

Διδασκαλία και ετερότητα

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση ή αναμετάδοση ή διασκευή και αναπαραγωγή με οποιονδήποτε τρόπο, ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοτυπικό ή ηχογραφικό του παρόντος έργου ή μέρος αυτού, χωρίς την ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ έγγραφη άδεια του ΕΚΔΟΤΗ και της ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΣ. Νόμος 2121/1993 και Κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

«Διδασκαλία και ετερότητα,
Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν
σε πολυπολιτισμικές τάξεις»
© Εκδόσεις Ν. & Σ. Μπατσιούλας Ο.Ε., Αθήνα 2015
© Κυριακή Θεοδοσιάδου
e-book

ISBN: 978-960-6813-96-2

Εκδόσεις Ν. & Σ. Μπατσιούλας Ο.Ε.
Κηφισίας 5, 11523 Αθήνα
τ: 2103315186, 2130229425, f: 2103315186
Πελοπίδου 5, 32200 Θήβα
τ: 2262100795, f: 2262027275
url: www.batsioulas.gr
e: info@batsioulas.gr

Κυριακή Θεοδοσιάδου

Διδασκαλία και ετερότητα

Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν
σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Στην οικογένειά μου...

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
1. Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα	19
1.1 Το φαινόμενο της μετανάστευσης	19
1.2 Η μετανάστευση στην Ελλάδα	20
1.3 Η μετανάστευση και οι συνέπειές της στην εκπαίδευση	22
2. Η διαμόρφωση της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της μετανάστευσης	31
2.1 Μοντέλα εκπαίδευσης	32
2.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην πολυπολιτισμική Ελλάδα	36
3. Η εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας	41
3.1 Εννοιολογική οριοθέτηση της ετερότητας	41
3.2 Η αντιμετώπιση της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη	42
4. Οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών	45
4.1 Η έννοια των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών	45
4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης των προσωπικών θεωριών	46
4.3 Η σημασία της έρευνας των προσωπικών θεωριών	47
4.4 Η διαδικασία αναδόμησης των προσωπικών θεωριών	48
4.5 Μέθοδοι αναδόμησης προσωπικών θεωριών	50
4.6 Η εγκυρότητα των προσωπικών θεωριών	51
5. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών	53
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	55
6. Σκοποί και στόχοι της έρευνας	57
7. Οι συμμετέχουσες, η μέθοδος και τα στάδια της έρευνας	59
8. Αποτελέσματα της έρευνας	69
8.1 Προσωπικές υποθέσεις (Δασκάλα Δ1)	69

8.2 Προσωπικές υποθέσεις (Δασκάλα Δ2)	84
8.3 Προσωπικές υποθέσεις (Δασκάλα Δ3)	89
8.4 Προσωπικές υποθέσεις (Δασκάλα Δ4)	102
8.5 Προσωπικές υποθέσεις (Δασκάλα Δ5)	113
9. Συγκριτική παρουσίαση αποτελεσμάτων	121
10. Περιορισμοί της έρευνας και παρατηρήσεις	125
11. Συζήτηση-Συμπεράσματα	127
12. Βιβλιογραφία	135
Ελληνόγλωσση	135
Ξενόγλωσση	142
Πηγές	147

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η έρευνα των προσωπικών θεωριών που διαμορφώνουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα, σκοπός της είναι η διερεύνηση των θεωριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις πάνω σε θέματα που αφορούν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς ή από μειονοτικές ομάδες μαθητές τους· θέμα τόσο ενδιαφέρον όσο και επίκαιρο, δεδομένης της έξαρσης του εθνικισμού και της ξеноφοβίας που έχει παρατηρηθεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Στο θεωρητικό μέρος του παρόντος βιβλίου παρουσιάζονται οι βασικότερες πλευρές που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ στο ερευνητικό επιχειρείται η ανάδειξη σημαντικών πλευρών του ζητήματος που αφορά ένα νευραλγικό κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό και τα κριτήρια που καθορίζουν και κατευθύνουν τη διδακτική πράξη του.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους που με βοήθησαν, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, στην εκπόνηση της παρούσας μελέτης, ανάμεσά τους την οικογένειά μου, που πάντα με στηρίζει, τους καλούς μου φίλους και το πιο σημαντικό κομμάτι της έρευνάς μου, τις δασκάλες, που μου άνοιξαν την πόρτα της τάξης τους και μοιράστηκαν πρόθυμα μαζί μου τις σκέψεις τους, παρέχοντάς μου ένα αξιόλογο προς επεξεργασία υλικό. Τέλος, ευχαριστώ για την αμέριστη βοήθεια και συμπαράστασή της την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας και καλή μου δασκάλα, Βασιλική Παπαδοπούλου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετανάστευση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που εξελίσσεται ραγδαία, χωρίς να αφήνει ανεπηρέαστη καμιά γωνιά του κόσμου. Στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες το εν λόγω φαινόμενο έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις για ποικίλους λόγους. Η πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώθηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο δημιούργησε ένα τεράστιο μεταναστευτικό κύμα, κυρίως προς τις χώρες του ευρωπαϊκού βορρά, δηλαδή τις βιομηχανικές, με σκοπό την εύρεση εργασίας, ενώ μεταναστεύσεις σημειώνονται και για θρησκευτικούς και πολιτικούς λόγους (GCIM, 2005 Μααβόκης, 2001).

Συνέπεια αυτού του φαινομένου είναι η διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, μια και μετατρέπονται από ομοιογενείς σε πολυπολιτισμικές. Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μια πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία (diversity) και πολλαπλές ταυτότητες (multiple identities) και ορίζει μια συγκεκριμένη κοινωνία, τη στιγμή που η τελευταία παρουσιάζει θετική στάση απέναντι σε αυτήν την αλλαγή (Bloor, 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εύλογα η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Ως εκ τούτου, διαμορφώθηκαν εκπαιδευτικές πολιτικές από τις χώρες υποδοχής, με σκοπό να αντιμετωπιστεί η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Ωστόσο, το γεγονός που φαίνεται να απασχόλησε περισσότερο την επιστημονική κοινότητα παγκοσμίως ήταν η αποτελεσματικότητα αυτών των πολιτικών που ακολούθησαν οι χώρες υποδοχής, από τη στιγμή που οι σχετικές έρευνες σε όλο σχεδόν τον κόσμο έδειξαν πως μαθητές από μειονοτικές ομάδες μέσα από πρακτικές που αγνοούν τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους συχνά οδηγούνται από τη μια μεριά στην περιθωριοποίηση ή από την άλλη στην πλήρη αφομοίωσή τους από την κοινωνία στην οποία ζούνε

(Arphattananon, 2012 Bhopal, 2011α·DCSF, 2008·Kruczek-Steiger & Simmons, 2010·Lloyd & McCluskey, 2008). Παρά τις θεωρητικές διακηρύξεις, η πραγματικότητα δείχνει διάκριση σε βάρος εθνικών ή φυλετικών μειονοτήτων τόσο μέσα στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Akkari, 2001).

Ένα από τα προβλήματα που φαίνεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά από μειονοτικές ομάδες είναι η επίσημη γλώσσα του σχολείου. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές εξαιτίας της ανεπάρκειάς τους στη γνώση και το χειρισμό της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι πολλά και σημαντικά. Ως εκ τούτου, όχι μόνο ξεκινούν το σχολείο από μειονεκτική θέση σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, αλλά δεν λαμβάνονται και τα απαραίτητα αντισταθμιστικά μέτρα για τη βελτίωση της επίδοσής τους. Επιπλέον, οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες δεν παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις εξαιτίας των ποιοτικών διαφορών στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν με το γηγενή πληθυσμό, ενώ έχει καταγραφεί η χαμηλή εκπροσώπησή τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Aluffi-Pentini, 2005·Arphattananon, 2012·Bhopal, 2011β EUMC, 2004 Lloyd & McCluskey, 2008·Μάρκου, 1997·OFSTED, 2003).

Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος και μαζί με το μαθητή, βασικό παράγοντα για τη μαθησιακή διαδικασία (Ξωχέλλης, 2005·Τζάνη, 1983). Για πολλούς, και όχι άδικα, όσα μέτρα κι αν λαμβάνει η επίσημη πολιτεία, τον τελευταίο λόγο τον έχει πάντα ο εκπαιδευτικός, από την άποψη ότι αυτός καθορίζει με τις γνώσεις και τη συμπεριφορά του την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σ' αυτό προστίθεται και η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού που όσο παραμένει ελλιπής τόσο το πρόβλημα της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα συνεχίσει να υπάρχει, παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που γίνονται κατά καιρούς (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000 Παπαναούμ, 2003·Τζάνη, 1983). Αυτός ίσως είναι και ο λόγος που οι απαιτήσεις από αυτόν είναι τόσο υψηλές και ο τρόπος με τον οποίο έχει κατηγορηθεί για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σφοδρός.

Ο εξαιρετικά σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι λογικό να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τις επιδόσεις όσο και γενικότερα τη συμπεριφορά και ψυχολογία των μαθητών του, είτε άμεσα είτε

έμμεσα. Έτσι, φαίνεται πως η ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή έχει μεγάλη σημασία, καθώς όσο πιο ομαλές είναι τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει ο μαθητής να παρουσιάσει υψηλές σχολικές επιδόσεις αλλά και μια θετική αυτοαντίληψη (Μαυρογιώργος, 1989). Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν βοηθούν ιδιαίτερα την κατάσταση, καθώς έχουν χαμηλές προσδοκίες από μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες αλλά και παρουσιάζουν συμπεριφορές που στηρίζονται σε στερεότυπα γι' αυτές τις ομάδες (Bhopal, 2011a EUMC, 2004-Lloyd & Stead, 2001). Το γεγονός αυτό επιδεινώνει την κατάσταση, από τη στιγμή που οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους είναι σε θέση να επηρεάσουν αρνητικά τις επιδόσεις των τελευταίων (Μπασέτας, 1999 Μπίκος, 2004).

Με βάση τα παραπάνω, η μελέτη των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις κρίνεται αναγκαία. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στην επιτέλεση του διδακτικού έργου του λαμβάνει υπόψη τόσο τις ρητές όσο και τις άρρητες γνώσεις που διαθέτει. Οι άρρητες γνώσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο αποτελούν την προσωπική θεωρία του, την οποία έχει αρχίσει να διαμορφώνει ήδη από τα μαθητικά ή φοιτητικά του χρόνια και η οποία ασύνειδα καθοδηγεί την εκπαιδευτική πράξη του. Για τον εκπαιδευτικό, λοιπόν, που διδάσκει σε πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί επιτακτική ανάγκη η μελέτη της προσωπικής θεωρίας του σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας, καθώς μέσα από αυτήν θα έχει ο ίδιος την ευκαιρία να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα την σύνθετη παιδαγωγική και διδακτική πράξη και να εξηγήσει τη συμπεριφορά του απέναντι σε διάφορες προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν, με αποτέλεσμα να τις αντιμετωπίζει ικανοποιητικότερα.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τείνουν να απορρίπτουν ή να παραβλέπουν οποιαδήποτε επιστημονική θεωρία δε συμφωνεί και δεν επιβεβαιώνει την προσωπική θεωρία τους αναφορικά με τη διδακτική πράξη και γενικότερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, κάτι τέτοιο οδηγεί στην διαίωνιση προβλημάτων που προκύπτουν στο πλαίσιο τόσο της τάξης όσο και του σχολείου γενικότερα. Ως εκ τούτου, η καταγραφή της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν το ρόλο

που διαδραματίζει αυτή στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο τους, το βαθμό που το τελευταίο επηρεάζεται από αυτήν και στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, θα τους βοηθήσει να προχωρήσουν στην τροποποίηση της θεωρίας, για την βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Θεοδώρου, 2012).

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται το ζήτημα των προσωπικών θεωριών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Στο θεωρητικό μέρος της, αρχικά γίνεται αναφορά στο θέμα της μετανάστευσης που ευθύνεται για την πολυπολιτισμική μορφή που έχουν πάρει πλέον οι σύγχρονες κοινωνίες. Έπειτα, και μέσα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας που έχει διαμορφωθεί, αναπτύσσονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια όσο το δυνατόν αναλυτικότερη και πληρέστερη παρουσίαση του πλαισίου των προσωπικών θεωριών πάνω στο οποίο στηρίζεται το ερευνητικό μέρος του βιβλίου. Σε επόμενο κεφάλαιο αναφέρονται θέματα διαχείρισης της ετερότητας, ενώ τέλος γίνεται ανασκόπηση ερευνών, ξένων και ελληνικών, σχετικών με το περιεχόμενο της παρούσας έρευνας.

Στο ερευνητικό μέρος, αρχικά δίνονται οι σκοποί, οι στόχοι, οι συμμετέχουσες και η μεθοδολογία της έρευνας. Έπειτα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για την κάθε δασκάλα ξεχωριστά. Τέλος, γίνεται συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ενώ ακολουθούν τα συμπεράσματα πάνω στα ευρήματα της έρευνας.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα

1.1 Το φαινόμενο της μετανάστευσης

Με τον όρο μετανάστευση νοείται η μετακίνηση ατόμου ή ομάδας ατόμων από μια γεωγραφική περιοχή σε μια άλλη. Όταν η μετακίνηση αφορά σε μέρη εντός εθνικών συνόρων τότε γίνεται λόγος για «εσωτερική» μετανάστευση, ενώ όταν η μετανάστευση αφορά τη μετακίνηση προς ένα μέρος εκτός εθνικών συνόρων τότε είναι «εξωτερική¹» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 25 Χλέτσος & Ναξάκης, 2003).

Πέρα από τον παραπάνω ορισμό που απλώς σκιαγραφεί τον όρο, για να γίνει κατανοητό το σύνθετο και πολύπλοκο φαινόμενο της μετανάστευσης, είναι αναγκαία η βαθύτερη μελέτη των αιτιών του κι αυτό γιατί τα αίτια είναι αυτά που καθορίζουν τη φύση της μετανάστευσης, προσδιορίζοντας με διαφορετικούς όρους τα άτομα που μεταναστεύουν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 25).

Η μετανάστευση αφορά άτομα με διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Έτσι, μπορεί να αφορά μεμονωμένα άτομα που μετακινούνται αυτοβούλως, προκειμένου να αναζητήσουν καλύτερες βιοτικές και επαγγελματικές συνθήκες ή άτομα που αναγκάζονται να μεταναστεύσουν για λόγους πολιτικής ή θρησκευτικής δίωξης, πολέμου, επιβίωσης κ.ά. (Δαμανάκης, 2004 Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 25).

Ως εκ τούτου, γίνεται λόγος κυρίως για μετανάστες, οι οποίοι εγκαταλείπουν για κάποιο χρονικό διάστημα τη χώρα τους οικειοθελώς, και πρόσφυγες, οι οποίοι αναγκάζονται να μεταναστεύσουν εξαιτίας οικονομικών, πολιτικών ή θρησκευτικών διακρίσεων σε βάρος τους (Χλέτσος & Ναξάκης, 2003). Οι όροι που χαρακτηρίζουν αυτά τα άτομα (Έλληνες ή μη) στην ελληνική κυρίως βιβλιογραφία είναι πολλοί και στις περισσότερες περιπτώσεις συγκεχυμένοι: έτσι, γίνεται λόγος για παλιννοστούντες, κανονικούς,

¹ Η ανάλυση στο παρόν κεφάλαιο αφορά την εξωτερική μετανάστευση.

νόμιμους και παράνομους μετανάστες, πρόσφυγες, πολιτικούς πρόσφυγες, οικονομικούς, ανεπίσημους και νέους μετανάστες κ.ά. (Δαμανάκης, 2004).

Ακόμη, η μετανάστευση διακρίνεται σε νόμιμη και παράνομη, με τη νόμιμη μετανάστευση να αναφέρεται σε άτομα που μετακινούνται εφοδιασμένα με τα απαραίτητα έγγραφα εισόδου σε μια χώρα και που η παρουσία τους είναι καταγεγραμμένη από τις αρμόδιες αρχές της χώρας υποδοχής. Από την άλλη, η παράνομη μετανάστευση αφορά είτε σε άτομα που εισήλθαν νόμιμα σε μια χώρα, αλλά στη συνέχεια παρέμειναν παράνομα, είτε εισήλθαν εξαρχής σε μια χώρα χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα (Χλέτσος & Ναζάκης, 2003).

Ο 20^{ος} αιώνας δικαίως χαρακτηρίζεται ως «ο αιώνας της μετανάστευσης», καθώς κατά τη διάρκειά του σημειώθηκαν οι πιο σημαντικές αθρόες μετακινήσεις. Οι μετανάστες ήταν κυρίως οικονομικοί και ταξίδευαν προς βιομηχανικές χώρες, εξυπηρετώντας τόσο την ανάγκη τους για εξεύρεση εργασίας, όσο και την ανάγκη των χωρών υποδοχής για εργατικό δυναμικό. Ωστόσο, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εισαγωγή της στην παραγωγική διαδικασία, η ανάγκη για ανθρώπινο εργατικό δυναμικό άρχισε να ελαττώνεται σε τέτοιο σημείο, που η μετανάστευση άρχισε να αποτελεί πηγή συγκρούσεων μεταξύ γηγενών και μεταναστών στις χώρες υποδοχής (Μαρβάκης, 2001). Παρ' όλα αυτά, η ανάγκη για δουλειά δεν αποτελεί την μοναδική αιτία για την οποία πολλοί άνθρωποι μεταναστεύουν, καθώς σε πολλές περιπτώσεις και πέραν των πολιτικών ή θρησκευτικών διώξεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, αίτια μετανάστευσης αποτελούν και η εξαθλίωση, η πείνα και η ανέχεια που βιώνουν τα άτομα κυρίως στις λεγόμενες τριτοκοσμικές χώρες (Τσιάκαλος, 2000).

1.2 Η μετανάστευση στην Ελλάδα

Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι συνυφασμένο με την ιστορία του ελληνισμού, καθώς το παρελθόν μας βρίθεται από παραδείγματα αποικιοκρατίας, μετανάστευσης, προσφυγιάς και παλιννόστησης. Από τις ελληνικές αποικίες της αρχαιότητας μέχρι το πρόσφατο μεταναστευτικό κύμα στις ευρωπαϊκές χώρες του βορρά και την Αμερική με τη λήξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου, ο ελληνισμός δε σταμάτησε να μετακινείται σε εκτός ελληνικών συνόρων μέρη σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης (Γεωργογιάννης, 1999·Μάρκου, 1997 Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Κι ενώ η Ελλάδα μέχρι τη δεκαετία του 1960 αποτελούσε παραδοσια-

κά μια χώρα εξαγωγής μεταναστών, από το 1970 και μετά αρχίζει να μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών κυρίως από Αλβανία, Ρωσία, Βουλγαρία, Ρουμανία, Πακιστάν, Ινδία, Αίγυπτο και Φιλιππίνες (Μίτιλης, 1998 Νικολάου, 2009).

Ωστόσο, πέρα από τους αλλοδαπούς μετανάστες, την ελληνική πραγματικότητα διαμόρφωσε κι ένα μεγάλο κύμα παλιννόστησης. Έτσι, παλιννόστηση έχουμε από τη Γερμανία κατά την εικοσαετία 1960-1980 (Νικολάου, 2009) αλλά και από την πρώην ΕΣΣΔ κυρίως μετά τη μεταπολίτευση. Σ' αυτό το σημείο να αναφερθεί πως στην Ελλάδα υπάρχει και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, η οποία ωστόσο προστατεύεται από τη Συνθήκη της Λοζάνης (1923) και περιλαμβάνει στο σύνολό της 120.000 μουσουλμάνους, Πομάκους και Τσιγγάνους (Μίτιλης, 1998).

Το φαινόμενο της μαζικής μετανάστευσης στην Ελλάδα, όπως ήταν φυσικό, έχρηζε άμεσης αντιμετώπισης, προκειμένου η υποδοχή αυτών των μεταναστευτικών ομάδων να γίνει κατά τρόπο συστηματικό και οργανωμένο για την εξυπηρέτηση τόσο της χώρας υποδοχής όσο και των ίδιων των μεταναστών και παλιννοστούντων (Γεωργογιάννης, 1999 Μαντζούφας, 2010 Νικολάου, 2000). Παρ' όλα αυτά η κατάσταση λόγω ελλειπών οργανώσεων και προγραμματισμού δεν αντιμετωπίστηκε κατά τρόπο ικανοποιητικό, φανερώνοντας την απροθυμία της πολιτείας να υποδεχτεί αυτούς τους ανθρώπους (Μίτιλης, 1998).

Κατά ένα σημαντικό βαθμό ο αρχαιοελληνικός πολιτισμός στάθηκε η αφορμή για τη συνοχή και συσπείρωση του έθνους, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα να «παρεισφρήσει» τίποτα σε αυτήν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και κυρίως μετά την μαζική είσοδο μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας, καλλιεργήθηκε ο εθνικισμός απόρροια του οποίου είναι ο ρατσισμός (Μίτιλης, 1998).

Η έξαρση του εθνικισμού και της ξενοφοβίας, η οποία ακολούθησε την αύξηση των αλλοδαπών μεταναστών, είναι ένα φαινόμενο αρκετά έντονο στη χώρα μας αλλά και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Το τελευταίο, σε συνδυασμό με τη γενικότερη κρίση του κράτους πρόνοιας και τα τεράστια κοινωνικά προβλήματα, όπως είναι η ανεργία και η φτώχεια, που ταλανίζουν έντονα τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, οδήγησε σε πάσης φύσεως κοινωνικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Τρέσσου & Μητακίδου, 2007).

Δεν είναι λίγοι αυτοί που αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μετανάστες ως απειλή για την εθνική μας ομοιογένεια, σε επίπεδο γλωσσικό,

πολιτισμικό και θρησκευτικό. Άλλοι ως εμπόδιο για τους Έλληνες στην ανεύρεση εργασίας, καθώς αναλαμβάνουν δουλειές τις οποίες θεωρητικά θα μπορούσαν να αναλάβουν Έλληνες, ενώ πολλοί θεωρούν πως οι μετανάστες αποτελούν το βασικότερο αίτιο της αυξημένης εγκληματικότητας στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια (Νικολάου, 2009).

1.3 Η μετανάστευση και οι συνέπειές της στην εκπαίδευση

Υπάρχει μια ευλόγως αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ της εκπαίδευσης και του μεταναστευτικού φαινομένου, καθώς από τη μια η εκπαίδευση στη χώρα υποδοχής δεν μπορεί παρά να επηρεαστεί από την παρουσία μεταναστών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και από την άλλη καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, εξομαλύνοντας τις σχέσεις γηγενούς και αλλοδαπού πληθυσμού μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της υγιούς επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Ο.ΕΠ.Ε.Κ., 2008· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Άλλωστε και οι μετανάστες επιδιώκουν μέσω της εκπαίδευσης την ομαλή και πλήρη ένταξή τους στη χώρα υποδοχής (Ο.ΕΠ.Ε.Κ., 2008).

1.3.1 Οι συνέπειες στους μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστούντες μαθητές

Μετανάστες και πρόσφυγες στη χώρα μας καλούνται να αντιμετωπίσουν μια εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη πραγματικότητα που περιλαμβάνει προβλήματα στην ανεύρεση εργασίας αλλά και την επιβίωση ή την προσαρμογή τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Ακόμη και οι παλιννοστούντες αντιμετώπιζαν τεράστια προβλήματα προσαρμογής, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με την πραγματικότητα που άφησαν πίσω τους, όταν έφευγαν πριν από χρόνια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Για τα παιδιά των μεταναστών η διαδικασία τόσο της μετανάστευσης όσο και της προσαρμογής στη χώρα υποδοχής είναι εξίσου δύσκολη και αγχωτική. Ουκ ολίγες περιπτώσεις παιδιών μεταναστών και προσφύγων παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη κ.ά. (Μίτιλης, 1998 Παπαδάτος, 1995). Μάλιστα, οι περιπτώσεις των παιδιών αλλοδαπών μεταναστών αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα προσαρμογής από αυτές των παλιννοστούντων, καθώς η πραγματικό-

τητα που βιώνουν τους είναι εντελώς άγνωστη και πολλές φορές αφιλόξενη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο βαθμός προσαρμογής του κάθε μαθητή διαφέρει, κάτι που σημαίνει πως οι μαθητές προσαρμόζονται λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά στην κοινωνία γενικότερα και στο σχολικό περιβάλλον ειδικότερα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου σχετίζονται κυρίως με τη γλωσσική τους υστέρηση, καθώς, λόγω ελλιπούς καλλιέργειας της κυρίαρχης γλώσσας μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά το σχολικό πρόγραμμα (Μίτιλης, 1998 Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Έρευνα του Trueba (όπως στο: Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 53) για τη μελέτη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και σχολικής επίδοσης δεκατριών Μεξικανών και Μεξικανο-αμερικανών μαθητών ηλικίας 7 έως 12 ετών έδειξε πως όταν οι μαθητές διδάσκονταν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα και εμφάνιζαν λιγότερο επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με άλλες διδακτικές δραστηριότητες, όπου απαιτούνταν η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως κύριας, και πως η δυσκολία που αντιμετώπιζαν στην εκμάθηση της γλώσσας ήταν αποθαρρυντική με αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία τους.

Πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα που προκαλούν οι αλλοδαποί μαθητές ως απόρροια της ανεπιτυχούς ή ανεπαρκούς προσαρμογής τους στο περιβάλλον του σχολείου μπορούμε να αντλήσουμε κυρίως μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών έτσι, διαπιστώνουμε πως αυτά έχουν να κάνουν με ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών μέσα στη τάξη, όπως συνομιλίες, επιθετικότητα ή ανυπακοή, με έλλειψη προσοχής και κινήτρων για μάθηση, με αδιαφορία και παρεμπόδιση του μαθήματος κ.ά. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να στιγματίζονται με χαρακτηρισμούς, όπως «απροσάρμοστος», «δύσκολος» ή «ενοχλητικός», χαρακτηρισμοί που σε πολλές περιπτώσεις τους συνοδεύουν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης, με αρνητικές συνέπειες τόσο στην ψυχική τους κατάσταση όσο και στη σχολική επίδοσή τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Κι ενώ, μέσα στο πλαίσιο της νέας μεταναστευτικής εποχής, έχει εκφραστεί από πολλούς η ανάγκη για μια εκπαίδευση με διαπολιτισμικό χαρακτήρα², στη χώρα μας παρατηρείται μια έντονη αφομοιωτική τάση. Οι

² Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών, κυρίως, μαθητών καθώς και το πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο που μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους παραγκωνίζονται τελείως, σε σημείο να εμποδίζεται σημαντικά η ομαλή ένταξή τους στο σχολείο (όπως στο: Τρέσσου, & Μητακίδου, 2007: 85).

Οι αρνητικές συνέπειες που επιφέρει αυτό το φαινόμενο στη ζωή των εν λόγω μαθητών γίνονται φανερές, αν αναλογιστούμε την καθημερινή πραγματικότητα που βιώνουν. Σύμφωνα με την Έβρις Κάγια (όπως στο: Τρέσσου, & Μητακίδου, 2007: 85), περιπτώσεις παιδιών δεύτερης γενιάς από την Αλβανία από τη μια έχουν να αντιμετωπίσουν μια δύσκολη κατάσταση στο οικογενειακό τους περιβάλλον, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους μέσα στην ελληνική κοινωνία και από την άλλη πρέπει να αντιμετωπίσουν και τις δυσκολίες που τα ίδια βιώνουν μέσα στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο, βρίσκονται ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς που «συγκρούονται», καθώς αυτά που τους ενώνουν είναι λιγότερα από αυτά που τους χωρίζουν, κάτι που επηρεάζει αρνητικά την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Ακόμη, η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση γίνεται συνήθως σε μικρότερες για την ηλικία τους τάξεις, λόγω ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό δε βοηθά ιδιαίτερος την κοινωνικοποίησή τους από τη στιγμή που αδυνατούν να συνάψουν φιλικές σχέσεις με παιδιά μικρότερης ηλικίας και κατ' αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στο περιθώριο (Μίτιλης, 1998 όπως στο: Τρέσσου, & Μητακίδου, 2007: 87).

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία το κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο που κληρονομεί το κάθε παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία- ανοδική ή καθοδική- που θα ακολουθήσει στο σχολείο. Ως εκ τούτου, τα παιδιά των μεταναστών ξεκινούν το σχολείο, υστερώντας σε πολιτισμικά εφόδια σε σχέση με τα παιδιά του γηγενούς πληθυσμού, κάτι που οδηγεί, συγκριτικά τουλάχιστον, στη σχολική τους αποτυχία (Νικολάου, 2000).

Συνέπεια των προαναφερόμενων προβλημάτων είναι η σχολική εγκατάλειψη που αυξάνεται όσο προχωράμε στις ανώτερες σχολικές βαθμίδες. Ενδεικτικά να αναφερθεί πως οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούσαν στην ΣΤ' Δημοτικού τη σχολική χρονιά 1995-1996 ήταν 1.446, ενώ το επόμενο σχολικό έτος στην Α' Γυμνασίου φοιτούσαν 403. Για τους παλιννοστούντες οι αριθμοί είναι 3.335 και 1.446 αντιστοίχως (Νικολάου, 2000).

Με βάση τα παραπάνω, είναι εύλογο γιατί τα παιδιά μεταναστών και κυρίως αυτά που είναι πρώτης γενιάς και μεγάλα σε ηλικία, οδηγούνται

στον κοινωνικό αποκλεισμό ως απόρροια της σχολικής τους αποτυχίας και της γενικότερης ανεπιτυχούς προσαρμογής τους στο σχολικό πλαίσιο. Τα προβλήματα, λοιπόν, που αντιμετωπίζουν αλλά και αυτά που θα συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν στο μέλλον μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι πολύ πιο σημαντικά από αυτά που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους (Νικολάου, 2000).

1.3.2 Προσπάθειες «προσαρμογής» της επίσημης πολιτείας στα νέα δεδομένα που δημιουργήσε η μετανάστευση

Μέσα στο πλαίσιο που αναπτύχθηκε προηγουμένως, το ελληνικό κράτος έπρεπε να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα που διαμόρφωσε η μετανάστευση. Η ανάγκη για λήψη μέτρων που θα βοηθούσαν τόσο στην πρόσβαση μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στην εκπαίδευση όσο και στην παραμονή τους σε αυτήν ήταν επιτακτική.

1.3.2.1 Εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές

Η εκπαιδευτική πολιτική τη δεκαετία του 1970

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 το μεγάλο κύμα παλιννόστησης σχεδόν από κάθε γωνιά του κόσμου, αλλάζοντας τη δημογραφική σύσταση του ελληνικού πληθυσμού και σε κοινωνικό αλλά και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, «ανάγκασε» τη χώρα μας να λάβει ορισμένα μέτρα. Αρχικά, το γεγονός ότι το βασικότερο κομμάτι στο οποίο αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές υστερούσαν ήταν η γλώσσα διαμόρφωσε μια τέτοια πολιτική, που έδινε ώθηση σ' αυτούς τους μαθητές κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις. Ενδεικτικά να αναφερθεί πως η βάση για την εισαγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν το 8, κυρίως, όμως, για μαθήματα που απαιτούσαν καλή γνώση της γλώσσας. Σε γενικές γραμμές, η πολιτική που ακολουθήθηκε εκείνη την εποχή χαρακτηριζόταν από ιδιαίτερη επιείκεια προς την προαναφερόμενη ομάδα μαθητών (Δαμανάκης, 2004· Νικολάου, 2009).

Η εκπαιδευτική πολιτική τη δεκαετία του 1980 μέχρι το 1996

Ωστόσο, η κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε και κατά τη δεκαετία του 1980 συνοδεύτηκε από εξίσου σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτή τη φορά με τη μορφή λήψης αντισταθμιστικών μέτρων (Δαμανάκης, 2004).

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Με το Ν. 1404/83 εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Με βάση αυτόν το νόμο, οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. σκοπό έχουν την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών με γονείς Έλληνες μετανάστες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2004 Νικολάου, 2000). Μεταξύ άλλων, ο νόμος προέβλεπε τα σχετικά με την ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα αναλάμβαναν τη διδασκαλία στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. και τις δαπάνες λειτουργίας των τμημάτων αυτών, τις οποίες επωμιζόταν εξ' ολοκλήρου το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Δαμανάκης, 2004· Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 2008 Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το Ν. 1404/83 έρχεται να αντικαταστήσει ο Ν. 1894/90, σύμφωνα με τον οποίο η ευθύνη για την ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ. μετατοπίζεται από τον υπουργό Παιδείας στον εκάστοτε νομάρχη. Ακόμη, στους μαθητές που μπορούν να φοιτούν στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. προστίθενται και τα τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων, όπως ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, ενώ δικαίωμα διδασκαλίας στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. έχουν όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση αλλά και ιδιώτες που μπορούν να ανταποκριθούν στις ειδικές διδακτικές ανάγκες αυτών των τάξεων (Δαμανάκης, 2004).

Ο εν λόγω νόμος ορίζει και τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να εγγραφούν σε Τ.Υ. ή Φ.Τ., σύμφωνα με τις οποίες πρώτον, ο γονέας του μαθητή θα πρέπει με δήλωσή του να αναφέρει πως επιθυμεί το παιδί να συμμετάσχει στην Τ.Υ. ή το Φ.Τ. και δεύτερον, το επίπεδο γνώσης της Ελληνικής γλώσσας του μαθητή να είναι τέτοιο, που να μην του επιτρέπει την παρακολούθηση των μαθημάτων στην τάξη του κανονικού Προγράμματος Σπουδών. Τέλος, όσον αφορά τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ., οι πρώτες λειτουργούν ως βοηθητικές και όχι ανεξάρτητες τάξεις με ελάχιστο αριθμό μαθητών τους 9 ενώ δεν πρέπει να ξεπερνάει τους 17. Όσον αφορά τα Φ.Τ., αυτά λειτουργούν έως 8 ώρες εβδομαδιαίως με ελάχιστο αριθμό μαθητών τους 3 και μέγιστο τους 8 (Δαμανάκης, 2004).

Ο απολογισμός της λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. έδειξε πως ουσιαστικός στόχος τους ήταν η προσαρμογή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αυτών των μαθητών.

Ακόμη και το μέτρο που αφορούσε την εισαγωγή της γλώσσας προέλευσης στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. αποδείχθηκε αποσπασματικό, μια και οι μαθητές θα φοιτούσαν ελάχιστα σε αυτά τα τμήματα, κάτι που δεν θα τους έδινε τη δυνατότητα να διδαχθούν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μητρική τους γλώσσα (Δαμανάκης, 2004).

Επιπλέον, με βάση στοιχεία από το ΥΠΕΠΘ, το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούσαν στις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. ήταν αρκετά χαμηλό σε σχέση με τον συνολικό αριθμό αυτής της ομάδας μαθητών. Χαρακτηριστικά να αναφερθεί πως από τα στοιχεία που αφορούν τη φοίτηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα εν λόγω τμήματα το σχολικό έτος 1999-2000, από τα 64.897 άτομα φοιτούσαν μόλις τα 14.865, 8.718 στις 500 Τ.Υ. που λειτουργούσαν εκείνο το χρονικό διάστημα και 6.147 στα 701 Φ.Τ. (Νικολάου, 2000).

Τάξεις Υποδοχής για τέκνα υπηκόων μελών της Ε.Ε

Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές κατά τη δεκαετία του 1980, με το ΠΔ 494/83 ιδρύονται επίσης Τ.Υ. για τέκνα υπηκόων μελών της Ε.Ε., και συγκεκριμένα «τα τέκνα των διακινουμένων εργαζομένων», ενώ σύμφωνα με το άρθρο 6 του παρόντος Διατάγματος προβλέπεται και η ίδρυση Τ.Υ. και για τέκνα υπηκόων από χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις εν λόγω τάξεις οι μαθητές διδάσκονται την Ελληνική γλώσσα και τα μαθήματα του κανονικού Προγράμματος Σπουδών, με σκοπό την ομαλή προσαρμογή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο της Ελλάδας. Επιπλέον, διδάσκονται και τη γλώσσα της χώρας προέλευσης τόσο για την ενίσχυση της εθνικής τους ταυτότητας όσο και για την προετοιμασία τους σε περίπτωση παλιννόστησης (Δαμανάκης, 2004).

Τα Σχολεία Παλιννοστούντων

Με τα Π.Δ. 435/84 και 369/85 ιδρύονται τα Σχολεία Παλιννοστούντων (Σ.Π.) σε Αττική και Θεσσαλονίκη αντίστοιχα. Δικαίωμα εγγραφής στα εν λόγω σχολεία έχουν παιδιά ελληνικής ιθαγένειας ή καταγωγής από τον έναν ή και τους δύο γονείς, παιδιά δημοσίων υπαλλήλων που έχουν φοιτήσει τουλάχιστον τρία χρόνια σε σχολεία της αλλοδαπής και υστερούν στην ελληνική γλώσσα και παιδιά αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα. Με βάση το άρθρο 2 του Π.Δ. 435/84 που αφορά στην οργάνωση δημοτικού σχολείου απόδημων ελληνοπαίδων, βασική γλώσσα διδασκαλίας είναι η

Ελληνική, με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη φοίτηση λόγω της γλώσσας να τη διδάσκονται πιο εντατικά. Ο μέγιστος αριθμός των μαθητών που μπορούν να φοιτούν σε μια τάξη ορίζεται στους 30 και οι ώρες διδασκαλίας στις 27-30 εβδομαδιαίως (Δαμανάκης, 2004).

Η αρχική επιδίωξη των Σ.Π. ήταν η ομαλή ένταξη των παλιννοστούτων μαθητών μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, γι' αυτό και ο χαρακτήρας τους ήταν προπαρασκευαστικός. Και παρά το γεγονός ότι τα Σ.Π. θα μπορούσαν να υποδεχτούν και γηγενείς μαθητές, αποτελώντας πιλοτικά μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης, η επιδιωκόμενη ένταξη δε φαίνεται να επιτυγχάνεται, μια και οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά είναι αποκομμένοι από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό (Δαμανάκης, 2004).

Με το πέρασμα του χρόνου τα σχολεία αυτά πήραν μια μόνιμη μορφή εκπαίδευσης κάτι που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές παρέμειναν σ' αυτά μέχρι το τέλος της φοίτησής τους. Ένα ακόμη στοιχείο που φανερώνει την ανεπάρκεια τους φαίνεται μέσα από τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας των μαθητών που φοιτούσαν σ' αυτά στην προσπάθειά τους να διεκδικήσουν μια θέση στα Ανώτερα και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να καταφεύγουν για σπουδές στη χώρα προέλευσής τους (Δαμανάκης, 2004).

Η εκπαιδευτική πολιτική μετά το 1996

Κατά τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει μια αξιόλογη προσπάθεια από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ, προκειμένου να κατοχυρωθούν θεσμικά σε εκπαιδευτικό επίπεδο τα δικαιώματα των πολιτισμικών και εθνικών μειονοτήτων στη χώρα μας, με βάση τα ξένα πρότυπα αλλά και τις εμπειρίες του παρελθόντος (Νικολάου, 2009).

Με τον Ν. 2413 ΦΕΚ Α' 124/14-6/96 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και εισάγεται η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αναγνώστου κ.ά., 2011·Νικολάου, 2009). Σύμφωνα το Άρθρο 34 του νόμου:

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 αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους (Ν. 2413/1996).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διασαφηνιστεί ότι ο εν λόγω νόμος αναφέρεται από τη μια στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και από την άλλη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο, δηλαδή στην εκπαίδευση των μαθητών με τις προαναφερόμενες ιδιαιτερότητες που δεν είναι άλλοι από τους αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, Ρομά και μουσουλμάνους (Δαμανάκης, 2004).

Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτού του νόμου ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), έργο του οποίου μεταξύ άλλων είναι η έγκριση συγγραφής διδακτικών βιβλίων, η κατάρτιση προδιαγραφών κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και η προσαρμογή των προγραμμάτων στις ανάγκες των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/1996). Βασική του αποστολή είναι η προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς και η στήριξη της εκπαιδευτικής ένταξης των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών (Νικολάου, 2009).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Από την άλλη, και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) έχει συμβάλει αρκετά, κυρίως τα τελευταία χρόνια, στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μέσα από Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τη συγγραφή βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής, την υλοποίηση επτά διαπολιτισμικών προγραμμάτων και την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τ.Υ., Φ.Τ. και πολυπολιτισμικές τάξεις. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος του Π.Ι. θεωρείται επικουρικός, μια και τις περισσότερες αρμοδιότητες σε θέματα διαπολιτισμικότητας τις έχει το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Νικολάου, 2000).

Διαπολιτισμικά Προγράμματα

Η ελληνική πολιτεία με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου υλοποιεί από το 1997 προγράμματα, στο πλαίσιο της προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά αφορούν την εκπαίδευση των ομογενών, των τσιγγανοπαίδων, των μουσουλμανοπαίδων και των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και χωρίζονται σε τρεις φάσεις: Α' Φάση 1997-2000, Β' Φάση 2002-2004 και Γ' Φάση 2006-2008 (ΥΠΕΠΘ, χ.χ.).

Στόχος των παραπάνω προγραμμάτων είναι η ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών στις αρχές της πολυπολιτισμικότητας και η καλλιέργεια ανοχής και σεβασμού απέναντι στους μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες. Επιπλέον, επιδιώκεται και η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής πολιτικής, η ομαλή ένταξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό και μετέπειτα στο κοινωνικό πλαίσιο και τέλος η σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, προκειμένου οι εν λόγω μαθητές να μην καταλήξουν λειτουργικά αναλφάβητοι (Νικολάου, 2009).

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.) μπορούν να είναι νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και επαγγελματικές σχολές. Σε αυτά υπάρχει δυνατότητα εφαρμογής ειδικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ και του Ι.Π.Ο.Δ.Ε, στα οποία προβλέπεται η δυνατότητα διδασκαλίας πρόσθετων μαθημάτων, μειωμένου ωραρίου των εκπαιδευτικών και μειωμένου αριθμού μαθητών ανά τάξη. Επιπλέον, υπάρχει δυνατότητα να μετατρέπονται δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή πειραματικά, υπαγόμενα σε κάποιο ΑΕΙ και να ιδρύονται στα δημόσια σχολεία τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/1996· Ο.ΕΠ.Ε.Κ., 2008).