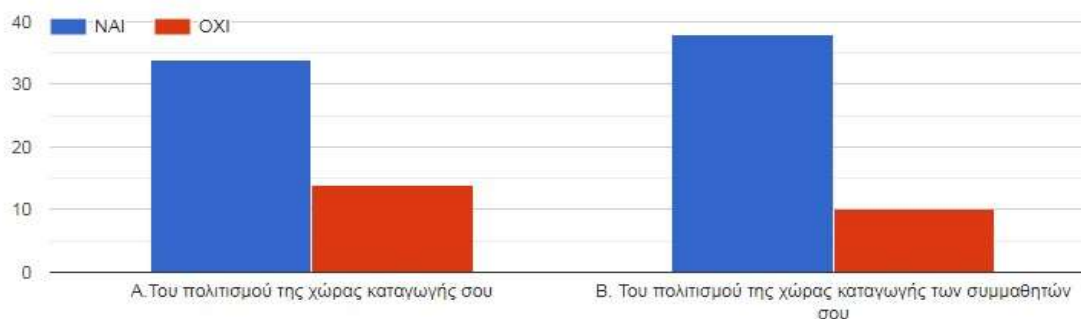


ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 74: Ποια μαθήματα θα ήθελαν να διδάσκονται οι πρόσφυγες μαθητές

Το 89,3% των μαθητών επιθυμούν να διδαχθούν στη γλώσσα τους το μάθημα των Μαθηματικών . Αμέσως μετά , θα ήθελαν να διδαχθούν τη Φυσική – Χημεία, τη Βιολογία αλλά και

τα Νέα Ελληνικά καταδεικνύοντας ένα ποσοστό 78,6%. Η Ιστορία, οι Ξένες Γλώσσες , καθώς και η Πληροφορική είναι μαθήματα που ενδιαφέρουν τους πρόσφυγες μαθητές εξίσου και θα ήθελαν , αν υπήρχε η δυνατότητα , να τα διδάσκονταν στη γλώσσα τους. Το ποσοστό που αντιπροσωπεύει τις παραπάνω επιλογές είναι 75% , 71,4% και 64,3%. Τα υπόλοιπα μαθήματα παρουσιάζονται με αρκετά χαμηλότερα ποσοστά.

23. Θα ήθελες τα βιβλία να περιέχουν στοιχεία;



ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 75: Ποια βιβλία θα ήθελες να διδάσκεσαι στο σχολείο

A. Του πολιτισμού της χώρας καταγωγής σου:

Στην ερώτηση αν θα ήθελαν οι πρόσφυγες μαθητές να περιέχουν στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους τα βιβλία που χρησιμοποιούν στο Ελληνικό σχολείο, οι 34 από αυτούς απάντησαν θετικά και μόνο 12 αρνητικά –μεταφράζεται σε ποσοστό 70,83% και 25% αντίστοιχα. Είναι μία από τις προοπτικές που εξετάζει η χώρα μας , όμως ο καμβάς που αποτελεί μια τάξη υποδοχής είναι πλουραλιστικός και έτσι είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν όλοι οι μαθητές γιατί οι χώρες από τις οποίες κατάγονται είναι πολλές και διαφορετικές.

B. Του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των συμμαθητών σου:

Αν τα βιβλία θα είναι γραμμένα στη γλώσσα των συμμαθητών τους ρωτήθηκαν οι πρόσφυγες μαθητές και οι 38 απάντησαν θετικά και οι υπόλοιποι 10 αρνητικά. Έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση αλλά θα μπορούσαμε να πούμε πως συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές αυτοί, επιθυμούν τόσο να επιμορφωθούν έχοντας στα χέρια τους βιβλία γραμμένα στη γλώσσα

τους αλλά άλλο τόσο επιθυμούν να μάθουν την Ελληνική γλώσσα και να έχουν βιβλία γραμμένα σε αυτή.

4.8. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.7.1. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Οι μετακινήσεις πληθυσμών συνεχίζονται αμείωτες στον ευρωπαϊκό χώρο και αυτό έχει σαν συνέπεια την αλλαγή και στην κοινωνική πραγματικότητα της Ελλάδας. Η χώρα μας βρέθηκε να είναι βασική χώρα υποδοχής μεταναστών αλλάζοντας επίσης το μωσαϊκό της κοινότητας των μαθητών στο Ελληνικό σχολείο. Όλες αυτές οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο , επιβάλλουν τη λήψη κατάλληλων μέτρων για την ουσιαστική και αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στοχεύοντας με αυτό τον τρόπο σε μια σωστή αντιμετώπιση .

Δυστυχώς , στις μέρες μας, το ελληνικό δημόσιο σχολείο απαξιώνεται τόσο από τη μαθητική κοινότητα όσο και από το γενικό κοινωνικό σύνολο. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι η λειτουργία του είναι αναποτελεσματική , οι εκπαιδευτικοί του ανεπαρκείς και ότι αυτά που προσφέρει είναι ελλειμματικά ως προς τις απαιτήσεις του σήμερα. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί και η άποψη ότι η ύπαρξη προσφύγων – μεταναστών μαθητών στο χώρο του, παρακωλύει την εύρυθμη λειτουργία του και ευθύνεται για την χαμηλή απόδοση και των γηγενών μαθητών. Αυτή η άποψη εκφράζει μια μερίδα του κοινωνικού μας συνόλου , όμως δεν παύει να είναι μια άποψη που στηρίζεται σε αβάσιμα δεδομένα και αν μη τι άλλο κρύβει μια νοσηρή κατάσταση η οποία πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει.

Τα συμπεράσματα τώρα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι πρόσφυγες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους , μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρέπει το Ελληνικό σχολείο να μετατραπεί σε ένα ευέλικτο, πολυδιάστατο , διαπολιτισμικό σχολείο με σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή και στη διαφορετικότητα του .Τα βιβλία που ήδη χρησιμοποιούνται αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας δεν καλύπτουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και χρειάζονται προσθήκη νέων σύγχρονων στοιχείων με αναφορές στα πολιτιστικά κεφάλαια των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο. Η μάθηση της Ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές πρόσφυγες στο Γυμνάσιο μπαίνει σε προτεραιότητα καθώς χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει θέληση για παρακολούθηση και συμμετοχή στις υπόλοιπες ώρες μαθημάτων. Ταυτόχρονα , όσο περισσότερες δραστηριότητες υλοποιεί ένα σχολείο τόσο περισσότερο θα βοηθήσει τους μαθητές αυτούς να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους εμπλέκοντάς τους με τους υπόλοιπους μαθητές σε κοινό στόχο και με κοινή γλώσσα. Εκείνο

όμως που είναι σημαντικότερο και πρωτεύουσας σημασίας είναι να υπάρχει μια αγαστή συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές , καθηγητές, γονείς και στο ειδικό επιστημονικό προσωπικό με σκοπό τη διευκόλυνση της ένταξης των προσφύγων μαθητών στο σχολείο.

Ένα σχολείο για να είναι αποδοτικό και αποτελεσματικό πρέπει να αποπνέει ασφάλεια , εμπιστοσύνη , φιλικότητα, αποδοχή της ετερότητας και σεβασμό στην εθνική , θρησκευτική , γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση των μαθητών του ενισχύοντας έτσι την αντιρατσιστική αντίληψη της κοινωνίας. Το ελληνικό σχολείο καλείται να δώσει τα εχέγγυα για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στους κόλπους της κι όχι να προσπαθήσει να τα αφομοιώσει με στείρο τρόπο .

4.9. Προτάσεις για την ομαλή ένταξη των προσφύγων - μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν την τάση να επικροτούν το σεβασμό στη γλώσσα και τη θρησκεία των μεταναστών – προσφύγων μαθητών. Επίσης διαφαίνεται έντονα η συνειδητοποίηση της ανάγκης τους για μια ολική και ουσιαστική διαπολιτισμική επιμόρφωση χωρίς ωστόσο να επονομάζουν την επιστημονική ορολογία των γνωστικών αντικειμένων και των μεθόδων διδασκαλίας στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν αλλά έχοντας επίγνωση που ακριβώς έχουν αδυναμίες και πως θα μπορούσαν να την βελτιώσουν. Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μετά από μια απλή σκιαγράφηση , προσδίδουν τη θετική τους στάση απέναντι στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου η ισοτιμία πολιτισμών και μορφωτικού κεφαλαίου υπερτερούν με την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και το σεβασμό της μητρικής γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την αποτίναξη της νοοτροπίας των μαθητών αυτών αλλά διατείνονται ότι θα πρέπει να διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό με παραπάνω ώρες διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα , εφόσον αυτά είναι και τα βασικά στοιχεία για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί , αποδίδουν τη μέτρια και περιορισμένη σχολική επίδοση στην αιτιώδη σχέση της με την κοινωνική προέλευση και το οικογενειακό έρεισμα. Το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών επιρρίπτεται στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας και την κοινωνική προέλευση.

Το σχολείο διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στη χώρα μας λόγω του ότι τα παιδιά αυτά προσπαθούν μέσα από την εκπαίδευση να ενταχθούν πλήρως στην Ελληνική κοινωνία. εκπαίδευση να ενταχθούν πλήρως στην ελληνική κοινωνία. Η εκπαίδευση, ως βασικός κοινωνικός θεσμός, καλείται να αντιμετωπίσει διαρκώς την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές, η δε Πολιτεία, στοχεύοντας στην προσαρμογή της γνώσης

των εκπαιδευτικών στη σημερινή ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, στρέφεται στην επιμόρφωση και τη δια βίου εκπαίδευσή τους που μέχρι τώρα δεν έχει εφαρμοστεί.

Η συνεχής υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι το πρωταρχικό μέλημα της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του τόπου καθώς οι προκλήσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και κοινωνίας είναι πλέον πραγματικότητα. Οι δομές του σχολείου θα πρέπει να προσαρμοστούν στα δεδομένα του «πολύχρωμου» σχολείου και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών να ακολουθούν έναν ευέλικτο και αποτελεσματικό σχεδιασμό που θα αποσκοπεί στην ομαλή και δημιουργική ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και όχι απλά να κινείται σε ένα πλαίσιο αφομοίωσης τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πρότυπο για τους μαθητές του, απαλλαγμένος από ρατσιστικές τάσεις, πολυδιάστατος, με σεβασμό στην προσωπικότητα και τον ψυχισμό των μαθητών του.

Ένα άλλο πρωταρχικό ζήτημα που πρέπει να επιλυθεί, είναι η παρουσία ειδικού επιστημονικού προσωπικού στο χώρο του σχολείου, ανάγκη που έχει εκφραστεί από τον εκπαιδευτικό κλάδο κατά καιρούς αλλά με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για την υλοποίησή της. Η βοήθεια από ειδικό επιστημονικό προσωπικό μπορεί να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και παράλληλα να αποσυμφορίζει τα όποια προβλήματα παρουσιάζονται στο χώρο του σχολείου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τη σύσταση του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται και ποιοι είναι οι στόχοι που θέλει να κατακτήσει. Πρέπει λοιπόν να ανασυσταθεί, αναθεωρηθεί και ανασχεδιαστεί από τη βάση του προκειμένου να υπάρξει ένα αποτελεσματικό Ελληνικό Δημόσιο σχολείο. Περισσότερες ώρες διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας, παράλληλη διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών –στο μέτρο του εφικτού πάντα-, υλοποίηση και συμμετοχή σε περισσότερες διαπολιτισμικές δραστηριότητες, χρήση των ΤΠΕ για διευκόλυνση στην κατανόηση διαφορετικών αντικειμένων είναι μερικές από τις προτάσεις που έχουν κατά καιρούς κατατεθεί από τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Η σύνδεση του διαπολιτισμικού σχολείου με την τοπική κοινωνία θα φέρει επίσης θετικά αποτελέσματα στην ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών. Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων επίσης και η αгаστή συνεργασία του τόσο με την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και με την τοπική αρχή θα ήταν ένα μεγάλο και σημαντικό βήμα βοήθειας και στήριξης των προσφύγων μαθητών. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με την υλοποίηση ενημερωτικών ημερίδων σχεδιασμένων από ειδικούς πάνω σε θέματα που αφορούν τη μετανάστευση και την Ελληνική Παιδεία όπως επίσης και με τη συμμετοχή του σχολείου που φιλοξενεί πρόσφυγες μαθητές σε ευρωπαϊκά προγράμματα –με τη συμμετοχή των μαθητών αυτών πάντα- έτσι ώστε να τονωθεί το αίσθημα της συνεργατικότητας και της αποδοχής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελίδης Δ, άρθρο «*χρειάζονται πολιτικές ενδυνάμωσης των προσφυγόπουλων*», www.efsyn.gr
- Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν., *Ετερογένεια και σχολείο*, Αθήνα, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών, 2004 (www.kleidiakaiantikleidia.net)
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017), Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 28236. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Βακαλιός, Α. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Gutenberg
- Βιτζιλιάκη, Χ., (2006) , *Φύλο και Πολιτισμός* , Συλλογικό
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης , Χ., (2004), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμικό εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αθήνα: Ατραπός. Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) (2006).
- Γκότοβος Α., (1997), *Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τ. 19 , Δαμανάκης Μ, (1997), *Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού*, Στο: Τα Εκπαιδευτικά, τ. 43, Μάρκου Γ., (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Ηλεκτρονικές τέχνες, Αθήνα, Γκότοβος Α., (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Γκότοβος Α., (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 8
- Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τομ.7., Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π., (1999), «*Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης , Κοινωνικό-Ψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή*», Αθήνα: Gutenberg
- Δημητροπούλου, Γ. και Παπαγεωργίου, Ι. (2008). Ασυνόδετοι ανήλικοι αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα. Μελέτη σχετικά με την αντιμετώπιση από την Πολιτεία των αλλοδαπών ασυνόδετων

ανηλίκων που ζητούν άσυλο στην Ελλάδα Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες στο: http://hosting01.vivodinet.gr/unhcr/UAM_survey.pdf

Δαμανάκη, Μ., (1989) «Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές». Στο περιοδικό *Εκπαιδευτικά*, τ. 16

Δαμανάκης Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2005) , *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση* , Αθήνα , Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (2007), *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα , Gutenberg

Ζησιμοπούλου, Α. (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., (1998) , *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κατέβας Γ.Ι. (1998) *Η εκπαίδευση παιδιών με πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση. Εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο*, στο Τα Εκπαιδευτικά τ.

Καραντζίνης Θ., Μαργάρα Θ. (2006) *Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο* στο Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση τ. 7

Κάτσιας Χρ., Πολίτου Δ. (1999), *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες, Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: ‘εκτός’ τάξης το ‘διαφορετικό’*; Αθήνα: Gutenberg

Κοτσιώνης, Π. (1989) *Η Διάσταση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Σύγχρονο Σχολείο*, τ. 27

Καρακατσάνης, Δ., (1989)., «*Το σκονάκι*», Βιβλία για τη Γερμανική Σχολή , Πρωτοπορία

Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Μάρκου Γ., (1989), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Τόμ. 3ος

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ.Π., (1995) , *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση , Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Τόμος Ι*, Αθήνα

Μάρκου, Π. Γ. (1996), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε

Μάρκου, Γ., «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση» στο Γ. Μάρκου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, εκδ. ΚΕ.Δ.Α. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής), Αθήνα 1997.

Μαυρογιώργος Γ, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα στο Αθανασούλα - Ρέππα, Ανθοπούλου Σ. Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β', *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Αθήνα: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μαρτιμιανάκη, Α., (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική ,Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Μπαμπινιώτης , 2006 . «Μικρό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας», Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2006.

Μπάρος, Β., (2014), «*Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*» , Συλλογικό, Διάδραση :Αθήνα

Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ., Χατζηδήμου, Κ. (2014 επιμ.), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπιτσάνη Π. Ευγενία , 2004 «Σχεδιασμός πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος», Διόνικος

Μπερερής Π-Σιασιάκος Κ-Λαζακίδου Γ.(2007), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα:

Μπελαδάκης, Ε. (2015). Θεσμικές ρυθμίσεις και παιδαγωγικές στρατηγικές για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, & Ε. Μπελαδάκης (Επιμ.), Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική (σσ. 170-178). Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών.

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου «*Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*», σ.(195-209), Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μπαλαμπανίδου, Ζ., &Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (επιμ.), 13 ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Τόμος 2 (σσ. 192-203). Πάτρα: Συγγραφέας

Μπεζάτη, Θ. &Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006) Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή. Βόλος, 31 Μαρτίου–2 Απριλίου 2006,

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ (1994). *Η διδασκαλία της* **Νικολάου, Γ.** (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών/μαθητριών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα».* Αθήνα: Πεδίο. OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school-and beyond.* Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-andbeyond.pdf>

Ελληνικής Γλώσσας

Παλτόγλου, Ε., και Τράντα, Ε. (2009). Πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στην υγεία: Μελέτη αναγκαιότητας προσαρμογής των λειτουργιών υγείας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. PaperpresentdatheΚοινωνία και Υγεία

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.

Παπαγεωργίου, Κ., προλογικό σημείωμα στο βιβλίο του Τσ.Ταίηλορ, *Πολυπολιτισμικότητα*, μετ. Φιλ. Παιονίδης, Αθήνα 1997.

Παπαθανασοπούλου, Γ.Ν., «*Διαπολιτισμικότητα και αθεΐα,*»

http://www.zoiforos.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=7834:diapolitismikotita-kai-athea-tou-giorgou-n-apathanasopoulou&catid=278&Itemid=358 (6/2/2012)

Παπαϊωάννου Δ.Κ., (2002), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: η ανάγκη της εποχής αλλά και ένας προβληματισμός, Ελευθεροτυπία, Αθήνα*

Πανταζής, Β., (2015) , «*Παιδαγωγική των Αλλοδαπών-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Παίδευση-Αντιρατσιστική εκπαίδευση* »Τ.Π. Προσχολικής Εκπαίδευσης , Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική.* Αθήνα

Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Παπαχρήστος, Κ., (2011) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Ταξιδευτής

Παπός, Αθ., (1998) , «*Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*» , Αθήνα :Ατραπός-Περιβολάκι

Πορτελάνος, Α. Στ., (2015), *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Φυσικός και Μεταφυσικός*

Πορτελάνος, Σταμάτης (2002). Διαπολιτισμική Θεολογία. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Ρόζεναντ Μ., 1976, Φιλοσοφικό Λεξικό, Γνώσεις , Αθήνα.

Σπυροπούλου, Α.Μ., (2016), «*Οι ασυνόδετοι ανήλικοι ως πρόσφυγες και μετανάστες* » ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΥΡΩΠΑΙΚΟ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΝΟΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ, Αθήνα

Φραγκουδάκη, Α.,(1987), *Γλώσσα και ιδεολογία .Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα : Οδυσσέας

Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στο πεδίο «Διδακτική» της ενότητας «Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας». Διαθέσιμο στο <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=47>

Χατζησαβίδης Σ., 2001, *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: Τα Βαλκάνια*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

ΞΕΝΗ

Banks J. A. (1991), *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (5th Edition) , Boston , MA: Allyn and Bacon.

Banks, J. (1997), «*Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες*», στο: S. Modgil,G. Verma,K. Mallick, C. Modgil(επιμ.), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές, Αθήνα: Ελληνικά ΓράμματαBlum, LA, 1992, *Αντιρατσισμός, Πολυπολιτισμικότητα και Διαφυλετική Κοινότητα: Τρεις Εκπαιδευτικές Αξίες για μια Πολυπολιτισμική Εταιρεία*, Γραφείο Μεταπτυχιακών

Banks (όπ. αναφ. στο Γκόβαρης, 2004) Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ.· Ν., Σταματάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, μτφρ. Ν.Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης.

- Banton M.** (1983). *Racial and ethnic competition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion and national origins*. Oxford:Oxford University Press.
- Bender-Szymanski**, 2000,όπ. αναφ. Στο Μάγος, 2005, Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Αθήνα: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Brown C.**,2001 , *Understanding International Relations*. Hampshire, Palgrave
- Blum, LA**, 1992, *Αντιρατσισμός, Πολυπολιτισμικότητα και Διαφυλετική Κοινότητα: Τρεις Εκπαιδευτικές Αξίες για μια Πολυπολιτισμική Εταιρεία*, Γραφείο Μεταπτυχιακών Σπουδών και Έρευνας, Πανεπιστήμιο της Μασαχουσέτης, Βοστώνη.
- Deetz J.** 1997. «In Small Things Forgotten, Doubleday Natural History Press, Garden City» ,ΝέαΥόρκη,
- Essinger,H.**(1991),*InterkulturelleErziehunginmultiethnischenGesellschaften*. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wegeinterkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M.
- Hagood, M.** (1939) *Mothers of the South: Portraiture of the White Tenant Farm Woman*. Chapel Hill, ML: University of North Carolina Press
- Hamilton, R. J., & Moore, D.** (Eds.). (2004), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. Psychology Press
- Campell, A.**, (2000), «*Coultoural Identity as a Social Construct*», *Intercultural Education II*
- CucheD.** 2001, «Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες» , Τυπωθήτω Hohmann, M:*InterkulturelleErziehung-VersucheinerBestands-aufnahme*, in: *Auslanderkinder in Schule und Kindergarten* 4/1983.
- Gooding-Williams** (1998). *Race, Multiculturalism and Democracy*.
- Dryden-Peterson, S.** (2015), *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC: Migration PolicyInstitute (Dryden-Peterson, 2015 Sirin& Rogers-Sirin, 2015).
- Pentini, A.** (2005), *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Επιμέλεια Εισαγωγή: Γκόβαρης ,X.),Αθήνα: Ατραπός
- Fennes Helmut & Karen Hapgood** (1997).*Intercultural Learning in Classroom*. London: Cassell.
- Figel, J.**(2007). *The Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Gill, G.V., MacFarlane, I.A. & Tucker, N.**(1992). Care in British prisons: Existing problems and potential solutions.
- Rolandi-Ricci, M.** 1996. Training Teachers for Intercultural Education: The work of the Council of Europe στο, *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*, edited by Th. Dragonas, A. Frangoudaki, Ch. Inglessi. Athens: Nissos
- Maadad, N.,& Matthews, J.** (2018), *Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures*, *Educational Review*. doi:10.1080/00131911.2018.1508126
- Martikainen, Tuomas.** (2004). Immigrant Religions in Local Society: Historical and Contemporary Perspectives in the City of Turku. Åbo: ÅboAkademi University Press
- Modgil, Sohan,** 1997, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, ΕλληνικάΓράμματα.).
- PentiniAluffi, Anna** (2005), Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μτφρ. Μ.Τζουλιάνη. Αθήνα: Ατραπός
- Poper, C.,** (2003), *Η ανοιχτή κοινωνία και οι εχθροί της*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Reich, B., &Pivavarov, V.,***International Practical Guide on the implementation of the Recommendation concerning education for International Understanding, Co-operation and Peace and education relating to Human Rights and fundamental freedoms*, Paris, UNESCO, 1994.
- Triandis, H.,**(1994) , *Culture and Social Behaviour*, McGraw-Hill College; First Printing edition (January 1, 1994)
- Schiller.** 1989, Kultursponsorin in den USA,σε Media Perspektiven, artik.11, 1990
- Redfield, Linton &Berskovits** (1936) MEMORANDUM FOR THE STUDY OF ACCULTURATION
- Sarup, Madan** , 1991, *Education and the ideologies of Racism* . Stoke on Trent: Trentham Books.
- Sirin, S.,& Rogers-Sirin, L.,** (2015), *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*, Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Steiner, S. Scribner and E. Souberman** (Eds), *Mind in society : the development of higher psychological processes* (pp. xiv, 159). Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.**Tsimouris, G.,** (2008), *«Imvrioi*. Athens, ΕλληνικάΓράμματα
- Rocher G.,** *Introduction à la Sociologiegénérale*. Éditions Hurtubise, Montreal
- Rhodes, C., &Beneicke, S.** (2002), *Coaching, mentoring and peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools. Journal of In-Service Education*, 28(2), <http://dx.doi.org/10.1080/13674580200200184>
- Vygotsky, L. S.** (1978). 'Tool and symbol in child development'. In M. Cole, V. John-

ΠΗΓΕΣ

<https://el.wikipedia.org/wiki/Πολιτισμός>

UNESCO , (2001) , Universal Declaration on Cultural Diversity, Παρίσι, 2 Νοεμβρίου 2001 .

NCATE, National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2012-2013). Standard 4: Diversity

Krummel, A. (2013). *Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. Current Issues in Education*. Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1059>

ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017), *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/HR6fQU>

Κοινωνιολογία , Σχολ. Βιβλ Γ' Λυκείου, Κοινωνιολογία - Ομάδα προσανατολισμού ανθρωπιστικών σπουδών Γ' Λυκείου. Από τον/την Σπύρος Μπολάκης, Γιάννης Ταμιχτσής, Έφη Κουκούτση, Σταυρούλα Μπουγάδη

<http://www.opengov.gr/immigration/?p=791> , Νόμος 2413 , ΦΕΚ Α' 124/14-6-1996)

Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, 2017 <https://refugeeobservatory.aegean.gr/el>

ΔΙΕΘΝΗΣ ΑΜΝΗΣΤΙΑ, (2014), Ανακτήθηκε από: <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/14617/26-apo-ta-simantikotera-piteygmata-mas-gia-2014>

UNESCO. (2015), *Bridging learning gaps for the youth. UNESCO education response to the Syria crisis (2015-2016)*. Παρίσι: UNESCO. Retrieved from <https://goo.gl/MXF6kT>

UNICEF. (2017), *A child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*. New York: UNICEF

UNHCR.(2017). *Refugee or Migrant? Which is right?* Retrieved from <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>

ΕΛΣΤΑΤ (2016) , *Δελτίου Τύπου, Έρευνες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. ΕΛΣΤΑΤ , Διαθέσιμο στο <http://www.statistics.gr/documents/20181/6b71fc54-13c7-98cf-5bbf2ddd0de9>

FortuneGreece (2016) , *Γράφημα : Από ποιες χώρες έρχονται οι πρόσφυγες στην Ελλάδα , 28-01-2016*. Διαθέσιμο στο <http://www.fortunegreece.com/article/grafima-apo-pies-chores-erchonte-i-prosfiges-stin-ellada/>

Iefimerida(2015), Το 2015 μπήκαν στην Ελλάδα 804.465 μετανάστες – Από ποιες χώρες ήρθαν , 24-12-2015. Διαθέσιμο στο <http://tinyurl.com/y735hau>

IOM (2016), Στις 170.553 οι αφίξεις μεταναστών / προσφύγων στην Ελλάδα για το 2016,IOM , Διαθέσιμο στο : <http://tinyurl.com/ya4gwvc6>

UNHCR (2017) , *Figures at a Glance* , UNHCR , Διαθέσιμο στο <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

UNHCR (2017), *Greece Fact Sheet – June 2017* . Διαθέσιμο στο <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/58720>

Πληροφοριακό Σύστημα Μετανάστευσης, Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Απρίλιος 2018
πηγή : www.unhcr.org

Unesco. (2003). *Sharing a World of Difference: the earth's linguistic, cultural and biological diversity*. Unesco –Terralingua –World Wide Fund for Nature Διαθέσιμο στο : http://terralingua.org/wp-content/uploads/2003/07/UNESCO_publication.pdf

Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες(1994). *Παιδιά Πρόσφυγες. Κατευθυντήριες Αρχές για την Παιδική Προστασία και Πρόνοια*. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες

Συνήγορος του Πολίτη & UNICEF, 2017 , «*Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα*» ,Ανακτήθηκε από : <https://www.synigoros.gr/resources/docs/ee2018-kdp-dikaiom-paidrou-metakin.pdf>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2016 , «*Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Ζήτημα*», https://www.synigoros.gr/?i=kdet.el.ehtisies_ektheseis_documents.416089

4.10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ –ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

4.10.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥΣ – ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Ανάλογα με την ερώτηση σημείωσε X στο τετραγωνάκι, συμπλήρωσε το κενό ή βάλε σε κύκλο τον αριθμό που ισχύει στην περίπτωση σου.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Αγόρι

Κορίτσι

2. Έτος γέννησης

3. Τόπος καταγωγής:

4. Πότε ήρθες στην Ελλάδα;.....

5. Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα σου:

6. Ο πατέρας σου μιλάει τα ελληνικά	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Καλά	Πολύ καλά
	1	2	3	4	5

7. Η μητέρα σου μιλάει τα ελληνικά	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Καλά	Πολύ καλά
	1	2	3	4	5

8. Στη δομή φιλοξενίας μιλάτε	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
A. τη γλώσσα καταγωγής	1	2	3	4	5
B. ελληνικά	1	2	3	4	5
Γ. και τα δύο	1	2	3	4	5

9.

Όταν είσαι με τους φίλους σου από τη χώρα καταγωγής σου	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
A. Την κοινή σας γλώσσα	1	2	3	4	5
B. Ελληνικά	1	2	3	4	5

Γ. Και τα δύο 1 2 3 4 5

10.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών θεμάτων της δομής σας παροτρύνουν	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
A. Να μάθεις καλά την ελληνική	1	2	3	4	5
B. Να τελειώσεις το Γυμνάσιο	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β: ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

11. Σε ποια χώρα παρακολούθησες την πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Στην Ελλάδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Στη χώρα καταγωγής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλη χώρα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κάποιες τάξεις στην Ελλάδα	Ποια;	<input type="checkbox"/>
Να συμπληρώσεις τις τάξεις :		

12. Τώρα φοιτάς στην

- A' Γυμνασίου
- B' Γυμνασίου
- Γ' Γυμνασίου
- A' Λυκείου

13. Φοιτάς στην τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία σου;

ΝΑΙ ΟΧΙ

14. Παρακολούθησες ή παρακολουθείς

- Τάξεις υποδοχής Διάρκεια.....
- Φροντιστηριακά τμήματα Διάρκεια
- Τίποτε από τα δύο

15. Αισθάνεσαι ευχάριστα στο περιβάλλον του σχολείου σου ;	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
	1	2	3	4	5
16. Συμμετέχεις σε δραστηριότητες του σχολείου σου; (περιπάτους, γιορτές, εκδηλώσεις...)	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
	1	2	3	4	5
17. Είσαι ικανοποιημένος από την αντιμετώπιση των καθηγητών σου;	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
	1	2	3	4	5
18. Πόσο σε δυσκολεύουν τα παρακάτω μαθήματα;	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
Θρησκευτικά	1	2	3	4	5
Νέα Ελληνικά	1	2	3	4	5
Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Αρχαία Ελληνικά	1	2	3	4	5
Ιστορία	1	2	3	4	5
Φυσική – Χημεία	1	2	3	4	5
Βιολογία	1	2	3	4	5
Ξένες γλώσσες	1	2	3	4	5
Γυμναστική	1	2	3	4	5
Μουσική	1	2	3	4	5
Πληροφορική	1	2	3	4	5
Τεχνολογία	1	2	3	4	5
Καλλιτεχνικά	1	2	3	4	5

Οικιακή Οικονομία	1	2	3	4	5
Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή	1	2	3	4	5

19. Πόσο σου αρέσουν τα παρακάτω μαθήματα;

	Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
Θρησκευτικά	1	2	3	4	5
Νέα Ελληνικά	1	2	3	4	5
Μαθηματικά	1	2	3	4	5
Αρχαία Ελληνικά	1	2	3	4	5
Ιστορία	1	2	3	4	5
Φυσική – Χημεία	1	2	3	4	5
Βιολογία	1	2	3	4	5
Ξένες γλώσσες	1	2	3	4	5
Γυμναστική	1	2	3	4	5
Μουσική	1	2	3	4	5
Πληροφορική	1	2	3	4	5
Τεχνολογία	1	2	3	4	5
Καλλιτεχνικά	1	2	3	4	5
Οικιακή Οικονομία	1	2	3	4	5
Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή	1	2	3	4	5

20. Μιλάς τα ελληνικά;

Καθόλου	Λίγο	Μερικές φορές	Κυρίως	Πολύ καλά
1	2	3	4	5

21. Θα ήθελες στο σχολείο να διδάσκεται και η γλώσσα καταγωγής σου;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

22. Αν ναι , ποια μαθήματα θα ήθελες να διδάσκεσαι

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| Θρησκευτικά | <input type="checkbox"/> |
| Νέα Ελληνικά | <input type="checkbox"/> |
| Μαθηματικά | <input type="checkbox"/> |
| Αρχαία Ελληνικά | <input type="checkbox"/> |
| Ιστορία | <input type="checkbox"/> |
| Φυσική – Χημεία | <input type="checkbox"/> |
| Βιολογία | <input type="checkbox"/> |
| Ξένες γλώσσες | <input type="checkbox"/> |
| Γυμναστική | <input type="checkbox"/> |
| Μουσική | <input type="checkbox"/> |
| Πληροφορική | <input type="checkbox"/> |
| Τεχνολογία | <input type="checkbox"/> |
| Καλλιτεχνικά | <input type="checkbox"/> |
| Οικιακή Οικονομία | <input type="checkbox"/> |
| Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή | <input type="checkbox"/> |

23. Θα ήθελες τα βιβλία να περιέχουν στοιχεία :

- | | | |
|---|-----|-----|
| Του πολιτισμού της χώρας καταγωγής σου | ΝΑΙ | ΟΧΙ |
| Του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των συμμαθητών σου | ΝΑΙ | ΟΧΙ |

Σε ευχαριστώ που συμπλήρωσες το ερωτηματολόγιο και βοήθησες την έρευνα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του Γυμνασίου (Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

4.10.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Ανάλογα με την ερώτηση σημείωσε Χ στο τετραγωνάκι, συμπλήρωσε το κενό ή βάλε σε κύκλο τον αριθμό που ισχύει στην περίπτωσή σου.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Αντρας

Γυναίκα

2. Έτος γέννησης

3. Ειδικότητα : ΠΕ

4. Χρόνια Υπηρεσίας :

5. Σπουδές :

Πτυχίο Α.Ε.Ι

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Διδακτορικό Δίπλωμα

Επιμόρφωση Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.

Διάρκεια:.....

Επιμόρφωση ΠΕΚ

Διάρκεια:.....

Παιδαγωγικές Σπουδές (ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ)

Άλλα διπλώματα ή πτυχία

Περιγράψτε:...

6. Έχετε υπηρετήσει σε σχολεία του εξωτερικού;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν η απάντηση είναι ΝΑΙ για πόσο διάστημα υπηρετούσατε;.....

ΜΕΡΟΣ Β: ΟΙ ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

7. Ποιες διαφορές των αλλοδαπών προσφύγων μαθητών πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το σχολείο;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A. Τη γλώσσα	1	2	3	4	5
B. Τις πολιτισμικές παραδόσεις και την πολιτισμική ταυτότητα	1	2	3	4	5
Γ. Τη θρησκεία	1	2	3	4	5
Δ. Την Ιστορία	1	2	3	4	5
Ε. Την εθνική ταυτότητα	1	2	3	4	5

8. Σε ποιους τομείς στηρίζετε τους αλλοδαπούς – πρόσφυγες μαθητές σας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A. Στη σχολική τους επίδοση	1	2	3	4	5
B. Στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
Γ. Στην αυτοεκτίμησή τους	1	2	3	4	5

9. Οι δυνατότητες σας ως εκπαιδευτικού να στηρίζετε τους αλλοδαπούς μαθητές είναι μικρή γιατί:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A. Δεν επαρκεί ο χρόνος για να ασχοληθεί ιδιαίτερα με τους αλλοδαπούς μαθητές του τμήματός του	1	2	3	4	5
B. Η επίδοση τους εξαρτάται από την καταγωγή τους και το επίπεδο της	1	2	3	4	5

οικογένειας

Γ Είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία εξ αιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τη γλώσσα

1 2 3 4 5

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

10. Έχετε υπόψη σας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

1 2 3 4 5

11. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

1 2 3 4 5

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Σας απασχολεί το γεγονός της ύπαρξης αλλοδαπών προσφύγων και μεταναστών μαθητών στα σχολεία του Νομού σας;

1 2 3 4 5

13. Θεωρείται ότι τα μαθησιακά κενά που έχουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι παραπάνω μαθητές, οφείλονται

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

A. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1 2 3 4 5

B. Στην ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας

1 2 3 4 5

Γ. Άλλος λόγος

1 2 3 4 5

14. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

προβλήματα με

A. με τους ημεδαπούς συμμαθητές του	1	2	3	4	5
B. ένταξης στην τάξη	1	2	3	4	5
Γ. συμπεριφοράς	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
15. Το ζήτημα των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο σας απασχολεί τις παιδαγωγικές συνεδριάσεις;	1	2	3	4	5
16. Τα προβλήματα που σας απασχολούν σε αυτές τις συνεδριάσεις είναι	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A. προβλήματα ένταξής τους στην τάξη	1	2	3	4	5
B. προβλήματα συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
Γ. Μαθησιακά προβλήματα	1	2	3	4	5
Δ. θέματα που αφορούν την οικογενειακή τους κατάσταση	1	2	3	4	5
17. Οι προτάσεις σας στα παραπάνω θέματα είναι:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A. συνεργασία με τους μαθητές	1	2	3	4	5
B. συνεργασία με τους γονείς	1	2	3	4	5
Γ. συνεργασία με τα μαθητικά συμβούλια	1	2	3	4	5
Δ. ένταξη σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
E. Βοήθεια από κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους κλπ	1	2	3	4	5
18. Πιστεύετε ότι η ένταξη των αλλοδαπών	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ

μαθητών διευκολύνεται με την					
A. λειτουργία τάξεων υποδοχής	1	2	3	4	5
B. λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων	1	2	3	4	5
Γ. λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Δ. περισσότερα διαπολιτισμικά σχολεία	1	2	3	4	5
Ε. ενημέρωση, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
ΣΤ. διδασκαλία από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
Z. τροποποίηση αναλυτικών προγραμμάτων	1	2	3	4	5
Θ. Αναμόρφωση διδακτικού υλικού	1	2	3	4	5
Ι. Συνεργασία με ψυχολόγους , κοινωνικούς λειτουργούς	1	2	3	4	5

19. Για την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών θεωρείτε αποδοτικότερη	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
A. την κατά μέτωπο διδασκαλία	1	2	3	4	5
B. την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Γ. τη διαλογική μέθοδο διδασκαλίας	1	2	3	4	5

20. Θεωρείτε ότι κάποιες σχολικές δραστηριότητες όπως περιβαλλοντικά προγράμματα, προγράμματα αγωγής υγείας , πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις , εκπαιδευτικές εκδρομές βοηθούν στην ομαλότερη ένταξη και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών μαθητών;	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
--	---------	------	--------	------	-----------

	1	2	3	4	5
21. Πιστεύετε ότι τα σημερινά σχολικά βιβλία καθώς και τα αναλυτικά τους προγράμματα , λαμβάνουν υπόψη τους την ύπαρξη μεγάλου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;	1	2	3	4	5

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
22. Η Ελλάδα (το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα) κατά τη γνώμη σας ακολουθεί τη νομοθεσία της Ε.Ε. για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων και των αλλοδαπών – μεταναστών – προσφύγων μαθητών	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ που συμπληρώσατε το ερωτηματολόγιο και βοηθήσατε την έρευνα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του Γυμνασίου (Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).