

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265494



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ



(25)
~~2005~~
ΜΠΛΕ

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΣΩΣΤΗ ΚΑΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ
ΥΠΟΔΟΧΗΣ»

Μαγαλιού Ευαγγελία
Διπλωματική Εργασία

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2005



Επιβλέπων:

**Γεώργιος Νικολάου, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων**



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	12
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Η ΕΛΛΑΔΑ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΧΩΡΑ	14
1.1. Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών	14
1.2. Το κοινωνικό προφύλ των μεταναστών	24
1.2.1 Ηλικία - φύλο - οικογενειακή κατάσταση	24
1.2.2. Μορφωτικό επίπεδο	25
1.2.3. Γεωγραφική διασπορά	27
1.2.4. Παραβατική συμπεριφορά –Εγκληματικότητα	29
1.3. Χαρακτηριστικά των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα	32
1.3.1. Ρομ	32
1.3.2. Μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης	34
1.3.3. Παλιννοστούντες	34
1.3.3.1. Επαναπατρισθέντες πολιτικοί πρόσφυγες	35
1.3.3.2. Ομογενείς από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης	35
1.3.3.3. Ομογενείς από την Αλβανία (Β.Ήπειρο)	37
1.3.4. Μετανάστες –Αλλοδαποί	37
1.3.5. Πολιτικοί πρόσφυγες	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	42
2.1. Εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες - ποσοτική προσέγγιση.	42
2.2. Ο κίνδυνος της σχολικής αποτυχίας	51
2.3. Ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού	55
2.4. Εκπαιδευτικές προτεραιότητες	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Η ΜΕΡΙΜΝΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ	65
3.1. Ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.	65



3.2. Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)	71
3.3. Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.)	73
3.4. Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	81
4.1. <u>Διγλωσσία</u>	81
4.1.1. Ο ρόλος και η σημασία της <u>μητρικής</u> γλώσσας	82
4.1.2. Δίγλωσση εκπαίδευση	85
4.2. Εκπαιδευτικοί στάσεις - κατάρτιση	91
4.2.1. Η στάση των εκπαιδευτικών	91
4.2.2. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών	93
4.3. Εννοιολογική οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	96
4.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο	96
4.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	97
4.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	99
4.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο	100
4.3.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο	101
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	108
1.1. Η διατύπωση του προβλήματος	108
1.2. Περιορισμοί της έρευνας	109
1.3. Οριοθέτηση της έρευνας	110
1.4. Σκοπός της έρευνας	110
1.5. Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις	111
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	114
2.1. Πληθυσμός και δείγμα	114
2.2. Τεχνική συλλογής πληροφοριών	115
2.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	116
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ	
3.1. Σχολικοί Σύμβουλοι	117
3.2. Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής	121



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	129
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	135



ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

«Σας εύχομαι τώρα που τελειώνουν οι πόλεμοι να ευτυχήσετε με την ειρήνη. Όλοι οι θνητοί από δω και πέρα να ζήσουν σαν ένας λαός μονιασμένοι για την κοινή προκοπή! Να θεωρείται την Οικουμένη πατρίδας σας, με κοινούς νόμους όπου θα κυβερνούν οι άριστοι ανεξάρτητα φυλής. Δεν χωρίζω τους ανθρώπους όπως κάνουν οι στενόμυαλοι, σε Έλληνες και βαρβάρους. Δεν με ενδιαφέρει η καταγωγή των πολιτών, ούτε η ράτσα που τους γέννησε. Τους καταμερίζω μόνο με ένα κριτήριο, την αρετή! Για μένα κάθε καλός ξένος είναι Έλληνας και κάθε κακός Έλληνας είναι χειρότερος από βάρβαρο. Αν ποτέ σας παρουσιασθούν διαφορές δεν θα καταφεύγετε στα όπλα. Θα τις λύσετε ειρηνικά. Στην ανάγκη θα σταθώ εγώ διαιτητή σας.

Το Θεό δεν θα πρέπει να τον νομίζετε ως αυταρχικό κυβερνήτη, αλλά ως κοινό πατέρα όλων, ώστε η διαγωγή σας να μοιάζει με τη ζωή που κάνουν τ' αδέρφια στην οικογένεια!

Από μέρους μου θεωρώ όλους ίσους, λευκούς και μελαφρούς. Και θα ήθελα να μην είσθε μόνον υπήκοοι της Κοινοπολιτείας μου, αλλά μέτοχοι, όλοι συνέταιροι! Όσο περνάει από το χέρι μου θα προσπαθήσω να συντελεσθούν αυτά που υπόσχομαι. Τον όρκο τούτο που δίνουμε με την σπονδή απόψε, κρατήστε σαν σύμβολο αγάπης»!

(Απόσπασμα από τον όρκο του Μ. Αλεξάνδρου στην Ώρη,

Πλούταρχος, Βίοι Παράλληλοι, Κεφ. Μ. Αλέξανδρος)



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Σ' αυτό το σημείο αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που μου συμπαραστάθηκαν στη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Γιώργο Νικολάου, επιβλέπων της διπλωματικής μου εργασίας, για την πολύτιμη και συνεχή καθοδήγηση και συμπαράστασή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης και συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον κ. Γιώργο Παπαλέξη, περιφερειάρχη των Σχολικών Συμβούλων στην Ήπειρο, για την σημαντική βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια συλλογής των απαραίτητων στοιχείων από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής.

Ωστόσο, η εργασία αυτή δε θα είχε ποτέ ολοκληρωθεί, αν δεν είχα τη συμπαράσταση των δικών μου ανθρώπων, που με στήριξαν με κάθε τόπο και άπειρες θυσίες. Γι' αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου, Βασίλη και Ελένη, και ιδιαιτέρως το σύντροφό μου Βαλάντη, που δεν έπαψαν να με ενισχύουν και να με ενθαρρύνουν από το ξεκίνημα των προσπαθειών μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

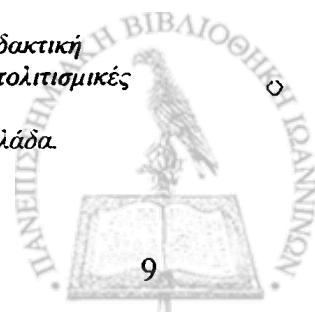
Την τελευταία τριακονταετία η ελληνική κοινωνία έχει υποστεί πολλές αλλαγές όσον αφορά τη σύνθεση του πληθυσμού της. Αυτή η νέα κατάσταση επέφερε σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας. Έτσι, λοιπόν, η Ελλάδα, εξαιτίας της προνομιακής θέσης που κατέχει στα Βαλκάνια και σε συνδυασμό με την κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων στην Ανατολική Ευρώπη, τη δημιουργία νέων κρατών, τις απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης και την καταπίεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε χώρες της Μέσης Ανατολής, από χώρα αποστολής μεταναστών έγινε προνομιακός τόπος διέλευσης και παραμονής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών.

Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα η εθνολογική και πολιτισμική ομοιογένεια, πάνω στην οποία στηρίχθηκε για αιώνες η κυρίαρχη ιδεολογία του ελληνικού κράτους, παραχωρεί τη θέση της σε μία άλλη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την πολυεθνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Μέχρι τότε υπήρχαν στην Ελλάδα τουλάχιστον δύο ιστορικές κοινότητες που ήθελαν να επιβιώσουν η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και εκείνη των Αθίγγανων. Σε αυτές με τον καιρό προστίθενται κι άλλες όπως εκείνη των Αλβανών, των ομογενών από τη Ρωσία, οι οποίοι πολλές φορές δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα και είναι φορείς μιας κουλτούρας που διαφέρει σημαντικά από την ελληνική και αντιμετωπίζει οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα, των Βουλγάρων, των Πολωνών και άλλων Ασιατών και Αφρικανών¹.

Είναι αλήθεια ότι ο αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Σύμφωνα με τα στατικά στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας υπολογίζεται ότι σήμερα η χώρα μας φιλοξενεί περίπου 762.191 νόμιμους, ενώ αν συνυπολογίσουμε και τους λαθρομετανάστες τότε οι αλλοδαποί στη χώρα μας αγγίζουν περίπου το 1.000.000. Διαπιστώνουμε ότι τα άτομα που ζουν στον ελλαδικό χώρο και έχουν διαφορετική κουλτούρα προσεγγίζουν ή και ξεπερνούν το 10% του συνολικού πληθυσμού. Σε ορισμένες μάλιστα περιοχές της χώρας και

¹.- Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999, σ. 17-18.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Αθήνα, 1998, σ. 40,89.



κυρίως στα αστικά κέντρα παρατηρείται ιδιαίτερη συγκέντρωση των αλλοδαπών, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μικρές πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Η επαφή των πολιτισμών και οι σχέσεις που προκύπτουν από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις στοχεύουν στη δημιουργία ενός νέου ανθρώπου, ο οποίος είναι προϊόν της ανάμειξης διαφόρων πολιτισμών, που στηρίζεται σε μια κυρίαρχη κουλτούρα. Το μοντέλο αυτό στοχεύει στην υπέρβαση της εθνικής πολιτισμικής παράδοσης και τη δημιουργία ενός νέου πολίτη που θα είναι απαλλαγμένος από οποιαδήποτε εθνική προκατάληψη. Αυτού του είδους η διαπολιτισμικότητα που δημιουργείται αγνοεί τελείως την περιθωριοποίηση των κοινωνικά και οικονομικά ασθενέστερων. Ανάμεσα σ' αυτούς συγκαταλέγονται οι αλλοδαποί και οι οικογένειές τους.

Γεγονός είναι ότι η διάθεση για ειλικρινή και απροκάλυπτη επικοινωνία με τον άλλο, που είναι η βάση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και στοχεύει στη συνεννόηση και τη συνεργασία μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων προϋποθέτει την αναγνώριση του άλλου ως ισότιμου συνομιλητή και εταίρου στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Η στάση που έχει ο πολίτης απέναντι στον αλλοδαπό ή μετανάστη εξαρτάται από τη θέση που έχει αυτός στο σύστημα κατηγοριοποίησης που έχει δημιουργήσει ο πολίτης. Σ' αυτό το σύστημα οι αλλοδαποί διακρίνονται σε αναβαθμισμένους ή υποβαθμισμένους, συμπαθείς ή αντιπαθείς, προοδευμένους ή υπανάπτυκτους. Έτσι, λοιπόν, η στάση μας απέναντι στους μετανάστες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική μας στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις².

Οι παραπάνω αλλαγές στη δομή της ελληνικής κοινωνίας έχουν επηρεάσει σημαντικά το χώρο της εκπαίδευσης. Η σύσταση των σχολικών τάξεων είναι πλέον διαφορετική. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δε χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια, αλλά συναντούμε και μαθητές από διάφορες εθνικότητες. Το άλλοτε ελληνικό σχολείο που θεωρούνταν πολιτισμικά ομοιογενές, βρίσκεται στη σημερινή εποχή μπροστά σε ήδη διαμορφωμένες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές καταστάσεις. Οι μαθητές αυτοί φέρουν μαζί τους τα πολιτισμικά γλωσσικά πρότυπα των χωρών προέλευσής τους. Έτσι, δημιουργείται μια πολιτισμική

². Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα», Αθήνα, 2000, σ. 19-21.

και γλωσσική πολυμορφία, η οποία βρίσκεται σε αντίφαση με την μονοπολιτισμική και μονογλωσσική εκπαιδευτική που επικρατεί στην Ελλάδα³.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης⁴ το σχολικό έτος 2002-2003 φοίτησαν 130.114 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επί συνόλου 1.460.464 μαθητών. Το ποσοστό των μαθητών αυτών είναι της τάξης του 8,9%. Αν σ' αυτούς προσθέσουμε τους Μουσουλμάνους της Θράκης ? και τους Τσιγγάνους μαθητές, για τους οποίους δεν έχουμε ακριβή αριθμό, διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από την κυρίαρχη είναι αρκετά σημαντικό. Ένα άλλο στοιχείο που δυσχεραίνει την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και θα πρέπει να αναφερθεί είναι ότι το μεγάλο αυτό ποσοστό είναι άνισα κατανομημένο σε διάφορες περιοχές της χώρας μας.

Μελετώντας το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα εντοπίζουμε αρκετές αδυναμίες τόσο σε θεσμικό και διοικητικό, όσο και σε καθαρά παιδαγωγικό πλαίσιο. Διαπιστώνει κανείς την αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να εντάξει και να εκπαιδεύσει όλα αυτά τα παιδιά όπως οφείλει. Τα παιδιά αυτά που κατορθώνουν να εγγραφούν στο σχολείο αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων, για παράδειγμα έρχονται αντιμέτωπα με δομές και πρακτικές διαφορετικές από τη χώρα προέλευσής τους και αναγκάζονται να επικοινωνήσουν σε μία γλώσσα που δε τη γνωρίζουν. Η επιτυχία τους στο σχολικό περιβάλλον ή η δημιουργία συγκρουσιακών σχέσεων έχει ιδιαίτερη σημασία και αποκτά μεγάλη βαρύτητα για το μέλλον του παιδιού.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας θα πρέπει να δώσει μεγάλη βαρύτητα στη σχολική και κατ' επέκταση και στην κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών. Παρατηρείται ήδη την τελευταία δεκαετία έντονη ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα των παιδαγωγών σε ζητήματα εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αρχίζει, ακόμη, να διαμορφώνεται κι ένα νέο διδακτικό υλικό, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές που έρχονται στην Ελλάδα από το εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί στέκονται με καλή διάθεση απέναντι στο πρόβλημα αν και οι

³ Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., Αθήνα, 1998, σ. 13-14.

⁴ Α. Γκότοβος - Γ.Π. Μάρκου, «Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση», Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Α', Αθήνα, 2003, σ. 68-71.



περισσότεροι απ' αυτούς δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για την εκπαίδευση των μαθητών που έχουν διαφορετική κουλτούρα από την ελληνική.

Στηριζόμενοι στα στατιστικά στοιχεία που διαθέτουμε παρατηρούμε ότι ο αριθμός των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το 1990 μέχρι σήμερα αυξάνεται συνεχώς στο εκπαιδευτικό σύστημα και αναγκάζει την πολιτεία να λαμβάνει μέτρα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων αυτών των μαθητών. Στην αρχή με την έλευση των πρώτων μεταναστών το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο γι' αυτήν την αλλαγή. Εξακολουθούσε να λειτουργεί με βάση τις ανάγκες των μαθητών της χώρας υποδοχής και να αγνοεί συστηματικά τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Όμως, μετά τον πρώτο αιφνιδιασμό άρχισαν να λειτουργούν τα αντανακλαστικά του και να διαμορφώνει κατάλληλα προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά έχουν ως απώτερο στόχο την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Μερικά απ' αυτά τα προγράμματα είναι οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διαπραγματευτεί τη σωστή και αποτελεσματική λειτουργία των τάξεων υποδοχής. Με τον όρο σωστή και αποτελεσματική λειτουργία εννοούμε κατά πόσο οι τάξεις αυτές ανταποκρίνονται στο πνεύμα του νόμου, αλλά και τι θα μπορούσε να γίνει για την καλύτερή τους λειτουργία.

ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η εργασία μας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση του προβλήματος. Χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια, που το κάθε ένα εξετάζει ένα ξεχωριστό τομέα του προβλήματος. Στο πρώτο κεφάλαιο (1) παρουσιάζεται η εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε χώρα υποδοχής μεταναστών, το κοινωνικό προφίλ των μεταναστών και η πολιτισμική σύνθεση της Ελλάδας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (2) αναφερόμαστε στην παρουσία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική κατάσταση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, στον κίνδυνο της σχολικής τους αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες σε θεσμικό και διοικητικό επίπεδο.

Στο τρίτο κεφάλαιο (3) προσεγγίζουμε τη μέριμνα που έχει λάβει το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ξεκινώντας από

μια ιστορική αναδρομή. Ακόμη, αναφερόμαστε στις Τάξεις Υποδοχής, στα Φροντιστηριακά Τμήματα και στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο (4) πραγματευόμαστε ειδικά ζητήματα σχετικά με την εκπαίδευση των μεταναστών. Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, στην κατάρτιση και τη στάση των εκπαιδευτικών και τέλος, επιχειρούμε να προσεγγίσουμε εννοιολογικά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε τη διαδικασία διεξαγωγής της εργασίας μας, το οποίο χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στα δυο πρώτα (1,2) παρουσιάζεται η προβληματική μας σχετικά με το πρακτικό μέρος της εργασίας μας, οι στόχοι, οι υποθέσεις της έρευνας, η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.

Στο τρίο κεφάλαιο (3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και ταυτόχρονα παραθέτουμε τα προσωπικά μας σχόλια και τις παρατηρήσεις μας σχετικά με τα ευρήματα και τέλος παραθέτουμε τα γενικά συμπεράσματά μας και τις προτάσεις μας. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη Βιβλιογραφία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΛΛΑΔΑ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΧΩΡΑ

1.1. Η ΕΛΛΑΔΑ ΩΣ ΧΩΡΑ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Η Ελλάδα υπήρξε για δεκαετίες χώρα υποδοχής μεταναστών· από τα μέσα, όμως, της δεκαετίας του 1970 άρχισε να δέχεται έναν αυξημένο αριθμό μεταναστών. Από τότε μέχρι σήμερα χιλιάδες είναι οι αλλοδαποί που εισρέουν στη χώρα μας νόμιμα ή παράνομα μαζί με τα μέλη της οικογένειάς τους. Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας, σταυροδρόμι ανάμεσα σε Ευρώπη, Αφρική και Ασία, αποτελεί προνομιακό χώρο διέλευσης για προσωρινή ή και μόνιμη εγκατάσταση πολιτικών και οικονομικών προσφύγων από τη Μέση Ανατολή, τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Αφρικής. Στη διαμόρφωση της πραγματικότητας αυτής συντελούν κι άλλοι παράγοντες, όπως: η οικονομική και πολιτική σταθερότητα της χώρας μας και η δυνατότητα υποαπασχόλησης των μεταναστών σε αγροτικές ή χειρωνακτικές εργασίες. Κυρίως η αναζήτηση εργασίας, οι άθλιες συνθήκες ζωής στη χώρα τους, οι εμφύλιες συγκρούσεις και τα άλλα δεινά που συσσωρεύονται στη χώρα τους είναι οι λόγοι που ωθούν πολλούς μετανάστες να διέρχονται τα σύνορα με σκοπό την καλύτερη μεταχείριση και τον πιο ανθρώπινο τρόπο διαβίωσης.⁵

Οι πρώτες ομάδες μεταναστών που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα προέρχονταν από το Ιράν και το Ιράκ. Ακολούθησαν μετανάστες από την Ινδία, την Τουρκία (Κούρδοι), Παλαιστίνη και τις Φιλιππίνες. Η σχετική φιλελευθεροποίηση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης οδήγησε το επίσημο ελληνικό κράτος στην ανακάλυψη της ελληνικής ομοιογένειας τόσο στις γειτονικές βαλκανικές χώρες, όσο και στις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Κατά τη δεκαετία του '90 με το άνοιγμα των συνόρων, ακολούθησε η μεγάλη εισροή χιλιάδων Αλβανών και Βορειοηπειρωτών. Το γεγονός αυτό ήταν ένα ισχυρό ψυχολογικό κίνητρο για τους ομογενείς που επιθυμούσαν να εγκαταλείψουν τον τόπο διαμονής τους και να εγκατασταθούν στη Δύση προσδοκώντας ένα καλύτερο μέλλον. Το φαινόμενο αυτό

⁵. - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999, σ. 46.

- Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», τ. Α', Αθήνα, 1998, σ. 272.



ονομάστηκε συμβολικά «παλιννόστηση», γιατί οι παλιννοστούντες (με τη διοικητική σημασία του όρου) δεν είναι πλέον τα άτομα που είχαν αποδημήσει τις προηγούμενες δεκαετίες και οι οικογένειές τους, αλλά κατά κύριο λόγο «ομογενείς» από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Πόντιοι) και από την Αλβανία (Βορειοηπειρώτες).⁶

Η εισροή αυτών των ομάδων είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξει η δημογραφική σύνθεση της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Παρατηρείται, λοιπόν, στα μέσα της δεκαετίας του 1990 μια αλλαγή στη σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος (ΕΣΥΕ) ο συνολικός πληθυσμός της χώρας αυξήθηκε από 9.046.000 το 1976 σε 10.475.000 το 1995. Η φυσική αύξηση για την ίδια περίοδο ήταν μόλις 613.000 άτομα (2.430.000 γεννήσεις έναντι 1.817.000 θανάτων). Συνεπώς, τα υπόλοιπα 816.000 άτομα είναι μετανάστες, λαθρομετανάστες, και πρόσφυγες ελληνικής ή αλλοδαπής καταγωγής. Πιθανότατα ο αριθμός αυτός να είναι μεγαλύτερος αν ληφθεί υπόψη ότι οι λαθρομετανάστες απέφυγαν κυρίως τη στατιστική καταγραφή.⁷

Σήμερα, ο ακριβής αριθμός των αλλοδαπών που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας νόμιμα ή παράνομα δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμος. Στον υπολογισμό αυτό προβάλλονται σοβαρότατα εμπόδια, όπως είναι η ποινικοποίηση της λαθρομετανάστευσης, η «μαύρη εργασία», η αδυναμία ελέγχου των παράλιων και των χερσαίων συνόρων της χώρας και η ευκαιριακή παραμονή μεγάλου αριθμού λαθρομεταναστών κυρίως από την Αλβανία και από τις χώρες της Μέσης Ανατολής (Ιρακινοί, Κούρδοι, Ιρανοί κ.λ.π.). Προκειμένου να κάνουμε μια εκτίμηση του αριθμού των αλλοδαπών, των παλιννοστούντων και των προσφύγων είμαστε υποχρεωμένοι να καταφύγουμε τόσο σε προγενέστερες, όσο και σε τωρινές εργασίες και μελέτες.⁸

Σύμφωνα με εκτιμήσεις της κ. Πετρινιώτη, υπολογίζεται ότι στις αρχές της δεκαετίας του '90 ο αριθμός «των προσφάτως εισελθόντων στην Ελλάδα» υπολογίζονταν στους 600.000, εκ των οποίων οι 436.000 ήταν αλλογενείς.⁹ Το 1995 ζούσαν και εργάζονταν στην Ελλάδα πάνω από 400.000 μετανάστες, εκ των οποίων

⁶ - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ. 46.

- Αν. Ζωγράφου, «Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα», Πάτρα, 1997, σ. 226.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Αθήνα, 1998, σ. 44.

⁷ Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», ό.π., σ. 153.

⁸ Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ. 47-48.

⁹ Ξ. Πετρινιώτη, «Η μετανάστευση προς την Ελλάδα», Αθήνα, 1993, σ. 16-19.

οι 76.200 είχαν άδεια παραμονής.¹⁰ Οι πολυπληθέστερες εθνικότητες είναι οι Αλβανοί που φθάνουν περίπου τους 200.000, οι Πολωνοί που φθάνουν τους 100.000, οι Αιγύπτιοι τους 55.000, εκ των οποίων οι 35.000 είναι παράνομοι, και οι μετανάστες από τις Φιλιππίνες που φθάνουν τους 40.000. Αν συγκρίνουμε τα στατιστικά στοιχεία που συνέλλεξε ο Κατσορίδας με τα στοιχεία της απογραφής του 2001(Πίνακας 1), παρατηρούμε μια απόκλιση στον αριθμό των αλλοδαπών· αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί είναι παράνομοι.¹¹

Από έρευνα που διεξήγαγε το Εθνικό Παρατηρητήριο Απασχόλησης (ΕΠΑ) το 1999 διαπιστώθηκε πως από τους 600 με 700.000 που υπολογιζόταν ότι ήταν ο αριθμός των οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα, περίπου 373.000 είχαν υποβάλει την σχετική αίτηση για την έκδοση Λευκής Κάρτας εργασίας (η οποία δεν απαιτεί την ύπαρξη αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με την απασχόληση) από τις κατά τόπους αρμόδιες υπηρεσίες του ΟΑΕΔ. Αντίστοιχα την Πράσινη Κάρτα εργασίας (είναι αυτή που δίδεται με βάση αποδεικτικά στοιχεία σχετικά με την απασχόληση και είναι ανανεώσιμη) είχαν αποκτήσει ως τότε 20.000 αλλοδαποί.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το 64,91% των αιτήσεων είναι αλβανικής προέλευσης, ενώ ακολουθούν με μεγάλη απόσταση η Βουλγαρία με 6,53%, η Ρουμανία με 4,52%, το Πακιστάν με 3,17%, η Ουκρανία με 2,64%, η Πολωνία με 2,25%, η Γεωργία με 2,01%, η Ινδία με 1,77%, η Αίγυπτος με 1,67%, οι Φιλιππίνες με 1,50%, η Μολδαβία με 1,16% και η Συρία με 0,92%. Ένα ποσοστό 6,94% κατανέμεται μεταξύ άλλων υπηκοοτήτων.

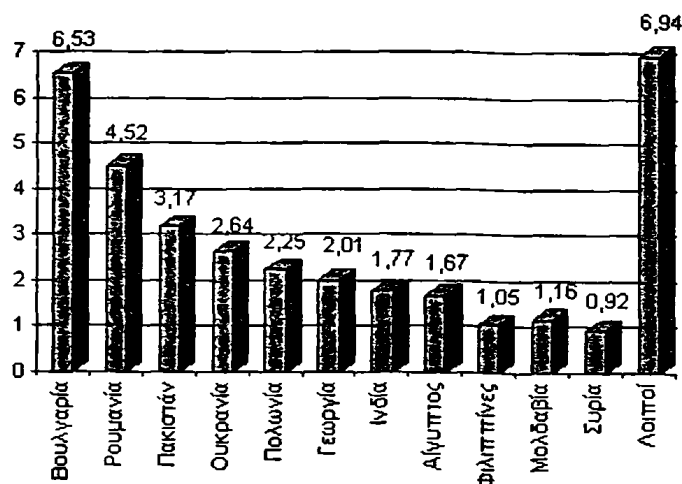
Σχετικά με το φύλο, τα στοιχεία δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αλλοδαπών εργαζομένων είναι άνδρες. Η επικρατέστερη χώρα προέλευσης είναι και πάλι η Αλβανία, με το ποσοστό των ανδρών να προσεγγίζει το 72,43%, ενώ ακολουθούν η Ρουμανία με 4,19%, το Πακιστάν με 4,18% η Βουλγαρία με 3,70%, η Ινδία με 2,31%, και η Αίγυπτος με 2,11%. Αντίστοιχα, για τις γυναίκες το 43,64%, προέρχεται από την Αλβανία, το 14,74% από τη Βουλγαρία, ακολουθεί η Ουκρανία με 8,27%, η Γεωργία με 5%, οι Φιλιππίνες με 4,82%, η Πολωνία με 3,88% και η Μολδαβία με 3,36%.¹²

¹⁰. Αν. Ζωγράφου, «Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών», ό.π., σ.226.

¹¹. Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 46.

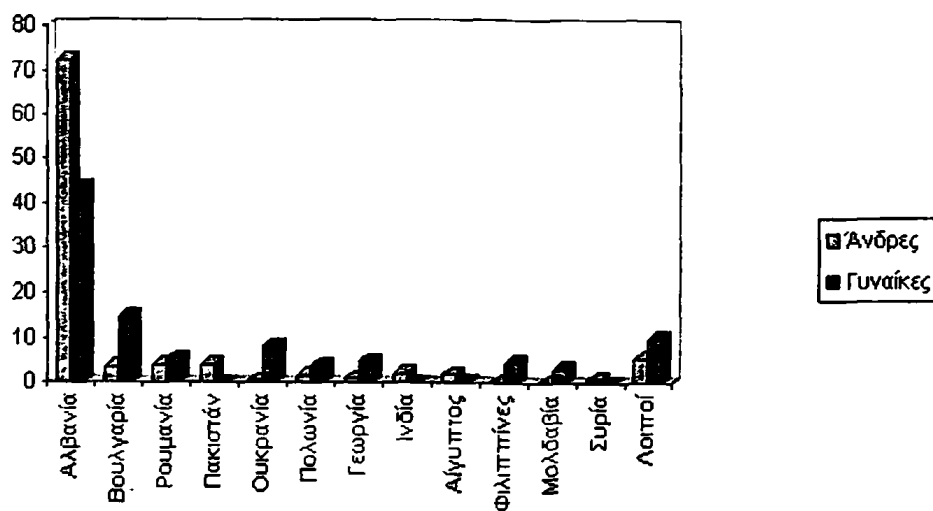
¹². Γ. Κολλιά και Δ. Κατσορίδα, «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», στο «Ενημέρωση», τ. 48-49, Ιούνιος-Ιούλιος 1999.

Πίνακας 1: Κατανομή των αλλοδαπών κατά χώρα προέλευσης



Πηγή: Έρευνα του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης

Πίνακας 2: Κατανομή των αλλοδαπών κατά χώρα προέλευσης και φύλο.



Πηγή: Έρευνα του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης

Από πρόσφατες έρευνες που έγιναν από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, που βασίζονται στα στοιχεία της απογραφής του 2001, ο αριθμός των αλλογενών στη χώρα μας είναι 762.191. Απ' αυτούς οι 413.214 δήλωσαν ότι εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα για εργασία. Κάποιοι άλλοι λόγοι που τους οδήγησαν στη μετανάστευση είναι η παλιννόστηση, η δημιουργία οικογένειας, οι σπουδές, η πολιτική προστασία και η προσφυγιά. Στον πίνακα 3 που ακολουθεί παρατίθεται ο αριθμός των

αλλοδαπών στην Ελλάδα κατά υπηκοότητα και οι κύριοι λόγοι εγκατάστασής τους. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών στη χώρα μας είναι μεγαλύτερος, γιατί στον αριθμό που αναφέρθηκε δεν συμπεριλαμβάνονται οι παράνομοι μετανάστες. Συνεπώς, αυτοί που συμμετείχαν στην απογραφή του 2001 είναι μόνο αυτοί που ζουν και εργάζονται νόμιμα στη χώρα μας και έχουν αναγνωριστεί από τις ελληνικές αρχές. Η «Ελευθεροτυπία» αναφέρει σε άρθρο της ότι το πρώτο εξάμηνο του 2003 χορηγήθηκαν 460.000 άδειες παραμονής, σύμφωνα με στοιχεία που δημοσίευσε το υπουργείο Εσωτερικών.¹³ Από τα στοιχεία που διαθέτει το Υπουργείο Εσωτερικών υπολογίζεται ότι οι αλλοδαποί που ζουν στη χώρα μας σήμερα νόμιμα ή παράνομα θα πρέπει να πλησιάζουν το 1.000.000, ωστόσο θα πρέπει να γίνει αντιπαραβολή αυτών των στοιχείων με τα στοιχεία που διαθέτουν από διαφορετικές πηγές τα υπουργεία Παιδείας, Υγείας και Απασχόλησης προκειμένου να πιστοποιηθεί η αξιοπιστία τους.¹⁴ Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αξίζει να αναφερθεί είναι η πρόβλεψη που κάνει ο ΟΗΕ για τον πληθυσμό των μεταναστών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με δημοσίευμα της «Ελευθεροτυπίας» ο ΟΗΕ υπολογίζει ότι θα κατοικούν στην Ελλάδα το 2015 14,2 εκατομμύρια άτομα από τα οποία 3-3,5 θα είναι αλλοδαποί εκτός Ε.Ε.¹⁵

Πίνακας 3: Ο αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα κατά υπηκοότητα και οι κύριοι λόγοι εγκατάστασής τους.

Υπηκοότητα	Σύνολο	Εργασία	Παλν/ση	Οικογ.	Σπουδές	Άσυλο	Προσ.	Αλ.Λογ.
Σύνολο χώρας	762.191	413.214	51.694	99.968	20.787	9.980	2.368	164.180
Αίγυπτος	7.448	4.958	244	600	129	14	1	1.502
Αιθιοπία	1.163	717	21	101	88	139	62	35
Αλβανία	438.036	240.656	11.869	69.949	8.263	927	35	106.337
Αρμενία	7.742	3.551	1.126	1.179	196	2	0	1.688
Αυστραλία	8.767	1.210	5.195	853	40	0	0	1.469
Αυστρία	1.424	513	85	179	18	0	0	629
Βέλγιο	1.332	506	139	192	44	0	0	451
Βουλγαρία	35.104	27.504	397	2.624	441	158	43	3.937
Γαλλία	5.267	1.911	457	732	106	0	0	2.061

¹³. Μ. Σελαμαζίδη, «650.000 άδειες παραμονής το 2003», στην Ελευθεροτυπία, 31-1-2003.

¹⁴. Π. Γαλάτη, «350.000 οι παράνομοι μετανάστες. Τα μέτρα που σχεδιάζονται για τους 600.000 νομίμως διαμένοντες», στην Καθημερινή, 26-10-2004.

¹⁵. Ν. Γιαννίρη, «ΟΗΕ: 3,5 εκατομμύρια οι αλλοδαποί στην Ελλάδα το 2015», στην Ελευθεροτυπία, 24-1-2003.

Γερμανία	11.806	3.848	1.581	1.618	231	13	2	4.513
Γεωργία	22.875	11.072	5.154	2.656	283	0	0	3.710
Γιουγκοσλαβία	3.832	2.206	64	360	152	233	5	812
Ελβετία	1.205	335	111	157	14	0	0	588
Ην. Πολιτείες	18.140	3.735	8.072	2.349	186	0	0	3.798
Ην. Βασίλειο	13.196	5.339	936	1.541	154	0	0	5.226
Ινδία	7.216	6.620	10	150	18	154	3	261
Ιράκ	6.936	3.380	31	505	66	1.977	407	570
Ιράν	1.011	480	16	69	46	182	163	55
Ιταλία	5.825	1.850	437	926	83	1	0	2.528
Καζακστάν	2.256	639	1.033	240	25	4	0	315
Καναδάς	6.049	850	3.328	603	30	0	0	1.238
Κύπρος	17.426	4.975	648	1.046	6.833	0	0	3.924
Λίβανος	1.277	492	73	152	105	41	18	396
Μολδαβία	5.716	4.567	77	392	77	1	0	602
Μπαγκλαντές	4.854	4.571	8	57	19	147	7	45
Νιγηρία	2.015	1.175	15	145	238	27	6	409
Ν.Αφρική	1.073	341	346	119	44	30	0	193
Ολλανδία	2.519	998	133	254	33	0	0	1.101
Ουκρανία	13.616	10.121	526	1.148	199	6	0	1.616
Πακιστάν	11.130	10.317	26	211	38	386	1	151
Πολωνία	12.831	7.937	251	1.304	125	1.776	129	1.309
Ρουμανία	21.994	17.337	447	1.425	229	1.340	219	997
Ρωσική Ομοσ.	17.535	7.810	4.394	2.085	204	85	19	2.938
Συρία	5.552	3.585	47	491	297	50	17	1.065
Τουρκία	7.881	1.520	2.559	763	217	1.518	1.067	237
Φιλιππίνες	6.478	5.275	34	227	39	6	5	892

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα στοιχεία του πίνακα, οι πολυπληθέστερες ομάδες που ζουν και εργάζονται αυτή τη στιγμή στη χώρα μας νόμιμα είναι: οι Αλβανοί, που αριθμούν τους 438.036, οι Βούλγαροι 35.104, οι Ρουμάνοι 21.994, οι Ουκρανοί 13.616, οι Πολωνοί 12.831, οι Γεωργιανοί 11.806, οι Πακιστανοί 11.130 και οι κάτοικοι της Ρωσικής Ομοσπονδίας 17.535. Ο κυριότερος λόγος που ανάγκασε αυτούς τους ανθρώπους να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα και να εγκατασταθούν σ' αυτή μόνιμα ή προσωρινά είναι η εύρεση εργασίας. Για την ακρίβεια υπολογίζονται στους 413.214 άτομα, δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς. Άλλοι σημαντικοί λόγοι είναι η δημιουργία οικογένειας, 99.968 άτομα και η παλιννόστηση, 51.694

άτομα, ενώ αρκετοί είναι και εκείνοι που αναφέρουν άλλους λόγους και αριθμούν στο σύνολό τους 164.180 άτομα.

Σύμφωνα με μελέτη του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ και του ΙΚΑ, φαίνεται ότι το ποσοστό συμμετοχής των οικονομικών μεταναστών στο εργατικό δυναμικό της χώρας εκτιμάται στο 10%. Συγκεκριμένα, το 2003 οι αλλοδαποί ασφαλισμένοι στο ΙΚΑ αντιπροσώπευαν το 12,98 % του συνόλου, οι άνδρες το 15,12% και οι γυναίκες το 9,77%. Τα ποσοστά αυτά είναι μεγαλύτερα αφού δεν λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των αλλοδαπών που εργάζονται παράνομα. Η ίδια μελέτη αναφέρει ότι οι Αλβανοί υπήκοοι αντιπροσωπεύουν το 50,5% των αλλοδαπών ασφαλισμένων. Στους άντρες αλλοδαπούς οι Αλβανοί αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία, αφού αντιπροσωπεύουν το 61,19% και ακολουθούν οι Ρώσοι και οι Πακιστανοί με 6,98% και 5,85% αντιστοίχως. Στις γυναίκες, οι Αλβανίδες φτάνουν το 36,99%, οι Ρωσίδες το 22,26% και οι Βουλγάρες το 13,84%.¹⁶

Παρατηρούμε ότι από τις αρχές της δεκαετίας του '90 έως και σήμερα ο αριθμός των αλλοδαπών εργαζομένων στην Ελλάδα αυξάνεται με ταχύτατους ρυθμούς. Βέβαια, μια τέτοια εξέλιξη δεν αφορά μόνο την Ελλάδα, αλλά ολόκληρη την Ευρώπη. Στη χώρα μας αυξήθηκαν τόσο οι παράνομοι μετανάστες από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και του Τρίτου Κόσμου, όσο και οι αλλοδαποί που προέρχονταν από βιομηχανικές χώρες. Οι αλλαγές που γνώρισε η Ελλάδα αυτή την περίοδο ήταν παρόμοιες μ' αυτές που γνώρισαν κι άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με στοιχεία της EUROSTAT για το χρονικό διάστημα 1985-1991, ο πληθυσμός των μεταναστών στην Ευρώπη αυξήθηκε από 7.258.300 σε 9.974.900, δηλαδή με ετήσιο ρυθμό 6,24%. Οι χώρες που σημείωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά σε ετήσια αύξηση είναι η Ελλάδα, η Ισπανία και η Ιταλία.¹⁷

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα δεν έγινε με οργανωμένο και μεθοδικό τρόπο όπως έγινε σε άλλες δυτικές χώρες (Γερμανία, ΗΠΑ, Σουηδία). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην εξασφαλιστεί εκ των προτέρων η κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, τα κοινωνικά και ατομικά δικαιώματα των αλλοδαπών. Δεν υπήρξε από την αρχή μια οργανωμένη προσπάθεια καταγραφής και ελέγχου των εισερχομένων, ώστε να είναι γνωστός ο τύπος διαμονής και εργασίας τους. Έτσι, η πλειοψηφία των μεταναστών ζει υπό το καθεστώς της παρανομίας, της ανασφάλειας και του άγχους.

¹⁶. Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, «Το 13% των ασφαλισμένων στο ΙΚΑ είναι αλλοδαποί», στον Αγγελιοφόρο, Θεσσαλονίκη, 23-6-2004.

¹⁷. Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ. 49.



Όλες αυτές οι καταστάσεις που βιώνουν οι αλλοδαποί δεν ευνοούν την προσαρμογή τους στη χώρα υποδοχής με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται πολλά προβλήματα που σχετίζονται με την ανεργία των ιθαγενών, την παραοικονομία και τη μαύρη αγορά εργασίας. Ειδικότερα διαπιστώνεται έντονος ανταγωνισμός ανάμεσα στους ντόπιους και τους αλλοδαπούς που ασχολούνται με εποχιακές αγροτικές, χειρωνακτικές ή βιομηχανικές εργασίες. Η επέκταση της παραοικονομίας και η ενσωμάτωση στη «μαύρη» αγορά εργασίας των παράνομων μεταναστών διαμορφώνει ένα καθεστώς όπου η απουσία κοινωνικών δικαιωμάτων επεκτείνεται στην απουσία ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Η φθηνή εργασία των αλλοδαπών και η εκμετάλλευσή τους είναι ενδεικτικό της καταπάτησης των δικαιωμάτων τους.

Οι μετανάστες διακρίνονται σ' αυτούς που εργάζονται νόμιμα, αμείβονται καλύτερα και προέρχονται κυρίως από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε αυτούς που εργάζονται, επίσης, νόμιμα, αλλά κακοπληρώνονται και σε αυτούς που εργάζονται παράνομα και γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης των εργοδοτών τους.¹⁸ Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται ότι η πλειοψηφία των αλλοδαπών που εργάζονται στην Ελλάδα είναι τεχνίτες, χειριστές μεταφορικών μέσων, ανειδίκευτοι εργάτες και μικροεπαγγελματίες, 267.521 και απ' αυτούς οι 197.334 είναι άνδρες και οι 70.187 είναι γυναίκες. Ακολουθούν οι μικροπωλητές και γενικότερα αυτοί που ασχολούνται με την παροχή υπηρεσιών, 40.902, οι γεωργοί, οι κτηνοτρόφοι, οι δασοκόμοι και οι αλιείς 26.974 και στη συνέχεια εκείνοι που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μετανάστες ασκούν χειρωνακτικές εργασίες και συνήθως είναι εργάτες, ενώ ο αριθμός αυτών που εργάζονται σε διοικητικές, διευθυντικές θέσεις είναι πολύ μικρός. Στο σύνολό τους οι άνδρες που εργάζονται είναι περισσότεροι 270.771 και πολύ λιγότερες οι γυναίκες 120.903. Τα επαγγέλματα που συναντάμε τόσο στους άνδρες, όσο και στις γυναίκες είναι κυρίως χειρωνακτικά, όπως τεχνίτες, πωλητές, ανειδίκευτοι εργάτες, γεωργοί κ.λ.π.

¹⁸. Αν. Ζωγράφου, «Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών», ό.π., σ.245-46.

Πίνακας 4: Οι απασχολούμενοι αλλοδαποί στην Ελλάδα κατά φύλο και κατά ομάδες ατομικών επαγγέλμάτων.

ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Μέλη των βουλευομένων σωμάτων, ανώτερα διευθυντικά και διοικητικά στελέχη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα	6.587	2.625	9.212
Πρόσωπα που ασκούν επιστημονικά, καλλιτεχνικά και συναφή επαγγέλματα	6.595	6.086	12.681
Τεχνολόγοι, τεχνικοί βοηθοί και ασκούντες συναφή επαγγέλματα	4.060	3.221	7.281
Υπάλληλοι γραφείου και -ασκούντες συναφή επαγγέλματα	4.101	4.424	8.525
Απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών και πωλητές σε καταστήματα και υπαίθριες αγορές	19.422	21.480	40.902
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι, δασοκόμοι και αλιείς	19.118	7.856	26.974
Τεχνίτες, χειριστές μεταφορικών μέσων, ανειδίκευτοι εργάτες και μικροεπαγγελματίες	197.334	70.187	267.521
Δήλωσαν ανεπαρκώς ή ασαφώς το επάγγελμά τους	3.782	1.335	5.117
Δεν δήλωσαν το επάγγελμα	9.772	3.689	13.461
Σύνολο	270.771	120.903	391.674

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία.

Το πρόβλημα της μετανάστευσης είναι γνωστό και απασχολεί εδώ και χρόνια όλα τα κράτη που υποδέχονται μετανάστες, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες πρακτικές μεταχείρισης του μεταναστευτικού πληθυσμού. Την εμπειρία αυτή θα πρέπει να αξιοποιήσει και η Ελλάδα. Πρώτα απ' όλα, οι ελληνικές κρατικές αρχές θα πρέπει, παρά την αίσθηση της προσωρινότητας που προσδίδει ο όρος

λαθρομετανάστης, να καταφύγουν σε μια σειρά μέτρων, ώστε να προστατευθούν τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα των αλλοδαπών.¹⁹

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την μετανάστευση στα πλαίσια μιας εθνικής πολιτικής προτείνονται τα εξής:

- Πολιτική ενσωμάτωσης των λαθρομεταναστών στην ελληνική κοινωνία, βάση αυστηρών κριτηρίων νομιμοποίησης και σε συνδυασμό με τη θωράκιση των εθνικών μας συνόρων.
- Υπαγωγή των νομιμοποιημένων μεταναστών στο ασφαλιστικό σύστημα.
- Αξιοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης των μεταναστών κατόπιν λεπτομερούς καταγραφής των επαγγελματικών τους προσόντων.
- Πλήρης ενσωμάτωση των νόμιμων μεταναστών στον κοινωνικό ιστό της χώρας μας.²⁰

Συνεπώς, η νομιμοποίηση των μεταναστών είναι αναγκαίο να συνοδεύεται από κατάλληλες κοινωνικές πολιτικές, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα του κοινωνικού προφίλ και θα εξασφαλίζουν την κοινωνική και οικονομική ένταξη των αλλοδαπών.

¹⁹ - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ. 61-69.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα», Αθήνα, 2000, σ.34-40.

²⁰ Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», ό.π., σ. 195.

1.2. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Σε αυτήν την ενότητα επιχειρούμε να σκιαγραφήσουμε το κοινωνικό προφίλ των μεταναστών, έχοντας στη διάθεσή μας μόνο τα επίσημα στοιχεία από όσους έχουν υποβάλει αίτηση για πράσινη ή λευκή κάρτα. Βέβαια, στην πραγματικότητα, ο αριθμός των μεταναστών στη χώρα μας είναι πολύ μεγαλύτερος απ' αυτόν που μας δίνουν τα επίσημα στοιχεία. Συνεπώς, υπάρχει ο κίνδυνος να διαμορφωθεί μια εικόνα που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, αφού κατά κανόνα αυτοί που υπέβαλαν αίτηση για νομιμοποίηση είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν τα λιγότερα προβλήματα. Υποθέτουμε, δηλαδή, ότι οι περισσότεροι εξ αυτών έχουν σταθερή κατοικία, όπου διαμένουν εκεί μόνιμα με την οικογένειά τους, τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο και δεν έχουν πρόβλημα με τις διοικητικές αρχές στην Ελλάδα ή στη χώρα τους. Αν η προηγούμενη υπόθεσή μας επαληθευθεί, τότε μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτό ότι το οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών είναι αρκετά χαμηλότερο απ' αυτό που παρουσιάζουν τα στατιστικά στοιχεία. Βέβαια, η ανάλυση του κοινωνικού προφίλ των μεταναστών και των οικογενειών τους, που ακολουθεί, βασίζεται στα υπάρχοντα δεδομένα.

1.2.1 ΗΛΙΚΙΑ - ΦΥΛΟ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Όσον αφορά την ηλικιακή τους σύνθεση, η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών είναι μεταξύ 20 και 44 ετών, όπου κατατάσσεται το 38,39% του συνόλου. Οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο ηλικιωμένες από τους άνδρες, καθώς η επικρατέστερη ηλικία τους είναι 30-34 ετών και το ποσοστό τους προσεγγίζει το 43,47%.²¹

Με βάση το φύλο, τα στοιχεία δείχνουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αλλοδαπών εργαζομένων είναι άνδρες. Από τους 762.191 αλλοδαπούς, που δήλωσαν κατά την απογραφή της 18 Μαρτίου του 2001 ότι εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΣΥΕ, οι 415.552 είναι άντρες και οι 346.639 είναι γυναίκες. Οι περισσότεροι είναι παντρεμένοι με αυξημένο το ποσοστό για τις γυναίκες, ενώ όταν

²¹ - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 41-42.

- Γ. Κολλιά και Δ. Κατσορίδα, «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», στο «Ενημέρωση», τ. 48-49, Ιούνιος-Ιούλιος 1999.

κάποιος μένει πίσω στη χώρα προέλευσης, αυτό το πρόσωπο συνήθως είναι η γυναίκα. Απ' αυτό μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτή η κατάσταση αποτελεί ίσως ένα ισχυρό κίνητρο για παλιννόστηση.

Πίνακας 5: Αλλοδαποί κατά φύλο και οικογενειακή κατάσταση που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα.

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΑΝΤΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Έγγαμοι	187.593	179.738	367.331
Άγαμοι	211.789	126.030	337.819
Χήροι	5.765	19.375	25.140
Σε Διάσταση	3.643	5.532	9.175
Διαζευγμένοι	6.762	15.964	22.726
Σύνολο	415.552	346.639	762.191

Πηγή : Απογραφή πληθυσμού 18^{ης} Μαρτίου 2001.

Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 51,18% του συνόλου των μεταναστών που υπέβαλαν αίτηση για λευκή ή πράσινη κάρτα είναι έγγαμοι και μάλιστα δύο στους τρεις έχουν από ένα έως πέντε παιδιά, ενώ το 43,27% είναι άγαμοι. Στους άνδρες τα ποσοστά έγγαμων-άγαμων είναι περίπου τα ίδια (48,49% έναντι 49,04%), ενώ οι περισσότερες γυναίκες είναι παντρεμένες σε ποσοστό 59,89% έναντι αυτών που είναι άγαμες 27,68%.²² Σύμφωνα, πάλι με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας κατά την απογραφή του 2001, από τους αλλοδαπούς οι 337.819 είναι άγαμοι και οι 367.331 είναι έγγαμοι. Ο αριθμός των άγαμων γυναικών είναι πολύ μικρότερος από εκείνων των παντρεμένων, δηλαδή 126.030 άγαμες και 179.738 έγγαμες. Σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι άντρες που δεν έχουν παντρευτεί είναι 211.789, ενώ οι παντρεμένοι είναι 187.593.

1.2.2. ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

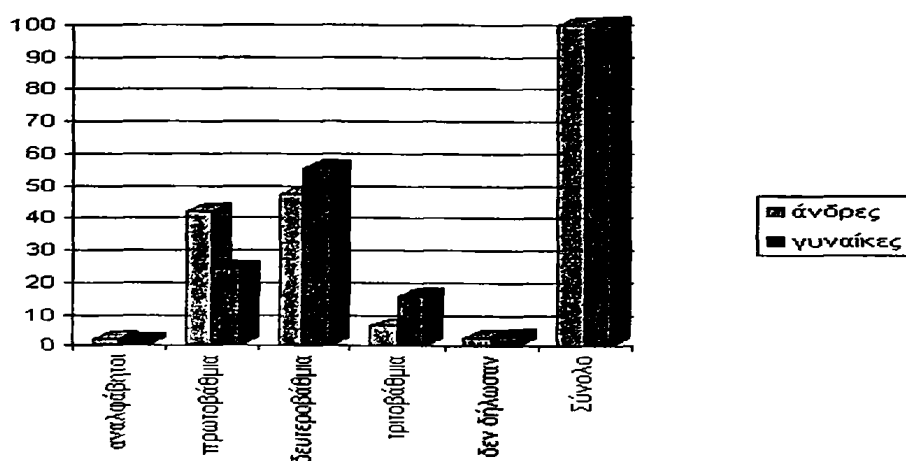
Σε ό,τι αφορά το μορφωτικό επίπεδο των αλλοδαπών που ζουν στη χώρα μας, το 49,16% είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 37,05% Πρωτοβάθμιας, το 8,89% είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το ποσοστό των αναλφάβητων είναι

²² - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ.42.

- Γ. Κολλιά και Δ. Κατσορίδα, «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», ό.π.

ιδιαίτερα χαμηλό (λιγότερο από 2%). Χαρακτηριστικό είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών, με βάση τα στοιχεία, είναι υψηλότερο από των ανδρών, ιδιαίτερα σ' αυτούς που υπέβαλαν αίτηση για λευκή κάρτα. Έτσι, λοιπόν, το 55,47% των γυναικών είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με το 47,31% των ανδρών. Σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση το 16,14% των γυναικών είναι απόφοιτοι κάποιου ανώτερου ή ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος, με αντίστοιχο ποσοστό για τους άνδρες 6,41%. Το ποσοστό των ανδρών που αποφοίτησαν από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 41,90%, ενώ το αντίστοιχο για τις γυναίκες προσεγγίζει το 24,18%.²³

Πίνακας 6: Επίπεδο εκπαίδευσης αλλοδαπών Αντρών – Γυναικών



Πηγή: Έρευνα του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης 1999

Παρόλα αυτά η εργασία των μεταναστών στην Ελλάδα σπάνια έχει σχέση με τις σπουδές τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μια κατάσταση στην οποία οι πτυχιούχοι μετανάστες να ασκούν κάποια χειρωνακτική εργασία ή να ασχολούνται με άλλα κακοπληρωμένα επαγγέλματα.²⁴ Η εικόνα που παρουσιάζεται, όσον αφορά τις ειδικότητες με βάση την τελευταία απασχόληση, δείχνει ότι το 23,3% (25,8% στους άνδρες και 16,5% στις γυναίκες) είναι ανειδίκευτοι εργάτες, χειρώνακτες ή μικροεπαγγελματίες. Ως ειδικευμένοι τεχνίτες δήλωσαν ότι εργάζονται το 6,92% (8,51% στους άνδρες και 2,32% στις γυναίκες), ενώ ως ειδικευμένοι αλιείς, γεωργοί και κτηνοτρόφοι δήλωσαν ότι εργάζονται ένα 4,14% (5,12% στους άνδρες και 1,49%

²³ Γ. Κολλιά και Δ. Κατσουρίδα, «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», ό.π.

²⁴ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π..

στις γυναίκες). Με βάση την ειδικότητα που είχαν κατά την τελευταία απασχόληση τους, η πλειοψηφία των μεταναστών συγκεντρώνεται σε ένα μικρό φάσμα επαγγελμάτων, τα οποία ως επί το πλείστον ασκούνται στην παραοικονομία, με ότι αυτό συνεπάγεται για τους όρους και τις συνθήκες απασχόλησης. Επισημαίνεται ότι το 58,27% του συνόλου απέφυγαν να δηλώσουν κάποιο επάγγελμα, γεγονός το οποίο μας παραπέμπει στον πρόσκαιρο και ευκαιριακό χαρακτήρα της απασχόλησης τους.

Οι τομείς της οικονομικής δραστηριότητας που συγκεντρώνουν την πλειονότητα των αλλοδαπών είναι εκείνοι της οικοδομής, της μεταποίησης και ιδιαίτερα της υφαντουργίας και των ετοιμών ενδυμάτων, των ξενοδοχείων και εστιατορίων, των οικιακών υπηρεσιών και της γεωργίας. Το γεγονός ότι στους τομείς αυτούς ασκείται σε σημαντικό βαθμό παραοικονομική δραστηριότητα, δυσχεραίνει τις διαδικασίες νομιμοποίησης των αλλοδαπών από τη μια και από την άλλη δημιουργεί ένα καθεστώς εκμετάλλευσης, αφού οι περισσότεροι αλλοδαποί εργαζόμενοι είναι κατά κύριο λόγο ανασφάλιστοι.²⁵

1.2.3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ

Η γεωγραφική κατανομή των μεταναστών, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, δείχνει ότι τα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, Αθήνα – Θεσσαλονίκη, συγκεντρώνουν τη μεγάλη πλειοψηφία, με συνολικό ποσοστό που ξεπερνά το 51%, ενώ οι υπόλοιποι διαμένουν στα μεγάλα αστικά κέντρα και στις περιοχές με αναπτυγμένη αγροτική οικονομία. Έτσι, τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Θεσσαλίας, της Μακεδονίας, της Πελοποννήσου, της Στερεάς Ελλάδας και της Κρήτης είναι οι περιοχές που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά των μεταναστών. Συγκεκριμένα, από τους 413.241 αλλοδαπούς που δήλωσαν ότι εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα για εργασία, σύμφωνα με την απογραφή του 2001, οι 324.966 εγκαταστάθηκαν σε αστικές περιοχές, ενώ οι 88.275 σε αγροτικές. Οι περισσότεροι έχουν εγκατασταθεί στην περιοχή της Αττικής, 196.409 αλλοδαποί ακολουθούν οι περιοχές της κεντρικής Μακεδονίας, της Στερεάς Ελλάδας και της Κρήτης, όπου διαμένουν αντίστοιχα 49.740, 25.909 και 25.376.

²⁵. Γ. Κολλιά και Δ. Κατσορίδα, «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», ό.π.

Πίνακας 7: Η γεωγραφική διασπορά των αλλοδαπών που δήλωσαν ότι εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα για εργασία.

ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΑΣΤΙΚΕΣ	ΑΓΡΟΤΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
Αν. Μακεδονία & Θράκη	4.378	2.714	7.092
Κεντρική Μακεδονία	38.192	11.548	49.740
Δυτ. Μακεδονία	2.235	2.102	4.337
Θεσσαλία	11.041	7.107	18.148
Ήπειρος	4.190	3.644	7.834
Ιόνια Νησιά	3.822	5.622	9.444
Δυτική Ελλάδα	12.476	8.740	21.216
Στερεά Ελλάδα	14.903	11.006	25.909
Πελοπόννησος	14.034	14.832	28.866
Αττική	194.279	2.130	196.409
Νησιά Αιγαίου	10.975	7.899	18.870
Κρήτη	14.445	10.931	25.376
Σύνολο Χώρας	324.966	88.275	413.241

Πηγή : Εθνική Στατιστική Υπηρεσία.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η γεωγραφική κατανομή των αλλοδαπών που ζουν στη χώρα μας νόμιμα. Από τους 797.091 οι 376.732 διαμένουν στην περιφέρεια της πρωτεύουσας, δηλαδή στις νομαρχίες των Αθηνών, της Ανατολικής – Δυτικής Αττικής και Πειραιώς. Ακολουθεί η περιφέρεια της Μακεδονίας, όπου ζουν 125.967 αλλοδαποί, της Πελοποννήσου με 81.681 και της Κρήτης με 45.495.

Πίνακας 8: Η γεωγραφική διασπορά των αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα.

ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ
Περιφέρεια Πρωτεύουσας	376.732
Στερεά Ελλάδα & Εύβοια	49.189
Πελοπόννησος	81.681
Ιόνια Νησιά	20.524
Ήπειρος	17.067
Θεσσαλία	33.782
Μακεδονία	125.967
Θράκη	5.743
Νησιά Αιγαίου	40.911
Κρήτη	45.495
Σύνολο	797.091

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία

Από τα παραπάνω στοιχεία αντιλαμβανόμαστε ότι η συγκέντρωση των αλλοδαπών στις αστικές περιοχές γεννά όλα τα συμπτώματα της παθογένειας της μεγάλης πόλης, με την αποξένωση και τον ατομικισμό. Για τις μεταναστευτικές, όμως, ομάδες προστίθεται ένα ακόμα βάρος στον ήδη επιβαρυνμένο ψυχισμό τους, καθώς λειτουργούν υπό πίεση σε μια άγνωστη για αυτούς κατάσταση, που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη χώρα υποδοχής.

Οι συνθήκες που διαμορφώνονται στα αστικά κέντρα υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής των μεταναστών, καθώς αναγκάζονται να μένουν στο κέντρο σε κακής ποιότητας και παλιές κατοικίες, μέσα στη ρύπανση, στο θόρυβο και στο κυκλοφοριακό. Στο κέντρο των μεγαλουπόλεων, εξαιτίας της πτώσης που έχει σημειωθεί στην αξία των κατοικιών, οδηγούνται κατά κύριο λόγο οι μετανάστες, προκειμένου να βρουν φτηνή στέγη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ολόκληρων κοινοτήτων αλλοδαπών σε χωροταξικά προσδιορισμένες περιοχές, οι οποίες αποκτούν απαξιωτικά χαρακτηριστικά. Έτσι, λοιπόν, ο χώρος γύρω από το κέντρο της Αθήνας εξακολουθεί να αποτελεί τον πυρήνα οργάνωσης της ζωής των μεταναστών από το 1990 μέχρι σήμερα. Αυτό, όμως, που έχει αλλάξει είναι οι χώροι που αποτελούν τα “στέκια” των μεταναστών.²⁶

1.2.4. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ – ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η παρουσία των αλλοδαπών στη χώρα μας έχει συνδεθεί με την αύξηση της εγκληματικότητας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης, τα οποία θα πρέπει να μελετήσουμε προσεκτικά για να μην καταφύγουμε σε αυθαίρετες γενικεύσεις.

Μελετώντας τα υπάρχοντα στοιχεία διαπιστώνουμε ότι από το 1991 μέχρι και το 2000 είχαν απελαθεί πάνω από 2.000.000 αλλοδαποί. Από 1991 μέχρι και το πρώτο εξάμηνο του 2004 έχουν συλληφθεί περισσότεροι από 46.592 αλλοδαποί για αδικήματα όπως είναι οι κλοπές-διαρρήξεις, οι ληστείες, η σεξουαλική εκμετάλλευση, οι απάτες, οι βιασμοί, το λαθρεμπόριο, η πλαστογραφία, οι κλοπές τροχοφόρων και οι ανθρωποκτονίες. Παρατηρούμε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών

²⁶ - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 42-43.

- Γ. Κολλιά και Δ. Κατσορίδα, «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», ό.π.

είναι μεγάλος, χωρίς ωστόσο να ξεπερνά εκείνον των Ελλήνων δραστών. Υπάρχουν βέβαια και αδικήματα, όπως είναι το λαθρεμπόριο και η πλαστογραφία, όπου οι αλλοδαποί δράστες είναι πολύ περισσότεροι. Παρατηρούμε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών δραστών είναι μεγαλύτερος, όχι για σοβαρά αδικήματα όπως είναι οι ανθρωποκτονίες, αλλά για αδικήματα που σχετίζονται άμεσα με την παράνομη διαμονή τους και τη προσπάθεια καταγραφής και νομιμοποίησής τους στη χώρα υποδοχής.²⁷

Οι αλλοδαποί κρατούμενοι αντιπροσωπεύουν το 46 με 47% των κρατουμένων. Το ποσοστό αυτό, όπως προκύπτει και από τις στατιστικές του Υπουργείου δεν αντιστοιχεί στη συμμετοχή των αλλοδαπών στην εγκληματικότητα που καταγράφεται. Σύμφωνα με την Κούρτοβικ²⁸ η εγκληματικότητα των αλλοδαπών κυμαίνεται σε ποσοστά χαμηλότερα από της αναλογίας τους στον πληθυσμό, με εξαίρεση κάποια σοβαρά αδικήματα, όπου εμφανίζονται αυξημένα ποσοστά.

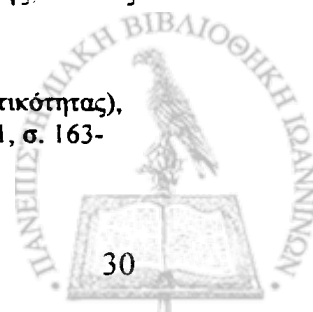
Μελετώντας το χρονικό διάστημα από το 1991 και μετά, που παρατηρείται ο κύριος όγκος των μεταναστών, διαπιστώσαμε ότι το 1997, 1998 και το 1999 καταγράφηκαν τα περισσότερα αδικήματα ή εγκλήματα και ταυτόχρονα παρατηρήσαμε μια αύξηση των αλλοδαπών δραστών που συνελήφθησαν, σε σύγκριση με τα προηγούμενα έτη. Έτσι, το 1997 η συμμετοχή των αλλοδαπών για σοβαρά αδικήματα είναι 13-16%, ενώ αντίστοιχα των Ελλήνων παραβατών ήταν 84-87%. Ειδικότερα, στις ανθρωποκτονίες οι αλλοδαποί συμμετείχαν κατά 20%, κατά 21% στις ληστείες, κατά 11% στους βιασμούς και στα ναρκωτικά.

Οι παράγοντες που ευνόησαν την αύξηση της εγκληματικότητας είναι η κακή οικονομική κατάσταση των αλλοδαπών στη χώρα προέλευσής τους, η αδυναμία εξεύρεσης εργασίας στη χώρα υποδοχής σε συνδυασμό με την απουσία της αναγνωρίσιμης ταυτότητας μέσα στη μεγαλούπολη αναστέλλει τις άμυνες τους προκειμένου να προβούν σε παραβατικές συμπεριφορές.

Η όλη κατάσταση που δημιουργείται δεν είναι δίχως συνέπειες μέσα στο κοινωνικό σύνολο· ήδη, λοιπόν, παρατηρείται μια αύξηση του αισθήματος της ανασφάλειας, ενώ χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της αύξησης των πωλήσεων στα αντικλεπτικά συστήματα, στους συναγερμούς και στα κυνηγετικά όπλα. Από την άλλη, τα ΜΜΕ παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης, καθώς

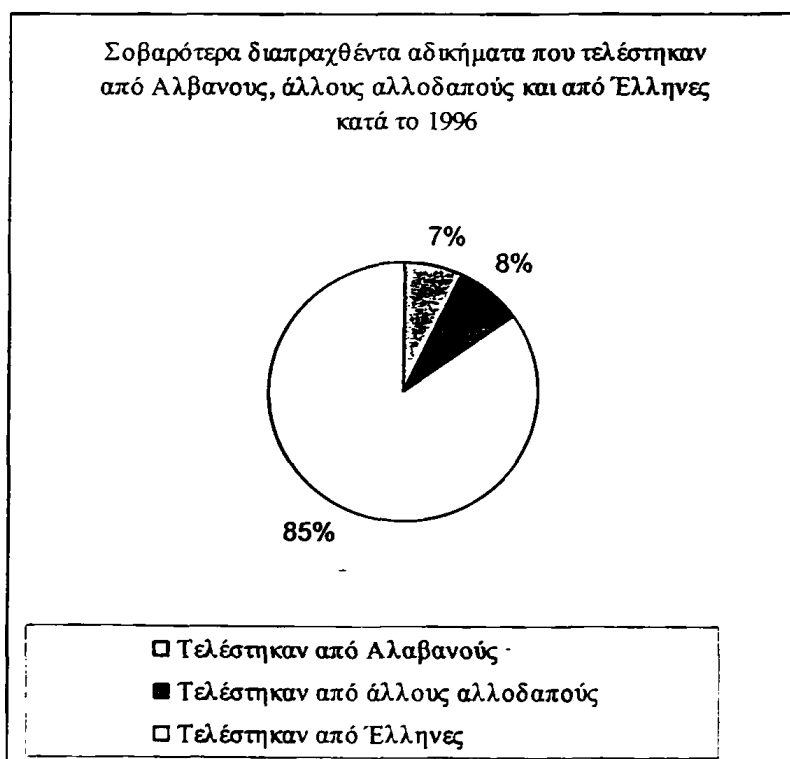
²⁷. Βλ. περισσότερα στο: <http://www.ydt.gr/>

²⁸. Ιων. Κούρτοβικ, «Μετανάστες: ανάμεσα στο δίκαιο και τη νομιμότητα» (Δελτίο Εγκληματικότητας), στο «Μετανάστες στην Ελλάδα», Επιμ.: Μαρβάκης, Παρσανόγλου, Παύλου, Αθήνα, 2001, σ. 163-190.



πολλά εγκλήματα τα οποία διαπράχθηκαν από τους αλλοδαπούς παίρνουν δυσανάλογες διαστάσεις. Το ρεύμα της ξеноφοβίας και του ρατσισμού το βιώνουν περισσότερο από κάθε άλλη μεταναστευτική ομάδα οι Αλβανοί, οι οποίοι θεωρούνται οι «αποδιοπομπαίον» της ελληνικής κοινωνίας, ενώ αντιμετωπίζονται ως οι συνήθεις ύποπτοι όποιων δεινών συμβαίνουν.

Για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου ζητήματος θα πρέπει να γίνουν ενέργειες προς την κατεύθυνση της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ένταξης των μεταναστών. Τέτοιου είδους ενέργειες απαιτούν χρόνο, εκπαίδευση και βέβαια αμοιβαία προσπάθεια και από τις δύο πλευρές, γηγενείς και αλλοδαπούς. Η στρατηγική που έχει ακολουθήσει η ελληνική πολιτεία επικεντρώνεται στην καταστολή της λαθρομετανάστευσης και, γι' αυτό το λόγο, έχει δημιουργήσει το σώμα των Συνοριοφυλάκων. Ακόμη, έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στον έλεγχο των αδειών παραμονής και εργασίας των αλλοδαπών που διαμένουν στη χώρα μας και την άμεση απέλαση όσων δεν διαθέτουν τα νόμιμα έγγραφα.²⁹



Πηγή: Γραφείο Τύπου Υπουργείου Δημόσιας Τάξης

²⁹ - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 43-44.

- Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», ό.π., σ. 187.

- Θ. Πάγκαλος, «Έχουν δημιουργηθεί όλες οι προϋποθέσεις ώστε αν ανησυχούμε σοβαρά για τις νεοφασιστικές ιδεολογίες στη χώρα μας», στα Νέα, 28-2-2000.

1.3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΠΟΥ ΚΑΤΟΙΚΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών. Όλοι αυτοί συνθέτουν το παζλ της δημογραφικής σύνθεσης του ελληνικού πληθυσμού. Η κάθε ομάδα έχει τα δικά της ξεχωριστά χαρακτηριστικά, μεταφέρει τη δική της ιστορία, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία και ιδιομορφίες και ο,τιδήποτε την κάνει να ξεχωρίζει και να διαφοροποιείται από την κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα. Αν εντρύφησει κανείς στη μελέτη αυτών των ομάδων, θα διαπιστώσει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις που κάποιες φορές απαιτούν λεπτομερή κατηγοριοποίηση, προκειμένου να επιτευχθεί μια αντικειμενική και αποτελεσματική προσέγγισή τους.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε στοιχεία για καθεμιά απ' αυτές, προκειμένου να δώσουμε μια γενική εικόνα της πολυχρωμίας της Ελλάδας, χωρίς βέβαια να γίνεται λεπτομερής ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της κάθε ομάδας. Οι ομάδες που θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στην καταγραφή αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της πολιτισμικής σύνθεσης του ελληνικού χώρου. Αυτές οι ομάδες είναι: οι Ρομ, η Μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, οι ομογενείς από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Αλβανίας (Β. Ήπειρο), οι μετανάστες-αλλοδαποί και οι πολιτικοί πρόσφυγες.

1.3.1. ΡΟΜ

Οι Ρομ είναι μια εθνολογική ομάδα με συγκεκριμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η οποία εδώ και αιώνες κατοικεί στην ελληνική επικράτεια. Στον ελλαδικό χώρο υπάρχει μια μακρά εμπειρία κοινωνικής ένταξης ρόμικου πληθυσμού τόσο στις αγροτικές, όσο και στις ημιαστικές περιοχές. Συνήθως τους συναντάμε με τα ονόματα «Αθίγγανου», «Τσιγγάνου», «Κατσιβελου», «Τουρκόγυφτου» και «Ρομά». Κύριο γνώρισμά τους είναι η εξάπλωσή τους σε όλη σχεδόν τη χώρα. Άγνωστος είναι ο ακριβής αριθμός που κατοικεί στην Ελλάδα, αφού δεν υπάρχουν στατιστικές που να οδηγούν σε συγκεκριμένες εκτιμήσεις. Στην Ελλάδα, οι περισσότεροι Ρομ και σχεδόν όλοι οι σκηνίτες έχουν ως μητρική γλώσσα τη Ρομανί.³⁰

³⁰. Αθ. Ε. Γκότοβος, «Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Αθήνα, 2002, σ. 145-175.

Οι Ρομ είναι διασκορπισμένοι σε πολλές περιοχές της χώρας, με μεγαλύτερη πυκνότητα στη Β. Ελλάδα, τη Β.Δ. και τη Δ. Πελοπόννησο, την Ήπειρο, την Αιτωλοακαρνανία, τη Θεσσαλία (Λάρισα, Φάρσαλα, Σοφάδες κ.λ.π.), την Αθήνα και τη Δ. Αττική (Αγ. Βαρβάρα, Πετράλωνα, Χαλάνδρι, Ρέντης, Μοσχάτο, Μενίδι, Άνω Λιόσια, Ελευσίνα, Μέγαρα, Δραπετσώνα, Σπάτα, κ.λ.π.).

Διακρίνονται σε μόνιμα εγκατεστημένους, ημινομάδες και νομάδες. Ακόμα και οι μόνιμα εγκατεστημένοι κατοικούν σε σπίτια ή παραπήγματα υποβαθμισμένων περιοχών και συχνά δε γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο. Θα λέγαμε, ότι αποτελούν εκείνη την κοινωνική ομάδα που βιώνει τις χειρότερες διακρίσεις εις βάρος της. Συνήθως αποτελούν το εύκολο θύμα των θεσμικών και ατομικών προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν οξύτατο πρόβλημα ένταξης μέσα στην ελληνική κοινωνία. Οι συνθήκες διαβίωσής τους είναι υποτυπώδεις, οι εργασίες τους είναι συχνά περιθωριακού και ανεπιθύμητου τύπου, υπάρχει στοιχειώδης υγειονομική περίθαλψη στους καταυλισμούς και παρατηρείται υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού.³¹

Οι Ρομ που ζουν σε καταυλισμούς αντιμετωπίζουν συχνά ιδιαίτερα σκληρές συνθήκες διαβίωσης. Στην διάρκεια των τελευταίων χρόνων μερικοί δήμοι εκδίωξαν τις κοινότητες των αθιγγάνων από τους καταυλισμούς στους οποίους ζούσαν από καιρό, χωρίς να τους προσφέρουν κάποια εναλλακτική στέγη. Ο Αντιπρόεδρος των «Γιατρών του Κόσμου - Ελλάδας», Γιάννης Μπουκοβίνας, όταν μίλησε (στον κρατικό τηλεοπτικό σταθμό ΕΤ-3 στις 24 Οκτωβρίου 1998) για το μεγαλύτερο καταυλισμό Ρομ στην περιοχή Θεσσαλονίκης, κοντά στον Γαλλικό Ποταμό, ανέφερε ότι: «Είναι χειρότερος και από τους καταυλισμούς προσφύγων που έχει επισκεφθεί με την οργάνωσή του στην κατεχόμενη Παλαιστίνη και στο πολεμοδαρμένο Ιράκ.»

Σχετικά με την εκπαίδευση, ελάχιστοι είναι οι Ρομ σε ηλικία υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης, μεταξύ 6 και 15 ετών, που παρακολουθούν σχολικά μαθήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ποσοστό αναλφαβητισμού να είναι ιδιαίτερα υψηλό, 80%, και σε ορισμένες περιπτώσεις να αγγίζει το 90%. Το υψηλό ποσοστό οφείλεται στην αδιαφορία και στην ρατσιστική στάση των δημοτικών συμβούλων, δασκάλων και διευθυντών. Προκειμένου να βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής για τους

³¹. Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π. , σ. 52-54.

Ρομ, θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία σε πολλαπλά επίπεδα, δηλαδή των τοπικών φορέων και των κρατικών λειτουργιών.³²

1.3.2. ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Με τη συνθήκη της Λοζάνης που υπογράφηκε το 1923 μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας και προέβλεπε την υποχρεωτική ανταλλαγή των πληθυσμών, εξαιρέθηκαν ο μουσουλμανικός πληθυσμός της Δυτικής Θράκης και ο ελληνικός πληθυσμός της Κωνσταντινούπολης, της Ίμβρου και της Τενέδου.

Σήμερα, ο πληθυσμός της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη υπολογίζεται στους 110 με 120 χιλιάδες, ενώ, αντίθετα, η πολιτική των διαγωγμών που ακολούθησε η Άγκυρα σε βάρος της ελληνικής μειονότητας της Κωνσταντινούπολης την περιόρισε στα 3.500 άτομα. Ο μουσουλμανικός πληθυσμός είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωμένος στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης σε σημείο που να πλησιάζουν ή να ξεπερνούν τα ποσοστά των χριστιανών.

Συγκεκριμένα, στο νομό Ροδόπης ο μουσουλμανικός πληθυσμός αποτελεί την πλειοψηφία με ποσοστό 58%, στην Ξάνθη υπάρχει ισορροπία με τους χριστιανούς και στο νομό Έβρου υπάρχει σχεδόν απόλυτη κυριαρχία του χριστιανικού στοιχείου. Συνολικά στη Δυτική Θράκη ο μουσουλμανικός πληθυσμός αντιπροσωπεύει το 1/3 του συνολικού πληθυσμού. Ωστόσο, η μειονότητα δεν παρουσιάζει ομοιογένεια ως προς τη σύνθεσή της, με αποτέλεσμα να έχουμε μια φυλετική/εθνοτική πολυμορφία. Έτσι, έχουμε: τους τουρκογενείς σε ποσοστό 45,1%, τους Πομάκους (εξισλαμισθέντες Θράκες ή Σλάβοι) σε ποσοστό 32,7% και τους Αθίγγανους σε ποσοστό 22,2%.³³

1.3.3. ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τους Έλληνες από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και τους ομογενείς από την Αλβανία (Β.Ηπειρο). Παλινοστούντες μπορούν να χαρακτηριστούν τα άτομα που λόγω της βιογενετικής και εθνοτικής τους καταγωγής νιώθουν και θέλουν να είναι Έλληνες και εισέρχονται στο μητροπολιτικό

³² Στο <http://www.greekhelsinki.gr>, «Έκθεση προς τη Συνάντηση για την Επισκόπηση της Υλοποίησης των Συμφωνιών του ΟΑΣΕ για Θέματα Ανθρώπινης Διάστασης στην Ελλάδα», Βαρσοβία, 17-27 Οκτωβρίου 2000

³³ Γ. Νικολάου, «Πολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ. 54-55.

κέντρο, με στόχο να παραμείνουν σ' αυτό. Η μετακίνηση των ατόμων ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία και από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα ισοδυναμεί με μετανάστευση, εμείς, όμως, χρησιμοποιούμε τον όρο παλιννόστηση και παλιννοστούντες, προκειμένου να εκφράσουμε την ιδεολογική, ψυχολογική διάσταση που χαρακτηρίζει τη διαδικασία ένταξης αυτών των ατόμων στην ελληνική κοινωνία. Η παλιννόστηση είναι, λοιπόν, και ιδεολογική και ψυχολογική επιστροφή, με τις όποιες αρνητικές ή θετικές συνέπειες για το άτομο και την κοινωνία. Η ένταξη των παλιννοστούντων είναι από ψυχολογικής πλευράς πιο έντονη και ψυχοφθόρα από εκείνη των αλλοδαπών μεταναστών στην Ελλάδα. Οι τελευταίοι έχουν ένα γεωγραφικό και πολιτισμικό σημείο αναφοράς, στο οποίο μπορούν να προσφεύγουν σε περιπτώσεις απόρριψης και κοινωνικού στιγματισμού. Σε αντίθεση με τους αλλοδαπούς μετανάστες οι ομογενείς μετανάστες (παλιννοστούντες), ενώ νομίζουν και θέλουν να ανήκουν στο ίδιο σύστημα με την κυρίαρχη ομάδα, σε αρκετές περιπτώσεις βιώνουν την απόρριψη.³⁴

1.3.3.1. Επαναπατρισθέντες πολιτικοί πρόσφυγες

Πρόκειται για εκείνους τους Έλληνες που μετά τον εμφύλιο πόλεμο εγκαταστάθηκαν ως πολιτικοί πρόσφυγες στην Ανατολική Ευρώπη. Τα επίσημα στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων υπολογίζουν τους επαναπατρισθέντες πολιτικούς πρόσφυγες μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980 σε 34.000 άτομα. Οι συνθήκες που ευνόησαν την επιστροφή τους είναι μια σειρά γεγονότων, όπως η σύναψη διακρατικών συμβάσεων για την μεταφορά των ασφαλιστικών και συνταξιοδοτικών τους δικαιωμάτων από τις χώρες διαμονής τους, η αναγνώριση από το επίσημο ελληνικό κράτος της εθνικής αντίστασης και η επιστροφή των δημευμένων περιουσιών τους.

Ο επαναπατρισμός των πολιτικών προσφύγων δημιούργησε πολλά προβλήματα που συνδέονται με την επαγγελματική τους αποκατάσταση, τη σχολική και επαγγελματική μόρφωση, την αναγνώριση τίτλων σπουδών, τις γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών τους κ.λ.π.³⁵

³⁴. Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ.36-37.

³⁵. Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ.57-58

1.3.3.2. Ομογενείς από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι Έλληνες Πόντιοι από την πρώτη Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι μετά το τέλος της δεκαετίας του '80 άρχισαν να επιστρέφουν στην Ελλάδα. Η επιστροφή τους ευνοήθηκε από την κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης, τη χαλάρωση των περιορισμών εξόδου επί Γκορμπατσόφ και με την προσδοκία να βρουν μια καλύτερη τύχη στην οικονομικά και πολιτικά σταθερή Ελλάδα. Μέχρι το 1993 είχε χορηγηθεί βίζα παλιννόστησης σε 45.000 περίπου άτομα. Από το 1987 έως και το 1992 το σύνολο των αφιχθέντων Ποντίων ήταν 42.529. Κατά το πρώτο εξάμηνο του 1993 καταγράφηκαν 4.907 αφίξεις και τέλος του 1993 ο αριθμός των Ποντίων ανήλθε σε 53.455 άτομα. Ο αριθμός αυτών των ατόμων υπολογίζεται περίπου σήμερα σε 230.000 με 250.000 άτομα. Η μεταναστευτική ροή επομένως της εν λόγω ομάδας είναι υψηλή.

Οι Έλληνες Πόντιοι επιστρέφοντας στα πατρία εδάφη αντιμετωπίζουν καθημερινά πολλά προβλήματα. Αυτά είναι η δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς οι περισσότεροι δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή την γνωρίζουν ελάχιστα, η έλλειψη κεφαλαίου, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από την αγορά εργασίας, δυσκολίες στην εύρεση εργασίας, παρά το γεγονός ότι αρκετοί απ' αυτούς είναι αρκετά υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Το μεγαλύτερο ποσοστό 37% είναι απόφοιτοι μέσης-γενικής εκπαίδευσης, ακολουθούν με 23% οι πτυχιούχοι ανώτερης εκπαίδευσης, με 14% οι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης, ενώ μικρότερο είναι το ποσοστό τελειόφοιτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 7,6% και τέλος 4,2% εκείνοι που δεν έχουν ολοκληρώσει το δημοτικό σχολείο.

Η ανεργία των Ποντίων υπολογίζεται περίπου στο 31% του εργατικού δυναμικού, από τους οποίους το 56% συγκεντρώνεται στις παραγωγικές ηλικίες 25-44 ετών, ενώ η ανεργία των νέων ανέρχεται σε 23%. Η απασχόληση όσων Ποντίων εργάζονται είναι κυρίως σε οικοδομές ως εργάτες, ενώ οι περισσότεροι είναι ετερο-απασχολούμενοι. Βέβαια όπως είναι γνωστό, αν και δεν μπορεί να καταγραφεί, μεγάλη μερίδα απασχολούνται στην παραοικονομία.

Το υψηλό, λοιπόν, ποσοστό ανεργίας, σε συνδυασμό με την ετερο-απασχόληση, την απασχόληση στην παραοικονομία, το επίπεδο εκπαίδευσής τους, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μεγάλο μέρος της εν λόγω ομάδας χρειάζεται βοήθεια για την ένταξη

στην ελληνική κοινωνία, την αγορά εργασίας, καθώς και την πρόσβαση στην παροχή των κοινωνικών υπηρεσιών.³⁶

1.3.3.3. Ομογενείς από την Αλβανία (Β. Ήπειρο)

Οι Βορειοηπειρώτες, όπως ονομάζονται οι ομογενείς από την Αλβανία, ζουν σε πατρογονικά εδάφη, τα οποία λόγω ιστορικών συγκυριών αποκόπηκαν από τον εθνικό κορμό. Οι Έλληνες κάτοικοι αυτών των περιοχών ζουν ως μειονότητα στα πλαίσια μιας πολιτισμικά διαφορετικής κοινωνίας. Τα πολιτικά, όμως, τα οικονομικά, τα κοινωνικά και τα εθνικιστικά προβλήματα που προκάλεσε η πτώση του καθεστώτος στην Αλβανία οδήγησαν πολλούς Βορειοηπειρώτες Έλληνες να καταφύγουν στην Ελλάδα. Έτσι, σε χρονικό διάστημα 1,5 χρόνου εισήλθαν στη χώρα νόμιμα 12.466 άτομα, από τους οποίους 4.054 επέστρεψαν και οι υπόλοιποι 8.412 παρέμειναν. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του Εθνικού Ιδρύματος για την υποδοχή και την Αποκατάσταση των Αποδήμων Παλιννοστούντων Ελλήνων Ομογενών (ΕΙΥΑΠΟΔΕ), 12.000 περίπου Έλληνες Βορειοηπειρώτες διέμεναν μόνιμα στην Ελλάδα το 1991. Σήμερα, από ανεπίσημες εκτιμήσεις υπολογίζεται ότι ο πληθυσμός των Βορειοηπειρωτών που διαμένει στην Ελλάδα είναι 150.000 άτομα, εκ των οποίων οι 140.000 ανήκουν στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό. Ωστόσο, αρκετοί είναι αυτοί που έρχονται να εργασθούν έστω και παράνομα στην χώρα με την προσδοκία της μόνιμης εγκατάστασης τους στην Ελλάδα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούμε να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τον αριθμό των ομογενών από την Αλβανία. Μεγάλο είναι το ποσοστό εκείνων που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα 50%, ενώ όσον αφορά την εκπαίδευσή τους το 75% του συνόλου έχουν τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση ή έχει πτυχίο τεχνικής σχολής και λιγότερο από 10% του ενεργού πληθυσμού έχει πτυχίο ανώτατης πανεπιστημιακής σχολής.³⁷

³⁶ - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ.57-58.

- Ελ. Γαϊτανίδου, «Μετανάστες-Παλιννοστούντες-Πρόσφυγες», στο <http://www.istoselides.gr/news/article>, 11-11-2001.

³⁷ - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ.58-59.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ.30.

- Ξ. Πετρινώτη, «Η μετανάστευση προς την Ελλάδα», Αθήνα, 1993, σ. 16-17.



1.3.4. ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ –ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενώ η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 ήταν μια χώρα εξαγωγής μεταναστών, από τη δεκαετία του '70 μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Υπολογίζεται ότι σήμερα φιλοξενεί περίπου 762.191 νόμιμους, ενώ αν συνυπολογίσουμε και τους λαθρομετανάστες, τότε οι αλλοδαποί στη χώρα μας αγγίζουν περίπου το 1.000.000.

Οι πολυπληθέστερες ομάδες είναι οι ακόλουθες:

- Οι Αλβανοί που ζουν νόμιμα στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας που βασίζονται στην απογραφή του πληθυσμού που έγινε το 2001, αριθμούν 438.036 άτομα, ενώ αν συνυπολογίσουμε και τους παράνομους τότε ο αριθμός ανεβαίνει πολύ περισσότερο.³⁸

Τα αίτια της μετανάστευσης των Αλβανών προς την Ελλάδα είναι κυρίως οικονομικά. Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης και η οικονομική εξαθλίωση οδήγησαν πολλούς Αλβανούς στην Ελλάδα. Βέβαια, η εγκατάσταση στον ελλαδικό χώρο για τους περισσότερους θεωρούνταν ευκαιριακή. Σήμερα, όμως, αρκετοί απ' αυτούς ζουν και εργάζονται μόνιμα στην Ελλάδα, έχοντας βγάλει άδεια παραμονής, ενώ τα παιδιά τους πηγαίνουν σε ελληνικά σχολεία. Από την άλλη, όμως, οι Αλβανοί αποτελούν τη μεγαλύτερη πλειοψηφία λαθρομεταναστών. Αξίζει να αναφέρει κανείς, σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνει ο Παπάς³⁹, στο γεγονός ότι «τα τελευταία πέντε χρόνια, απελάθηκαν 1.148.140 Αλβανοί, πολλοί απ' αυτούς περισσότερο της μίας φορές», σύμφωνα με τα στοιχεία του υπουργείου Δημόσιας Τάξης. Η πολιτική που ακολουθεί το επίσημο ελληνικό κράτος διαφέρει από εκείνη των Ελληνοποντίων και των Βορειοηπειρωτών. Οι Αλβανοί είναι εκείνοι οι μετανάστες που κατηγορούνται περισσότερο από κάθε άλλη ομάδα για τα «δεινά» που συμβαίνουν στην ελληνική κοινωνία και ταυτόχρονα εκδηλώνεται έντονα απέναντί τους ένα κλίμα ξενοφοβίας και ρατσισμού.⁴⁰

- Η δεύτερη σε αριθμό μεταναστευτική κοινότητα είναι οι Βούλγαροι που αριθμούν 35.104 άτομα. Θα πρέπει, όμως, να υπολογίζουμε ότι είναι πολλοί περισσότεροι αν σ' αυτούς συνυπολογίσουμε και τα προστατευόμενα μέλη, καθώς

³⁸ Βλ. περισσότερα στις σελίδες 5-7.

³⁹ Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», ό.π., σ. 152-153

⁴⁰ - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ.59-60.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 31-34.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ.46-47.



και όσους ζουν παράνομα. Το μεταναστευτικό κλίμα από τη Βουλγαρία προς την Ελλάδα εντατικοποιήθηκε το 1990. Οι μετανάστες εργάτες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30 με 50 ετών και οι περισσότεροι έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι Βούλγαροι μετανάστες σε μεγάλο ποσοστό είναι έγγαμοι, αλλά πολλοί λίγοι είναι αυτοί που έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα με την οικογένειά τους, τουλάχιστον στην αρχή. Οι γυναίκες σε αντίθεση με τους άντρες έχουν σχετικά σταθερές δουλειές. Συνήθως εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί, ενώ οι άντρες εργάζονται σε σποραδική βάση ή αυτοαπασχολούμενοι στον κατασκευαστικό τομέα και στις μικρές βιομηχανίες ή υπηρεσίες.⁴¹

- Οι Ρουμάνοι, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στη χώρα μας πρόσφατα, ασχολούνται με εποχιακές εργασίες. Περίπου 21.994 άτομα έχουν υποβάλει αίτηση για λευκή κάρτα.

- Οι Πολωνοί άρχισαν να έρχονται στην χώρα μας το 1981, ως πολιτικοί πρόσφυγες, αναζητώντας καλύτερες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Το 2001 οι νόμιμα εργαζόμενοι αριθμούσαν τους 12.831, ενώ υπολογίζεται ότι ο αριθμός των παράνομων Πολωνών είναι πολύ μεγαλύτερος. Εγκαταστάθηκαν στη χώρα και έγιναν εύκολα αποδεκτοί, ενώ σε καμιά περίπτωση δεν γίνεται λόγος για ρατσιστικές ή ξενοφοβικές αντιλήψεις εναντίων τους. Ακόμη, δεν έχει ξεκαθαρίσει γι' αυτούς το καθεστώς της νόμιμης παραμονής και εργασίας τους στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης των εργοδοτών τους.⁴²

- Οι κάτοικοι της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Ρώσοι, Ουκρανοί, Γεωργιανοί, Μολδαβοί, Αζέροι, Ουζμπέκοι κ.λ.π.) κάνουν τα τελευταία χρόνια όλο και πιο αισθητή την παρουσία τους στην Ελλάδα, εκμεταλλευόμενοι τις διευκολύνσεις που παρέρχονταν στους ελληνικής καταγωγής κατοίκους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Με διάφορους τρόπους κατάφεραν να αποκτήσουν βίζα και να έρθουν στην Ελλάδα ως ομογενείς. Γι' αυτό το λόγο είναι δύσκολο να υπολογιστεί ο αριθμός τους. Οι περισσότεροι απ' αυτούς διαθέτουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά χωρίς να τα δικαιούνται κιόλας. Οι ασχολίες στη χώρα μας είναι διάφορες ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, αλλά κατά κύριο λόγο ασχολούνται με το εμπόριο καθώς οι

⁴¹ Ευγ. Μάρκοβα, «Η παρουσία των Βούλγαρων μεταναστών στην ελληνική αγορά εργασίας και στην ελληνική κοινωνία», στο «Μετανάστες στην Ελλάδα», Επιμ.: Μαρβάκης, Παρσανόγλου, Παύλου, Αθήνα, 2001, σ.247-274.

⁴² - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση», ό.π., σ.59-60.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση», ό.π., σ. 31-34.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων», ό.π., σ.46-47.

περισσότεροι έχουν αναπτύξει ένα δίκτυο εμπορικών συναλλαγών με τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ.⁴³

- Οι Ινδοί και οι Πακιστανοί που έχουν υποβάλει αίτηση για λευκή κάρτα είναι περίπου 19.000, ενώ μεταξύ αυτών είναι και αρκετοί μη καταγεγραμμένοι, λαθρομετανάστες. Ασχολούνται κυρίως στον κλάδο των υπηρεσιών, αλλά μπορεί να τους συναντήσει κανείς και στην ελαφριά βιομηχανία, βιοτεχνία και κυρίως στην ναυτιλία.

- Οι Αιγύπτιοι, που αριθμούν περίπου 7.448 άτομα, βρίσκονται οι περισσότεροι υπό το καθεστώς της παράνομης παραμονής και ασχολούνται σε υποβαθμισμένες εργασίες.

- Οι Φιλιππινέζοι, αριθμούν στη χώρα μας τα 6.478 περίπου άτομα, ενώ τα ανεπίσημα στοιχεία τους υπολογίζουν μεταξύ 40.00 και 60.000. Τα περισσότερα άτομα σε ποσοστό 87% είναι γυναίκες και κατά κόρον εργάζονται ως οικιακοί βοηθοί και ένας μικρότερος αριθμός εργάζεται σε νοσοκομεία, εργοστάσια και γραφεία. Οι Φιλιππινέζες στην Ελλάδα είναι άτομα με υψηλή μόρφωση και πολλές μιλούν αγγλικά.⁴⁴

- Τα τελευταία χρόνια μια ομάδα που αρχίζει να κάνει αισθητή την παρουσία της είναι οι Κούρδοι μετανάστες, που μέχρι τώρα έχουν υποβάλει αίτηση για την παροχή πολιτικού ασύλου 3.000 άτομα, από τις οποίες αιτήσεις έχουν εξετασθεί οι 1.700.⁴⁵

1.3.5. ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Μια ειδική κατηγορία αλλοδαπών που ζουν στη χώρα μας είναι οι πολιτικοί πρόσφυγες. Ο όρος οικονομικοί πρόσφυγες μας παραπέμπει στα πολιτικά κυρίως αίτια της μετακίνησης των πληθυσμών και στην περίπτωση αυτή η πολιτική διάσταση έχει μια ιδιαίτερη σημασία, καθώς οι πολιτικοί πρόσφυγες προστατεύονται από διεθνείς συμβάσεις. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Υπουργείου Δημοσίας Τάξης το

⁴³ ό.π.

⁴⁴ Leodino Y. Canete, «Η φιλιππινέζικη κοινότητα στην Ελλάδα στο τέλος του 20^{ου} αιώνα», στο «Μετανάστες στην Ελλάδα», Επιμ.: Μαρβάκης, Παρσανόγλου, Παύλου, Αθήνα, 2001, σ.277-300.

⁴⁵ - Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση», ό.π., σ.59-60.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση», ό.π., σ. 31-34.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων», ό.π., σ.46-47.

διάστημα μεταξύ 1980-91 υπέβαλαν αίτηση στη χώρα μας για να αναγνωριστούν ως πολιτικοί πρόσφυγες 11.634. Από το συνολικό αριθμό των υπηκόων τρίτων χωρών που υπέβαλαν αιτήσεις για την αναγνώριση της προσφυγικής ιδιότητας το 35% (4.056) ήταν Τούρκοι, το 15% (1.789) ήταν Ιρακινοί και το 10% (1.162) ήταν Πολωνοί. Είναι προφανές ότι η Ελλάδα παρουσιάζει υψηλή πυκνότητα αιτούντων από γειτονικές ή κοντινές χώρες, εφόσον το 80% των συνολικών αιτούντων προέρχεται από έξι εθνικότητες: Τούρκοι, Ιρακινοί, Πολωνοί, Ιρανοί, Ρουμάνοι, Αλβανοί. Την ίδια περίοδο οι αρχές αναγνώρισαν την ιδιότητα του πρόσφυγα σε 2.802 άτομα, δηλαδή στο 24%.

Από τα υπάρχοντα στοιχεία συμπεραίνουμε ότι πολλοί είναι εκείνοι που κάνουν την αίτηση τους για να ζητήσουν πολιτικό άσυλο στην Ελλάδα, αλλά πολύ λίγοι είναι αυτοί που καταφέρνουν τελικά να λάβουν την προσφυγική ιδιότητα. Το 1993 η Υπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών κατέγραψε 8.300 συνολικά πρόσφυγες, από τους οποίους εκείνοι που αναγνωρίστηκαν από τις Ελληνικές Αρχές ήταν 3.243. Οι κύριες ομάδες ήταν Ιρακινής (Κούρδοι), Αιθιοπικής, Λιβανέζικης, Σομαλικής και Σουδανικής καταγωγής. Κατά το χρονικό διάστημα 1991-96 οι αιτήσεις για τη χορήγηση ασύλου ανήλθαν σε 9.004 από άτομα που προέρχονταν κυρίως από το Ιράκ 46,9% και την Τουρκία 27,6%, ενώ άσυλο δόθηκε σε 766 άτομα (8,6%) του συνόλου των αιτούντων.

Σ' ότι αφορά τις συνθήκες διαβίωσής τους τόσο κατά την περίοδο της παραμονής, όσο και μετά την αναγνώρισή τους ως πρόσφυγες, είναι εξαιρετικά δύσκολές. Τα προβλήματά τους σχετίζονται με τη στέγαση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η οργάνωση που κατά κύριο λόγο αντιμετωπίζει τα προβλήματα των προσφύγων είναι το Κέντρο Αλλοδαπών Πολιτικών Προσφύγων στο Λαύριο, όπου και καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για την αξιοπρεπή διαβίωσή τους.⁴⁶

⁴⁶ - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ.25, 298-313.

- Ξ. Πετρινιώτη, «Η μετανάστευση προς την Ελλάδα», Αθήνα, 1993, σ.30.

- Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», ό.π., σ. 272-273.

- Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο», ό.π., σ.55-56.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ - ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.

Ο μεγάλος αριθμός των μεταναστών που έχει εισρεύσει στην Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαπενταετία έχει δημιουργήσει προβλήματα, που δε σχετίζονται μόνο με την εγκατάστασή τους στη χώρα υποδοχής, αλλά και με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα παιδιά των οικογενειών των μεταναστών με την είσοδό τους στη χώρα υποδοχής αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα, καθώς είναι υποχρεωμένα να ακολουθήσουν τις επιλογές των γονιών τους. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι τα παιδιά και οι έφηβοι είναι αυτοί που βιώνουν πιο έντονα και τραυματικά τις συνέπειες της μετακίνησης.

Το παιδί αποκόπτεται από το οικείο και φιλικό του περιβάλλον και ξαφνικά έρχεται αντιμέτωπο με άγνωστους γι' αυτό ανθρώπους, με τους οποίους θα πρέπει να επικοινωνεί σε μια άγνωστη γι' αυτό γλώσσα. Η μητρική του γλώσσα ήταν το εργαλείο της κοινωνικοποίησης του και της αποδοχής του από τους άλλους, ενώ τώρα είναι υποχρεωμένο να χρησιμοποιεί μια γλώσσα που του είναι άγνωστη, που δεν την κατανοεί και για την οποία οι περισσότεροι τον κοροϊδεύουν. Εντούτοις, είναι υποχρεωμένος να τη μάθει, γιατί αποτελεί το μοναδικό μέσο για την επιτυχή μαθησιακή του πορεία.

Η ταυτότητά του κατηγοριοποιείται κάτω από το γενικό τίτλο του «αλλοδαπού». Η απόρριψη εξαιτίας της καταγωγής του μπορεί να τον οδηγήσει είτε στην περιχαράκωση, είτε στην άρνησή της, καθώς την θεωρεί υπεύθυνη για την κακή σχέση που έχει με το περιβάλλον. Συνεπώς, το μεταναστόπουλο βιώνει πολύ έντονα μια κατάσταση που από τη μία, το θέλει να είναι ίδιο με τους γηγενείς συμμαθητές του και από την άλλη, να διατηρήσει την καταγωγή και την παράδοσή του.

Οι καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον τα επηρεάζουν άμεσα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν αμυντική στάση απέναντι στο άγνωστο γι' αυτούς περιβάλλον του σχολείου. Αισθάνονται έντονη την αμφιβολία για τις ικανότητές τους, για την ποιότητα και την ποσότητα των γνώσεών



τους, για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, αλλά και για την εικόνα που παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους. Βέβαια, όταν ο μαθητής είναι μικρότερος προσαρμόζεται πιο εύκολα από έναν έφηβο που έχει ολοκληρωμένη αντίληψη της καινούργιας κατάστασης.

Τα παιδιά των μεταναστών έχουν ανάγκη από αποδοχή και συναισθηματική ασφάλεια. Δυστυχώς, το οικογενειακό περιβάλλον τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να στηρίξει αυτά τα παιδιά, με αποτέλεσμα να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους για να μπορέσουν να δείξουν τι αξίζουν. Στην προσπάθειά τους αυτή δεν κάνουν συχνά και τις σωστότερες επιλογές. Έτσι, η επίδειξη δύναμης ή πνεύματος είναι ο τρόπος που επιλέγουν για να τραβήξουν την προσοχή και να δηλώσουν την παρουσία τους. Μία άλλη διέξοδος είναι η απομόνωση και η συναναστροφή μόνο με συμπατριώτες τους ή άλλους αλλοδαπούς. Οι σκέψεις που κάνουν είναι αφελείς και βασίζονται στα δικά τους κριτήρια, με αποτέλεσμα να καταλήγουν στην αυτοπεριθωριοποίηση μέσα από τη λογική «αφού δε με θέλουν αυτοί, δεν τους θέλω κι εγώ».⁴⁷

Μελετώντας το πρόβλημα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι, ενώ στην αρχή με την είσοδο των πρώτων μεταναστών υπήρχε κάποια αδιαφορία εκ μέρους των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, σιγά-σιγά με την πάροδο του χρόνου βλέπουμε ότι η κατάσταση αρχίζει να μεταστρέφεται. Στη συνέχεια παραθέτουμε τα συμπεράσματα που έχει δημοσιεύσει το ΠΠΟΔΕ⁴⁸ για την σχολική επίδοση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών για το σχολικό έτος 2003-2004, όπου παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο και στα ΤΕΕ κυμαίνεται για τους μεν αλλοδαπούς στο 13,9 και για τους παλιννοστούντες στο 14. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στα Γυμνάσια και στα Λύκεια με σχετικά καλές επιδόσεις είναι σχετικά υψηλό καθώς το 50,08% του μαθητικού πληθυσμού έχει μέσο όρο 10,0-14,0, το 29,8% 14,1-17,0 και το 15,6% 17,1-20, ενώ μόλις το 3,8% έχει επιδόσεις κάτω από το 10. Παρόλα αυτά, όμως, ένα μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών βρίσκεται έξω από το σχολικό σύστημα για διάφορους λόγους.

Έτσι, λοιπόν, κάποιοι μετανάστες που έχουν έρθει παράνομα στην Ελλάδα και δεν έχουν άδεια παραμονής και εργασίας φοβούνται να στείλουν τα παιδιά τους στο

⁴⁷ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα.», Αθήνα, 2000, σ. 46-56.

⁴⁸ Α.Ε. Γκότοβος – Γ.Π. Μάρκου, «Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση», Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Β', Αθήνα, 2004, σ. 124-131.



σχολείο, μην τυχόν και με αυτό τον τρόπο τους εντοπίσουν ευκολότερα οι αρχές και τους απελάσουν. Οι αλλοδαποί τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος, με αποτέλεσμα να κλείνονται στο σπίτι τους και να προφυλάσσονται από το εχθρικό γι' αυτούς περιβάλλον. Ακόμη, η φύση της εργασίας τους δεν τους επιτρέπει να μένουν κάπου μόνιμα, με αποτέλεσμα να μετακινούνται συνεχώς. Η συχνή αλλαγή κατοικίας έχει επιπτώσεις στα παιδιά τους, καθώς δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολείο.

Κάποιοι μετανάστες θεωρούν ότι η παραμονή τους εδώ είναι προσωρινή και συνεπώς, δεν είναι απαραίτητη η παρακολούθηση ενός «ξένου» σχολικού προγράμματος για τα παιδιά τους. Βέβαια, υπάρχουν και αρκετές περιπτώσεις παιδιών που δεν παρακολουθούν το σχολείο, γιατί είναι υποχρεωμένα να δουλεύουν ή να επιαιτούν για να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Από την άλλη, όταν τα παιδιά αυτά πηγαίνουν στο σχολείο και μεσολαβήσει κάποια αποτυχημένη ένταξη, η οικογένεια και το παιδί δεν έχουν τη διάθεση να επιμείνουν, με αποτέλεσμα να σημειώνεται διαρροή. Και τέλος, οι οικονομικοί λόγοι δεν επιτρέπουν σε κάποιες οικογένειες να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, καθώς απαιτούνται κάποια έξοδα για τη φοίτησή τους.

Ένας ακόμη λόγος που ευθύνεται για τη μη σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών είναι η διοίκηση των σχολείων. Σ' αυτή την περίπτωση, ορισμένοι μαθητές δεν γίνονται αποδεκτοί λόγω έλλειψης ενός πιστοποιητικού ή δικαιολογητικού, αν και υπάρχουν σχετικοί εγκύκλιοι στο Υπουργείο Παιδείας που συνιστούν ελαστικότητα. Βέβαια, δε λείπουν και εκείνες οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που αρνούνται να λειτουργήσουν στα σχολεία τους Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα, γιατί πιστεύουν ότι το σχολείο θα χαρακτηριστεί ως σχολείο αλλοδαπών και θα εγκαταλειφθεί από τους γηγενείς. Αυτή, δυστυχώς, είναι μία τάση που παρατηρείται όλο και συχνότερα τελευταία, με αποτέλεσμα οι γηγενείς μαθητές να εγκαταλείπουν τα σχολεία όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και να ακολουθούν εναλλακτικές λύσεις όπως είναι τα ιδιωτικά ή η αλλαγή κατοικίας. Οι οικογένειες που ακολουθούν αυτές τις λύσεις είναι συνήθως και οι πιο προνομιούχες. Αντίθετα, οι οικογένειες των γηγενών μαθητών που αντιμετωπίζουν οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα παραμένουν στα ίδια σχολεία, γεγονός που αντανakλά αρνητικά στην εικόνα της σχολικής μονάδας. Εκείνο που θα πρέπει να αναφερθεί είναι ότι αρκετά από τα σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα, εξαιτίας της



δραματικής μείωσης των γεννήσεων στην ελληνική οικογένεια, θα είχαν κλείσει αν δεν είχαν έρθει οι αλλοδαποί μετανάστες.⁴⁹

Οι αλλοδαποί μαθητές που φοίτησαν στα ελληνικά σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά, σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), κατά το σχολικό έτος 2002-2003, από το σύνολο 1.460.464 μαθητών ήταν 98.241. Απ' αυτούς οι 9.503 φοιτούσαν στην προσχολική εκπαίδευση, οι 54.570 στην πρωτοβάθμια και οι 34.168 στην δευτεροβάθμια, δηλαδή οι αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν το 6,7% του μαθητικού πληθυσμού.

Πίνακας 1: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%) ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ
Νηπιαγωγεία	138.304	9.503	6,9
Δημοτικά	633.235	54.570	8,6
Γυμνάσια	328.309	22.693	6,9
Λύκεια & ΤΕΕ	360.616	11.475	3,2
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7

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

Αν συγκρίνουμε το μαθητικό πληθυσμό της σχολικής χρονιάς 2002-2003 με προηγούμενα έτη, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται κατά πολύ. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 1996-1997 φοιτούσαν στα δημόσια ελληνικά σχολεία 11.657 αλλοδαποί μαθητές.

Σχετικά με τη γεωγραφική κατανομή των αλλοδαπών μαθητών, είναι αναμενόμενη η συγκέντρωσή τους στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Πειραιά, Θεσσαλονίκη κ.λ.π.), γιατί, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, στις περιοχές αυτές υπάρχει μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη και περισσότερες ευκαιρίες εργασίας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών τα συναντάμε στην Αττική, στη Μακεδονία, στην Πελοπόννησο, στην Κρήτη, στη Στερεά Ελλάδα και στη Θεσσαλία,

⁴⁹. - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 69-72.

- Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999, σ. 86-88.

αντίθετα η Θράκη, η Ήπειρος και τα νησιά δεν έχουν πολυάριθμο μαθητικό πληθυσμό.

Πίνακας 2: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών όλων των βαθμίδων ανά περιφέρεια.

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
Αν. Μακεδονία – Θράκη	2.304	2,07
Αττική	48.851	49,73
Β. Αιγαίο	1.015	1,03
Δ. Ελλάδα	4.517	4,60
Δ. Μακεδονία	1.287	1,30
Ήπειρος	2.276	2,32
Θεσσαλία	4.078	4,15
Ιόνιο	2.930	2,98
Κ. Μακεδονία	12.050	12,27
Κρήτη	5.123	5,21
Ν. Αιγαίο	3.681	3,75
Πελοπόννησος	5.898	6,00
Σ. Ελλάδα	4.510	4,59
Σύνολο	98.241	100,00

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

Όπως βλέπουμε από τον πίνακα, οι μισοί σχεδόν από τους αλλοδαπούς μαθητές φοιτούν σε κάποιο από τα σχολεία στο λεκανοπέδιο Αττικής, 48.851 (με ποσοστό 49,73%), ενώ στην Κεντρική Μακεδονία φοιτούν πολύ λιγότεροι, 12.050 (12,27%). Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης παρουσιάζει την ίδια περίπου γεωγραφική κατανομή για τους αλλοδαπούς μαθητές. Θα πρέπει να αναφέρουμε, λοιπόν, ότι στα μεγάλα αστικά κέντρα οι αλλοδαποί φοιτούν στα σχολεία του κέντρου, τα οποία εγκαταλείπονται από του γηγενείς. Τα σχολεία αυτά παρουσιάζουν μια εντυπωσιακή συγκέντρωση αλλοδαπών, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις φτάνει μέχρι και το 80%, ενώ σε ποσοστά τάξης το 50% και το 60%. Όπως αντιλαμβανόμαστε, η μειονότητα σε αυτά τα σχολεία δεν είναι πλέον οι αλλοδαποί, αλλά οι Έλληνες και συνεπώς θα πρέπει να ληφθούν κάποια μέτρα τόσο σε διοικητικό, όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο για να καταστούν αποτελεσματικά.⁵⁰

⁵⁰ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 78.

Πίνακας 3: Αριθμός αλλοδαπών μαθητών ανά βαθμίδα και περιφέρεια.

	ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΛΥΚΕΙΑ & ΤΕΕ
Αν. Μακεδονία – Θράκη	169	1.235	414	216
Αττική	3.939	25.499	12.404	7.009
Β. Αιγαίο	129	706	123	57
Δ. Ελλάδα	492	2.615	909	501
Δ. Μακεδονία	171	723	254	130
Ήπειρος	243	1.158	536	339
Θεσσαλία	490	2.587	662	339
Ιόνιο	278	1.487	784	381
Κ. Μακεδονία	1.351	6.714	2.858	1.127
Κρήτη	631	3.244	955	293
Ν. Αιγαίο	417	2.244	734	286
Πελοπόννησος	606	3.526	1.244	522
Σ. Ελλάδα	587	2.832	816	275
Σύνολο	9.503	54.570	22.693	11.475

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

Όσον αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, παρατηρείται μια κυριαρχία των Αλβανών μαθητών, ακολουθούν οι μαθητές από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και οι μαθητές που προέρχονται από τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη. Εντύπωση προκαλεί και το αυξημένο ποσοστό των Ασιατών, που προέρχονται από πολύ διαφορετικές πολιτισμικά και φυλετικά χώρες της Ασίας. Τα στοιχεία που παραθέτουμε είναι για το σχολικό έτος 1999-2000 και αφορούν μόνο το μαθητικό πληθυσμό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βέβαια, αν συγκρίνουμε προηγούμενα στατιστικά στοιχεία σχετικά με την προέλευση των αλλοδαπών στη χώρα μας, δεν παρατηρούμε καμία διαφορά, όσον αφορά τη σύνθεσή τους. Συνεπώς, υποθέτουμε ότι η προέλευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημοτικά σχολεία δε διαφέρει σήμερα, παρά μόνο στο πλήθος των μαθητών που παρακολουθούν τις τάξεις.

Πίνακας 4: Προέλευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΛΒΑΝΙΑ	37.707	5.295	43.002
πρ. ΕΣΣΔ	3.874	11.935	15.809
ΛΟΙΠΕΣ ΧΩΡΕΣ	2.241	1.245	3.846
ΑΜΕΡΙΚΗ	274	648	922
ΑΦΡΙΚΗ	401	69	470
ΑΣΙΑ	1.096	33	1.129
ΩΚΕΑΝΙΑ	5	74	79
ΣΥΝΟΛΟ	45.598	19.299	64.897

Πηγή: Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ.

Τα στοιχεία αυτά θα μπορούσαν να ληφθούν ως επιχείρημα για την εισαγωγή των μητρικών γλωσσών στα σχολεία. Η εισαγωγή δύο μόνο γλωσσών, της αλβανικής και της ρωσικής θα κάλυπτε το 82,69% και το 8,50% αντίστοιχα των αλλοδαπών μαθητών. Αν συνυπολογίσουμε και του παλιννοστούντες τότε τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μεγαλύτερα.⁵¹

Αξίζει, ακόμη, να αναφέρουμε κάποια στοιχεία σχετικά με του παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι διαφέρουν από τους αλλοδαπούς ως προς την βιολογική και ιστορική τους ταυτότητα. Οι παλιννοστούντες μαθητές δεν έχουν ταξινομηθεί μ' αυτή τους την ιδιότητα, γιατί ο εκπαιδευτικός ή το σχολείο χρειάζεται εξειδικευμένη πληροφόρηση για την καταγραφή τους. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια ένα ποσοστό παλιννοστούντων να μην είναι γνωστό στο σχολείο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πολλές φορές αγνοεί την παρουσία παλαιότερων μαθητών και ειδικά ενταγμένων. Μελετώντας τα στατιστικά στοιχεία, παρατηρούμε ότι οι παλιννοστούντες μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότεροι από το ένα τρίτο των αλλοδαπών. Αυτό δεν οφείλεται στη χαμηλή εκπαιδευτική τους ορατότητα, αλλά στο ότι το ρεύμα της παλιννόστησης έχει ανακοπεί από εκείνο της μετανάστευσης των αλλοδαπών και, βεβαίως, στο γεγονός ότι τα δύο αυτά ρεύματα ήταν πάντοτε από αριθμητικής πλευράς ασύμμετρα.⁵²

⁵¹. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 74-75.

⁵². Α.Ε. Γκότοβος – Γ.Π. Μάρκου, «Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση», Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Β', Αθήνα, 2003, σ. 4.

Πίνακας 5: Αριθμός παλιννοστούντων μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.

ΒΑΘΜΙΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ(%)
Νηπιαγωγεία	1.580	1,1
Δημοτικά	12.579	2,0
Γυμνάσια	10.692	3,3
Λύκεια & ΤΕΕ	7.022	1,9
Σύνολο	31.873	2,2

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

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το ποσοστό των παλιννοστούντων μαθητών είναι μόλις 2,2%, που αντιστοιχεί σε 31.873 μαθητές. Απ' αυτούς οι περισσότεροι φοιτούν στα δημοτικά σχολεία με ποσοστό 2%, ακολουθούν οι μαθητές που φοιτούν στο γυμνάσιο, 10.692, στο λύκειο και στα ΤΕΕ, 7.082. Βασιζόμενοι στα στατιστικά στοιχεία της ίδιας πηγής, παρατηρούμε ότι η γεωγραφική κατανομή των παλιννοστούντων παρουσιάζει κάποιες διαφορές απ' αυτή των αλλοδαπών. Έτσι, οι περισσότεροι έχουν εγκατασταθεί στην Κ. Μακεδονία (11.601), στην Αττική (9.947), στην Αν. Μακεδονία και Θράκη (5.549). Αυτό συμβαίνει γιατί οι ρίζες των περισσότερων βρίσκονται στη Βόρειο Ελλάδα, με συνέπεια να εγκατασταθούν στα πατρογονικά εδάφη.

Προκειμένου να έχουμε μια συγκεντρωτική εικόνα των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού παραθέτουμε τον ακόλουθο πίνακα. Σύμφωνα με τα στοιχεία, οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες αριθμούν 130.114 από το σύνολο του 1.460.464 μαθητών. Οι περισσότεροι φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθούν τα γυμνάσια, τα λύκεια τα ΤΕΕ και τα νηπιαγωγεία.

Πίνακας 6: Κατανομή των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΑ	ΛΥΚΕΙΑ & ΤΕΕ	ΣΥΝΟΛΟ
Σύνολο μαθητών	138.304	633.235	328.309	360.616	1.460.464
Αλλοδαποί	9.503	54.570	22.693	11.475	98.241
Παλιννοστούντες	1.580	12.579	10.692	7.022	31.873

Αλλοδαποί Παλιννοστούντες	11.083	67.149	33.385	18.497	130.114
------------------------------	--------	--------	--------	--------	---------

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

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτή η μείωση και η διαρροή των αλλοδαπών μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές αντιπροσωπεύουν στα δημοτικά σχολεία το 8,6% του μαθητικού πληθυσμού, στο Γυμνάσιο το 6,9% και στο Λύκειο μόλις το 3,2%. Αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δύσκολων συνθηκών ζωής των αλλοδαπών, καθώς πολλοί είναι οι μαθητές που αναγκάζονται να εργαστούν, προκειμένου να βοηθήσουν την οικογένειά τους. Από την άλλη, η μελλοντική απασχόληση των περισσότερων με χειρωνακτικά ή υποβαθμισμένα επαγγέλματα, που αποτελούν τη μόνη διέξοδο γι' αυτούς, αποτελεί έναν αποθαρρυντικό παράγοντα της παρακολούθησής τους στο σχολείο. Τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι ιδιαίτερα υψηλά και θα πρέπει να μας ανησυχούν, αφού υποδηλώνουν μια σαφέστατη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, η διαρροή των μαθητών επιβεβαιώνει από τη μια, την έλλειψη της σχολικής αποτελεσματικότητας και από την άλλη, αμβλύνει το πρόβλημα, γιατί οι μαθητές χάνουν την ευκαιρία να επωφεληθούν από ένα περιβάλλον το οποίο θεσμικά έχει την ευθύνη να τους παρέχει εκπαίδευση.⁵³

⁵³. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 55, 88.

2.2. Ο ΚΙΝΔΥΝΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

Ως σχολική αποτυχία μπορούμε να ορίσουμε κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση, είτε με συνδυασμό των παραπάνω. Συνήθως, οι δυσκολίες του παιδιού λειτουργούν αθροιστικά με την πάροδο του χρόνου και καταλήγουν τελικά στην εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος. Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα τόσο ως προς τις αιτιολογικές παραμέτρους του, όσο και ως προς τις πολλαπλές επιπτώσεις του. Οι δύο παραπάνω διαστάσεις του προβλήματος βρίσκονται επιπλέον σε μια κυκλική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, που συχνά οδηγεί στη χρόνια εγκατάσταση ενός φαύλου κύκλου, όπου η οικογενειακή δυσλειτουργία, η σχολική και κοινωνική απόρριψη και τα αισθήματα αυτοϋποτίμησης αλληλοενισχύονται με καταστροφικές συχνά συνέπειες κυρίως για τον μαθητή.⁵⁴

Έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια μια μεγάλη διαρροή των μεταναστόπουλων από τις σχολικές τάξεις. Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι πέρα από τους οικογενειακούς και οικονομικούς, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, και η σχολική αποτυχία. Η τελευταία δε σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τους μετανάστες, αλλά απασχολεί ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, οι αλλοδαποί μαθητές που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία μαθητών επηρεάζονται περισσότερο από κάθε άλλον.

Η σχολική αποτυχία είναι συνδεδεμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το πρόγραμμα σπουδών και τα αποτελέσματα των εξετάσεων, που γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Σκοπός του εξεταστικού συστήματος είναι ο διαχωρισμός των επιτυχόντων σε πρώτο και τελευταίο και η ανταμοιβή τους με αντίστοιχους τίτλους σπουδών, που επικυρώνουν το αποτέλεσμα.⁵⁵ Η δομή και η οργάνωση του συστήματος είναι σχεδιασμένα από ενήλικες κι αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα κριτήριά τους απέχουν πολύ από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Σπάνια λαμβάνεται υπόψη η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και η δυνατότητα προσαρμογής του στο δυναμικό της τάξης. Γενικότερα, η σχολική αποτυχία είναι η

⁵⁴ Γ. Καββαδίας, «Εκπαιδευτικές ματαρρυθμίσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας», στο «Σχολείο και και το Σπίτι», τεύχος 408-41/1998.

⁵⁵ P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, «Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα». Αθήνα, 1996, σ. 34-35.



αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσει μια αυθεντική ισότητα ευκαιριών και τη μετέπειτα συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή.

Κατά τα τη δεκαετία του '60 και του '70 επικρατούσε η άποψη ότι η σχολική αποτυχία είναι συνέπεια των διάφορων ελλειμμάτων που σχετίζονται με τις οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες του περιβάλλοντος. Έτσι, το παιδί που προέρχεται από υποβαθμισμένο περιβάλλον και δε διαθέτει τις πολιτισμικές και ψυχοδιανοητικές βάσεις συνήθως, αποτυγχάνει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, όταν δεν διαβάζονται βιβλία στο σπίτι, όταν δε γίνονται επισκέψεις σε πολιτισμικούς χώρους και, γενικότερα, όταν δεν υπάρχει πνευματική ενασχόληση τα παιδιά οδηγούνται στη σχολική αποτυχία.

Βέβαια, τα ερεθίσματα που παρέχει το άμεσο περιβάλλον δεν αρκούν για να αποτρέψουν την αποτυχία, καθώς θα πρέπει να συνοδεύονται και από το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα και το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών τους. Κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η κακή ποιότητα του παιδαγωγικού κλίματος είναι εκείνη που οφείλεται για τη σχολική αποτυχία, επειδή φανερώνει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών ανάμεσα στο σύστημα αξιών που χαρακτηρίζει τη ζωή στο σπίτι και εκείνης του σχολείου. Ένας άλλος παράγοντας είναι η έλλειψη επαφής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς που προέρχονται από υποβαθμισμένο περιβάλλον.⁵⁶

Η ικανότητα χειρισμού της γλώσσας και των ιδεών του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή του στο χώρο του σχολείου. Σ' ένα στερημένο περιβάλλον από κοινωνικής και πολιτισμικής άποψης το παιδί δέχεται έναν περιορισμένο κώδικα, που δεν είναι ίδιος με εκείνον του σχολείου, γεγονός που διαταράσσει την πρόοδό του. Εκφράσεις στη «φτωχή» γλώσσα αποτελούν αντικείμενο επιβολής κυρώσεων, ενώ ο μαθητής διαπιστώνει ότι η γλώσσα που μέχρι τώρα θεωρούσε σωστή και φυσική υπόκειται σε κανονιστικό έλεγχο από την πλευρά του δασκάλου. Ο Bernstein, ύστερα από μια σειρά ερευνών, υποστηρίζει στο συμπέρασμά του ότι: «Ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας, που χρησιμοποιούν τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων, είναι λειτουργικότερος από τον περιορισμένο, δηλαδή αυτόν που χρησιμοποιούν τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων. Έτσι, εκείνοι που χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας έχουν αυξημένες

⁵⁶. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 89-91.



πιθανότητες σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας συγκριτικά με αυτούς που δεν τον κατέχουν».⁵⁷

Η σχολική αποτυχία ή επιτυχία συνδέεται άμεσα και με την οικονομική κατάσταση του οικογενειακού περιβάλλοντος, γιατί το κόστος, η ανταποδοτικότητα των σπουδών και το ύψος των εισοδημάτων καθορίζουν το επίπεδο και την κατεύθυνση των σπουδών. Μια μεγάλη μερίδα υποψήφίων φοιτητών από στερημένο οικονομικά περιβάλλον δεν περνά τις πύλες του Πανεπιστημίου, ενώ όσοι το κατορθώνουν συνειδητοποιούν πολύ γρήγορα ότι οι σπουδές και προπαντός ορισμένες στοιχίζουν ακριβά και γι' αυτό θα πρέπει να εργάζονται παράλληλα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα έξοδα διαβίωσής τους. Η κοινωνική προέλευση σε συνδυασμό με την οικονομική κατάσταση αποτελούν αναμφίβολα τους ισχυρότερους παράγοντες για την σχολική αποτυχία.⁵⁸

Η εξήγηση, λοιπόν, της σχολικής αποτυχίας μέσα από τη κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση, που επιρρίπτει την ευθύνη της αποτυχίας στο μαθητή και στην οικογένειά του, χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά αποτελούν το σύμβολο απόκλισης ανάμεσα στις ευνοημένες και στερημένες κοινωνικές κατηγορίες. Βρίσκονται, δηλαδή, ανάμεσα σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που συνιστά έναν ανασταλτικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας.

Η θεωρία του ελλείμματος προσπαθεί να αποδείξει μια στατιστική σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία και στην κοινωνική τάξη, καθώς οι διαφορές που υπάρχουν στο σχολείο αντανακλούν τις υπάρχουσες κοινωνικές διαφορές. Δε μπορούμε, ωστόσο με έναν υπεραπλουστευτικό τρόπο να επιρρίψουμε αποκλειστικά την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στην οικογένεια και στον κοινωνικό-πνευματικό περίγυρο. Από την άλλη, δε μπορούμε και να την απορρίψουμε γιατί οι αποτυχημένες προσπάθειες ετών για την ένταξη των κοινωνικά υποβαθμισμένων ομάδων αποδεικνύουν τη μερική αποδοχή αυτών των αναλύσεων. Θα πρέπει, όμως, το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο να καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες

⁵⁷. - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 92.

- P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, «Οι κληρονόμοι». ό.π., σ. 64-65.

- Αθ. Ε. Γκότοβος, «Η λογική του υπαρκτού σχολείου». Αθήνα, 1990, σ. 88-89.

⁵⁸. - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 93.

- P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, «Οι κληρονόμοι». ό.π., σ. 60, 63.



ένταξης και προσαρμογής αυτών των παιδιών, γιατί αποτελούν τη μοναδική διέξοδο για την εξάλειψη της σχολικής αποτυχίας.⁵⁹

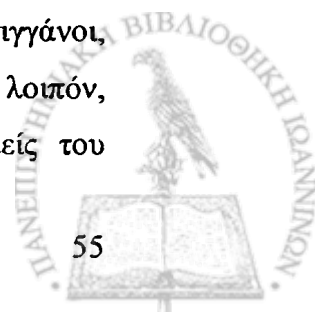
⁵⁹. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 94-95, 99.

2.3. Ο ΚΙΝΔΥΝΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

Ο κοινωνικός αποκλεισμός κατά τις δεκαετίες του '60 και '70 δεν αποτελούσε καν θέμα για τις κοινωνικές επιστήμες. Το ενδιαφέρον εστιζόταν στους μηχανισμούς της κοινωνικής ενσωμάτωσης και στην απάντηση του ερωτήματος πως αδικημένες και αδύναμες κοινωνικές ομάδες θα μπορούσαν να ασκήσουν τα δικαιώματά τους. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού σήμερα σχετίζεται με εκείνα τα άτομα ή τις ομάδες που στερούνται σε πολλούς τομείς και θέτουν εκτός μιας γενικότερης ευημερίας τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν στον οικονομικό και κοινωνικό τρόπο ζωής των πολλών. Θα λέγαμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός υποδηλώνει κάτι πολύ περισσότερο από κοινωνική ανισότητα και συνεπακόλουθα ενέχει τον κίνδυνο μιας κατακερματισμένης πολιτείας.

Ο αποκλεισμός επιχειρεί την απομόνωση και το διαχωρισμό ανάμεσα σ' αυτούς που είναι ευνοούμενοι, δηλαδή σ' αυτούς που έχουν ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και απολαμβάνουν άνετο επίπεδο ζωής, και σ' αυτούς που υφίστανται την απομόνωση, την αβεβαιότητα και την οικονομική ανασφάλεια. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού δεν στερούνται σε έναν μόνο τομέα, αλλά συνδέεται η στέρησή τους και με άλλους τομείς. Έχουμε, δηλαδή, μια αλυσίδα στερήσεων, που θέτουν στο περιθώριο μιας γενικότερης ευημερίας διάφορες πληθυσμιακές ομάδες. Η απομόνωση αυτών των ομάδων έχει ως αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν στον οικονομικό και κοινωνικό τρόπο ζωής των πολλών, να εμποδίζεται η συμμετοχή τους στις κοινωνικές ανταλλαγές και η άσκηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων.

Είναι χαρακτηριστικό, άλλωστε, ότι συχνά η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού εκφέρεται μαζί με την έννοια της φτώχειας. Η μακρόχρονη ανεργία μετονομάζεται σε αποκλεισμό από την αγορά εργασίας και ο ρατσισμός και οι διακρίσεις ταυτίζονται με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι κατηγορίες των ανθρώπων που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι από κάθε είδους αγαθά και κοινωνικές υπηρεσίες και στερούνται ό,τι απολαμβάνει η πλειοψηφία των πολιτών είναι οι ακόλουθες: φτωχοί, άνεργοι, οι κάτοικοι των αποβιομηχανοποιημένων περιοχών, ηλικιωμένοι, γυναίκες στην αγορά εργασίας, οι αποκλεισμένοι από τη μόρφωση, παράνομοι μετανάστες, παλιννοστούντες, τοξικομανείς, πάσχοντες ή φορείς του AIDS, Τσιγγάνοι, αποφυλακισμένοι, άτομα με ειδικές ανάγκες και άστεγοι. Ορισμένες, λοιπόν, κατηγορίες αποκλείονται δια νόμου (π.χ. πρόσβαση σε ορισμένους τομείς του



δημόσιου πλούτου δεν έχουν οικογένειες προσφύγων και μεταναστών), ορισμένες κατηγορίες αποκλείονται εμμέσως (π.χ. παιδιά οικογενειών που ανήκουν σε μειονότητες υποχρεώνονται να φοιτήσουν - αν φοιτήσουν - σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν παίρνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους ή σ' ένα χαμηλότερης ποιότητας) και ορισμένες κατηγορίες έχουν περιορισμένη δυνατότητα να απορροφήσουν δημόσιο πλούτο, επειδή η ύπαρξη άλλων παραγόντων λειτουργεί αποτρεπτικά (π.χ. ένα άτομο με ειδικές ανάγκες).

Τα αίτια του αποκλεισμού είναι πολλαπλά: η μόνιμη ανεργία και, ιδίως, η μακροχρόνια ανεργία, ο αντίκτυπος της βιομηχανικής αλλαγής σε μη ειδικευμένους εργαζόμενους, η εξέλιξη των οικογενειακών δομών και η παρακμή των παραδοσιακών μορφών αλληλεγγύης, η αύξηση του ατομικισμού και η παρακμή των παραδοσιακών αντιπροσωπευτικών θεσμών και τέλος, οι νέες μορφές μετανάστευσης, ιδιαίτερα η παράνομη μετανάστευση και οι μετακινήσεις του πληθυσμού. Όλα αυτά τα φαινόμενα συνδέονται μερικές φορές με παραδοσιακές μορφές φτώχειας, που συγκεντρώνονται σε παρακμάζουσες αστικές περιοχές ή σε αγροτικές περιοχές, οι οποίες υπολείπονται της γενικής προόδου στην κοινωνία.

Ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζει, δηλαδή, τόσο μια κατάσταση, όσο και μια διαδικασία, η οποία παρεμποδίζει την απορρόφηση κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, που προσφέρονται σε σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως η εργασία, η εκπαίδευση, η υγεία, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές σχέσεις, οι πολιτιστικές δραστηριότητες, η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και περιθωριοποίηση. Έτσι, ο αποκλεισμός κάποιων ομάδων από τον πλούτο και τις ευκαιρίες αυξάνει τον κίνδυνο να οδηγηθούν τα άτομα σε απελπισία και αποδιοργανωτική συμπεριφορά.⁶⁰

Μελετώντας κανείς τις σύγχρονες κοινωνίες, μπορεί να διαπιστώσει ανακατατάξεις στον οικονομικό και τεχνολογικό τομέα. Οι ραγδαίες εξελίξεις επηρεάζουν την οργάνωση των επιχειρήσεων, καθώς έχουν συντελεστεί αλλαγές που σχετίζονται με την παραγωγική διαδικασία. Ορισμένοι μάλιστα τομείς της οικονομίας, όπως η βαριά βιομηχανία παρακμάζουν, ενώ άλλοι, όπως οι υπηρεσίες, βρίσκονται σε ανάπτυξη. Παρατηρείται, επίσης, μία τάση διεθνοποίησης της οικονομίας που σχετίζεται με την ανταλλαγή προϊόντων, καφαλαίων και υπηρεσιών.

⁶⁰ - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 101.

- Γ. Ν. Γαλάνης, «Επικαιρότητα και Πολιτική ψυχολογία.», Αθήνα, 1999, σ. 172-192.

Το κλίμα που δημιουργείται είναι ανταγωνιστικό ανάμεσα στα κράτη και συνεπώς νομιμοποιεί μια τεχνολογική, βιομηχανική και οικονομική αντιπαλότητα ανάμεσα στις επιχειρήσεις, στους οικονομικούς παράγοντες και στις χώρες.

Η νέα αυτή κατάσταση, που έχει δημιουργηθεί, έχει επηρεάσει άμεσα τις σχέσεις εργασίας. Έτσι, καταργείται το μόνιμο εργατικό δυναμικό και αντικαθίσταται από τους εργαζόμενους ορισμένου χρόνου και μερικής απασχόλησης. Αυτή η λογική απαιτεί να διαθέτει μία επιχείρηση ένα εργατικό δυναμικό, όσο το δυνατόν πιο έμπειρο και εκπαιδευμένο, ικανό να προσαρμόζεται στη γρήγορη πρόοδο της τεχνολογίας και να ανανεώνει συχνά τις γνώσεις του και τις επιδόσεις του. Γίνεται αντιληπτό ότι τα άτομα που δεν είχαν πρόσβαση στις δυνατότητες που τους παρέχει η εκπαίδευση ή έχουν ανεπαρκείς δυνατότητες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βρεθούν στο περιθώριο, αποκλεισμένοι από την αγορά εργασίας ή καταδικασμένοι να απασχολούνται σε πρόσκαιρες και κακοπληρωμένες εργασίες.

Οι ανειδίκευτοι είναι τα πρώτα θύματα της αγοράς εργασίας, γιατί η σημερινή κατάσταση αυξάνει συνεχώς την απαίτηση για πιστοποίηση των ικανοτήτων, συνεχή επιμόρφωση και εξειδίκευση. Αυτοί, λοιπόν, που δεν μπορούν συμβαδίσουν με το νέο σκηνικό υφίστανται το φαινόμενο της κοινωνικής απόρριψης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετέχουν σε όλους τους τύπους κοινωνικής ένταξης και απόλαυσης των δικαιωμάτων.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια κατάσταση που παρατηρείται και στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Αρκεί να αναλογιστούμε ότι οι περισσότεροι νέοι που βρίσκονται αποκλεισμένοι από κάθε κοινωνική δραστηριότητα είναι θύματα της σχολικής τους διαδρομής. Υπάρχει, λοιπόν, άμεση συσχέτιση της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.⁶¹ Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που προέρχονται από τις προηγούμενες κατηγορίες, που έχουν αποκλεισθεί κοινωνικά, δεν έχουν ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν ή να το εγκαταλείψουν κι, ακόμα χειρότερα, να μη φοιτήσουν καθόλου. Αυτά, λοιπόν τα παιδιά, που δεν μπορούν να κάνουν πλήρως χρήση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού που ονομάζεται εκπαίδευση, είναι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι του αύριο.⁶²

⁶¹. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 100, 102-104.

⁶². Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», τ. Α', Αθήνα, 1998, σ. 109.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η κοινωνική απόρριψη σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου και την οικονομική του κατάσταση, αν και το δεύτερο τις περισσότερες φορές είναι απόρροια του πρώτου. Προσπαθώντας να προβλέψουμε την εξέλιξη αυτών των παιδιών, που κατά χιλιάδες εγκαταλείπουν το σχολείο, το μόνο θεσμό που μπορεί να τους εξασφαλίσει εφόδια για την ανεύρεση εργασίας, καταλήγουμε στα ακόλουθα.

Οι νέοι αυτοί, που αποτελούν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό κινδυνεύουν να καταλήξουν σε παραβατική συμπεριφορά, δημιουργώντας προβλήματα τόσο στο κοινωνικό σύνολο, όσο και στον εαυτό τους. Έτσι, αναπτύσσουν μια αρνητική στάση απέναντι στο κράτος και στους θεσμούς, καθώς το θεωρούν υπεύθυνο για την απομόνωσή τους και την άσχημη οικονομική τους κατάσταση. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές ανήκουν σ' αυτή την ομάδα των νέων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό. Ο κίνδυνος, όμως, δεν είναι μικρότερος και για τους ντόπιους που προέρχονται από υποβαθμισμένο περιβάλλον και παρουσιάζουν, επίσης, σημαντικά ποσοστά σχολικής αποτυχίας.

Το πρόβλημα θα πρέπει να το αντιμετωπίσουμε στο σύνολό του, ανεξάρτητα από την καταγωγή και προς όλους τους μαθητές. Η απάντηση είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση ντόπιων και ξένων, μικρών και μεγάλων σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό. Με άλλα λόγια, εννοούμε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου και των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες. Η νέα αυτή εκπαίδευση ζητά από τους μαθητές να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής.⁶³

⁶³. - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 105-106.

- Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Αθήνα, 1998, σ. 98-99.



2.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ

Η συζήτηση για το πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται και πώς θα μπορούσαν να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα είναι πολύ παλιά. Τα τελευταία, όμως, χρόνια έχει αναπτυχθεί μια έντονη δραστηριότητα στο θέμα της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι όροι που χρησιμοποιούνται κατά καιρούς στη διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν είναι οι ίδιοι, αλλά έχουν διαφοροποιηθεί. Μια εξίσου σημαντική αλλαγή είναι η διαφοροποίηση των συνθηκών εμφάνισης της διαφορετικότητας, αλλά και των ορίων που η κοινωνικο-ιστορική εξέλιξη έχει επιβάλλει στη διαχείρισή της. Λαμβάνοντας υπόψη τους νέους όρους εμφάνισης της ετερότητας, αλλά και την προηγούμενη συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική της διαχείριση προκύπτουν οι ακόλουθες διακριτές εκδοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό μία από τις εκδοχές αυτές είναι ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική εμφανίζεται ως παιδαγωγική της πολυπολιτισμικότητας, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνίες των σύγχρονων εθνικών κρατών έχουν καταστεί πολυπολιτισμικές και βλέπει το σχολείο ως θερμοκήπιο πολιτισμικών ταυτοτήτων, ως περιβάλλον διατήρησης, συντήρησης και αναπαραγωγής των πολιτισμικών παραδόσεων. Μείζον θέμα αυτής της παιδαγωγικής είναι η διατήρηση της ταυτότητας. Μια εναλλακτική παράδοση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής σκέψης θεωρεί ότι η διαχείριση της ετερότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο της προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στα νέα δεδομένα. Σ' αυτή τη δεύτερη εκδοχή μπορεί να διακρίνει κανείς δύο γενικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά τα μορφωτικά αγαθά, του στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, και την παιδαγωγική-πολιτική νομιμοποίησή τους. Ο δεύτερος παραπέμπει στα αποτελέσματα της παιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Βασική αποστολή μιας κριτικά προσανατολισμένης διαπολιτισμικής παιδαγωγικής είναι η απομυθοποίηση των ιδεολογιών του εκπαιδευτικού οικουμενισμού και η διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων για μια δημιουργική ένταξη του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο νέο περιβάλλον.⁶⁴

Η Ελλάδα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Αυτό σημαίνει ότι συνεχώς πληθαίνουν οι ιδιαίτερες πολιτισμικές ομάδες που ζουν ανάμεσά μας, με αποτέλεσμα η κοινωνία της να εξελιχθεί σε

⁶⁴. Αθ. Ε. Γκότοβος, «Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Αθήνα, 2002, σ. ix-xvi.



πολυπολιτισμική. Η νέα αυτή κατάσταση που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως και τις κοινωνίες των άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης λύσεων από τους κοινωνικούς θεσμούς, επομένως και από το σχολείο, που προσπαθεί να αντιμετωπίσει πρωτόγνωρες γι' αυτό καταστάσεις με τις δομές και τους σχολικούς μηχανισμούς του χθες. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται μπροστά σε κρίσιμες αποφάσεις, όχι μόνο της σταδιακής μετεξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, αλλά και εξαιτίας γενικότερων εξελίξεων όπως είναι : η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η διεθνοποίηση της οικονομίας, η αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων, εξαιτίας των τεχνολογιών, η αλλαγή των πολιτισμικών αξιών και η προώθηση ενός οικουμενικού πολιτισμικού προτύπου.⁶⁵

Η πολιτεία προχώρησε σε μέτρα που με το χρόνο γίνονταν όλο και πιο συγκεκριμένα, για να καταλήξουν το 1996 στην ψήφιση του νόμου για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με το νόμο αυτό τίθεται το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πάσης φύσεως μέσα στο ελληνικό σχολείο, ενώ επιλέγεται η διαπολιτισμική προσέγγιση ως επίσημη γραμμή στα ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών αυτών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στους διαφορετικούς, αλλά σε όλους τους μαθητές και στοχεύει στην κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοαποδοχή, την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη.

Ταυτόχρονα, υπαγορεύει την ανάγκη διαμόρφωσης και εφαρμογής συγκεκριμένου οργανωτικού και λειτουργικού πλαισίου για τα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Βασικός, λοιπόν, στόχος του προγράμματος είναι όχι μόνο η κοινωνική ένταξη των παλιννοστούντων κι αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους, που ζουν σήμερα στην Ελλάδα, με σεβασμό στη διαφορά και στην προέλευση, αλλά και να συμβάλει στη διαμόρφωση μαθητών ικανών να διαχειριστούν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα και να επωφεληθούν από αυτήν, στα πλαίσια βέβαια δημοκρατικών κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών.⁶⁶

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για να είναι αποτελεσματικά, πρέπει να παρέχουν στα παιδιά αγωγή με εκπαιδευτική, ψυχολογική

⁶⁵ Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 322.

⁶⁶ Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996)



και κοινωνική στήριξη. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να κατέχει σημαντική θέση, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών. Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των παιδιών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι υπόθεση, πρωτίστως, της πολιτείας και, κατά συνέπεια και του Υπουργείου Παιδείας, των εκπαιδευτικών που καλούνται να κάνουν πράξη όσα έχουν ειπωθεί, όλων των εμπλεκόμενων φορέων στον χώρο της εκπαίδευσης και, φυσικά, υπόθεση των ίδιων των οικογενειών των μεταναστών.

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες τόσο από την πολιτεία, όσο και από τους ειδικούς για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα ικανοποιητικό, αλλά θα πρέπει να αναγνωριστεί η ευαισθησία που παρατηρείται στα ζητήματα του σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, σε θεωρητικό, τουλάχιστον, επίπεδο. Βέβαια, σήμερα, κάποιες από τις προσπάθειες, που έχουν γίνει, έχουν αρχίσει να αποφέρουν καρπούς και να υλοποιούνται στην πράξη. Παράλληλα με την προσπάθεια που γίνεται σε διδακτικό και μεθοδολογικό επίπεδο, θα πρέπει να υπάρχουν και οι ανάλογες ρυθμίσεις θεσμικές και διοικητικές, που θα υποστηρίξουν το δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού. Για πρώτη φορά, στη χώρα μας γίνεται μια προσπάθεια για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, η οποία σχεδιάζεται με μια μακροπρόθεσμη προοπτική και όχι απλώς να ακολουθεί τις εξελίξεις.

Χαρακτηριστικό είναι ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει εισαχθεί και διδάσκεται ως μάθημα στα Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς και στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Όσον αφορά την παραγωγή κατάλληλου διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού, έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες, τόσο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσο και από μεμονωμένους φορείς, δηλαδή από Πανεπιστημιακούς και Σχολικούς Συμβούλους.⁶⁷

Το Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) βασισμένο σε εμπειρίες του παρελθόντος και στις πρακτικές των άλλων ευρωπαϊκών κρατών έχει κάνει σημαντικά βήματα στον τομέα της κατοχύρωσης των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές

⁶⁷ - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 174, 322.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 108-110.



ιδιαιτερότητες και, ταυτόχρονα, στοχεύει στην ομαλή ένταξή τους. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί προς αυτή την κατεύθυνση.

- Ψήφιση του νόμου 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».
- Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, που στοχεύει στην αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής του ΥΠΕΠΘ.
- Ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), που θα στηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του ΥΠΕΠΘ.
- Αναδιαμόρφωση και εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και η δημιουργία Διαπολιτισμικών σχολείων.
- Υλοποίηση πολλών προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ύψους 5 δισεκατομμυρίων από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο στήριξης και με προοπτική συνέχισης μέχρι το 2006.

Ένας άλλος φορέας που έχει συμβάλλει στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών είναι το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)*. Συγκεκριμένα, έχει συνταχθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχουν συγγραφεί δύο σειρές βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής, οι οποίες περιλαμβάνουν βιβλίο του μαθητή, του δασκάλου και τετράδιο εργασιών («Ανοίγω το παράθυρο 1 & 2»). Ακόμη, έχει καταρτιστεί ένα διαγνωστικό κριτήριο σε γλωσσικό επίπεδο για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, έχει υλοποιήσει επτά διαπολιτισμικά προγράμματα και έχει οργανώσει σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Έχει διανείμει φυλλάδια προς τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων, των Τ.Υ. και των Φ.Τ. με σχετικές πληροφορίες για το προφίλ των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών και τα εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες προέλευσής τους. Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει θέση Παρέδρου με θητεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο ρόλος του Ινστιτούτου είναι συμβουλευτικός και υπάρχει κίνδυνος επικάλυψης αρμοδιοτήτων από το ΙΠΟΔΕ. Εκεί που το Π.Ι. έχει απόλυτη ευθύνη είναι η



παραγωγή και η έγκριση βιβλίων, καθώς και κάθε διδακτικού υλικού που διανέμεται στα σχολεία.⁶⁸

Το *Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ)* ασχολείται με την παιδαγωγική έρευνα που είναι εστιασμένη στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς, κυρίως στα παιδιά και τους νέους, και η υποβοήθηση της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς, επίσης, των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, ενεργοποιείται για τη διδασκαλία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού.

Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, το ΠΠΟΔΕ κάνει χρήση των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες ανάμεσα στα άλλα του επιτρέπουν: να καταρτίζει 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 τα ενισχύει στην πράξη, να αξιολογεί από παιδαγωγική σκοπιά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να διεξάγει εκπαιδευτική έρευνα στον τομέα της αρμοδιότητάς του και να συμβουλεύει την Πολιτεία για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και καινοτομιών στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.⁶⁹

Το *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)*, που εδρεύει στη Θεσσαλονίκη, είναι υπεύθυνο για την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και στηρίζει γλωσσικά τους Παλιννοστούντες κι απόδημους Έλληνες. Έχει αναλάβει τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας κατόπιν χρηματοδότησεως από το Υπουργείο Παιδείας. Σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας έχει ολοκληρώσει τη συγγραφή τριών προγραμμάτων που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

⁶⁸. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 111-112, 115-116.

⁶⁹. Βλ. περισσότερα: <http://www.ypepth.gr>

Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) δραστηριοποιείται σε θέματα εκπαίδευσης και αναλφαβητισμού ενηλίκων. Οργανώνει μαθήματα Νέων Ελληνικών για αλλοδαπούς και ασχολείται με την αναβάθμιση των Τσιγγάνων.

Η τομή των φορέων που αναφέρθηκαν είναι η ευαισθησία που δείχνουν σε θέματα που σχετίζονται με την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων στη χώρα μας. Αναμφισβήτητα, χρειάζεται καλύτερος συντονισμός και πιο μεθοδικές προσπάθειες όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου τα αποτελέσματα των προσπαθειών να είναι καλύτερα και μονιμότερα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΜΕΡΙΜΝΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

3.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ

ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Η παρουσία των αλλοδαπών στον ελλαδικό χώρο δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο για τους Έλληνες. Αντιθέτως από την σύσταση του νεότερου ελληνικού κράτους ζούσαν αλλοδαποί στην Ελλάδα, χωρίς όμως να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για τους μαθητές αυτών των οικογενειών. Συνήθως, οι μαθητές προέρχονταν από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν στα εξής σχολεία: Αμερικανικό σχολείο, Γαλλογερμανική σχολή, Γερμανική σχολή, Ιταλική σχολή, κ.τ.λ., που λειτουργούσαν σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Τα σχολεία αυτά ήταν ιδιωτικά και η φοίτηση ήταν ιδιαίτερα δαπανηρή, με συνέπεια να απευθύνονται μόνο στις οικονομικά ευκατάστατες οικογένειες. Η εκπαίδευση που ακολουθείται σε αυτά τα σχολεία είναι δίγλωσση και ακολουθείται το ξένο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι αλλοδαποί που προέρχονται από κράτη μη μέλη της κοινότητας, αν έχουν την οικονομική δυνατότητα, φοιτούν σε κάποιο από τα ξένα σχολεία, ενώ τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έρχονται αντιμέτωπα με μια αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και πράξη.

Ένα άλλο είδος σχολείου που είχε ιδρυθεί ήταν αυτά της Αρμενικής κοινότητας. Σ' αυτά τα σχολεία η αρμένικη γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά είναι το μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων όπως είναι η γλώσσα, η ιστορία και το αρμένικο ορθόδοξο δόγμα. Γενικά, όμως, ακολουθείται το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα σχολεία αυτά αποτελούν ένα πολύ καλό παράδειγμα δίγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ανάλογη περίπτωση είναι και τα Πολωνικά σχολεία, τα οποία έχουν δημιουργηθεί έπειτα από πρωτοβουλία της πολωνικής κοινότητας της πόλης των Αθηνών. Σκοπός τους είναι να προσφέρουν μια δίγλωσση εκπαίδευση, που αφενός θα βοηθήσει στην καλύτερη προσαρμογή και

ένταξη των Πολωνών μαθητών και αφετέρου στη διατήρηση της επαφής τους με τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους.⁷⁰

Η μέριμνα του επίσημου ελληνικού κράτους για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ξεκινά από το 1970 με τα Βασιλικά Προεδρικά Διατάγματα, που αντιμετωπίζουν με ιδιαίτερη «ευσπλαχνία» και «φιλανθρωπία» τους αλλοδαπούς μαθητές κατά τις κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Ακολουθεί η εκπαιδευτική πολιτική της δεκαετίας του 1980 μέχρι το 1996, όπου λαμβάνονται περισσότερο αντισταθμιστικά μέτρα. Στο χρονικό διάστημα αυτό σημειώθηκε η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ και της Αλβανίας. Και τέλος, από το 1996 μέχρι και σήμερα, όπου με το νόμο του 2413/96 προσφέρονται νέες δυνατότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Συνεπώς, τα διοικητικά μέτρα που έχουν ληφθεί, όπως συμπεραίνουμε, μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους.⁷¹

Ειδικότερα:

Κατά την πρώτη περίοδο, στη δεκαετία του '70, τα βασικά και προεδρικά διατάγματα αντιμετώπιζαν με ιδιαίτερη «ευσπλαχνία» τους αλλοδαπούς μαθητές, καθώς είχαν μειωθεί οι βαθμολογικές απαιτήσεις κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα, προκειμένου να είναι πιο εύκολη η προαγωγή τους από τάξη σε τάξη και η εισαγωγή τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο δημιουργείται το πρώτο θεσμικό πλαίσιο για την ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων Μαθητών με το Νομοθετικό διάταγμα 339/74. Το Νομοθετικό Διάταγμα προβλέπει την ίδρυση ενός «Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής εστίας, σκοπόν έχον την επί τη βάσει των αξιών του Ελληνικού και Χριστιανικού πολιτισμού διαπαιδαγώγησιν και μόρφωσιν Ελληνοπαίδων Εξωτερικού». Ακόμη, ιδρύονται και τα Σχολεία Παλιννοστούντων στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη. Αρχικά, στα σχολεία αυτά φοιτούσαν μόνο παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες και πρόσφατα από ρωσόφωνες και αλβανόφωνες.

Τα σχολεία αυτά δεν εκπλήρωσαν με επιτυχία την αποστολή τους, γιατί, ενώ θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης και να

⁷⁰ - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 63-64.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 57-58.

⁷¹ - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ.57.



εμπλουτίσουν το μονολιθικό εκπαιδευτικό σύστημα, οδηγούνται από το ισχύον νομικό καθεστώς σε απομόνωση και περιθωριοποίηση. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, γιατί: τα σχολεία αυτά είχαν προπαρασκευαστικό χαρακτήρα για την ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία, είχαν μετεξελιχθεί σε σχολεία μόνιμης μορφής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να απαξιωθούν από τους γονείς, από τη στιγμή που άρχισαν να δέχονται και μαθητές από τη Ρωσία και την Αλβανία, υπήρχε έλλειψη διδακτικού προγράμματος και καταλλήλου διδακτικού υλικού και, τέλος, η περιορισμένη αποδοτικότητά τους τεκμηριώνεται από τα πολύ περιορισμένα ποσοστά επιτυχίας των αποφοίτων τους στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. και από τη μαζική αναζήτηση διεξόδου, από πλευράς μαθητών, στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των χωρών προέλευσής τους.⁷²

Η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Το 1980 εγκαινιάστηκε με σχετική υπουργική απόφαση, Φ. 818-2/Ζ/4139/20.10.80, ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και το 1983 νομιμοποιούνται τόσο οι Τάξεις Υποδοχής, όσο κι ο νέος θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η νομοθεσία αυτή συμπληρώνεται το 1990 με το ΦΕΚ 110/27-8-1990. Σύμφωνα με το νέο νόμο, η διαδικασία ίδρυσης Τ.Υ. και Φ.Τ. γίνεται πιο ευέλικτη με τη μεταφορά των αρμοδιοτήτων από τον Υπουργό στον εκάστοτε Νομάρχη. Γίνεται, για πρώτη φορά, λόγος για παλιννοστούντες μαθητές και μάλιστα για τέκνα των «επαναπατριζομένων Ελλήνων», κάνοντας προφανώς λόγο για τους ομογενείς Πόντιους από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Η διδασκαλία μπορεί να ανατίθεται και σε «ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες των τάξεων» κι όχι μόνο σε δημόσιους υπαλλήλους, ύστερα από πρόταση του αρμοδίου υπηρεσιακού συμβουλίου και την απόφαση του Νομάρχη. Υπάρχει η δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης, 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα. Προβλέπεται η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού όπως ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και κοινωνικών λειτουργών για τη στήριξη του έργου, αλλά και των ίδιων των μαθητών που φοιτούν σ' αυτές τις τάξεις.

Η πρακτική που ακολουθείται σ' αυτές τις μορφές εκπαίδευσης κινείται στη λογική της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις και της σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών σ' αυτές, αγνοώντας πλήρως το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους κι από τη χώρα προέλευσης. Κύριος στόχος, λοιπόν,

⁷². Μ. Δαμανάκης ό.π., σ. 64-67, 213-221.

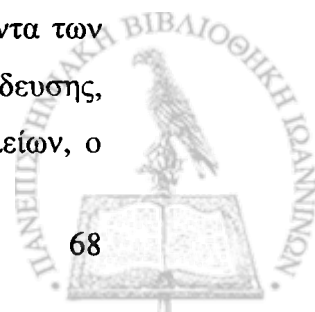


είναι η προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη, όμως, οι σχετικές υπουργικές αποφάσεις και οι εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στην πραγματικότητα, από όσο τουλάχιστον γνωρίζουμε, δε διδάσκονται συστηματικά ούτε τα ρωσικά, ούτε τα αλβανικά.

Μια άλλη διάσταση των τμημάτων αυτών ρυθμίζεται από το προεδρικό διάταγμα 494/83, όπου γίνεται λόγος για την ίδρυση Τ.Υ. για μαθητές από κράτη μέλη της Ε.Ε., καθώς και για λοιπούς αλλοδαπούς μαθητές. Στην Ελλάδα, δε λειτούργησαν ποτέ αυτού του είδους οι Τ.Υ., γιατί οι μαθητές που προέρχονται από κράτη μέλη της Ε.Ε. έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε ξένα σχολεία, όπως αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Παρατηρούμε, λοιπόν, δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθεί το Υπουργείο Παιδείας για τους αλλοδαπούς μαθητές από τη μια, αυτοί που έχουν τη δυνατότητα να φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία κι από την άλλη, αυτοί που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική και πράξη.

Η τρίτη περίοδος έχει ως αφετηρία την ψήφιση του νόμου 2413/96 και κάνει λόγο για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Σκοπός της διαπολιτισμική εκπαίδευσης είναι «η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων, μπορούν, ωστόσο, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΠΟΔΕ να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων. Με τη σύμφωνη γνώμη των δύο παραπάνω φορέων μπορούν να μετατρέπονται κι άλλα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

Επίσης, σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να ιδρύονται κι από άλλους φορείς, όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, τα εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία που επιχορηγούνται από το λογαριασμό της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αναφέρεται ότι συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις κατά κλάδους και ειδικότητες, ενώ καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η διαδικασία μετάθεσής τους. Σχετικά με τη διοίκηση των σχολείων, ο



νομοθέτης ορίζει ότι ισχύουν οι διατάξεις των δημόσιων σχολείων. Και τέλος, η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.⁷³

Κάποιες άλλες νομοθεσίες που έχουν ψηφιστεί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το 1996 και μετά, εκτός του νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996), είναι:

Ο νόμος 2817/00 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00), που ρυθμίζει θέματα σχετικά με την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη μειονοτική εκπαίδευση. Ορίζει τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας και σε ειδικές περιπτώσεις οι Σχολικές Εφορείες των Μειονοτικών Σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δύναται να επιχορηγούνται από πιστώσεις του τακτικού προϋπολογισμού και του Π.Δ.Ε. του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για κάλυψη αντίστοιχων δαπανών.

Η υπουργική απόφαση αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171/13.3.96) που αναφέρεται στη σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ. Με την απόφαση αυτή στην κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτούνται οι ακόλουθες υπηρεσίες: α) Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού. β) Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων και συνίσταται μια θέση ειδικού γραμματέα, ο οποίος προΐσταται του ενιαίου διοικητικού τομέα.

Η υπουργική απόφαση αρ. Φ 10/35/Γ1/1058 (ΦΕΚ 1143 τ.Β / 29-10-98), που κάνει λόγο για τη μετατροπή και μετονομασία δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η υπουργική απόφαση αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ1789 Β/28-9-99), στην οποία γίνεται λόγος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Ο νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24Α/16.2.2000), όπου γίνεται αναφορά στην αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση- Πολιτισμός. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων ένταξης των ομογενών, υλοποιούνται δράσεις για τον πολιτισμό, την καλλιτεχνική δημιουργία και την προβολή τους, τόσο σε κεντρικό, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Για την

⁷³. Μ. Δαμανάκης ό.π., σ. 58-64, 79-81.

πληρέστερη ένταξη των ομογενών από τις χώρες της τέως Σοβιετικής Ένωσης και την ενσωμάτωση τους στο κοινωνικό σύνολο καταρτίζονται ειδικά πρόσθετα εθνικά προγράμματα εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας, διάρκειας τουλάχιστον έξι (6) μηνών.

Η εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ αρ. 99540/Γ1/16-9-2003 στην οποία εφαρμόζονται προγράμματα για την «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων κι Αλλοδαπών Μαθητών». Συγκεκριμένα, η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει αναλάβει το παραπάνω πρόγραμμα, το οποίο παρακολουθείται και αξιολογείται από το ΙΠΟΔΕ και εποπτεύεται από την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας. Το πρόγραμμα έχει ως κύριους στόχους: Την ανάπτυξη και εφαρμογή συντονισμένων μέτρων παρέμβασης που προωθούν την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τη δημιουργία και ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα θεσμών, οι οποίοι διασφαλίζουν μία ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Την ενίσχυση της σχολικής μονάδας ως προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό έργο.

Οι υπουργικές αποφάσεις αρ. Φ.821/21 Ι / 3403 / Ζ 1 (ΦΕΚ 48 / 16.1.2004 τ.Β΄) και αρ. Φ.821/2722Ι/116648/Ζ1/15.10.2004 αναφέρονται στη συγκρότηση και λειτουργία αποκεντρωμένων γραφείων του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. σε κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Α/μιας και Β/μιας Εκπαίδευσης και στη στελέχωση των γραφείων αυτών από εκπαιδευτικούς. Το αποκεντρωμένο γραφείο του ΙΠΟΔΕ λειτουργεί υπό την εποπτεία του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης και υπεύθυνος αυτού είναι Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε κάθε γραφείο αποσπώντα και υπηρετούν εκπαιδευτικοί επί μια τριετία. Τέλος, τα γραφεία εποπτεύουν, παρακολουθούν και συντονίζουν την εφαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη γενικότερη λειτουργία αυτών, καθώς και την εφαρμογή κάθε είδους παρεμβάσεων διαπολιτισμικής φύσης στα άλλα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

3.2. ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ (Φ.Τ.)

Τα Φ.Τ. παρακολουθούν παλιννοστούντες ή αλλοδαποί μαθητές που είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι και ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα, αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην κανονική τάξη. Η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου, επιπρόσθετα. Η υποστηρικτική διδασκαλία που παρέχει είναι μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα εκ των οποίων οι 2 διατίθενται για μελέτη. Για τη λειτουργία Φ.Τ. απαιτείται ελάχιστος αριθμός μαθητών 3 και μέγιστος 8. Διδάσκονται τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσα, της ελληνικής Ιστορίας και όποια άλλα μαθήματα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, στα οποία οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση διδακτικού υλικού, καθορίζονται από το Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Σχετικά με την ίδρυσή τους, την επιλογή προσωπικού, την κατανομή των ωρών διδασκαλίας ανά μάθημα, τις ώρες διδασκαλίας και τη χρήση διδακτικού υλικού ισχύουν οι ίδιες αποφάσεις που έχουν ληφθεί για τις Τ.Υ.⁷⁴

Οι διαφορές τους είναι οι ακόλουθες:

Φροντιστηριακά Τμήματα

- Για τη λειτουργία των Φ.Τ. απαιτείται ελάχιστος αριθμός μαθητών 3 και μέγιστος 8.
- Το Φ.Τ. λειτουργεί επιπρόσθετα στο κανονικό ωράριο.
- Παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια 8 ώρες την εβδομάδα.
- Τα μαθήματα που διδάσκονται τα επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί.

Τάξεις Υποδοχής.

- Για τη λειτουργία των Τ.Υ. απαιτείται ελάχιστος αριθμός μαθητών 9 και μέγιστος 17.
- Λειτουργεί ως παράλληλη τάξη στο ίδιο ωράριο.
- Παρέχεται η δυνατότητα παρακολούθησης κάποιων μαθημάτων στην κανονική τάξη.

⁷⁴. Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99).

- Διδάσκονται τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών.
- Μπορεί να διδάσκεται ο πολιτισμός και η γλώσσα προέλευσης, πέραν του κανονικού προγράμματος, για 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα.

Τα προβλήματα που μπορεί να εντοπίσει κάποιος σχετικά με τα Φ.Τ. είναι η καθυστερημένη έναρξη λειτουργίας τους, καθώς ξεκινούν μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, αφού πρώτα εκτιμηθεί ο αριθμός των αλλοδαπών και ακολουθήσει μια σειρά γραφειοκρατικών διαδικασιών και έκδοσης αποφάσεων. Η καθυστέρηση στην αποστολή του διδακτικού υλικού. Η απροθυμία του προσωπικού να διδάξει σ' αυτές τις τάξεις, λόγω της πενιχρής αμοιβής. Η λειτουργία των τάξεων μετά το πέρας των μαθημάτων, όπου οι μαθητές είναι κουρασμένοι. Η συνδιδασκαλία γηγενών μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα με τους αλλοδαπούς. Συχνά, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας και αγνοούνται τα υπόλοιπα μαθήματα, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν μαθησιακά κενά. Παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να εγκαταλείπουν στη μέση της χρονιάς τα Φ.Τ. και, γενικότερα, ο τρόπος λειτουργίας και η οργάνωσή τους μας δίνουν την εντύπωση ότι ο προγραμματισμός τους δε γίνεται σωστά.

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά που φοίτησαν στις Φ.Τ., αντί να βελτιωθούν, παρουσίασαν επιδείνωση στην επίδοσή τους και ότι εκείνο που διαπιστώνει κανείς είναι έντονα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί. Μερικές από τις λύσεις που έχουν επισημανθεί και μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα παραπάνω προβλήματα είναι: ο έγκαιρος προγραμματισμός από την προηγούμενη σχολική χρονιά, καθώς και η έγκαιρη εξασφάλιση των βιβλίων. Το διδακτικό υλικό είναι ανάγκη να εγκλείει στοιχεία του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών. Αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους με την παράλληλη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων στη γλώσσα τους κατά το πρώτο χρονικό διάστημα. Ο ακριβής προγραμματισμός της διδασκαλίας και η υιοθέτηση πιο σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα. Η συνεχής κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών.⁷⁵

⁷⁵. - Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 199-202.

- Αθ. Παπός, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», τ. Α', Αθήνα, 1998, σ. 210-213.



3.3. ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ (Τ.Υ.)

Ο θεσμός των Τ.Υ. εγκαινιάστηκε το 1980 με σχετική υπουργική απόφαση (Φ. 818-2/Ζ/4139/20.10.80) και νομιμοποιείται το 1983 (Ν.1404/83, αρ.45). Στόχος των Τ.Υ. είναι η ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών, παιδιά Ελλήνων μεταναστών, στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακολούθησε ο νόμος του 1990, σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ. γίνεται πιο ευέλικτη.⁷⁶ Με μια νεότερη υπουργική απόφαση, η οποία λαμβάνει υπόψη της τις προηγούμενες διατάξεις, γίνεται λόγος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999). Σκοπός είναι «η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική - ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Σχετικά με τη φοίτηση στις Τ.Υ. αναφέρεται ότι οι σπουδές ολοκληρώνονται σε δύο κύκλους και εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο λειτουργεί η Τ.Υ. Ι ή ΙΙ είναι 9 και ο μεγαλύτερος 17.

Ειδικότερα, στις Τάξεις Υποδοχής Ι εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα· η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο. Ακόμη, είναι δυνατή η ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη, έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. Ι και της κανονικής τάξης, αν στο τέλος τριμήνου έχει δεχθεί ότι μπορεί να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.

Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία· η φοίτηση εδώ διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. Ι. και επιδιώκεται να είναι συνεχής

⁷⁶. Βλ. περισσότερα στο κεφάλαιο 3.1.



για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που παρακολουθούν τις κανονικές τάξεις του σχολείου έχουν παράλληλα γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη, η οποία προβλέπει:

α. Την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).

β. Την εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δηλαδή συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα 18 με 22 διδακτικές ώρες που πραγματοποιούνται με απόσπαση των μαθητών από την κανονική τάξη, εκτός από τα μαθήματα των Καλλιτεχνικών, της Τεχνολογίας, της Φυσικής Αγωγής και των Μαθηματικών, όπου εντάσσονται κανονικά. Λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού προγράμματος ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου αποφασίζει με ποια τάξη και με ποιο τμήμα μπορεί να συνδεθεί η Τάξη Υποδοχής, ώστε οι μαθητές τους να συνδιδάσκονται τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Καλλιτεχνικών, Τεχνολογίας και Μαθηματικών ή τουλάχιστον ένα από αυτά.

Η αξιολόγηση και η απόφαση για την ένταξη κάποιου μαθητή σε Τάξη Υποδοχής Ι ή ΙΙ λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο, αφού συνεκτιμήσουν τα διαγνωστικά tests και λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

Στις τάξεις Υποδοχής μπορούν να διδάσκουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ή αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση οι δάσκαλοι διδάσκουν με πλήρες ωράριο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με πλήρες ωράριο ή για τη συμπλήρωση του κανονικού τους ωραρίου. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου Δ/νσης Εκπ/σης και διδάσκουν με ωράριο που καθορίζεται από τη σύμβαση πρόσληψής τους. Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν κατά πρώτο λόγο διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου, εφόσον το επιθυμούν και έχουν τα απαραίτητα για το έργο αυτό προσόντα.

Τα προσόντα επιλογής για την ανάθεση διδασκαλίας θα πρέπει να είναι: η εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η άριστη γνώση της ελληνικής για την περίπτωση των αλλοδαπών εκπαιδευτικών, η πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων και η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής. Για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης μπορούν να προσλαμβάνονται ωρομίσθιοι που διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, όπως: αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είναι γνώστες της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών ή εκπαιδευτικοί Έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών αυτών πραγματοποιείται με απόφαση του Νομάρχη, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου περιφερειακού συμβουλίου και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

Για την κάλυψη ειδικών αναγκών μπορούν να προσληφθούν με έγκριση του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για τις Τάξεις Υποδοχής. Με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των αρμόδιων υπηρεσιών οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας στις Τ.Υ. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων οργανώνονται συναντήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Τ.Υ. και τη διατύπωση προτάσεων.⁷⁷

Αν και ο τρόπος λειτουργίας των Τ.Υ. έχει διασαφηνιστεί από την παραπάνω υπουργική απόφαση, εντούτοις πρακτικά παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες, που δυσχεραίνουν τη σωστή και αποτελεσματική τους λειτουργία τους. Τα προβλήματα που συνήθως παρατηρούνται είναι: η καθυστερημένη έναρξη των Τ.Υ, η στελέχωση τους, που γίνεται συνήθως με αναπληρωτή εκπαιδευτικό, η μη λειτουργία των δύο τύπων Τ.Υ. Ι και ΙΙ, η ύπαρξη γηγενών μαθητών με μαθησιακά προβλήματα μέσα σ' αυτές τις τάξεις κ.ά.⁷⁸

Πολλοί είναι αυτοί που ασκούν έντονη κριτική στις Τ.Υ., υποστηρίζοντας μάλιστα ότι δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση, που θα μπορούσε να γίνει για την ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Η

⁷⁷. Υπουργική Απόφαση αρ. Φ 10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99).

⁷⁸. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 208-210.

εκπαιδευτική πρακτική κινείται στη λογική της γρήγορης ένταξης στις κανονικές τάξεις και της σταδιακής αφομοίωσης των παιδιών σ' αυτές, ενώ αγνοείται το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους κι από τις χώρες προέλευσης. Από την άλλη, όμως, τη θεωρούν ως λύση ανάγκης, γιατί δεν υπάρχει κάτι καλύτερο αυτή τη στιγμή.⁷⁹

Βέβαια, οι Τ.Υ. αν λειτουργήσουν σύμφωνα με την παραπάνω υπουργική απόφαση ή ακόμα και κάποιες πρόσθετες ρυθμίσεις μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά τους αλλοδαπούς μαθητές στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε σύντομο χρονικό διάστημα και στην επιτυχία τους στις σχολικές υποχρεώσεις.⁸⁰ Ύστερα από τη συνάντηση που είχαν οι διευθυντές των Σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το ΠΙΟΔΕ, κατέληξαν ότι «τα αποτελέσματα των Τ.Υ. είναι απολύτως θετικά και άμεσα ορατά στην επίδοση των μαθητών και τη γρήγορη ένταξή τους στην κανονική διδακτική πορεία». Όμως, η σωστή λειτουργία τους θα πρέπει να συνοδεύεται από μια σειρά πρακτικών θεμάτων για τα οποία πρέπει να ληφθεί μέριμνα, όπως είναι η έγκαιρη στελέχωση με έμπειρους και επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, η λειτουργία Τ.Υ. με αριθμό μαθητών μικρότερου του προβλεπόμενου και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών, ώστε η επικρατούσα εκπαιδευτική αντίληψη να μην είναι αφομοιωτική.

⁷⁹. - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», δ.π., σ. 60-61.

- Αθ. Παπάς, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», τ. Α', Αθήνα, 1998, σ. 199-206.

⁸⁰. Γ. Νικολάου, δ.π., σ. 64.



3.4. ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων από το 1996 έθεσε τις βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με ιδιαιτερότητες κοινωνικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής του, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. υιοθέτησε μια νέα μορφή εκπαίδευσης, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντιστοίχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Από το 1996 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Τα σχολεία αυτά, που συνεχώς θα αυξάνονται, εγγυώνται την ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Συγκεκριμένα, υπάρχουν 13 δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια.

Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο διαπολιτισμικό, θα πρέπει ο αριθμός των παλιννοστούντων και / ή αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά επιμορφώνονται και όσοι καλούνται να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται επιλέγονται με κριτήριο τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που λειτουργούν σήμερα είναι τα ακόλουθα:

1. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αλσούπολης
2. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αμφιθέας
3. 87ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Αθηνών
4. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Χανίων
5. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
6. 3ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης
7. 5ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης

8. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Νέων Επιβατών
9. 6^ο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου
10. 6^ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού
11. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
12. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών
13. Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιάσμου
14. 2ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αχαρνών
15. 2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
16. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
17. Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σαπών
18. 2^ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
19. Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ευόσμου
20. 2ο Γυμνάσιο Αθηνών
21. Γυμνάσιο Πενταλόφου Κοζάνης
22. Λυκειακές τάξεις Πενταλόφου Κοζάνης
23. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
24. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
25. 2^ο Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού
26. Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου ⁸¹

Στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης φοιτούν ομογενείς και αλλοδαποί, καθώς και γηγενείς ή μειονοτικοί (μουσουλμάνοι) μαθητές. Η σύνθεση αλλάζει από σχολείο σε σχολείο, με αποτέλεσμα σε κάποια από αυτά να μη φοιτούν καθόλου γηγενείς μαθητές, όπως θα έπρεπε, προκειμένου να θεωρηθούν διαπολιτισμικά, ενώ σε άλλα η σύνθεση είναι πραγματικά πολυπολιτισμική, δηλαδή γηγενείς, ομογενείς κι αλλοδαποί. Η εικόνα των σχολείων αυτών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας : Μαθητές Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κατά βαθμίδα το σχολικό έτος 1999-2000.

Εκπαιδευτική βαθμίδα	Ομογενείς	Αλλοδαποί	Γηγενείς Μειονότητες	Σύνολο
Πρωτοβάθμια	616	346	1.059	2.021

⁸¹. <http://www.ypepth.gr>

Γυμνάσιο	386	314	212	912
Λύκειο	279	196	90	568
Σύνολο	1.281	856	1.359	3.498

Ο τρόπος λειτουργίας Διαπολιτισμικών Σχολείων, καθώς και οι επιδιώξεις των διδασκόντων διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Ο ρόλος των σχολείων αυτών έχει παρεξηγηθεί από μερίδα εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα κάποιων Λυκείων στην Αττική. Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια τους να τα μετατρέψουν σε δίγλωσσα ελληνοαγγλικά σχολεία, με προτεραιότητα στην αγγλική γλώσσα, αγνοώντας το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από μη αγγλόφωνες χώρες, πρωταρχικός στόχος των οποίων είναι η επικοινωνία στη γλώσσα της χώρας που τους υποδέχθηκε.⁸²

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο νόμος 2314/96 είναι αυτός που κατοχυρώνει τη λειτουργία των Διαπολιτισμικών Σχολείων στην Ελλάδα, εντούτοις το πλαίσιο λειτουργίας τους είναι αρκετά ευρύ, ώστε να παρέχει δυνατότητες για κριτική. Αν τα Σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απευθύνονται σε όλους τους μαθητές γηγενείς και με «πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» και όχι μόνο στους δεύτερους, τότε μπορούμε να πούμε ότι το νομικό πλαίσιο κινείται προς τη σωστή κατεύθυνση. Σύμφωνα, όμως, με το άρθρο 35 που είναι δυνατή η ίδρυση και ιδιωτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υποθέτουμε ότι επιχειρείται μια σιωπηρή νομιμοποίηση μειονοτικών σχολείων. Αν ισχύει κάτι, τέτοιο τότε οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες θα είναι χωριστά μειονοτικά σχολεία, τα οποία θα αναπαράγουν τον κοινωνικοπολιτισμικό διαχωρισμό και αποκλεισμό των μεταναστών στην Ελλάδα. Θα έχουμε να κάνουμε με μια απόπειρα αντιμετώπισης των πολιτισμικά διαφορετικών ως υποκειμένων με μορφωτικό έλλειμμα και μη ικανών να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το άρθρο 34 μιλά για την παροχή εκπαίδευσης σε παιδιά και νέους «με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Αυτό σημαίνει ότι στα Διαπολιτισμικά Σχολεία μπορούν να φοιτούν και άτομα που χρήζουν ειδικής μεταχείρισης, αφού και οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν παρόμοιες ιδιαιτερότητες. Τέλος, η πολυπολιτισμικότητα δε θα πρέπει να περιορίζεται στη

⁸² Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 82-83, 67.

διαφορετική ομιλία, γιατί σ' αυτή την περίπτωση δεν προβλέπεται η κατάσταση που θα προκύψει σε μερικά χρόνια, όπου τα παιδιά των μεταναστών θα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, θα μιλούν ελληνικά, αλλά, δυστυχώς, θα εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης στο ελληνικό περιβάλλον. Συνεπώς, σωστότερο θα ήταν να υποστηρίξουμε την άποψη ότι από δω και στο εξής θα πρέπει τα ελληνικά σχολεία να θεωρούνται «εν δυνάμει διαπολιτισμικά».

Ως λύση με προοπτικές θεωρούμε τη μετεξέλιξη των δημόσιων σχολείων, στα οποία φοιτούν υψηλά ποσοστά πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, μουσουλμάνοι και τσιγγάνοι) σε σχολεία με ευέλικτα διαπολιτισμικά και προγράμματα σπουδών. Στόχος δεν είναι μια αφομοιωτική ή μια διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μια κοινή εκπαίδευση, η οποία, μέσα από την προώθηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την καλλιέργεια της πολιτισμικής ετερότητας, θα συμβάλει στον παράλληλο πολιτισμικό εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό του ήδη υπάρχοντος ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.⁸³

⁸³. - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 82-88.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 68-69.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

4.1. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Σήμερα, όλα τα κράτη της ευρωπαϊκής ένωσης απαρτίζονται από πληθυσμούς που χρησιμοποιούν μια γλώσσα διαφορετική τόσο από την καθιερωμένη επίσημη γλώσσα, όσο και από τις διαλεκτικές της παραλλαγές. Οι πληθυσμοί αυτοί είναι: επίσημα αναγνωρισμένες μειονότητες, μη-επίσημα αναγνωρισμένες μειονότητες, κοινότητες μεταναστών και προσφύγων, που ζουν στη χώρα και δεν έχουν πολιτογραφηθεί κι ούτε διαθέτουν την ιθαγένεια, αλλά και μετανάστες που έχουν την ιθαγένεια κάποιου άλλου κράτους, αλλά ζουν και εργάζονται στη συγκεκριμένη χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Στόχος των κρατών είναι η κωδικοποίηση της κοινής γλώσσας και διάδοσή της σε όλο τον πληθυσμό μέσω της εκπαίδευσης. Αυτή η πολιτική οδηγεί στον περιορισμό της γλωσσικής πολυμορφίας και έχει συσχετισθεί με αφομοιωτικές πολιτικές και πολιτικές συρρίκνωσης της πολιτισμικής ετερότητας. Η εκμάθηση και η χρήση απ' όλους τους πολίτες μιας κοινής γλώσσας παραπέμπει στην πολιτική αρχή της ισότητας σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή στο δημόσιο χώρο, δηλαδή στο δικαίωμα διαμόρφωσης της κοινής πολιτικής βούλησης.

Το φαινόμενο της πολυγλωσσίας στα σύγχρονα εθνικά κράτη δημιουργεί το ερώτημα για τη θέση της γλώσσας των μεταναστών στην εκπαίδευση και τις συνέπειες από μια εκπαιδευτική πολιτική ενθάρρυνσης της πολυγλωσσίας στο σχολείο. Οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό καταλήγουν στο ότι υπάρχουν δυο τάσεις: μια οικολογική-ρομαντική, η οποία υποστηρίζει τη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστών και τη μεταβίβαση στις επόμενες γενιές, και μια ρεαλιστική, η οποία τονίζει την ανάγκη γλωσσικής προσαρμογής των μεταναστών στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού της χώρας υποδοχής.⁸⁴

⁸⁴. Αθ. Ε. Γκότοβος, «Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Αθήνα, 2002, σ. 177-185.

4.1.1. Ο ρόλος και η σημασία της μητρικής γλώσσας

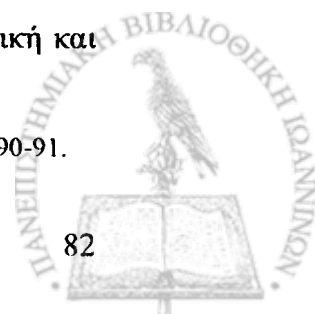
Ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται κανονικά για να περιγράψει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Πρέπει, ωστόσο, τη διγλωσσία να τη διαχωρίσουμε σε ατομικό και σε κοινωνικό φαινόμενο και για το διαχωρισμό αυτό χρησιμοποιούμε τους όρους ατομική και κοινωνική διγλωσσία. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες και ο δεύτερος χαρακτηρίζει μια κοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες. Η ατομική διγλωσσία αφορά τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους. Αντίθετα, η κοινωνική διγλωσσία μπορεί να μελετηθεί από τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους.

Ο Fishman εξετάζει παράλληλα την ατομική διγλωσσία και την κοινωνική διγλωσσία, προκειμένου να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές περιστάσεις, όπου το καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας είναι δυνατόν να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο.

- Η πρώτη περίπτωση αφορά μια γλωσσική κοινότητα που χαρακτηρίζεται και από ατομική και από κοινωνική διγλωσσία, δηλαδή η χρήση των δυο γλωσσών απαντάται τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.
- Στη δεύτερη περίπτωση έχουμε κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική, δηλαδή μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον θα βρούμε δυο γλώσσες χωρίς να είναι απαραίτητο και τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνίας να ομιλούν και τις δυο γλώσσες.
- Στην τρίτη περίπτωση έχουμε ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική. Εδώ υπάρχουν άτομα ή ομάδες (μετανάστες) που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, ενώ η κοινωνία και οι κοινωνικοί θεσμοί λειτουργούν μονόγλωσσα.
- Και τέλος, στην τέταρτη περίπτωση δεν έχουμε ούτε ατομική, ούτε κοινωνική διγλωσσία. Οι περιπτώσεις αυτές σπανίζουν σήμερα και εμφανίζονται μόνο σε πρωτόγονες και απομονωμένες κοινωνίες.⁸⁵

Η τρίτη περίπτωση απαντάται κυρίως σε κοινωνίες που δέχονται μετανάστες. Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα της Ελλάδας, όπου επικρατεί η γλωσσική κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία. Σ' αυτή την περίπτωση, το δίγλωσσο άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια κατάσταση, όπου η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, στην συγκεκριμένη περίπτωση τα ελληνικά, δεν είναι απλώς η επίσημη γλώσσα, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και

⁸⁵. C. Baker, «Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση», Αθήνα, 2001, σ. 46-47, 90-91.



κοινωνική ανέλιξη των μειονοτήτων. Οι λειτουργίες της μειονοτικής γλώσσας περιορίζονται στην οικογένεια και την παροικία, όπου, όμως, και διεισδύει σταδιακά η γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας και εκτοπίζει τη μειονοτική γλώσσα και απ' αυτούς τους χώρους. Αυτή η κατάσταση οδηγεί στη σταδιακή υποχώρηση της ατομικής διγλωσσίας και στο πέραςμα σε μορφές μονόγλωσσης επικοινωνίας, με κυρίαρχο κώδικα τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας ή τη δημιουργία ενός μικτού κώδικα. Από την άλλη, δε λείπουν κι εκείνες οι περιπτώσεις που η ατομική διγλωσσία μπορεί να συνεχιστεί για αρκετές γενιές, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν χώροι για την καλλιέργεια της γλώσσας, κυρίως μέσα σε ξένα ή ιδιωτικά σχολεία. Αυτό γίνεται, όταν οι μειονότητες έχουν οργανωθεί και έχουν κατορθώσει να εδραιωθούν οικονομικά στη χώρα υποδοχής, όταν δεν έχουν παρουσιαστεί προβλήματα και συγκρούσεις και όταν οι θεσμοί τους προστατεύουν.⁸⁶

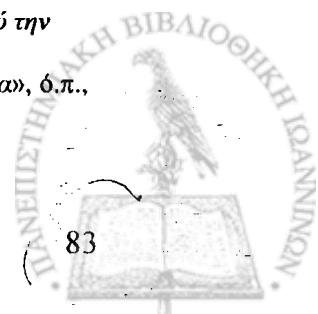
Η τακτική που ακολουθήθηκε στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, είναι αφομοιωτική και δε διαφαίνεται, τουλάχιστον μέχρι τώρα, η πρόθεση για τη λήψη μέτρων προς την κατεύθυνση της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Αν και έχουν γίνει προσπάθειες για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με τα Διαπολιτισμικά σχολεία, με τα Φ.Τ. και τις Τ.Υ., εντούτοις οι υπεύθυνοι δεν έχουν λάβει υπόψη τους τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας, η οποία κατοχυρώνεται θεσμικά.⁸⁷

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε ολόκληρη την Ευρώπη, μια τάση για τη δημιουργία δίγλωσσων σχολείων, στα οποία διδάσκονται μια ή και περισσότερες «γλώσσες κύρους», όπως είναι τα αγγλικά. Στα «Διεθνή» ή «Ευρωπαϊκά» Σχολεία, όπως αυτά ονομάζονται, στοχεύουν στη δημιουργία δίγλωσσων ή και πολύγλωσσων μαθητών. Αντίθετα γλώσσες «μικρού κύρους», όπως είναι τα αλβανικά ή οι σλαβικές γλώσσες, όχι μόνο δεν εκτιμώνται, αλλά τείνουν να υποβαθμιστούν και στη συνείδηση των μεταναστών. Αυτό το παρατηρούμε όλο και περισσότερο στα σχολεία όπου γίνεται προσπάθεια για να εισαχθούν τα αλβανικά, ενώ οι Αλβανοί γονείς και μαθητές ζητούν τη διδασκαλία των αγγλικών και των γερμανικών. Αξίζει, σ' αυτό το σημείο, να αναφέρουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική

⁸⁶ - Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Αθήνα, 2003, σ. 92-94.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα.», Αθήνα, 2000, σ. 170.

⁸⁷ Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 93.



που ακολουθείται για τα παιδιά των Ελλήνων στο εξωτερικό είναι η προώθηση της διγλωσσης εκπαίδευσης. Παρατηρούμε, λοιπόν, μια πολιτική δύο μέτρων και δύο σταθμών, που αντιμετωπίζει διαφορετικά τους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες στη χώρα μας και διαφορετικά τους Έλληνες του εξωτερικού.⁸⁸

Σύμφωνα με έρευνα της UNESCO (1953) αναφέρεται η αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, η οποία υποστηρίζει ότι: «*Το καλύτερο μέσο για να διδάξουμε ένα παιδί είναι η μητρική του γλώσσα. Από ψυχολογική άποψη, αυτό είναι το σύστημα των σημείων που λειτουργεί αυτόματα στο μυαλό του, όταν θέλει να εκφράσει και να κατανοήσει κάτι. Από κοινωνιολογική είναι το μέσο ταυτοποίησης μεταξύ των μελών της κοινότητας στην οποία ανήκει. Από εκπαιδευτική άποψη, μαθαίνει πιο γρήγορα μέσω αυτής της γλώσσας απ' ό,τι με ένα άγνωστο γλωσσικό μέσο*».⁸⁹

Η άποψη ότι μια πρώιμη συνάντηση γλωσσών μπορεί να προκαλέσει προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης στο παιδί και, ενδεχομένως, και γλωσσική καθυστέρηση είναι πολύ παλιά. Σήμερα, οι επιστήμονες τονίζουν ακριβώς το αντίθετο, ότι η οργάνωση και η εξέλιξη της γλωσσικής μάθησης δεν επηρεάζεται από την ταυτόχρονη εκμάθηση των γλωσσών σε πρώιμη ηλικία και ότι η διγλωσσία δε δημιουργεί πρόβλημα στην εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, όταν διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα, και οι επιδόσεις τους στο σχολείο είναι υψηλότερες, ενώ η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αποτελεί την προϋπόθεση για την πρόσβαση στους σχολικούς τίτλους.⁹⁰

Με την ίδια άποψη συμφωνεί και ο Δαμανάκης, ο οποίος αναφέρει κάποια αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών, που διεξήγαγαν Σκανδιναβοί ερευνητές στη Δανία (SkutnabbKangas/Toukoumaa 1976). Σύμφωνα μ' αυτή την έρευνα, τα παιδιά που είχαν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα ένα ικανοποιητικό επίπεδο μπορούσαν όχι μόνο να την καλλιεργούν, αλλά και να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχθηκε η εξέλιξη της μητρικής τους γλώσσας κατά τα πρώτα σχολικά έτη, πριν δηλαδή τα παιδιά αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό την

⁸⁸ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 174 -175.

⁸⁹ C. Baker, «Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση», ό.π., σ. 348-349

⁹⁰ C. Baker, ό.π., σ. 145, 200- 209.

ικανότητα της αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες.⁹¹

Είναι αναγκαίο να αντιληφθούμε ότι τα πολιτισμικά στοιχεία των μεταναστών είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους. Επομένως, θα πρέπει ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας να αναπτύσσεται και η συνείδηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της πολυπολιτισμικότητας, γιατί μια γλώσσα αποκομμένη από τον αντίστοιχο πολιτισμό μοιάζει με σώμα χωρίς καρδιά.⁹²

4.1.2. Δίγλωσση εκπαίδευση

Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι ένας όρος με ένα τόσο απλό όνομα, που περιγράφει ένα σύνθετο φαινόμενο. Αναφέρεται σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, αλλά και στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν δίγλωσσα παιδιά, αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία.

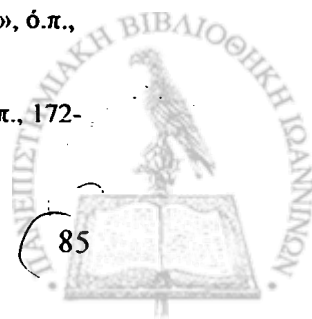
Στην πραγματικότητα, το τρίπτυχο «αλλοδαπός μαθητής - δίγλωσση εκπαίδευση - σχολείο» είναι αρκετά περίπλοκο. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες, ενώ έχουμε δίγλωσση εκπαίδευση, μπορεί οι μαθητές να οδηγηθούν στη μονογλωσσία. Σε μονογλωσσία οδηγεί και η διδασκαλία της μητρικής ως ξένης γλώσσας. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των Αλβανών, διδάσκονται τα αλβανικά, που μιλούν στο σπίτι τα παιδιά, ως ξένη γλώσσα. Βέβαια, η ακαδημαϊκή εκμάθηση της γλώσσας στο χώρο του σχολείου είναι πολύ διαφορετική από την αυθόρμητη και αβίαστη εκμάθησή της στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, σε μονογλωσσία μπορεί να οδηγήσει και η διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως διδακτικό μέσο για κάποια δευτερεύοντα μαθήματα, όταν αυτή χρησιμοποιείται ως «γέφυρα» για το πέρασμα στην κυρίαρχη γλώσσα.⁹³

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν είναι εύκολη υπόθεση και ότι η απλή εισαγωγή της δεν οδηγεί κατ' ανάγκη και στη διγλωσσία. Στην πραγματικότητα, δε σχετίζεται μόνο με το θεσμό του σχολείου, αλλά συνδέεται με οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς και εθνικούς παράγοντες.

⁹¹ Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 95-96.

⁹² C. Baker, «Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση», ό.π., σ. 355.

⁹³ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., 172-173.



Ο Reich, διακρίνει τρία δίγλωσσα σχολικά συστήματα ανάλογα με τα κοινωνικά, νομικά και πολιτικά χαρακτηριστικά τους:⁹⁴

1. Το πρώτο σύστημα είναι αυτό των προνομιούχων που ζουν και δουλεύουν σε άλλες χώρες, όπου έχουν δημιουργηθεί σχολεία από πρεσβείες, εταιρίες και άλλους οργανισμούς. Τα σχολεία αυτά είναι τα γνωστά Ευρωπαϊκά ή Διεθνή σχολεία και κάποια ιδιωτικά. Αυτού του είδους τα σχολεία δημιουργούνται στις χώρες που η γλώσσα τους δε συγκαταλέγεται ανάμεσα στις γλώσσες υψηλού κύρους, σε αντίθεση με εκείνες που η γλώσσα τους είναι αναγνωρισμένη, για παράδειγμα Μ. Βρετανία, όπου η ξενόγλωσση εκπαίδευση δεν έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα, αλλά δεν υπάρχει και το σχετικό ενδιαφέρον.
2. Το δεύτερο σύστημα αφορά τις μειονότητες που ζουν μόνιμα σε μια χώρα. Τα μέλη των ομάδων αυτών είναι πολίτες της χώρας που κατοικούν και έχουν πλήρη δικαιώματα. Συνήθως τα άτομα αυτά δε συγκαταλέγονται στα ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, αλλά μπορούν να ασκούν πολιτική επιρροή. Στη χώρα μας μια τέτοια ομάδα είναι και οι Μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης. Το κλίμα που επικρατεί στην Ευρώπη για τις ομάδες αυτές είναι η διάθεση υποστήριξης των γλωσσικών μειονοτήτων, χωρίς βέβαια να λείπουν και οι εξαιρέσεις.
3. Και τέλος, το τρίτο σύστημα αναφέρεται στη δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Βέβαια, θα πρέπει να διακρίνουμε τους μετανάστες σε παλιννοστούντες, σε πρόσφυγες και σ' αυτούς που ζητούν πολιτικό άσυλο, γιατί η κάθε μια από τις παραπάνω κατηγορίες παρουσιάζει τα δικά της αιτήματα για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Έτσι, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας κάποια σημαντικά κριτήρια, που σχετίζονται με τις οικογένειες των μεταναστών και τις συνθήκες που επικρατούν στη χώρα υποδοχής, την πολιτική για κοινωνική ένταξη, την πρόθεση για επιστροφή στη χώρα καταγωγής και το βαθμό κύρους της μητρικής γλώσσας.⁹⁵

Η υποδοχή και η ένταξη των μεταναστών στις ευρωπαϊκές χώρες πέρασε από πολλά στάδια. Από την προτεραιότητα στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής περάσαμε στην αναγνώριση της μητρικής γλώσσας ως συστατικό στοιχείο

⁹⁴. Γ. Νικολάου, ό.π., 175-176.

⁹⁵. Β. Τολκατίδου, «Μάθημα μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων σε χώρες-μέλη της κοινότητας», στο Συνέδριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ιωάννινα, 1998, σ. 259.



της προσωπικότητας του μεταναστόπουλου και στην ανάγκη να προσφέρεται στο πλαίσιο της σχολικής του εκπαίδευσης. Μέχρι σήμερα οι τρεις τύποι προσφοράς της δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ευρώπη δεν έχουν ξεπεράσει το δεύτερο στάδιο, ενώ προσπαθούν να συνδυάσουν τη μητρική με τη δεύτερη γλώσσα του παιδιού. Η μητρική γλώσσα προσφέρεται συνήθως ως ξένη γλώσσα, με επιπλέον διδασκαλία, μέσα σε ένα σχολικό σύστημα που κυριαρχεί η γλώσσα της πλειονότητας. Οι μαθητές οργανώνονται σε προπαρασκευαστικές τάξεις, προκειμένου να γίνουν μαθήματα για τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ παράλληλα προσφέρονται και μαθήματα στη μητρική γλώσσα, τα οποία, όμως, σταματούν, όταν οι μαθητές έχουν αποκτήσει ένα συγκεκριμένο επίπεδο στη γλώσσα της πλειονότητας.

Ο δεύτερος τύπος, που είναι και ιστορικά ο παλαιότερος, βασίζεται στην άποψη ότι το επίσημο σχολικό σύστημα έχει τη κύρια ευθύνη για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τα παιδιά των μεταναστών. Το σχολείο υποχρεούται να υποστηρίξει σε κάθε διδακτικό βήμα τα παιδιά αυτά, ενώ δε φέρει καμία ευθύνη για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, την οποία αναλαμβάνουν οι μειονοτικές κοινότητες με μαθήματα που οργανώνουν σε δικούς τους χώρους και με δική τους ευθύνη.

Σε αντίθεση με τον δεύτερο τύπο στον τρίτο τύπο δίγλωσσης εκπαίδευσης οργανώνονται ειδικές τάξεις ή ιδρύονται σχολεία, όπου διδάσκονται και χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες. Αυτό γίνεται στις χώρες που έχει συγκεντρωθεί μεγάλος αριθμός μεταναστών της ίδιας μειονότητας, για παράδειγμα τα ελληνικά σχολεία στη Γερμανία και τα πολωνικά στην Ελλάδα.⁹⁶

Ο Mackey⁹⁷ διαχώρισε τη δίγλωσση εκπαίδευση σε δέκα διαφορετικούς τύπους.

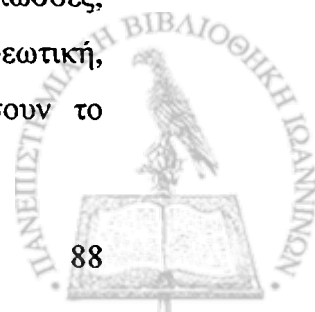
- **Εκπαίδευση Εμβύθισης:** Στόχος της εκπαίδευσης αυτής είναι να αφομοιώσει τα άτομα στο κύριο ρεύμα της κοινωνίας και να κοινωνικοποιήσει τους ανθρώπους, ώστε να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη είναι η κυρίαρχη γλώσσα και φυσικά απώτερος στόχος είναι η μονογλωσσία.
- **Εμβύθιση με ματαβατικές-αντισταθμικές τάξεις:** Κοινωνικός και παιδαγωγικός στόχος είναι κι εδώ η αφομοίωση. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων απομακρύνονται από τις κανονικές τάξεις για κάποιες ώρες,

⁹⁶ Γ. Νικολάου, ό.π., 177-178.

⁹⁷ C. Baker, «Εισαγωγή στη Δίγλωσση Εκπαίδευση», ό.π., σ. 277-303.

προκειμένου να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα της πλειονοτικής γλώσσας στις μεταβατικές τάξεις.

- **Απομονωτική Εκπαίδευση:** Στόχος της εκπαίδευσης αυτής είναι να δημιουργήσει μια μορφή «απαρτχάντ», καθώς η γλώσσα που διδάσκεται είναι μόνο η μειονοτική γλώσσα στα μεταναστόπουλα, χωρίς να υπάρχει το δικαίωμα για επιλογή. Απώτερος γλωσσικός της στόχος είναι να επιβάλλει τη μονογλωσσία σε μια ανίσχυρη ομάδα, προκειμένου να διατηρηθεί η απομόνωση και η υποτέλεια.
- **Μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση:** Στόχος της είναι η αφομοίωση, αλλά η διαφορά της με τους προηγούμενους τύπους είναι ότι επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά διδάσκονται στη γλώσσα αυτή, ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα. Η εκπαίδευση αυτή οδηγεί σε σχετική μονογλωσσία.
- **Κύρια Εκπαίδευση με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας:** Η εκπαίδευση αυτή απευθύνεται στη γλωσσική πλειονότητα. Στο σχολείο επικρατεί η κυρίαρχη γλώσσα και ταυτόχρονα διδάσκονται κάποια μαθήματα στη δεύτερη γλώσσα. Η κύρια εκπαίδευση σπάνια έχει ως προϊόν της τα πλήρως δίγλωσσα παιδιά. Το αποτέλεσμα για τους πολλούς της γλωσσικής πλειονότητας είναι μια πολύ περιορισμένη ευχέρεια σε μια ξένη γλώσσα (περιορισμένη διγλωσσία). Τον τύπο αυτό τον συναντάμε στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Αυστραλασία, στον Καναδά και σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης.
- **Διαχωριστική εκπαίδευση:** Στόχος της είναι η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα, μέσα σ' ένα πλαίσιο, όπου αυτή η επιλογή είναι αυτοκαθοριζόμενη. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης θεωρείται ως τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας και οργανώνεται από την ίδια τη γλωσσική κοινότητα, προκειμένου να επιβιώσει και να προστατευθεί. Αυτή η απομόνωση και ο διαχωρισμός οδηγεί στην περιορισμένη διγλωσσία.
- **Δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης:** Ο τύπος αυτός εκπαίδευσης έχει τις ρίζες του σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά από τον Lambert. Η εμβάπτιση στοχεύει στη διγλωσσία σε δύο πλειονοτικές γλώσσες, όπως είναι τα Γαλλικά και τα Αγγλικά, χωρίς, όμως, να είναι υποχρεωτική, αφού οι γονείς επιλέγουν αν τα παιδιά τους θα παρακολουθήσουν το



συγκεκριμένο πρόγραμμα. Στην τάξη επικρατεί η διγλωσσία με έμφαση αρχικά στη μητρική γλώσσα, η οποία χαίρει εκτίμησης και δεν υποτιμάται. Απώτερος γλωσσικός στόχος είναι η διγλωσσία και ο δίγλωσσος αλφαριθμητισμός που επιτυγχάνεται μέσω του πλουραλισμού και του εμπλουτισμού.

- **Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς:** Στόχος της είναι η αθροιστική διγλωσσία, η οποία πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας της μητρικής-πατροπαράδοτης γλώσσας. Συγκεκριμένα, η μητρική γλώσσα του παιδιού προστατεύεται και παράλληλα αναπτύσσεται με την κυρίαρχη γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής καταλαμβάνει περίπου τον μισό χρόνο των σχολικών μαθημάτων. Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος είναι η διατήρηση, ο πλουραλισμός και ο εμπλουτισμός.
- **Αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση:** ένας από τους στόχους της είναι να παραγάγουν δίγλωσσα και πολυπολιτισμικά παιδιά με δίγλωσσο αλφαριθμητισμό, δηλαδή οι μαθητές να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα. Στα σχολεία αυτά υπάρχει ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Στη διδασκαλία και στη μάθηση χρησιμοποιούνται και οι γλώσσες. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος είναι ίδιος με τον προηγούμενο τύπο εκπαίδευσης.
- **Δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες:** η εκπαίδευση αυτή συνίσταται στη χρήση δύο ή περισσότερων κυρίαρχων γλωσσών στο σχολείο. Οι στόχοι των σχολείων είναι η διγλωσσία ή πολυγλωσσία, η διαγλωσσική ικανότητα στο γραπτό λόγο και ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Τα πιο σημαντικά σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης στις κυρίαρχες γλώσσες είναι τα Διεθνή και τα Ευρωπαϊκά σχολεία. Τα Διεθνή Σχολεία απευθύνονται κυρίως στους εύπορους και είναι κυρίως ιδιωτικά, ενώ σπάνια συναντάμε σ' αυτά μειονοτικές γλώσσες. Το αναλυτικό τους πρόγραμμα συμβαδίζει συνήθως με την αμερικανική, βρετανική, αλλά και την τοπική διδακτική παράδοση. Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία απευθύνονται στην ελίτ όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το προϊόν αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι οι



δίγλωσσοι και πολύγλωσσοι μαθητές με αίσθηση της πολιτισμικής πολλαπλότητας, της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Στην πραγματικότητα, δε μπορούμε να πούμε ότι κάποιος απ' αυτούς τους τύπους εκπαίδευσης είναι ο καταλληλότερος, που θα μπορούσε να ικανοποιήσει όλες τις περιπτώσεις. Αντίθετα, θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να υπάρχουν σύνθετες και ευέλικτες λύσεις. Στην περίπτωση της Ελλάδας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών και της διγλωσσίας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και χρήση διάφορων τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης. Από την άλλη, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα παιδιά, τους δασκάλους, την κοινότητα, το ίδιο το σχολείο και τον τύπο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Δεν μπορούμε να απομονώσουμε ένα συγκεκριμένο παράγοντα από τους άλλους, αλλά είναι ανάγκη να δούμε ταυτόχρονα το σύνολο των διαφορετικών παραγόντων, γιατί ο καθένας απ' αυτούς συμβάλλει περισσότερο ή λιγότερο στην επιτυχία της δίγλωσσης εκπαίδευσης.⁹⁸

Οι πρωτοβουλίες που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

- Ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με ταυτόχρονη αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, απ' όπου θα μπορούν να αντλούν στοιχεία και οι γηγενείς μαθητές.
- Χρήση της μητρικής γλώσσας ως μέσου και όχι ως αντικείμενου διδασκαλίας για τους αλλοδαπούς μαθητές.
- Εκμετάλλευση των δίγλωσσων σχολείων για αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές. Οι δύο γλώσσες θα είναι οι μητρικές των παιδιών και δε θα είναι κάποια τρίτη, όπως συμβαίνει σήμερα στα Διαπολιτισμικά Λύκεια.
- Σημαντική είναι και η εξοικείωση των γηγενών μαθητών με τις διάφορες γλώσσες που μιλιούνται στη χώρα μας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της μουσικής, της αισθητικής αγωγής, του θεάτρου και της λογοτεχνίας.⁹⁹

⁹⁸. C. Baker, «Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση», ό.π., σ. 277-307, 342.

⁹⁹. Γ. Νικολάου, ό.π., 182.

4.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ - ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

4.2.1. Η στάση των εκπαιδευτικών

Ο ερχομός χιλιάδων παλιννοστούντων Ελλήνων μεταναστών και αλλοδαπών βρήκε τους Έλληνες εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που δημιουργούνται στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Μόνο το γλωσσικό πρόβλημα των μαθητών αυτών έφερε τους εκπαιδευτικούς σε ιδιαίτερα δύσκολη θέση. Παράλληλα, οι πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και οι δυσκολίες επικοινωνίας απαιτούσαν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.¹⁰⁰

Το Δημοτικό Σχολείο είναι ο χώρος της εκπαίδευσης που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, ενώ σ' αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης βρίσκεται σχεδόν το σύνολο των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Βέβαια, αυτό οφείλεται και στη θετική στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, οι οποίοι είδαν την προσπάθεια ένταξης και προσαρμογής των μαθητών αυτών ως μια θετική ενέργεια. Μπορούμε να πούμε ότι οι δάσκαλοι διαπνέονται από τις αρχές της ανθρωπιστικής παιδείας και όχι μόνο, γιατί, χωρίς την προσωπική τους συμβολή και προσφορά οποιαδήποτε προσπάθεια δε θα είχε αντίκρισμα για τον ευαίσθητό αυτό μαθητικό πληθυσμό.¹⁰¹

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας κοινωνικός ρόλος που εξαρτάται από τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τους προσανατολισμούς που διαμορφώνουν οι διάφορες ομάδες επιρροής. Ο εκπαιδευτικός είναι, λοιπόν, φορέας και αποδέκτης αυτών των προσδοκιών, με αποτέλεσμα η εκπλήρωση του ρόλου του να παρουσιάζει κάποια πολυπλοκότητα, δυσχέρεια και αντιφατικότητα, γεγονός που τον οδηγεί σε διλήμματα και συγκρούσεις.¹⁰² Έτσι, και στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο Έλληνας εκπαιδευτικός είναι επηρεασμένος από τη γενικότερη αντίληψη που επικρατεί, υιοθετώντας αρκετές φορές τους μύθους περί «ελλείμματος» των αλλοδαπών μαθητών, ενώ σε κάποιο βαθμό τους αντιμετωπίζει ως μαθητές με ειδικές ανάγκες.

¹⁰⁰ Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», Αθήνα, 1996, σ. 34.

¹⁰¹ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 196.

¹⁰² Χ. Κωνσταντίνου, «Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή», Αθήνα, 1998, σ. 90.



Δεν είναι λίγες οι φορές που ο δάσκαλος εγκαταλείπει την προσπάθεια για διδακτική και παιδαγωγική παρέμβαση, όταν μάλιστα πρόκειται για περιπτώσεις μεγάλων σε ηλικία μαθητών. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν εργαστεί σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον γεγονός που τους οδηγεί σε υπερβολές, σφάλματα ή παραλείψεις.

Μελετώντας τις υπάρχουσες έρευνες¹⁰³, που έχουν γίνει, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα που επιβεβαιώνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και στη νέα προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου. Προηγουμένως, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρά προβλήματα, που δυσχεραίνουν το έργο τους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια τάση αποφυγής των Τάξεων Υποδοχής ή των σχολείων και των τάξεων με υψηλά ποσοστά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών. Τα προβλήματα αυτά είναι: η δυσκολία στη διδασκαλία, κυρίως λόγω έλλειψης διδακτικού υλικού, η δυσκολία στην επικοινωνία τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους γονείς, αλλά και η ελλιπής επιμόρφωσή τους. Εντούτοις, με την προσωπική τους συμβολή και τη θετική τους στάση απέναντι στο πρόβλημα κατορθώνουν να ξεπερνούν τις όποιες δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο σχολείο είναι ένα πρόβλημα, που η επίλυσή του αφορά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και, σε καμία περίπτωση, δε θεωρούν τους εαυτούς τους αναίτιους. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δεν προκαλεί τη δυσφορία τους, αλλά, καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για τη διδακτική και παιδαγωγική στήριξη των μαθητών αυτών. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς έχουν κατανοήσει ότι η εκπαίδευση των παιδιών αυτών είναι πρωτίστως δική τους υπόθεση, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να ψάχνουν, να διαβάζουν, να πειραματίζονται, να παραγάγουν αυτοσχέδιο διδακτικό υλικό και να εφαρμόζουν καινούριες τεχνικές και μεθόδους. Πολλοί απ' αυτούς αγνόησαν την κοινή γνώμη, προκειμένου να βοηθήσουν αυτούς που είχαν πραγματικά ανάγκη. Εκείνο που αξίζει να σημειώσουμε είναι η επαφή και η επικοινωνία που ανέπτυξαν οι δάσκαλοι με τις οικογένειες, με

¹⁰³. Οι απόψεις που διατυπώνονται για τη στάση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών βασίζονται στα συμπεράσματα των ακόλουθων ερευνών: Γ. Νικολάου, «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1999, σ. 231-239 και Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Αθήνα, 2003, σ. 179-184.



απώτερο σκοπό να γνωρίσουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές τους, να πείσουν τους γονείς για τη φοίτηση των παιδιών τους και να τους καθοδηγήσουν σχετικά με την παρακολούθηση και τη βοήθεια στο σπίτι.

Αξιοσημείωτη είναι και η θετική άποψη που διατυπώνουν για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και για το σεβασμό που θα πρέπει να δείχνουν για το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Από την άλλη, όμως, θεωρούν ότι ένας σημαντικός παράγοντας ένταξης και επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι η σωστή και γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η άποψη τους αυτή, αν και έρχεται σε αντίθεση με τη διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου, εντούτοις, δικαιολογείται, γιατί φανερώνει την αγωνία για τη συναισθηματική και μαθησιακή ασφάλεια του μαθητή. Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί κατέβαλαν κάθε δυνατή προσπάθεια για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, δημιουργώντας ένα κλίμα χωρίς προκαταλήψεις, και διακρίσεις, προκειμένου να έρθουν σε επαφή τα μεταναστόπουλα με τους γηγενείς μαθητές. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών στηρίζονται στις αρχές της συνεννόησης, της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της αποδοχής.

4.2.2. Κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα, αφού οι περισσότεροι δεν έχουν καταρτιστεί σε θέματα εκπαίδευσης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Γι' αυτό το λόγο προσπαθούν να αναπληρώσουν το κενό αυτό με μετεκπαίδευση, επιμόρφωση ή ακόμα και με αυτομόρφωση. Χαρακτηριστικό είναι το επιτακτικό αίτημα για συνεχιζόμενη κατάρτιση, μεγαλύτερη υποστήριξη ηθική και επιστημονική, αλλά και σε υποδομές, καθώς και ο ενθουσιασμός τους για ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.¹⁰⁴

Σχετικά με την κατάρτιση των δασκάλων σε θέματα εκπαίδευσης, παρουσιάζεται ένα σαφέστατο έλλειμμα το οποίο εντοπίζεται τόσο από τους ίδιους, όσο και από τους Σχολικούς Συμβούλους. Αυτό οφείλεται στο ότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και αργότερα τα Παιδαγωγικά Τμήματα δε δίδασκαν κάποιο μάθημα που να σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το οποίο, μόλις πρόσφατα, ενέταξαν στα προγράμματά τους.

¹⁰⁴ Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών.», ό.π., σ. 182-184.



Η παράλειψη αυτή θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία παρουσιάζεται ομοιογενής πριν από το κύμα εισόδου των παλιννοστών και αλλοδαπών μεταναστών. Βέβαια, αυτή η παράλειψη δε μπορεί να δικαιολογηθεί απόλυτα, αφού εδώ και αιώνες κατοικούν στην Ελλάδα οι Τσιγγάνοι και στη Δυτική Θράκη υπάρχει η επίσημα αναγνωρισμένη μουσουλμανική μειονότητα, της οποίας τα σχολεία στελεχώνονται από Έλληνες δασκάλους. Ακόμη, από το 1960 και μετά παρατηρήθηκε ένα κύμα παλιννόστησης των Ελλήνων μεταναστών από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, γεγονός που δημιούργησε την ανάγκη ίδρυσης των Σχολείων για τους Παλιννοστούντες.

Αργότερα, στα μέσα της δεκαετίας του '80, με την εγκατάσταση των Ελλήνων ποντιακής καταγωγής από την πρώην ΕΣΣΔ, δεν κρίθηκε σκόπιμο να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάμβαναν τη σχολική ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών των Ελληνοποντίων. Από την άλλη, όμως, παρακολουθούμε, εδώ και δεκαετίες, μια πολιτική που ακολουθεί το ελληνικό κράτος για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού. Συγκεκριμένα, στελεχώνει τις αντίστοιχες τάξεις με Έλληνες εκπαιδευτικούς, παράγει παιδαγωγικό και διδακτικό υλικό, χωρίς, ωστόσο, να ενδιαφέρεται για την κατάρτιση και την προετοιμασία αυτών των δασκάλων που καλούνται να δουλέψουν σε ένα κατεξοχήν πολυπολιτισμικό περιβάλλον.¹⁰⁵

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο απ' αυτό που έχει συνηθίσει λόγω του μονογλωσσικού, μονοεθνικού και μονοπολιτισμικού προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται για μια απαίτηση στην οποία ο εκπαιδευτικός χωρίς τη στήριξη και την επιμόρφωση, είναι δύσκολο να ανταποκριθεί.¹⁰⁶ Σήμερα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστώντων μαθητών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διάλογου στη χώρα μας. Σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα και Διδασκαλεία της χώρας εντοπίζουμε μια έντονη κινητικότητα σε ζητήματα που άπτονται της πολυπολιτισμικότητας. Δυστυχώς, διαπιστώνουμε ότι η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σταματά τις περισσότερες φορές σε μια θεωρητική βάση, με αποτέλεσμα να απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών,

¹⁰⁵ Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 199-200.

¹⁰⁶ Φ. Κοσσυβάκη, «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση», στο Κίνητρο, σ. 4-5.



μεθόδων, πρακτικών και κατάλληλου διδακτικού υλικού, που μπορεί να απαντήσει σε καθημερινά διδακτικά προβλήματα της σχολικής ζωής.¹⁰⁷

Το διαπολιτισμικό μάθημα προβάλλει μεγάλες απαιτήσεις, αφού στηρίζεται στην αρχή της εξισορρόπησης των διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και στη συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Είναι, λοιπόν, δύσκολο για το δάσκαλο, που έχει μεγαλώσει και μορφωθεί μακριά από τα προβλήματα και την πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, να κατανοήσει το διαφορετικό και να το αποδεχτεί. Γι' αυτόν το λόγο, ο παιδαγωγός θα πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, οι οποίες αφορούν στη συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και στη σύμπραξη τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο εκπαιδευτικός που έχει καταρτιστεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να υιοθετεί και να ενσωματώνει τις γνώσεις και τα βιώματα του μαθητή, που έχουν σχέση με την πολυπολιτισμική – πολυεθνική κοινωνία, με απώτερο στόχο να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του. Σύμφωνα με τις αποφάσεις της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης οι δάσκαλοι που καλούνται να διδάξουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει:¹⁰⁸

- Η εκπαίδευση τους να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.
- Οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ότι οι ίδιοι αποτελούν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης και ότι οι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα.

¹⁰⁷ Γ. Νικολάου, ό.π. 200-201.

¹⁰⁸ Ε. Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη, «Διαπολιτισμική Αγωγή», Αθήνα, 1994, σ. 72-74.

4.3. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τα προβλήματα που προκύπτουν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα δεν είχαν μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Αντίθετα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής και ευρύτερα κοινωνικής πολιτικής υπήρξαν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα μοντέλα: το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο.

4.3.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο¹⁰⁹

Σύμφωνα με τις θέσεις των Park και Burgess η αφομοίωση αποτελεί το τελευταίο στάδιο εξέλιξης των επαφών μεταξύ των ντόπιων και των ξένων. Στο πρώτο στάδιο οι δυο ομάδες έρχονται σε επαφή και ανταλλάσσουν πληροφορίες. Στο επόμενο στάδιο οι επαφές λαμβάνουν τη μορφή του ανταγωνισμού, ο οποίος οδηγεί αναπόφευκτα σε σύγκρουση. Ακολουθεί η προσαρμογή ως διαδικασία ένταξης των μεταναστών σε περιθωριακές σχέσεις και τέλος το στάδιο της αφομοίωσης.

Με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία με την οποία τα άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν καθημερινά στην ευρύτερη κοινωνία χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, που διακρίνουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας. Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη, και ότι οι διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό, προκειμένου να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας.

Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, όπου επικρατούσε η αντίληψη ότι τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των

¹⁰⁹. - Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ό.π., σ. 6-9.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 120-122.

- Χ. Γκόβαρης, «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Αθήνα 2001, σ.46-51.



μεταναστευτικών ομάδων ήταν προσωρινά και σχετίζονταν με το «πολιτισμικό σοκ» και την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό. Η ολοκλήρωση ή επιτυχία της αφομοίωσης εξαρτάται από κάποιους παράγοντες, όπως είναι: το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία υποδοχής, η πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της, η συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής, οι μεικτοί γάμοι, η απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, η απουσία συγκρούσεων, που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση εξουσίας.

Στο αφομοιωτικό μοντέλο, το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Το πρόγραμμά του δίνει έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, καλλιεργώντας την αξία του εθνικού κράτους. Από την άλλη για τα παιδιά που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση στόχος του σχολείου είναι να ξεπεράσουν το συντομότερο την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας υποδοχής, γιατί θεωρείται ότι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωση τους είναι η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, προκειμένου η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών να μην αποτελεί κώλυμα στην πρόοδο των γηγενών μαθητών, μπαίνει περιορισμός στο ποσοστό παρουσίας των αλλοδαπών στα σχολεία, το οποίο δεν υπερβαίνει το 30%. Σχετικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου θεωρούν ότι δεν είναι υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά είναι ιδιωτική υπόθεση των ίδιων των ομάδων. Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό.

4.3.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης¹¹⁰

Ο όρος ενσωμάτωση σημαίνει ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού, που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως, ασκεί επίδραση σ' αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της. Η πολιτική της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60, όταν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί φορείς διαπίστωναν ότι απαιτούνταν πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των

¹¹⁰. Γ. Μάρκου, ό.π., σ. 10-12, Γ. Νικολάου, ό.π. σ. 123-124 και Χ. Γκόβαρης, ό.π., σ. 51-52.



μεταναστών για την αποτελεσματική ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.

Η διαφορά των δύο μοντέλων είναι ότι στη μεν αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες, ενώ στην ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Στην Ευρώπη, τα όρια διάκρισης μεταξύ αφομοιωτικού μοντέλου και μοντέλου ενσωμάτωσης δεν είναι ορατά. Κάποιοι ισχυρίζονται ότι πρόκειται για απλή μετεξέλιξη του όρου αφομοίωση σε ενσωμάτωση, η οποία οφείλεται περισσότερο στο πνεύμα των καιρών, παρά σε μια πραγματική αλλαγή στάσης και πολιτικής. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο σημείο που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας αφορά τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα ήθη, έθιμα, τη μουσική, τις γιορτές κ.λ.π.

Σχετικά με την εκπαίδευση, στόχος της ενσωμάτωσης, εκτός από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας, είναι και η αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία, το οποίο επιτυγχάνεται με τη δημιουργία προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης. Οι υποστηρικτές του μοντέλου θεωρούν ότι η διαδικασία της ενσωμάτωσης μπορεί να διευκολυνθεί μέσω της γνώσης των ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, με αποτέλεσμα να γίνουν αποδεκτοί οι διαφορετικοί τρόποι ζωής, οι πολιτισμικές παραδοχές και οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση γίνεται με τέτοιο τρόπο, που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές. Στο πλαίσιο αυτό, η αντίληψη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκρίνονται στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου, το οποίο έχει διαμορφωθεί για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλύψει τις δικές του ανάγκες. Ακόμα, όμως, και όταν εισάγονται πολιτισμικά προγράμματα, δεν αξιολογούνται, σύμφωνα με τις δικές τους αξίες, αλλά με εκείνες του κυρίαρχου πολιτισμού.

4.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο¹¹¹

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70, όταν έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και στηρίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί πιο αποτελεσματικά, στη βάση του πλουραλισμού, ο οποίος ενθαρρύνει όλους του πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας, μέσα σ' ένα πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών.

Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο ή ενότητα και η συνοχή του.

Στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά και ταυτόχρονα η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης, ενώ αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης, από το παιδί, του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης. Γι' αυτόν τον λόγο, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τους τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μεταναστών και στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά κάθε πολιτισμός ξεχωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο.

Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει ασκηθεί έντονη κριτική, η οποία συνοψίζεται στις ακόλουθες θέσεις. Πρώτα απ' όλα, επικεντρώνεται στην εθνολογική διάσταση του πολιτισμού, αγνοώντας εντελώς την ανθρωπιστική και ορθολογιστική του διάσταση. Από την άλλη, αναδεικνύει μια μόνο πλευρά του πολιτισμικού συστήματος, την παράδοση, τις ρίζες και την καταγωγή, αγνοώντας την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα και τη δυναμική των πολιτισμών. Ακόμη, απαγορεύει κάθε

¹¹¹. Γ. Μάρκου, ό.π., σ. 13-17 και Γ. Νικολάου, ό.π. σ. 125-128.

αμφισβήτηση των ηθών και των εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση, με τη λογική της υπεράσπισης των πολιτισμών. Προσπαθεί να εξηγήσει τα κακώς κείμενα, δίνοντας υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες, σε σχέση με τους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς. Και τέλος, το πολυπολιτισμικό μοντέλο καλλιεργεί τη διαφορετικότητα, για να καταλήξει στον περιορισμό και στο κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι».

4.3.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο¹¹²

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80, άσκησε έντονη κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο για την τάση του να τονίζει τις ατομικές στάσεις έναντι των κοινωνικών, αλλά και την απροθυμία του να αμφισβητήσει το σύστημα. Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου θεωρούν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει αποτύχει να διαμορφώσει τους όρους για σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών των μεταναστών, επειδή αγνοεί το ρατσισμό που υπάρχει στη δομή και στους θεσμούς της κοινωνίας.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, καθώς, μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους, εμφανίζεται ο κοινωνικός ρατσισμός, που επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες, περιορίζοντας έτσι τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστευτικών ομάδων. Συνεπώς, θα πρέπει να αλλάξουν τόσο οι προσωπικές απόψεις και στάσεις, όσο και οι δομές της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, προκειμένου να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει 3 βασικούς στόχους:

- Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικής-φυλετικής προέλευσης.
- Τη δικαιοσύνη, που οφείλει να δείχνει το κράτος σε όλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής.
- Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα.

Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου ισχυρίζονται ότι θα πρέπει να δοθούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική

¹¹² Γ. Μάρκου, ό.π., σ. 20-23. και Γ. Νικολάου, ό.π. σ. 128-129.



τους προέλευση. Από την άλλη, θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση. Στην πραγματικότητα, όμως, υποβόσκει ο κίνδυνος της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, γεγονός που έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητά της, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα στις κοινωνικές και στις πολιτικές δυνάμεις.

4.3.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Οι εξελίξεις των τελευταίων ετών με τις μετακινήσεις των πληθυσμών έκριναν αναγκαία την επιβολή της διαπολιτισμικότητας, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τα αφομοιωτικά μοντέλα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο παγιδεύτηκε σε αποτελέσματα αντίθετα από αυτά που επεδίωκε, καθώς περιχαράκωνε τις μειονότητες σε έναν ξεχωριστό χώρο από εκείνο της χώρας υποδοχής.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση αναπτύσσεται κι αυτή στη δεκαετία του '80. Οι υποστηρικτές της τονίζουν την ανάγκη ριζικών παρεμβάσεων για τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων τόσο σε ατομικό, όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας, όπως είναι η εκπαίδευση.

Τα εννοιολογικά όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντα ευδιάκριτα. Ο πρώτος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης και ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών ομάδων.¹¹³

Το διαπολιτισμικό μοντέλο νοείται ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του.¹¹⁴

Στην τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω στοιχεία:

¹¹³. Γ. Μάρκου, ό.π., σ. 24-25. και Γ. Νικολάου, ό.π. σ. 129-130.

¹¹⁴. Ε. Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη, «Διαπολιτισμική Αγωγή», ό.π., σ. 15.

- στην πλειονότητά τους, οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμική διεύρυνση της πολυπολιτισμικότητας.
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που 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 ταυτότητα του καθενός, και η μετατροπή της πολυπολιτισμικότητας σε διαπολιτισμική.

Σύμφωνα με την Έκθεση, η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής:

- 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 στόχους του σχολείου
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
- δημιουργεί προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής
- προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνιοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
- διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία παρατηρείται 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.¹¹⁵

Ο Essinger και ο Graf επισημαίνουν ότι «η κατάλληλη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με τον όρο «Διαπολιτισμική αγωγή» εννοεί μια συγκεκριμένη σχολική πρακτική εκπαίδευσης για τα άτομα μιας χώρας, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες.¹¹⁶

¹¹⁵ Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ό.π., σ. 25-26.

¹¹⁶ Ε. Κανακίδου- Β. Παπαγιάννη, «Διαπολιτισμική Αγωγή», ό.π., σ. 13.



Ο Δαμανάκης με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση εννοεί τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της «διαπαιδαγώγησης» του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες, η οποία ως αποτέλεσμα εκφράζεται μέσα από τις στάσεις και τον τρόπο ζωής των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Γενικότερα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλα τα άτομα και σε όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, και ζητά από αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία, στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής.¹¹⁷

Στο επίκεντρο αυτής της παιδαγωγικής βρίσκεται η αποδοχή της ετερότητας του άλλου. Οι ειδικές μορφές πολιτισμικής ετερότητας σχετίζονται με τμήματα του γηγενούς πληθυσμού, που θεωρούνται διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό, είτε με νέους, αλλόχθονες πληθυσμούς, που έρχονται, στα πλαίσια κάποιου τύπου μετανάστευσης, και είναι οι εξής: η εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Πολιτισμική ετερότητα είναι η ύπαρξη ή μη κοινών χαρακτηριστικών που έχει το άτομο με άλλους. Αυτή η μορφή ετερότητας απασχολεί το σχολείο, κυρίως στην περίπτωση που οι μαθητές αλλάζουν εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πρωταρχικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάκτηση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό. Φέρνει μαζί της, όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά, επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας. Θα λέγαμε ότι καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, επιδιώκει να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών που έχουν μια κοινή αντίληψη για την πρόοδο και την ειρήνη.¹¹⁸

¹¹⁷. Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 98.

¹¹⁸. Αθ. Γκότοβος, «Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», ό.π., σ.1-15.

Ο Helmut Essinger¹¹⁹ θεωρεί ότι τα διαπολιτισμικά προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία μπορούν να λυθούν μόνο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον ίδιο οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερεις:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, που σημαίνει ότι θα πρέπει να μάθουμε κατανοούμε τους άλλους, δηλαδή, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφέρεται για τους άλλους, τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών. Ακόμη, σημαίνει έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η αρχή αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εποχή, όπου δεν υπάρχει σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δε μπορεί να σέβεται και τον πολιτισμό του ανθρώπου. Ο σεβασμός στον πολιτισμό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς, κάτι το οποίο μπορεί να θεωρηθεί και ως πρόκληση για τους άλλους να συμμετέχουν κι αυτοί στο δικό μας πολιτισμό.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό σημαίνει εξάλειψη των εθνικών προκαταλήψεων και στερεοτύπων, έτσι, ώστε διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να ανοίξουν διάλογο μεταξύ τους και να επικοινωνήσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι τίποτε άλλο, από μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα ανοίξει το δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Ο Δαμανάκης, προσεγγίζοντας τη διαπολιτισμικότητα, αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας¹²⁰:

Α) Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Στην παιδαγωγική συζήτηση εκείνο που υπογραμμίζεται είναι η σημασία των πολιτισμών για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικά ή και πολυπολιτισμικά κοινωνικοποιημένου ατόμου. Αν το άτομο

¹¹⁹. Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ό.π., σ. 27.

¹²⁰. Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 100-105.



έρχεται στο σχολείο με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δυο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα, πρέπει να του δώσουμε την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα.

Β) Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευσή του, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη εξέλιξή του. Αντίθετα, η μη αποδοχή ισοδυναμεί με έμμεση απόρριψη του ίδιου του μαθητή, και κατά συνέπεια, με περιορισμό των μορφωτικών ευκαιριών. Η αποδοχή, όμως, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου κινείται σε μικροεπίπεδο και προϋποθέτει την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και κινείται σε μακροεπίπεδο.

Γ) Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών. Η τρίτη αρχή αναφέρεται στην εξίσωση των ευκαιριών για τους μειονοτικούς μαθητές. Η αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου από τη μια και η προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού, από την άλλη, συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών. Το σχολείο, λοιπόν, οφείλει να δεχτεί το παιδί, όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητες του και την προσωπικότητά του, με τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο.

Θα πρέπει, ακόμη, να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά τα σχολεία εκείνα που φοιτούν πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές. Οι επιδράσεις της είναι ιδιαίτερα θετικές για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Έτσι, όλα τα σχολεία είτε εξυπηρετούν ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό, είτε όχι, είναι σκόπιμο να λαμβάνουν υπόψη τους την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας και να την αντανάκλουν στις εκπαιδευτικές παροχές τους.

Η ιδιαιτερότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, σε σχέση με άλλες παρεμβάσεις, που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική ισότητα, είναι ότι θέτει στο επίκεντρο τις ασυμμετρίες και τις ανισότητες που παράγονται στη βάση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Προκειμένου, λοιπόν, να γίνει πραγματικότητα η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει, να ξεπεραστεί η στενή έννοια του έθνους κράτους, να εγκαταλειφθούν τα εθνοκεντρικά πρότυπα που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα, και να θεωρηθεί η συγκυρία της πολυπολιτισμικότητας ως πρόκληση για το μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και της



όσμωσης που δημιουργείται από τη συνύπαρξη και τη συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές.¹²¹

Η διαπολιτισμική θεωρία δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τις απόψεις περί πολιτισμικής σχετικότητας, οι οποίες, στο όνομα του σεβασμού της πολιτισμικής και εθνικής ιδιαιτερότητας, οδηγούν στην αποδοχή καταστάσεων και πρακτικών, που θεωρούνται απαράδεκτες στη δική μας δυτική κοινωνία, μόνο και μόνο επειδή οι απόψεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με πατροπαράδοτες παραδόσεις και πρακτικές κάποιων λαών. Από την άλλη, η αρχή της οικουμενικότητας των αξιών οδηγεί στη νομιμοποίηση εθνοκεντρικών στάσεων και πρακτικών. Έτσι, στο όνομα της οικουμενικότητας και της ανωτερότητας του δυτικού πολιτισμού, διαπράχθηκαν εγκλήματα σε βάρος ολόκληρων λαών, στα πλαίσια της αποικιοκρατίας. Ο Benoit υποστηρίζει ότι ο οικουμενισμός συμβαδίζει με κάποια μορφή ρατσισμού και ότι μπορεί να οδηγήσει σε διαδικασίες ομοιομορφοποίησης και νομιμοποίησης ολοκληρωτικών θεωριών. Σήμερα ύστερα από ατελείωτες επιστημονικές συζητήσεις πάνω στην οικουμενικότητα και την πολιτισμική σχετικότητα, θεωρούμε ότι έχει επιτευχθεί κάποια θεωρητική σύνθεση των δύο προσεγγίσεων.

Ακόμη, δε θα πρέπει να συγχέουμε τη διαπολιτισμική και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, γιατί στην ουσία πρόκειται για δυο διαφορετικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, η ευρωπαϊκή επικεντρώνεται στη σταδιακή διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, που στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και στην παράλληλη προώθηση της πολιτισμικής σύγκλισης, μέσω της προβολής της κοινής πολιτισμικής ταυτότητας. Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, αλλά εγείρει το αίτημα για μια ελεύθερη αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και αμοιβαιότητας, ανεξάρτητα αν τα άτομα είναι ευρωπαϊκής προέλευσης ή όχι. Δηλαδή, επιδιώκει τη δημιουργία νέων μοντέλων συμβίωσης μέσα από την ισότιμη και ελεύθερη αλληλεπίδραση όλων των πολιτισμών που υπάρχουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Βέβαια, και τα δύο προγράμματα

¹²¹. -Γ. Μάρκου, «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», ό.π., σ. 32.

- Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 132.

- Γ. Μάρκου, «Θέματα Διαπολιτισμικής προσέγγισης», Αθήνα, 1999, σ. 3-4.



κινούνται σε μια κοινή βάση, καθώς προωθούν την ιδέα της πολιτισμικής κατανόησης και ανεκτικότητας, όπως και την ισότητα των ευκαιριών.¹²²

Οι μοντέρνοι οπαδοί της διαπολιτισμικότητας, απαλλαγμένοι από τις ακρότητες ανακαλύπτουν ολοένα και περισσότερα πεδία εφαρμογής της θεωρίας τους. Η διαπολιτισμική παιδεία δεν εξαντλείται σε συγκεκριμένα θεσμικά, εκπαιδευτικά μέτρα, αλλά είναι τρόπος ζωής και, κατά συνέπεια, είναι μια διάσταση που διαπερνά την αγωγή και την εκπαίδευση. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε χώρους, όπως είναι οι επιχειρήσεις και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, όπου η διαπολιτισμική θεωρία μπορεί να αναδειχθεί σε ένα σημαντικό εργαλείο ανάλυσης και δράσης μέσα σε μια κοινωνία, της οποίας ο ιστός συντίθεται από πολλούς και διαφορετικούς μεταξύ τους πολιτισμούς.¹²³

¹²². Μ. Δαμανάκης, «Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα», ό.π., σ. 102, 110-112.

¹²³. Γ. Νικολάου, «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.», ό.π., σ. 135.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

1.1. Η ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Οι έρευνες, που έχουν γίνει μέχρι τώρα¹²⁴ και έχουν προσεγγίσει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην ομογενοποίηση και την αφομοίωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Επομένως, ο κάθε μαθητής θα πρέπει να προσαρμοστεί, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα, στο νέο του περιβάλλον, προκειμένου να ενταχθεί στην κοινωνία και να γίνει αποδεκτός. Αυτή η διαδικασία, που είναι σύνθετη και συχνά επώδυνη για το παιδί, συμπίπτει με τις σχολικές του υποχρεώσεις, οι οποίες σπάνια διεκπεραιώνονται με επιτυχία, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές να αποτυγχάνουν, ενώ ελάχιστοι είναι αυτοί που καταφέρνουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε ανώτερες βαθμίδες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες στην αντιμετώπιση του προβλήματος της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχει ληφθεί μέριμνα για την εκπαίδευση των μεταναστών, αλλά ότι υπάρχουν σοβαρές ελλείψεις στις ήδη υπάρχουσες νομοθεσίες, που θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι υπεύθυνοι, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα οι μετανάστες. Ένα από τα μέτρα που έχει λάβει η πολιτεία για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των συγκεκριμένων μαθητών είναι και ο θεσμός των Τ.Υ., που εγκαινιάστηκε με υπουργική απόφαση το 1980 και έγινε πιο ευέλικτος με τον νόμο του 1990 και αργότερα με το νόμο του '99.

Εμείς, θέλοντας να μελετήσουμε την ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, επικεντρωθήκαμε στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης των Τ.Υ. Επλέξαμε, δηλαδή, να μελετήσουμε τον συγκεκριμένο θεσμό, γιατί οι Τ.Υ., σε συνδυασμό με τα Φροντιστηριακά Τμήματα είναι εκείνοι οι θεσμοί που λειτούργησαν σχεδόν ταυτόχρονα με την έλευση των μεταναστών. Αποκλείσαμε από την έρευνά

¹²⁴. Βλ. περισσότερα στις έρευνες του: Γκότσοβου, Δαμανάκη, Μάρκου, Νικολάου και Παπά..

μας τα Φροντιστηριακά Τμήματα επειδή δε λειτουργούν στην περιφέρεια της Ηπείρου, τουλάχιστον στα δημοτικά σχολεία.

Στηριζόμενοι σε προηγούμενες έρευνες διαπιστώσαμε ότι οι Τ.Υ. παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα, που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Θεωρήσαμε, λοιπόν, σκόπιμο να διερευνήσουμε κατά πόσο λειτουργεί σωστά ο θεσμός των Τ.Υ., γιατί μόνο έτσι θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε εάν επιτυγχάνεται ο αρχικός τους στόχος που ήταν η αποτελεσματική, συμμετοχική-ενεργητική εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά, όμως, με την εύρεση του θέματος αρκετοί ήταν οι προβληματισμοί. Προκειμένου, όμως, να ερευνηθούν σωστά οι πτυχές του θέματος που επιλέξαμε απορρίψαμε κάποιες άλλες, γιατί ήταν πρακτικά αδύνατο από άποψη έκτασης της εργασίας να ασχοληθούμε με την μελέτη όλων των παραμέτρων. Έτσι, λοιπόν, μέσω μιας αξιολογικής διαδικασίας επιλέξαμε εκείνους τους παράγοντες που κατά την άποψη μας απαντούν στο αρχικό ερώτημα που διατυπώσαμε. Οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί που μας απασχόλησαν και δεν αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης στην συγκεκριμένη εργασία είναι οι ακόλουθοι:

Πρώτα απ' όλα μας απασχολείσαι το ερώτημα της υλικοτεχνικής υποδομής των τάξεων υποδοχής, δηλαδή που γίνεται το μάθημα, κάτω από ποιες συνθήκες και αν το υπουργείο θεωρεί ως απαραίτητη προϋπόθεση το κατάλληλο περιβάλλον για τη λειτουργία των τάξεων αυτών. Ένα άλλο ερώτημα που μας απασχόλησε είναι η διδακτική διαδικασία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα αν ο δάσκαλος της τάξης επιλέγει κάποια άλλη μέθοδο διδασκαλίας από αυτήν που συνήθως χρησιμοποιείται στις κανονικές τάξεις, για παράδειγμα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή τη μέθοδο project. Αν χρησιμοποιούν διαφορετικό εκπαιδευτικό υλικό από εκείνων των γηγενών, δηλαδή αν διδάσκονται από διαφορετικά βιβλία, αν ακολουθείται διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Και τέλος, αν οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν κάποιες σχολικές δραστηριότητες που προωθούν τις σχέσεις αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, ώστε η ένταξη τους στη σχολική κοινότητα να πραγματοποιηθεί το δυνατό συντομότερο.



1.3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για λόγους πρακτικούς, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, δεν μπορούσαμε ταυτόχρονα με την έρευνά μας για τις Τάξεις Υποδοχής να ασχοληθούμε και με τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Κι αυτό γιατί τα Φ.Τ. δεν απευθύνονται μόνο στους αλλοδαπούς, αλλά σε όλους τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

Η έρευνά μας περιορίζεται στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου. Επομένως, οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων θα ήταν παρακινδυνευμένη, αφού τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά μας δεν ισχύουν για όλες τις Τ.Υ. που λειτουργούν, ωστόσο, μας παρουσιάζουν την κατάσταση που επικρατεί στις Τ.Υ. στην περιφέρεια της Ηπείρου.

Η βαθμίδα της εκπαίδευσης, στην οποία απευθύνεται η έρευνά μας, είναι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιλέξαμε τις Τ.Υ. που λειτουργούν στα δημοτικά σχολεία για τους εξής λόγους: πρώτον, γιατί εδώ συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και γιατί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συναντάμε περισσότερες Τ.Υ. από οποιαδήποτε άλλη βαθμίδα.

1.4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσο λειτουργούν σωστά και αποτελεσματικά οι Τάξεις Υποδοχής, δηλαδή αν πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις που έχει θεσπίσει ο νομοθέτης και ποια επιπλέον προβλήματα παρουσιάζονται.

Οι ειδικοί στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εργασία τους στις Τ.Υ.
- Το ενδιαφέρον που υπάρχει τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και των Σχολικών Συμβούλων για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Η κατάρτιση και η εμπειρία των δασκάλων που διδάσκουν στις Τ.Υ.
- Η αξιοποίηση των γνώσεων που κατέχει ο μαθητής από τη χώρα προέλευσής του.

1.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

A. Ερευνητικά ερωτήματα

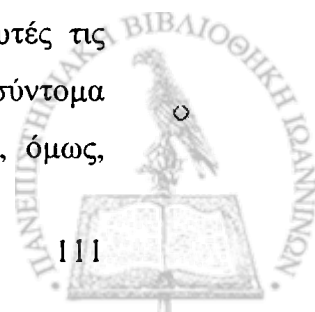
Προκειμένου να διερευνήσουμε τους στόχους, διατυπώσαμε μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, γύρω από τα οποία θα επικεντρωθεί η ερευνητική μας αναζήτηση. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- i. Καλύπτουν οι τάξεις υποδοχής όλο τον πληθυσμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών;
- ii. Είναι σωστά επανδρωμένες οι τάξεις υποδοχής, δηλαδή ανατίθεται η λειτουργία των τάξεων αυτών σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό, που έχει την κατάλληλη επιμόρφωση;
- iii. Επωφελούνται από τις τάξεις υποδοχής εκείνες οι ομάδες που έχει προβλέψει ο νομοθέτης ή συναντούμε σ' αυτές κι άλλα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες;
- iv. Λειτουργούν οι τάξεις υποδοχής σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών μέσα στην τάξη, τη λειτουργία των δύο τμημάτων τάξεων υποδοχής, Τάξεις Υποδοχής I και Τάξεις Υποδοχής II, τις ώρες διδασκαλίας και τον έγκαιρο προγραμματισμό τους;
- v. Λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός το μαθησιακό κεφάλαιο που μεταφέρει ο μαθητής από τη χώρα προέλευσής του και προβαίνει ταυτόχρονα σε μια όσο το δυνατό μια αξιόπιστη εκτίμηση του επιπέδου του μαθητή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα;
- vi. Ακολουθείται, σε ορισμένες περιπτώσεις, εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και τηρείται φάκελος προόδου από τους εκπαιδευτικούς;

B. Υποθέσεις

Στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, τόσο η υπάρχουσα βιβλιογραφία, όσο και η προσωπική μας εμπειρία μάς κάνει να αναμένουμε ότι θα προκύψουν από την έρευνα οι ακόλουθες απαντήσεις:

- i. Πιστεύουμε πως οι τάξεις υποδοχής δεν καλύπτουν όλο τον πληθυσμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Θα περίμενε κανείς ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταναστών παιδιών θα φοιτούσε σ' αυτές τις τάξεις, προκειμένου να μάθει γρήγορα ελληνικά και να ενταχθεί σύντομα στο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού σχολείου. Οι αριθμοί, όμως,



επαληθεύουν την υπόθεσή μας αφού μόνο ένα μικρό ποσοστό απ' τους μαθητές αυτούς είναι ενταγμένο στις συγκεκριμένες δομές.

- ii. Πιστεύουμε ότι οι τάξεις υποδοχής δεν επανδρώνονται σωστά. Οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στις τάξεις αυτές, δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία και την κατάλληλη κατάρτιση. Η στελέχωση των τάξεων αυτών γίνεται, κατά κανόνα, με αναπληρωτή εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει μειωμένη εμπειρία και παραμένει στη σχολική μονάδα μικρό χρονικό διάστημα. Μερικές φορές, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πείρα, όχι, όμως, και την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να γνωρίζουν, για παράδειγμα πώς θα διδάξουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.
- iii. Πιστεύουμε ότι οι τάξεις υποδοχής δεν επωφελούν μόνο τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, αλλά πολύ συχνά συναντούμε σ' αυτές και γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τους οποίους οι δάσκαλοι εντάσσουν σ' αυτές για να απαλλαγούν από τους μαθητές αυτούς.
- iv. Θεωρούμε ότι οι τάξεις υποδοχής δε λειτουργούν σύμφωνα με την υπάρχουσα νομοθεσία, γιατί συνήθως δεν τηρείται ο αριθμός των μαθητών που προβλέπει ο νομοθέτης. Επιπλέον, δε λειτουργούν και οι δύο τύποι των τάξεων υποδοχής αλλά συνήθως μόνο ο ένας τύπος, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η εργασία λόγω της ανομοιογένειας που υπάρχει. Συχνά οι μαθητές περνούν όλη τους τη μέρα στις τάξεις υποδοχής χωρίς να παρακολουθούν κάποια μαθήματα στην κανονική τάξη. Ακόμη, δεν υπάρχει έγκαιρος προγραμματισμός της λειτουργίας τους από την προηγούμενη σχολική χρονιά, με αποτέλεσμα να ξεκινά η λειτουργία των τάξεων υποδοχής μετά από δυο ή και τρεις μήνες από την έναρξη της σχολικής χρονιάς.
- v. Πιστεύουμε πως ο εκπαιδευτικός δε λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό κεφάλαιο που μεταφέρει ο μαθητής από τη χώρα προέλευσής του και συνήθως αγνοείται τελείως η μητρική γλώσσα του μεταναστόπουλου, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση, πάνω στην οποία θα δομηθεί η εκμάθηση των ελληνικών. Από την άλλη, αν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκδώσει φυλλάδια για τα κριτήρια κατάταξης των μαθητών σε κάθε επίπεδο, σπάνια χρησιμοποιούνται αυτά από τους εκπαιδευτικούς.

- vi. Πιστεύουμε ότι ο εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας σε ορισμένες περιπτώσεις, όπου ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες σχετικά με τη μάθηση και την ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, δεν τηρείται φάκελος προόδου του μαθητή, ο οποίος θα διευκόλυνε τόσο τον δάσκαλο της κανονικής τάξης όπου προορίζεται να ενταχθεί, όσο και τους άλλους δασκάλους, εφόσον ο μαθητής αλλάξει σχολείο ή πάει στο Γυμνάσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ

Προκειμένου να συλλέξουμε τις κατάλληλες πληροφορίες για την έρευνά μας ορίσαμε, πρώτα απ' όλα, τον πληθυσμό τη έρευνας:

- i) Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στις Τ.Υ. στην περιφέρεια της Ηπείρου
- ii) Όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι που υπηρετούν στην περιφέρεια της Ηπείρου, ανεξάρτητα από το αν στην περιφέρειά τους λειτουργούν ή όχι Τ.Υ.

Για καθεμιά από τις παραπάνω κατηγορίες έχουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

Ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών, που έλαβαν μέρος στην ερευνητική μας προσπάθεια, είναι 8. Απ' αυτούς οι 6 υπηρετούν στον νομό Ιωαννίνων, εκ των οποίων οι 3 σε δημοτικά σχολεία της πόλης και οι άλλοι 3 σε απομακρυσμένα χωριά του νομού. Οι άλλοι 2 υπηρετούν αντίστοιχα στον νομό Άρτας και στον νομό Πρεβέζης.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας αριθμούν στο σύνολό τους 13 άτομα. Απ' αυτούς οι 5 υπηρετούν στο νομό Ιωαννίνων, οι 3 στον νομό Θεσπρωτίας, οι 2 στον νομό Άρτας και οι άλλοι 3 στον νομό Πρεβέζης. Προκειμένου να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και για τη στάση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, δεν περιορίσαμε τις συνεντεύξεις μας μόνο στους Σχολικούς Συμβούλους που στην περιφέρειά τους λειτουργεί κάποια τάξη υποδοχής, αλλά απευθυνθήκαμε σε όλους.

Από την αρχή γνωρίζαμε ότι το δείγμα της έρευνάς μας θα ήταν μικρό, όχι όμως, τόσο όσο αποδείχθηκε. Πιστεύαμε, τουλάχιστον για τους εκπαιδευτικούς, ότι το δείγμα θα ήταν μεγαλύτερο. Δυστυχώς, για κάποιους λόγους, που αναφέρονται στη συνέχεια, δε μπορέσαμε να προβλέψουμε τη μείωση των διδασκόντων στις Τ.Υ., με αποτέλεσμα ο αριθμός των εκπαιδευτικών να είναι πολύ μικρότερος από εκείνον που προσδοκούσαμε. Από την άλλη, όσον αφορά τους Σχολικούς Συμβούλους γνωρίζαμε από πριν ότι ο αριθμός τους είναι καθορισμένος και συνεπώς δεν θα είχαμε κάποια απώλεια.

2.2. ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ

Οι πληροφορίες που έπρεπε να συλλέξουμε σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δείγματος, μας οδήγησαν στο να χρησιμοποιήσουμε ως μέσο συλλογής των πληροφοριών την τηλεφωνική συνέντευξη και, συγκεκριμένα, τη δομημένη συνέντευξη. Η δομημένη συνέντευξη είναι αυτή στην οποία το περιεχόμενο και η διαδικασία είναι οργανωμένα εκ των προτέρων. Αυτό σημαίνει ότι ο ερωτώμενος προτρέπει να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων, που ο αριθμός, η σειρά και το περιεχόμενο προκαθορίζεται από το έντυπο της συνέντευξης. Ο συνεντευκτής δεν έχει μεγάλη ελευθερία στο να κάνει τροποποιήσεις. Έτσι, η δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται ως μία κλειστή κατάσταση. Οι απαντήσεις καταγράφονται είτε λέξη προς λέξη ή κωδικοποιημένες. Ο συνεντευκτής καλείται να φτιάξει τις σημειώσεις του μετά από κάθε συνέντευξη και ταυτόχρονα να υποδείξει τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε συνέντευξης που μπορούν να βοηθήσουν στην ερμηνεία των απαντήσεων.¹²⁵

Η ανάλυση των ερωτήσεων είναι ποιοτική, αλλά το αποτέλεσμα δεν περιορίζεται στο άτομο. Αυτό που θέλουμε κυρίως να φτιάξουμε είναι οι τύποι των πιθανών αντιδράσεων σε ένα θέμα, σε μια υπόθεση, μια δυνατή κατανομή συμπεριφορών, ένα στοιχείο δηλαδή ποσοτικό και στατιστικό, που δίνει μια ένδειξη επί των ερωτημάτων της έρευνάς μας.¹²⁶

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θέσαμε στους δασκάλους που διδάσκουν στις Τ.Υ. είναι είκοσι μία, εκ των οποίων οι δεκαεννιά είναι κλειστές και προκατασκευασμένες ερωτήσεις. Οι δυο τελευταίες είναι ανοιχτές, με τις οποίες ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να μας πουν με ποιο τρόπο διαπιστώνουν και, στη συνέχεια, λαμβάνουν υπόψη τους τις γνώσεις που κατέχουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές από τη χώρα προέλευσή τους, καθώς και να μας προτείνουν τρόπους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου και των διδασκόντων. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές, που ελήφθησαν υπόψη για τη σύνταξη των ερωτήσεων της συνέντευξης είναι:

¹²⁵ -L. Cohen – L. Manion, «Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας», Αθήνα, 2000, σ. 376.

-Β. Φίλιας, «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών», Αθήνα, 1998, σ. 132.

¹²⁶ Β. Φίλιας, «Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών», Αθήνα, 1998, σ. 135.



- ✓ Η ηλικία
- ✓ Η υπηρεσιακή κατάσταση
- ✓ Η εμπειρία σε προηγούμενες Τ.Υ.
- ✓ Κατάρτιση

Οι ερωτήσεις που θέσαμε στους Σχολικούς Συμβούλους είναι δέκα, εκ των οποίων οι εννέα είναι κλειστές και προκατασκευασμένες ερωτήσεις, ενώ με την τελευταία ερώτηση που είναι ανοιχτή, προτρέπουμε τον ερωτώμενο να μας παρέχει επιπλέον πληροφορίες που ο ίδιος θα θεωρούσε χρήσιμες για την έρευνά μας. Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε για τις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων και στις δύο συνεντεύξεις είναι η ανάλυση περιεχομένου.

2.3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ερευνητική μας προσπάθεια χωρίζεται σε δύο στάδια:

- i. Τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους δασκάλους που διδάσκουν στις Τ.Υ. και
- ii. Τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους Σχολικούς Συμβούλους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο και Μάιο του 2004, όπου, πρώτα, ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις με τους Σχολικούς Συμβούλους και στη συνέχεια, ακολούθησαν εκείνες των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 15' έως και 30' λεπτά της ώρας, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα από τους ερωτώμενους. Τα ερωτήματα, που θέσαμε, στόχευαν στο να δοθούν απαντήσεις σε κομβικά σημεία της προβληματικής μας. Ενημερώσαμε, από την αρχή, τον ερωτώμενο για τον σκοπό της συνέντευξης. Όπως, έχουμε ήδη αναφέρει, οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστές και προκατασκευασμένες' συνεπώς, ήταν εύκολη η καταγραφή των απαντήσεων. Όσον αφορά τις ανοιχτές ερωτήσεις, σε πρώτη φάση, καταγράφαμε τις απαντήσεις, και στη συνέχεια, προβήκαμε στην κωδικοποίησή τους. Εκείνο το οποίο θα πρέπει να επισημάνουμε και για τις δύο ομάδες είναι η θετική τους στάση και η προθυμία τους να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

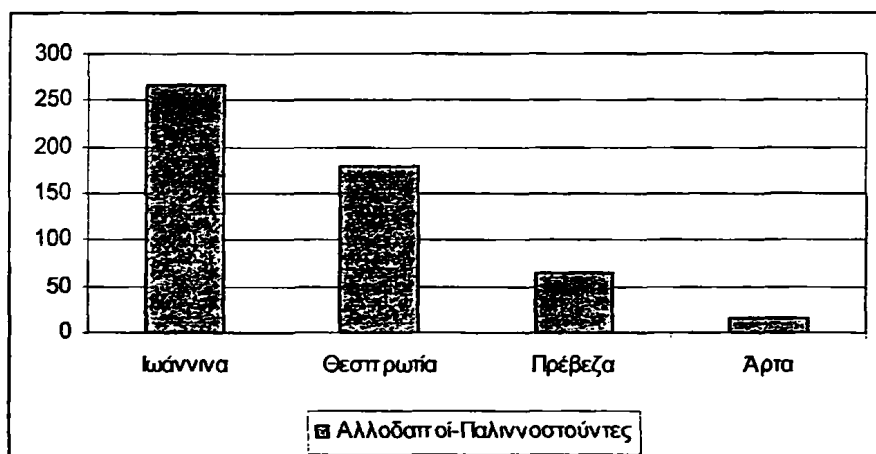
ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

3.1. Σχολικοί Σύμβουλοι

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε στους Σχολικούς Συμβούλους, καταλήξαμε μέσα από την συνέντευξη στα ακόλουθα:

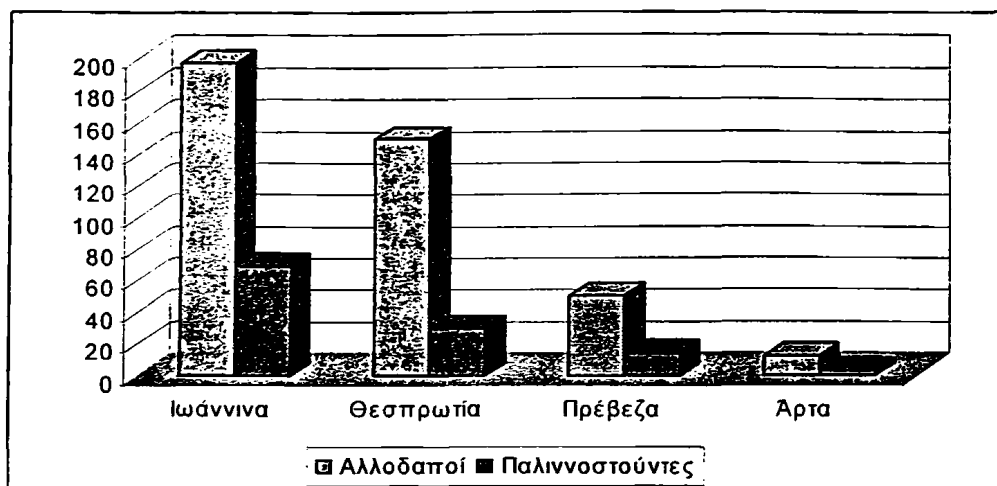
Οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές, που φοιτούν στο σύνολό τους στην περιφέρεια της Ηπείρου κατά το σχολικό έτος 2003-2004, είναι 524 μαθητές. Απ' αυτούς οι 266 φοιτούν στον νομό Ιωαννίνων, οι 179 στον νομό Θεσπρωτίας, οι 64 στον νομό Πρεβέζης και οι 15 στον νομό Άρτας. Οι αλλοδαποί μαθητές είναι 408 και οι παλιννοστούντες είναι 116.

Αλλοδαποί-Παλιννοστούντες μαθητές που φοιτούν στην Ήπειρο



Συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές κατανέμονται ως εξής: οι 197 φοιτούν στον νομό Ιωαννίνων, οι 149 στον νομό Θεσπρωτίας, οι 50 στον νομό Πρεβέζης και οι 12 στον νομό Άρτας. Σχετικά με τους παλιννοστούντες μαθητές, η κατανομή τους έχει ως εξής: οι 69 φοιτούν στον νομό Ιωαννίνων, οι 30 στον νομό Θεσπρωτίας, οι 14 στον νομό Πρεβέζης και οι 3 στον νομό Άρτας.

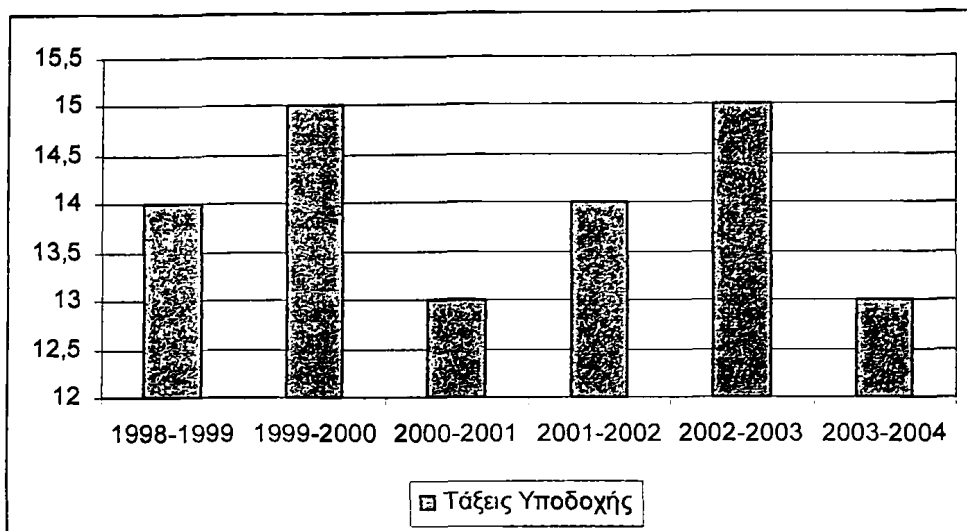
Σύγκριση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στην Ήπειρο



Στην ερώτησή μας για το αν λειτουργούν στην περιφέρεια του κάθε Σχολικού Συμβούλου Τάξεις Υποδοχής, από τους 13 Σχολικούς Συμβούλους οι 8 δήλωσαν ότι λειτουργεί στην περιφέρειά τους Τάξη Υποδοχής. Συγκεκριμένα, στους τέσσερις νομούς που πραγματοποιήσαμε την έρευνάς μας οι Σχολικοί Σύμβουλοι που απάντησαν θετικά στην ερώτησή μας είναι οι ακόλουθοι: στον νομό Ιωαννίνων, από τους 5 Συμβούλους οι 3, στον νομό Θεσπρωτίας, από τους 3 Συμβούλους μόνο ο 1, στον νομό Πρεβέζης και οι 3 Σύμβουλοι και στον νομό Άρτας από τους 2 ο 1.

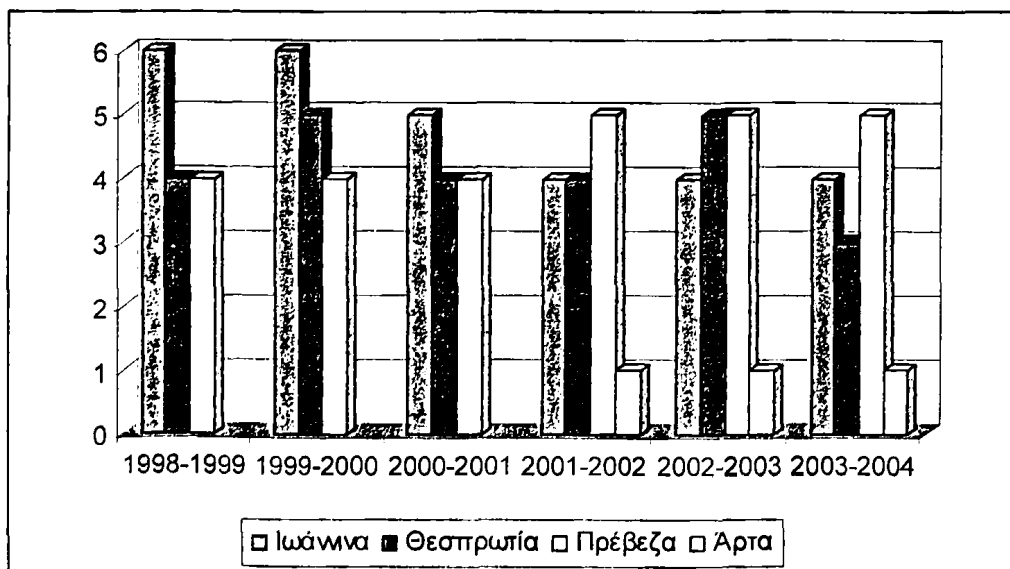
Οι Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν στην Ήπειρο είναι συνολικά 13. Ειδικότερα στον νομό Ιωαννίνων λειτουργούσαν για το σχολικό έτος 2003-2004 4 Τ.Υ., στον νομό Πρεβέζης λειτουργούσαν 5 Τ.Υ., στον νομό Άρτας λειτουργούσε 1 Τ.Υ. και στον νομό Θεσπρωτίας λειτουργούσαν 3 Τ.Υ. Από τις 13 Τ.Υ. στις 4 υπάρχει διάκριση σε τύπο Ι και ΙΙ. Αυτές οι Τ.Υ. βρίσκονται στον νομό Ιωαννίνων και στον νομό Πρεβέζης αντίστοιχα.

Στην ερώτησή μας σχετικά με τον αριθμό των Τ.Υ. που λειτούργησαν στην περιφέρεια της Ηπείρου κατά την τελευταία πενταετία, συγκεντρώσαμε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Το σχολικό έτος 1998-1999 λειτούργησαν 14 Τ.Υ., το 1999-2000 λειτούργησαν 15 Τ.Υ., το 2000-2001 λειτούργησαν 13 Τ.Υ., το 2001-2002 λειτούργησαν 14 Τ.Υ. και το σχολικό έτος 2002-2003 λειτούργησαν 15 Τ.Υ.



Ο αριθμός των Τ.Υ. για κάθε νομό, την τελευταία πενταετία, είναι ο ακόλουθος: στον νομό Ιωαννίνων τα σχολικά έτη 1998-1999 και 1999-2000 λειτούργησαν 6 Τ.Υ., το 2000-2001 5 Τ.Υ., το 2001-2002 και το 2002-2003 4 Τ.Υ. Στον νομό Θεσπρωτίας λειτούργησαν το σχολικό έτος 1998-1999 4 Τ.Υ., το 1999-2000 5 Τ.Υ., το 2000-2001 και το 2001-2002 4 Τ.Υ. και το 2002-2003 5 Τ.Υ. Στον νομό Πρέβεζας λειτούργησαν τα σχολικά έτη 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001 4 Τ.Υ., το 2001-2002 5 και το 2002-2003 5 Τ.Υ. Στον νομό Άρτας δεν λειτούργησαν Τ.Υ. από το 1998 έως το 2001, ενώ τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003 λειτούργησε 1 Τ.Υ.

Κατανομή των Τ.Υ. κατά την τελευταία πενταετία στην Ήπειρο



Από τις 13 Τ.Υ. που λειτουργούν στην Ήπειρο οι 12 στελεχώνονται με μόνιμους εκπαιδευτικούς και μόνο η 1 με αναπληρωτή. Στην ερώτησή μας για το αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την εργασία τους στις Τ.Υ. οι 6 Σχολικοί Σύμβουλοι απαντούν θετικά στην ερώτησή μας, ενώ οι 4 αναφέρουν ότι οι ίδιοι δεν έχουν διαπιστώσει κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες των εκπαιδευτικών, και οι υπόλοιποι 3 δεν έχουν γνώση του συγκεκριμένου θέματος, καθώς δεν έχουν λειτουργήσει στην περιφέρειά τους Τ.Υ. και, συνεπώς, δεν μπορούν να απαντήσουν στην ερώτησή μας.

Οι σημαντικότερες δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την εργασία τους στις Τ.Υ., σύμφωνα με τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων, είναι κατά κύριο λόγο η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού, όπου και οι 6 Σύμβουλοι την αναφέρουν ως τη σημαντικότερη δυσκολία. Άλλες δυσκολίες είναι η έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι αρνητικές παρεμβάσεις και τα παράπονα γονέων γηγενών μαθητών, καθώς και η εγγραφή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναφέρουν ότι στα επιμορφωτικά σεμινάρια, που οργανώνουν στην περιφέρειά τους, προσεγγίζουν θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και ενημερώνονται για αντίστοιχα θέματα, που έχουν δηλαδή σχέση με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές.

Στο τέλος της συνέντευξης, υποβάλλαμε και μία ανοιχτή ερώτηση, με την οποία προτρέπαμε τους Σχολικούς Συμβούλους να μας παρέχουν πληροφορίες, που οι ίδιοι θεωρούν χρήσιμες για την έρευνά μας. Όλοι οι Σύμβουλοι αναφέρουν ότι η ένταξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, καθώς και η σωστή λειτουργία των Τ.Υ. μπορεί να επιτευχθεί με τη συγγραφή βιβλίων στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και κυρίως στα Αλβανικά, αφού οι περισσότεροι μαθητές, τουλάχιστον στην Ήπειρο, κατάγονται από την Αλβανία. Επιπλέον, στις Τ.Υ. ταυτόχρονα με τη διδασκαλία των μαθημάτων, οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται και στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Βέβαια, οι Σύμβουλοι εδώ δεν αναφέρονται στις μεμονωμένες προσπάθειες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τ.Υ., αλλά στις ενέργειες που πρέπει να γίνουν από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να ενταχθούν τα πολιτισμικά προγράμματα των αλλοδαπών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμη, αναφέρουν ότι η λειτουργία των Τ.Υ., με τα όποια προβλήματα και τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτές, απέφερε θετικά



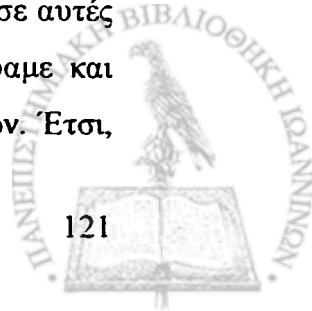
αποτελέσματα στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και στην έγκαιρη σχολική τους ένταξη.

Μερικές πληροφορίες που συλλέξαμε από τους Σχολικούς Συμβούλους παρουσιάζουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες στη σύσταση και στη λειτουργία των Τ.Υ. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι σε πολλά σχολεία, ενώ υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, δεν έχουν δημιουργηθεί Τ.Υ., με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην προετοιμάζονται κατάλληλα και να παρουσιάζονται δυσκολίες, όσον αφορά την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στη Θεσπρωτία, ενώ υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (179), λειτουργούν μόνο 3 Τ.Υ., και σύμφωνα με τις απόψεις του Σχολικού Συμβούλου, αυτό οφείλεται: α) στο ότι οι μαθητές είναι διασκορπισμένοι σε πολλά ολιγοθέσια σχολεία β) και στο ότι πολλά από τα παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα να έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τη γλώσσα και να έχουν ενταχθεί στις κανονικές τάξεις.

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Υ. είναι ότι πολλές από τις Τ.Υ., που αναφέρουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ότι λειτουργούν, στην πραγματικότητα δε λειτουργούν. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη των εκπαιδευτικών, που παρατηρείται τα δύο τελευταία χρόνια. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι να αποσπώνται οι εκπαιδευτικοί από τις Τ.Υ., προκειμένου να στελεχωθούν τα πρωινά τμήματα, καθώς και τα ολοήμερα. Έτσι, ενώ είχαν οργανωθεί από την προηγούμενη σχολική χρονιά οι Τ.Υ., δε μπόρεσαν να λειτουργήσουν όσες είχαν προγραμματιστεί. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του νομού Θεσπρωτίας, όπου δε λειτουργεί καμία Τ.Υ. από τις 3 που αναφέρονται, όπως και στην περίπτωση της Πρέβεζας, όπου από τις 5 Τ.Υ. λειτουργεί μόνο μία.

3.2. Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής

Στηριζόμενοι στα στοιχεία των Σχολικών Συμβούλων, πιστεύαμε ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών θα ήταν όσες και οι Τ.Υ. ή και περισσότεροι, αν λαμβάναμε υπόψη μας ότι λειτουργούν και τα δυο επίπεδα των Τ.Υ. Εντούτοις, η σκέψη μας αυτή δεν επαληθεύτηκε, γιατί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές τις τάξεις είναι μόνο 8. Η διαφορά αυτή που παρατηρείται, όπως αναφέραμε και προηγουμένως, οφείλεται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη των εκπαιδευτικών. Έτσι,



στην πραγματικότητα λειτουργούν οι 6 από τις 13 Τ.Υ., εκ των οποίων στις 4 λειτουργούν και τα 2 επίπεδα Τ.Υ. Ι και ΙΙ. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο νομό Ιωαννίνων είναι 6, στο νομό Πρεβέζης 1 όπως και στον νομό Άρτας. Από τους 6 εκπαιδευτικούς οι 3 διδάσκουν σε Τ.Υ. στην πόλη των Ιωαννίνων και, συγκεκριμένα, στο Διαπολιτισμικό και στο 7^ο Δημοτικό Σχολείο, οι 2 στην Πάγωνιανή και ο 1 στο Κεφαλοχώρι. Οι Τ.Υ. στον νομό Πρεβέζης και Άρτας λειτουργούν στο 3^ο δημοτικό Σχολείο Άρτας και στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Πρέβεζας.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις Τ.Υ. είναι άντρες, καθώς από τους 8 εκπαιδευτικούς οι 6 είναι άντρες και οι 2 γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Τ.Υ. είναι 44 ετών. Αναφορικά με την υπηρεσιακή τους κατάσταση, διαπιστώνουμε ότι από τους 8 εκπαιδευτικούς οι 7 είναι διορισμένοι και ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους είναι 23 χρόνια και μόνο ο ένας είναι αναπληρωτής με 4 χρόνια προϋπηρεσία.

Στην ερώτησή μας, σχετικά με το αν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε Τ.Υ., πριν δουλέψουν σ' αυτή που είναι τοποθετημένοι τώρα, μόνο οι δύο από τους οκτώ μας απάντησαν θετικά. Το χρονικό διάστημα που δούλεψαν συνολικά σε μήνες οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη εμπειρία είναι 36 και 20 μήνες, αντίστοιχα. Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις από τους οκτώ δασκάλους έχουν καταρτιστεί σε θέματα που σχετίζονται με τον χώρο στον οποίο καλούνται να διδάξουν. Βέβαια, το είδος κατάρτισης διαφέρει σε κάθε έναν από αυτούς. Έτσι, μόνο ένα άτομο έχει καταρτιστεί κατά τη διάρκεια των σπουδών του, ένα άλλο στα Π.Ε.Κ. και στα σεμινάρια και άλλοι δύο στην επιμόρφωση. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι, αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλοι σε ηλικία, γεγονός που συμβαδίζει με την υπηρεσιακή τους κατάσταση και την προϋπηρεσία τους, δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία σε Τ.Υ. και δεν έχουν λάβει όλοι τους κάποιου είδους σχετική κατάρτιση, που να σχετίζεται με θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στοιχείο το οποίο θα έπρεπε να θεωρείται απαραίτητο για έναν εκπαιδευτικό που καλείται να διδάξει σε μια Τ.Υ.

Οι εβδομαδιαίες ώρες λειτουργίας των Τ.Υ. κυμαίνονται από 15 μέχρι 22 ώρες, δηλαδή, ο μέσος όρος τους είναι 21 ώρες την εβδομάδα. Όλες οι Τ.Υ. που λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 2003-2004 ξεκίνησαν ταυτόχρονα με το υπόλοιπο σχολείο το Σεπτέμβριο, χωρίς να υπάρξει κάποια καθυστέρηση μερικών εβδομάδων.

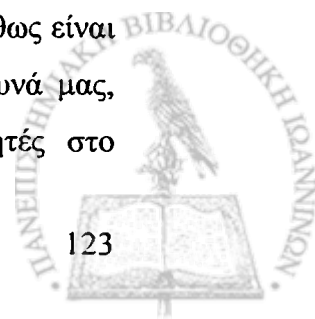
Από τις 6 Τ.Υ., που λειτουργούν σε σχολεία στην περιφέρεια της Ηπείρου, στις 4 λειτουργούν και τα δύο επίπεδα των Τ.Υ., δηλαδή Τ.Υ. Ι και ΙΙ. Τα σχολεία αυτά είναι το Διαπολιτισμικό Σχολείο Ιωαννίνων, το 7^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, το δημοτικό Σχολείο της Πωγωνιανής και το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Πρέβεζας. Από τα τέσσερα αυτά δημοτικά σχολεία στα δύο, δηλαδή, στο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ιωαννίνων και στο Δημοτικό Σχολείο της Πωγωνιανής, υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί, που ο καθένας διδάσκει στο αντίστοιχο επίπεδο. Οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα στις Τ.Υ. είναι στο σύνολό τους 60, οι μαθητές που παρακολουθούν το κάθε επίπεδο είναι 21 μαθητές στο επίπεδο Ι και 17 μαθητές στο επίπεδο ΙΙ.

Τα μαθήματα παρακολουθούν οι μαθητές των Τ.Υ. στην κανονική τάξη, ανεξάρτητα από το επίπεδο τους, από τις 6 Τ.Υ., που λειτουργούν, στις 6 οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της Ιστορίας και των Μαθηματικών, στις 5 το μάθημα της Φυσικής, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Θρησκευτικών, και στις 3 το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Οι δύο από τους οκτώ εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι εντάσσονται στα τμήματα των Τ.Υ. γηγενείς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα, που παρουσιάζουν, ενώ οι άλλοι έξι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν εντάσσονται στις Τ.Υ. γηγενείς μαθητές. Εκείνο το οποίο θα πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που μας απαντούν αρνητικά στην ερώτησή μας δεν είχαν ανάλογη εμπειρία σε Τ.Υ., σε αντίθεση με εκείνους που υποστηρίζουν το αντίθετο.

Οι επτά από τους οκτώ εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι δημιουργούν μικρότερες ομάδες, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν ορισμένες δυσκολίες, σχετικά με τη μάθηση και την ένταξή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και ότι δεν εξατομικεύουν απόλυτα τη διδασκαλία τους στις Τ.Υ. Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς οι έξι υποστηρίζουν ότι διατηρούν φάκελο προόδου του κάθε μαθητή, ο οποίος διευκολύνει τόσο το δάσκαλο της κανονικής τάξης, όπου προορίζεται να ενταχθεί, όσο και τους άλλους εκπαιδευτικούς στις επόμενες σχολικές χρονιές.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την κατάταξη του κάθε μαθητή στο αντίστοιχο επίπεδο, Τ.Υ. Ι και ΙΙ, δεν είναι μόνο ένα, αλλά συνήθως είναι συνδυασμός κριτηρίων. Έτσι, και οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνά μας, προκειμένου να εντάξουν τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές στο



αντίστοιχο επίπεδο, χρησιμοποιούν: τέσσερις εκπαιδευτικοί τα τεστ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, πέντε τα τεστ που διαμορφώνουν οι ίδιοι και τέσσερις την εκτίμηση που διαμορφώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την εξέταση των μαθητών στον προφορικό λόγο.

Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στις Τ.Υ. στην περιφέρεια της Ηπείρου μόνο μια εκπαιδευτικός μιλάει κάποια από τις μητρικές γλώσσες των αλλοδαπών μαθητών. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός μιλάει Αλβανικά και διδάσκει στο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ιωαννίνων. Από τους εκπαιδευτικούς που δε γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών οι τρεις έχουν τη διάθεση να μάθουν κάποια γλώσσα, ενώ οι τέσσερις δεν παρουσιάζονται το ίδιο πρόθυμοι στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η απροθυμία αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να δικαιολογηθεί, γιατί οι τρεις από τους τέσσερις είναι μεγάλης ηλικίας με πολλά έτη προϋπηρεσίας. Εκείνο το οποίο θα πρέπει να αναφέρουμε, ακόμη, είναι ότι σε καμία από τις Τ.Υ. δε διδάσκεται η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, κάτι, που, όπως έχει ήδη ευωθεί αποτελεί το μεγαλύτερο αίτημα των σχολικών Συμβούλων. Άποψή μας είναι ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας θα μπορούσε να διδαχθεί, τουλάχιστον στο Διαπολιτισμικό Σχολείο Ιωαννίνων, αφού η εκπαιδευτικός που διδάσκει στο ένα επίπεδο της Τ.Υ. γνωρίζει Αλβανικά.

Διαπιστώσαμε, μέσα από τις συνεντεύξεις, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, που πήραν μέρος στην έρευνά μας, λαμβάνουν υπόψη τους τις γνώσεις που κατέχουν οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους και ταυτόχρονα προσπαθούν να τις αξιοποιήσουν κατάλληλα. Βέβαια, ο κάθε εκπαιδευτικός διαπιστώνει με τον δικό του τρόπο το μαθησιακό κεφάλαιο που μεταφέρει ο κάθε μαθητής και συνήθως δε χρησιμοποιεί έναν και μοναδικό τρόπο, αλλά συνδυάζει πολλές φορές κάποιους από αυτούς προκειμένου να είναι σίγουρος για το συμπέρασμά του. Οι τρόποι, λοιπόν, αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- i) Με τεστ που διαμορφώνουν οι ίδιοι, και στη συνέχεια, εξετάζουν τους μαθητές στον προφορικό και στον γραπτό λόγο.
- ii) Από τον βαθμό αντίληψης των μαθητών και τις ικανότητες τους να ανταπεξέλθουν σ' ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων.
- iii) Από τον τίτλο προόδου του μαθητή και τις παρατηρήσεις του προηγούμενου δασκάλου, καθώς και από τα έγγραφα και τους τίτλους που φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους.

- iv) Από το επίπεδο των μαθητών, κυρίως στο μάθημα των Μαθηματικών, γιατί όπως υποστηρίζουν οι δάσκαλοι, από το μάθημα αυτό φαίνονται οι γνώσεις και το επίπεδο του κάθε μαθητή, σε αντίθεση με το μάθημα της Γλώσσας, όπου συναντούν δυσκολίες.

Στο τέλος της συνέντευξης, παρείχαμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μας εκφράσουν την άποψή τους ή και να μας προτείνουν τρόπους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, όσον αφορά την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου, ειδικότερα, και όσον αφορά τους διδάσκοντες. Σχετικά με την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί μας αναφέρουν ότι θα πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, και, κυρίως, τα Αλβανικά, καθώς οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές προέρχονται από την Αλβανία. Θεωρούν, ακόμη, ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας βοηθά στην κατάκτηση μιας ξένης γλώσσας. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να γραφτούν και να εγκριθούν τα αντίστοιχα βιβλία στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών. Ακόμη, πιστεύουν ότι ορισμένα μαθήματα, όπως είναι η Ιστορία, η Γεωγραφία και η Λογοτεχνία καλό θα ήταν να διδάσκονται από αλλοδαπούς δασκάλους, γιατί οι συγκεκριμένοι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τον πολιτισμό και, γενικότερα, τις απόψεις και τις συνήθειες των αλλοδαπών.

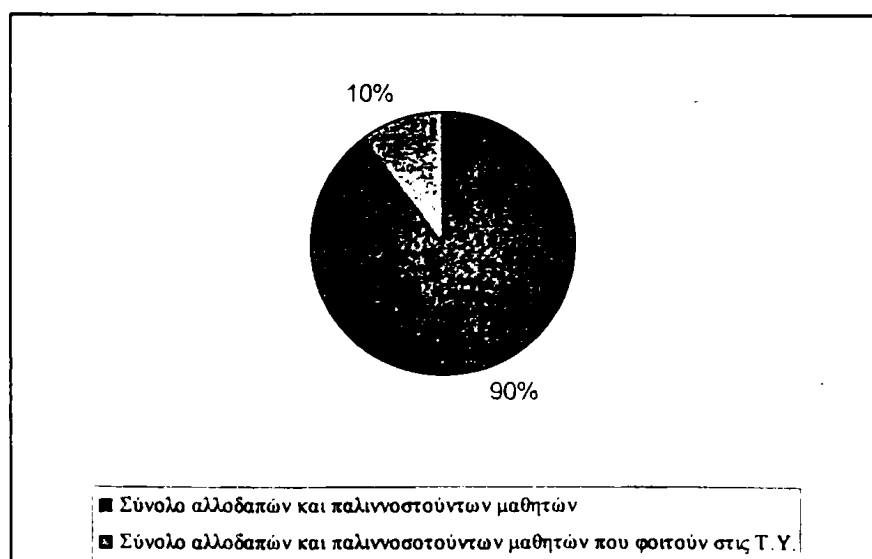
Μερικοί εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας υπόψη τους το γεγονός ότι οι μαθητές, που παρακολουθούν τις Τ.Υ., μετά το τέλος του 2^{ου} έτους εντάσσονται στην κανονική τάξη, ανεξαρτήτως από το αν έχουν κατακτήσει τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνται, αναφέρουν ότι θα πρέπει να υπάρξουν κατάλληλες ρυθμίσεις από το υπουργείο, ώστε, αν παραστεί ανάγκη και εντοπιστεί κάποιο πρόβλημα, σχετικά με την ένταξη του αλλοδαπού μαθητή στην κανονική τάξη, να παρατείνεται η παραμονή του στην Τ.Υ. και πέραν του 2^{ου} έτους. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να υπάρξει κατάλληλη μέριμνα όσον αφορά το εποπτικό υλικό που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, αφού οι περισσότερες Τ.Υ. σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις. Επίσης, προτείνουν τη λειτουργία περισσότερων Τ.Υ. και τη δημιουργία μικρότερων τμημάτων· το τελευταίο το αναφέρουν οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε Τ.Υ., οι οποίες δεν έχουν χωριστεί σε δύο επίπεδα. Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί επικροτούν τη λειτουργία των Τ.Υ., γιατί, από την προσωπική τους εμπειρία, έχουν διαπιστώσει θετικά αποτελέσματα, καθώς αρκετοί μαθητές μπόρεσαν



να ενταχθούν στην κανονική τάξη, είτε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, είτε κατά τη διάρκεια του έτους.

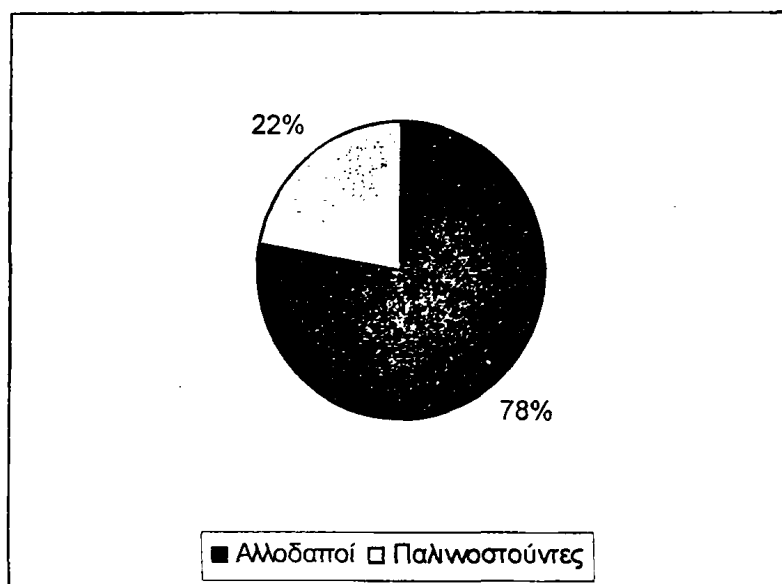
Οι προτάσεις που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, όσον αφορά τους διδάσκοντες, είναι οι ακόλουθες: Πρώτα απ' όλα υποστηρίζουν ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών τους είναι απαραίτητη, τουλάχιστον στο αρχικό στάδιο, γιατί υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και δημιουργείται ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον σε μια ξένη χώρα, γεγονός που βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη τους μαθησιακά και ψυχοκινητικά. Ακόμη, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται, να παρακολουθούν σεμινάρια και γενικότερα να ενημερώνονται τόσο από τους υπεύθυνους, όσο και οι ίδιοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Μελετώντας τις συνεντεύξεις τόσο των Σχολικών Συμβούλων, όσο και των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, που φοιτούν στα δημοτικά σχολεία της Ηπείρου, και εκείνων που φοιτούν στις Τ.Υ. Από το σύνολο των 524 μαθητών μόνο οι 60 φοίτησαν σε Τ.Υ., κατά το σχολικό έτος 2003-2004. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι αρκετοί από τους αλλοδαπούς μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, και συνεπώς, έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα από την Α' Τάξη, στο ότι δε λειτουργούν όλες οι Τ.Υ., που έχουν συσταθεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς, αρκεί να αναλογιστεί κάποιος ότι από τις 13 Τ.Υ. που ήταν να λειτουργήσουν, τελικά, λειτούργησαν μόνο οι 6 και στο ότι πολλοί μαθητές είναι διασκορπισμένοι σε ολιγοθέσια σχολεία, γεγονός που καθιστά πολύ δύσκολη τη σύσταση και τη λειτουργία Τ.Υ.



Παρατηρούμε, ακόμη, μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στους αλλοδαπούς και στους παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι είναι λιγότεροι. Αυτό δεν οφείλεται στο ότι οι παλιννοστούντες έχουν χαμηλή εκπαιδευτική ορατότητα, αλλά στο ότι το ρεύμα της παλιννόστησης έχει ανακοπεί σε σύγκριση με εκείνο των αλλοδαπών, και στο ότι ήταν πάντοτε μικρότερο από αριθμητικής πλευράς. Βέβαια, αυτή η διαφορά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, παρατηρείται σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, στην Ήπειρο οι αλλοδαποί είναι 408 σε αντίθεση με τους παλιννοστούντες που είναι 116.

Σύγκριση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν στην Ήπειρο



Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι, αν και οι Σχολικοί Σύμβουλοι οργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια, όπου προσεγγίζουν θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, και, σύμφωνα με τους ίδιους, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και ενημερώνονται για τα αντίστοιχα θέματα, εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις Τ.Υ. δεν έχουν όλοι τους καταρτιστεί ή επιμορφωθεί σε ανάλογα θέματα.

Τέλος, εκείνο το οποίο θα πρέπει να αναφέρουμε και αποτελεί κοινή πεποίθηση τόσο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τ.Υ., όσο και των Σχολικών Συμβούλων είναι ότι η λειτουργία των Τ.Υ. απέφερε καρπούς και βοήθησε στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτόν τον λόγο υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα του θεσμού και υποστηρίζουν τη λειτουργία και τη δημιουργία και άλλων τμημάτων Τ.Υ., καθώς και τη λειτουργία και των δύο

10

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μελετώντας τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων, καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα, που είναι ενθαρρυντικά για τη λειτουργία των Τ.Υ.: δηλαδή, αρχίζουν πλέον να εφαρμόζονται οι διατάξεις του νομοθέτη, οι οποίες τις περισσότερες φορές δεν λαμβάνονταν υπόψη. Σ' αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κάποιες από τις υποθέσεις μας δεν επαληθεύτηκαν με τα αποτελέσματα της έρευνας. Προς μεγάλη μας ικανοποίηση διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι όσα λέγονταν κατά καιρούς από τους ερευνητές ως προτάσεις αρχίζουν πλέον και υλοποιούνται. Από την άλλη, βέβαια, δε λείπουν κι εκείνες οι περιπτώσεις όπου όχι μόνο δεν εφαρμόζονται κάποια μέτρα, αλλά δε λαμβάνεται καν μέριμνα από τους υπεύθυνους.

Πρώτα απ' όλα, συμπεραίνουμε ότι ο αριθμός των Τ.Υ. που λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 2003-2004 δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, καθώς μόνο το 11,4 % των μεταναστών φοιτούν σ' αυτά τα τμήματα. Βέβαια, η κατάσταση αυτή δε χαρακτηρίζει μόνο την προηγούμενη σχολική χρονιά, αλλά και την τελευταία πενταετία, όπου παρατηρείται μια αυξομείωση στη λειτουργία των Τ.Υ., χωρίς να είναι ιδιαίτερα μεγάλη αυτή η διαφορά. Από την άλλη, όμως, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι οι επτά από τις δεκατρείς Τ.Υ., που είχαν συσταθεί, δε λειτούργησαν, μπορούμε εν μέρει να δικαιολογήσουμε τον μικρό αριθμό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοίτησαν στις Τ.Υ.

Σχετικά με τη στελέχωση των τάξεων, διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τ.Υ. είναι σχεδόν όλοι τους μόνιμοι, με πολλά χρόνια προϋπηρεσία, και συνεπώς, με ανάλογη εμπειρία. Η συγκεκριμένη διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με την υπόθεσή μας, όπου υποστηρίζαμε ότι οι Τ.Υ. επανδρώνονται κατά κύριο λόγο με αναπληρωτές, οι οποίοι έχουν ελάχιστη εμπειρία και παραμένουν στη σχολική μονάδα για μικρό χρονικό διάστημα. Προς μεγάλη μας ικανοποίηση, διαπιστώσαμε ότι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, έχουν γίνει σημαντικά βήματα. Από την άλλη, όμως, η εμπειρία τους αυτή, τουλάχιστον στην πράξη, δε σχετίζεται με θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται για να στελεχώσουν τις Τ.Υ. δεν έχουν όλοι τους την κατάλληλη κατάρτιση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αφού μόνο οι μισοί έχουν επιμορφωθεί ή έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετικά σεμινάρια.

Στην πλειοψηφία των Τ.Υ. δεν εντάσσονται γηγενείς μαθητές, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, η συγκεκριμένη διαπίστωση δε μπορεί να γενικευθεί, γιατί, αν λάβουμε υπόψη μας την απάντηση των εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία σε Τ.Υ., θα διαπιστώσουμε ότι η ένταξη των «αδύναμων» μαθητών στις Τ.Υ. αποτελεί την εύκολη λύση για τους διδάσκοντες. Εντούτοις, η αρχική διαπίστωση δε μπορεί να αναιρεθεί και είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει ότι οι Τ.Υ. δεν έχουν δημιουργηθεί για να βοηθούν στην ενίσχυση των γηγενών, αλλά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Συμπεράναμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία των Τ.Υ. ακολουθεί εν μέρει τις υπάρχουσες διατάξεις του νόμου. Έτσι, διαπιστώσαμε ότι, όπου λειτουργούν και τα δύο επίπεδα των Τ.Υ., τηρείται ο αριθμός των μαθητών που φοιτά σε κάθε τμήμα. Αντίθετα, όπου λειτουργεί μόνο ένα τμήμα, συσσωρεύεται μεγάλος αριθμός μαθητών, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η διδασκαλία, εξαιτίας της ανομοιογένειας, που υπάρχει. Συνεπώς, το πρόβλημα, όπως γίνεται φανερό και από τα αποτελέσματα της έρευνας, εντοπίζεται στη λειτουργία ή μη των δυο επιπέδων. Στηριζόμενοι σε αποτελέσματα κάποιων άλλων ερευνών, διατυπώναμε στην υπόθεσή μας ότι δεν υπάρχει έγκαιρος προγραμματισμός της λειτουργίας των Τ.Υ. από την προηγούμενη σχολική χρονιά και ότι η λειτουργία τους ξεκινά μετά από δυο ή και τρεις μήνες από την έναρξη του σχολικού έτους. Με την έρευνά μας, όμως, διαπιστώσαμε ότι η λειτουργία των Τ.Υ. ξεκινά ταυτόχρονα με το υπόλοιπο σχολείο τον Σεπτέμβριο.

Σχετικά με τις ώρες διδασκαλίας, συμπεραίνουμε ότι σε όλα τα σχολεία που λειτουργούν Τ.Υ. οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας, με πολύ μικρές αποκλίσεις, είναι ίδιες. Και τέλος, οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα στην κανονική τάξη, χωρίς να αποκλείονται και να απομονώνονται στις Τ.Υ. Εκείνο, όμως, που διαφέρει από σχολείο σε σχολείο είναι τα μαθήματα που παρακολουθούν οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες μαθητές. Σε αντίθεση με τις διατάξεις της νομοθεσίας, όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν στην κανονική τάξη μαθήματα, όπως είναι η Αισθητική Αγωγή, η Ξένη Γλώσσα, η Μουσική και η Φυσική Αγωγή οι μαθητές παρακολουθούν στην πλειοψηφία τους το μάθημα των Μαθηματικών και της Ιστορίας και πολλοί λίγοι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι δάσκαλοι επιλέγουν εκείνα τα μαθήματα που κατά την άποψή τους, μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις των μαθητών κι όχι εκείνα που θα μπορούσαν

να βοηθήσουν στην ένταξη τους στην ομάδα του σχολείου και στην αποδοχή από τους συνομήλικούς τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας λαμβάνουν υπόψη τους το μαθησιακό κεφάλαιο που μεταφέρουν οι μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους και προσπαθούν να το αξιοποιήσουν κατάλληλα. Έτσι, όλοι τους προσπαθούν να εκμαιεύσουν τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές, γιατί μπορούν να αποτελέσουν τη βάση, πάνω στην οποία μπορεί να «στηριχτεί» η καινούργια γνώση. Γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποιούν τόσο τα φυλλάδια που έχει εκδώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όσο και κάποια άλλα προσωπικά κριτήρια. Εκείνο, όμως, που συνεχίζει να αγνοείται παντελώς είναι η μητρική γλώσσα των μεταναστών παιδιών, όπου δεν έχει ληφθεί καμία μέριμνα από το 1999 και μετέπειτα. Παρακολουθούμε, λοιπόν, από τη μια, τους εκπαιδευτικούς, με τις όποιες δυσκολίες, να προσπαθούν να εφαρμόσουν τις διατάξεις του νόμου και, από την άλλη, τους υπεύθυνους να μη λαμβάνουν μέριμνα για κάποια πολύ σημαντικά ζητήματα που αφορούν την ένταξη και γενικότερα την προσαρμογή των αλλοδαπών στην ελληνική κοινωνία. Γιατί, όπως έχουμε αναφέρει και στο πρώτο μέρος της εργασίας μας, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας παίζει καθοριστικό ρόλο για την ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, σχετικά με τη μάθηση και την ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργούν μικρότερες ομάδες διδασκαλίας, όπου οι μαθητές τους δεν εργάζονται ατομικά και ανταγωνιστικά, αλλά συνεργατικά. Επιπλέον, τηρούν φάκελο προόδου του μαθητή, ο οποίος μπορεί να διευκολύνει τόσο τον δάσκαλο της κανονικής τάξης, όσο και τους εκπαιδευτικούς κατά τις επόμενες σχολικές χρονιές, αφού θα συνοδεύει το μαθητή μέχρι και το τέλος της εκπαίδευσής του.

Συμπεραίνουμε, ακόμη, ότι τόσο οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για τα θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς οι Σύμβουλοι διοργανώνουν σεμινάρια, στα οποία συμμετέχουν και παρακολουθούν με ιδιαίτερο ζήλο οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειάς τους. Δεν έλειπαν, όμως, και εκείνες οι περιπτώσεις των Συμβούλων που δεν ήταν καλά ενημερωμένοι σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κι αυτό, γιατί δεν είχαν στην περιφέρειά τους αλλοδαπούς μαθητές. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι οι Σύμβουλοι που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είτε γιατί λειτουργούν την τελευταία πενταετία αρκετές Τ.Υ., είτε γιατί φοιτούν πολλοί αλλοδαποί μαθητές στην περιφέρειά τους μας αναφέρουν τις περισσότερες δυσκολίες που



αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις Τ.Υ., και μας παραθέτουν τους προβληματισμούς και τις απόψεις τους για το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα ο θεσμός των Τ.Υ.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τ.Υ. σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εκπαιδευτικού υλικού. Όπως ισχυρίζονται και οι ίδιοι οι δάσκαλοι, προτεραιότητα του Υπουργείου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα πρέπει να είναι η συγγραφή βιβλίων για τους μετανάστες και η έκδοση κατάλληλου διδακτικού υλικού στη γλώσσα τους, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να ενταχθούν στο περιβάλλον που τους φιλοξενεί.

Τέλος, εκείνο που διαπιστώσαμε, με την έρευνά μας, είναι ότι η έλλειψη των εκπαιδευτικών που παρουσιάζεται, τα δυο τελευταία χρόνια, έχει αντίκτυπο στις Τ.Υ., καθώς πολλές τάξεις που είχαν συσταθεί, στην πραγματικότητα, δε λειτούργησαν, ενώ, σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, έγινε σύμπτυξη των δύο επιπέδων. Πιστεύουμε ότι η συγκεκριμένη κατάσταση, που παρουσιάζεται σε σχολεία της Ηπείρου, απασχολεί και άλλες περιφέρειες, όπου λειτούργησαν Τ.Υ. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι ένα ακόμη πρόβλημα έρχεται να προστεθεί στα ήδη υπάρχοντα, τα οποία έχουν μειωθεί, με τη συμβολή των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις που διατυπώνουμε, στη συνέχεια, στηρίζονται τόσο στις απόψεις και στις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και των Σχολικών Συμβούλων, όσο και στην προσωπική μας άποψη για το τι πρέπει να γίνει, προκειμένου να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά ο θεσμός των Τ.Υ. Οι προτάσεις αυτές συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Πιστεύουμε ότι θα ήταν καλό να οριστεί ένας Σχολικός Σύμβουλος για κάθε νομό σε θέματα που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, γιατί, μόνο έτσι, θα μπορέσουν να λυθούν σημαντικά ζητήματα, που αφορούν την εκπαίδευση των μεταναστών, καθώς ο εκάστοτε Σύμβουλος θα επικεντρώνεται μόνο σε ζητήματα που αφορούν τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Να αυξηθεί ο αριθμός των Τ.Υ., γιατί αυτές που ήδη λειτουργούν δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Επιπλέον, θα πρέπει σε όλες τις Τ.Υ. να λειτουργούν και τα δύο επίπεδα, δηλαδή, για αρχάριους και προχωρημένους.

Να μην αποσπώνται οι εκπαιδευτικοί από τις Τ.Υ., προκειμένου να στελεχωθούν τα πρωινά τμήματα και το ολοήμερο, αλλά να ληφθεί μέριμνα και γι' αυτές από την προηγούμενη σχολική χρονιά, οι οποίες φιλοξενούν ένα μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού.

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται για να στελεχώσουν τις Τ.Υ., θα πρέπει να έχουν καταρτιστεί σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ταυτόχρονα, καλό θα είναι να αξιοποιούνται όλα τα προσόντα των εκπαιδευτικών και οι γνώσεις τους, αφού ο καθένας έχει να προσφέρει κάτι ξεχωριστό στους μαθητές. Ένα, ακόμη, κριτήριο που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την επιλογή των διδασκόντων είναι η γνώση ή μη της μητρικής γλώσσας των μεταναστών.

Να εκδοθούν φυλλάδια και βιβλία στη γλώσσα των μεταναστών, όπου θα εμπεριέχονται στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Βέβαια, κάτι τέτοιο προϋποθέτει και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών, για την οποία, μέχρι και σήμερα, δεν έχει ληφθεί καμία μέριμνα από τους υπεύθυνους, παρόλο που ο αριθμός των μεταναστών ολοένα αυξάνεται τα τελευταία χρόνια. Και, τέλος, στα σχολεία όπου υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών θα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μετφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2001.

Bourdieu, P., *Η διάκριση. Κοινωνική Κριτική της καλαισθητικής κρίσης*, Μετφρ. Κική Καψαμπέλη, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2002.

Bourdieu, P. & Passeron, J.- Cl., *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Μετφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος & Μαρία Βιδάλη, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1996.

Γαϊτανίδου, Ελ., «Μετανάστες - Παλιννοστούντες - Πρόσφυγες», στο <http://www.istoselides.gr/news/article>, 2001.

Γαλάνης, Γ., *Επικαιρότητα και Πολιτική ψυχολογία*, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 1999.

Γαλάτη, Π., «350.000 οι παράνομοι μετανάστες. Τα μέτρα που σχεδιάζονται για τους 600.000 νομίμως διαμένοντες», *Καθημερινή*, 2004.

Γιαννίρη, Ν., «ΟΗΕ: 3,5 εκατομμύρια οι αλλοδαποί στην Ελλάδα το 2015», *Ελευθεροτυπία*, 2003.

Γκότοβος, Αθ., *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002.

Γκότοβος, Αθ. & Μάρκου, Γ., *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τ. Α', Αθήνα, 2003.

Γκότοβος, Αθ. & Μάρκου, Γ., *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τ. Β', Αθήνα, 2004.



Γκότοβος, Αθ., *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1990.

Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2001.

Canete, L., «Η φιλιππινέζικη κοινότητα στην Ελλάδα στο τέλος του 20^{ου} αιώνα», στο *Μετανάστες στην Ελλάδα*, επιμ.: Μαρβάκης, Παρσανόγλου, Παύλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

Cohen, L. & Manion, L., *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.

Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.

Δαμανάκης, Μ., *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1987.

Ζωγράφου, Αν., *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, εκδ. Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Πάτρα, 1997.

Καββαδίας, Γ., «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας», *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 408-41, Αθήνα, 1998.

Κανακίδου Ε.& Παπαγιάννη, Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994.

Κολλιά, Γ. & Κατσορίδα, Δ., «Αλλοδαποί εργαζόμενοι ένταξη ή καταστολή;», *Ενημέρωση*, τ. 48-49, Αθήνα, 1999.

Κοσσυβάκη, Φ., «Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση», *Κίνητρο*, Αλεξανδρούπολη, 2003.

Κούρτοβικ, Ιων., «Μετανάστες: ανάμεσα στο δίκαιο και τη νομιμότητα» (Δελτίο Εγκληματικότητας), στο *Μετανάστες στην Ελλάδα*, επιμ.: Μαρβάκης, Παρσανόγλου, Παύλου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

Κωνσταντίνου, Χ., *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.

Landsheere, G., *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, Μετφρ. Γιώργος Δίπλας, Τυπωθήτω Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 1996.

Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων, «Το 13% των ασφαλισμένων στο ΙΚΑ είναι αλλοδαπού», *Αγγελιοφόρο*, Θεσσαλονίκη, 2004.

Μάρκοβα, Ευγ., «Η παρουσία των Βούλγαρων μεταναστών στην ελληνική αγορά εργασίας και στην ελληνική κοινωνία», στο *Μετανάστες στην Ελλάδα*, επιμ.: Μαρβάκης, Παρσανόγλου, Παύλου, Αθήνα, 2001.

Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση - Προβληματισμοί-Προοπτικές*, επιμ: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαραμής, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997.

Νικολάου, Γ., *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1999.

Νικολάου, Γ., *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.

Νικολάου, Γ., «Δίγλωσσα προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα της εφαρμογής τους», *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 2, Αθήνα, 2003.

Πάγκαλος, Θ., «Έχουν δημιουργηθεί όλες οι προϋποθέσεις ώστε αν ανησυχούμε σοβαρά για τις νεοφασιστικές ιδεολογίες στη χώρα μας», *Νέα*, 2000.

Παπάς, Αθ., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τ. Α', Αθήνα, 1998.

Πετρινώτη, Ξ., *Η μετανάστευση προς την Ελλάδα*, εκδ. Οδυσσέας & Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Διεθνών Σχέσεων, Αθήνα, 1993.

Ρεμπούσης Χ., *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*, εκδ. Μεταίχμιο, - Αθήνα, 2000.

Σελαμαζίδη, Μ., «650.000 άδειες παραμονής το 2003», *Ελευθεροτυπία*, 2003.

Τολκατίδου, Β., «Μάθημα μητρικής γλώσσας για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων σε χώρες-μέλη της κοινότητας», στο Συνέδριο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Ιωάννινα, 1998.

Φίλιας, Β., (υπό τη δ/ση), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

<http://www.ydt.gr/>

<http://www.greekhelsinki.gr>

<http://www.ypepth.gr>