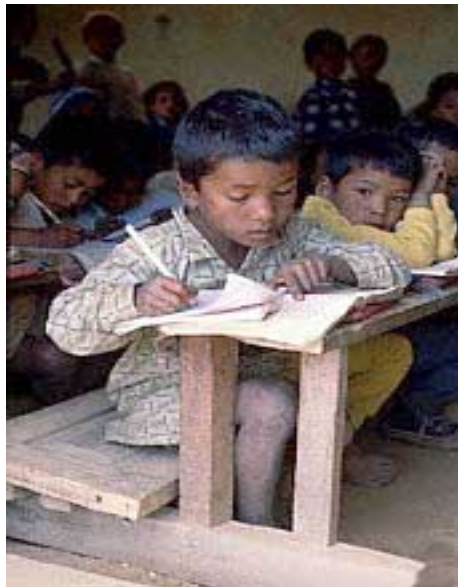


«Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης , για τη σχέση σχολικής επίδοσης και σχολικής προσαρμογής, μαθητών διάφορων εθνικών ομάδων στις πόλεις Ηρακλείου και Αλεξανδρούπολης .»

Κουφού Ευγενία

Σκεντερίδου Χρυσούλα

Σωτηρίου Μαρία



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας
Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Κρήτης**

Υπεύθυνη Καθηγήτρια : Μ. Λουκάκη

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2007

«Αν το παιδί νιώθει πως στο σχολείο δε μιλάνε για τη ζωή του, αν δε βρίσκει αναφορές σε ότι κάνει, αν δε κατανοεί τι του ζητάνε και γιατί του ζητάνε αυτό, τότε ζει σε απόσταση σε σχέση με το περιεχόμενο και τις νόρμες του σχολείου, με κίνδυνο να μην έχει κίνητρα για μάθηση»

(Γιάπαχρήστος, 2005)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	6
-----------------------	---

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

1.1 Ιστορία Μετανάστευσης	7
1.1.1 Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα.....	8
1.2 Μοντέλα εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες	10
1.2.1 Κριτική των μοντέλων εκπαίδευσης.....	15
1.3 Διεθνής θεώρηση της ψυχικής υγείας της μετανάστευσης.....	16
1.3.1 Θεωρίες επίδρασης στην ψυχική υγεία των μεταναστών.....	16
1.4 Παιδαγωγικές διαστάσεις της ξеноφοβίας και του ρατσισμού.....	21
1.5 Κοινωνική εργασία με πολιτισμικά διαφέροντες πληθυσμο.....	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

2.1 Θεσμικό πλαίσιο.....	25
2.1.1 Κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου.....	27
2.2 Η διγλωσσία.....	29
2.3 Η διαπολιτισμική αγωγή.....	32
2.3.1 Στόχοι διαπολιτισμικής αγωγής.....	35
2.3.2 Το διαπολιτισμικό μάθημα.....	38
2.4 Η γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο και ως μέσο διδασκαλία.....	40
2.5 Σχολική συμβουλευτική: Διαπολιτισμική προσέγγιση	43
2.5.1 Η διαπολιτισμική οπτική της συμβουλευτικής	45
2.5.2 Πτυχές του δασκάλου ως διαπολιτισμικού συμβούλου.....	46
2.5.3 Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα.....	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ- ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Εισαγωγή.....	51
3.1 Ορισμοί σχολικής προσαρμογής - σχολικής επίδοσης.....	52
3.2 Το κοινωνικό περιβάλλον.....	58
3.3 Ο ρόλος της οικογένειας.....	60
3.4 Ο ρόλος του σχολείου	66
3.5 Διαφορετική εθνικότητα.....	71
3.6 Κριτική τοποθέτηση.....	73

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία έρευνας.....	76
Α' Μέρος (Αλεξανδρούπολη-Ηράκλειο) Παρουσίαση πινάκων	82
Β' Μέρος (Συνολικά αποτελέσματα) Παρουσίαση πινάκων.....	144
Συμπεράσματα	204

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	212
---------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Ερωτηματολόγιο	217
1. Έρευνα της ΚΑΠΑ Reaserch για λογαριασμό της UNICEF 2001.....	226
2. Θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης μεταναστών στην Ελλάδα.....	229
Περίληψη.....	233

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελληνική κοινωνία μετατρέπεται σταδιακά τα τελευταία χρόνια σε πολυπολιτισμική και πολυφυλετική, με την είσοδο των χιλιάδων οικονομικών μεταναστών και προσφύγων από διάφορες χώρες. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των φαινομένων του κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και την ελπίδα μιας ειρηνικής συμβίωσης τα επόμενα χρόνια εμφανίζεται στις σύγχρονες κοινωνίες η ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική και ένα πρόγραμμα σπουδών στο σχολείο, που να αντανακλούν μια θετική αντίληψη για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις διαφορετικές ομάδες που απαρτίζουν το σχολείο και την Ελληνική κοινωνία. Οι ντόπιοι αλλά και οι αλλοδαποί μαθητές (όπως και τα παιδιά των ομογενών Ελλήνων του Εξωτερικού) πρέπει μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία:

- Να αποκτήσουν οικουμενική εικόνα της Ελληνικής κοινωνίας
- Να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ώστε να συμβιώσουν αρμονικά σε μια δημοκρατική κοινωνία και
- Να ευαισθητοποιηθούν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ως κοινωνική αναγκαιότητα.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες το σχολείο οφείλει να μετασχηματίζεται διαρκώς, για να είναι σε θέση να οδηγεί τους μαθητές στο να γίνουν δημοκρατικοί, κριτικά σκεπτόμενοι, δημιουργικοί και ενεργοί αυριανοί πολίτες.

Με αυτό το σκεπτικό αναφαίνεται πως οι παραδοσιακές μέθοδοι του δασκαλοκεντρικού σχολείου δεν είναι επαρκείς για την επίτευξη τέτοιων στόχων. Η διδασκαλία οφείλει να βασίζεται σε μεθόδους, που θα επιτρέπουν τη δράση και τον αναστοχασμό όλων των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών που βασίζονται στη συνεργασία, τα βιώματα και την επικοινωνία, αλλά παράλληλα να έχουν στοχαστική και παιγνιώδη μορφή, είναι εκείνες οι διδακτικές προτάσεις που μπορούν να προσφέρουν κοινωνική μάθηση και ευαισθησία για ένα κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

1.1 ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

Η μετανάστευση είναι συνδεδεμένη με την οικονομική ανάπτυξη. Το φαινόμενο της μετακίνησης πληθυσμών υπήρχε από αρχαιοτάτων χρόνων. Οι Ηνωμένες Πολιτείες δημιουργήθηκαν από τους μετανάστες. Η ίδια η Ευρώπη γνώρισε την μετανάστευση είτε στέλνοντας τους κατοίκους της στις Ηνωμένες Πολιτείες είτε δεχόμενη μετανάστες από άλλες χώρες. Μάλιστα, χώρες οι οποίες ήταν χώρες αποστολής μεταναστών έγιναν χώρες υποδοχής μεταναστών. Αναλύοντας την ιστορία της μετανάστευσης στην Ευρώπη διακρίνουμε τέσσερις διαφορετικές φάσεις. (Ναξάκης Χάρης- Χλέτσος Μιχάλης, 2001, σ 210-211)

Η πρώτη είναι η περίοδος 1945-1960. Είναι η περίοδος της ανοικοδόμησης των χωρών μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο και η περίοδος του αποαποικισμού. Κατά την διάρκεια αυτής της περιόδου η κύρια αιτία της μετανάστευσης ήταν η μετακίνηση πληθυσμών εξαιτίας του τέλους του πολέμου, η επιστροφή των αποίκων και του εργατικού δυναμικού από τις αποικίες.

Η δεύτερη περίοδος είναι από το 1955-1973. Είναι η περίοδος σημαντικής μετανάστευσης εργατικού δυναμικού από το λεγόμενο Νότο προς την Ηπειρωτική Ευρώπη και γενικότερα προς τις βόρειες χώρες.

Η τρίτη περίοδος είναι η περίοδος 1974-1988. Κατά την περίοδο αυτή περιορίζεται η μετανάστευση, επειδή οι χώρες υποδοχής μεταναστών δεν ζητούν πλέον νέο εργατικό δυναμικό.

Η τελευταία περίοδος είναι η περίοδος μετά το 1988, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μετακίνηση πληθυσμών από την Ανατολική προς την Δυτική Ευρώπη.

Κοιτώντας τη μεταπολεμική περίοδο παρατηρούμε ότι οι χώρες αποστολής μεταναστών (π.χ. Ελλάδα) μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών. Τα χαρακτηριστικά, όμως, της μετανάστευσης προς την Βόρεια Ευρώπη διαφοροποιούνται από τα χαρακτηριστικά της μετανάστευσης προς την Νότια Ευρώπη. Όπως επισημαίνει

και ο Baldwin-Edwards (1999), οι μετανάστες προς την Βόρεια Ευρώπη προέρχονταν από λίγα κράτη, ήταν χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, εισέρχονταν κατά κανόνα νόμιμα στη χώρα και ζούσαν νόμιμα, έβρισκαν απασχόληση μέσα από το δημόσιο φορέα απασχόλησης, εντάσσονταν σχετικά εύκολα στο νόμιμο τομέα της οικονομίας, προστατευόταν από τον νόμο και απολάμβαναν την κοινωνική προστασία στη βάση των συγκεκριμένων διμερών σχέσεων. Αντιθέτως, οι μετανάστες προς την Νότια Ευρώπη προέρχονταν από διάφορα κράτη, είχαν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, εισέρχονταν (κατά κανόνα) παράνομα στη χώρα και προσπαθούσαν παράνομα να παραμείνουν εκεί. Έβρισκαν απασχόληση κυρίως μέσω ιδιωτικών γραφείων, απορροφούνταν περισσότερο στον τομέα της παραοικονομίας και ως παράνομοι δεν απολαμβάνουν ούτε κοινωνική προστασία αλλά ούτε και κάποια άλλη παροχή.

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά μετατρέποντας την από χώρα προέλευσης μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία στην Ελλάδα για τον αριθμό των παράνομων μεταναστών. Σύμφωνα με τον Lianos et al (1995), ο αριθμός των μεταναστών στην Ελλάδα το 1992 ήταν 271.000, από τους οποίους οι 181.000 ήταν παράνομοι. Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι το 1994, σύμφωνα με τα στοιχεία του υπουργείου Δημοσίας Τάξης, ο αριθμός των παράνομων μεταναστών ανερχόταν στις 350.000. Οι Κόντης (1996) και Λινάρδος –Ρυλμόν (1993, 19995) εκτιμούν ότι ο αριθμός των παράνομων μεταναστών είναι μεταξύ 500.000 και 600.000 ατόμων.

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην οικονομία και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία είναι πολλές. Δημιουργούνται νέα δεδομένα και νέες ανάγκες από την είσοδο των μεταναστών στην χώρα μας.

1.1.1 Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Εδώ και μια εικοσαετία τουλάχιστον στη χώρα μας παρατηρείται αυξημένη ροή υποδοχής μεταναστών. Το δυναμικό που έχει εισέλθει στην Ελλάδα αποτελείται (Ναξάκης Χάρης- Χλέτσος Μιχάλης, 2001, σ 210-211):

- Από αλλοδαπούς που προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από αφρικάνικες χώρες και την Αμερική,

- Από Έλληνες ομογενείς που προέρχονται από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επέστρεψαν στην Ελλάδα
- Από αλλοδαπούς που ζήτησαν πολιτικό άσυλο στη χώρα και
- Από μετανάστες από γειτονικές, κυρίως, βαλκανικές χώρες.

Σε ότι αφορά τα ποσοτικά μεγέθη των επιμέρους κατηγοριών τονίζεται ότι η πρώτη ομάδα αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα του συνόλου και όλοι διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα, η δεύτερη κατηγορία προσεγγίζει περίπου τα 100.000 άτομα, ενώ η Τρίτη ομάδα αφορά άτομα που απολαμβάνουν πολιτικού ασύλου στην Ελλάδα. Η μεγαλύτερη, όμως, μάζα αλλοδαπού δυναμικού προέρχεται από τις γειτονικές χώρες της Αλβανίας, Βουλγαρίας, Ρουμανίας και Πολωνίας και υπολογίζεται πως φθάνει τις 500.000 άτομα. Μέχρι πριν λίγα χρόνια η συντριπτική πλειοψηφία αυτών ζούσαν παράνομα στη χώρα μας, ενώ από το 1998 η πολιτεία δρομολόγησε διαδικασίες νομιμοποίησης τους και απόκτησης της «πράσινης κάρτας». Εκείνο που αξίζει να επισημάνει κανείς είναι ότι ο «κύκλος» της μετανάστευσης προς την Ελλάδα δεν έχει ολοκληρωθεί-κλείσει και ότι, κατά συνέπεια, δεν συντρέχουν λόγοι να υποθέσει κανείς ότι στο εγγύς, τουλάχιστον, μέλλον θα ανακοπεί η τάση για είσοδο μεταναστών προς τη χώρα. Αντίθετα, μάλιστα, πιστεύουμε ότι η Ελλάδα θα συνεχίσει να αποτελεί και να αντιμετωπίζεται ως χώρα υποδοχής μεταναστών και προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν οι εξής παράγοντες (Ναξάκης Χάρης- Χλέτσος Μιχάλης, 2001, σ 212):

- Η διεθνοποίηση των οικονομιών και ειδικότερα η εντατικοποίηση των πάσης φύσεως οικονομικών σχέσεων της Ελλάδας με τις γειτονικές χώρες,
- Η συνεχιζόμενη πολιτικοοικονομική αβεβαιότητα στο ευρύτερο βαλκανικό περιβάλλον και ιδιαίτερα η επικρατούσα κατάσταση στις αυτόνομες, πλέον, χώρες της πρώην Γιουγκοσλαβίας,
- Το γεγονός ότι η Ελλάδα αποτελεί το «ευρωπαϊκό αποκούμπι» της περιοχής και αντιμετωπίζεται ως ενδιάμεσος σταθμός προς την πλουσιότερη Κεντρική Ευρώπη και Αμερική και
- Το γεγονός ότι το μήκος των ελληνικών συνόρων προσφέρει πολλές λύσεις-δυνατότητες για τους παράνομους μετανάστες.

1.2 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ

Τα ποικίλα προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης), τα οποία προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής πολιτικής οι προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων των παιδιών από μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς συνοψίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης.

A. ΤΟ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Με τον όρο «*Αφομοίωση*» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυφυλετικής κοινωνίας. Ως αφομοίωση ορίζεται επίσης το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation) που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1998β, σ. 6).

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο από πολιτισμική και πολιτική άποψη σύνολο. Οι όποιοι μεταναστευτικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Νικολάου, 2000, σ. 120).

Στον τομέα της εκπαίδευσης το αφομοιωτικό μοντέλο σήμαινε πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό και πως το μόνο μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και του εθνικού πολιτισμού. Τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως «*πρόβλημα*» που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, γι' αυτό επιβάλλεται η παραμέληση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών, δηλαδή η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 46-47).

B. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Ο όρος «*Ενσωμάτωση*» υποδηλώνει συνήθως την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται και ασκεί ταυτόχρονα επιδράσεις στη κοινωνία υποδοχής συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Κάτω από αυτό το σκεπτικό η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί τη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Στη συγκεκριμένη προσέγγιση υπάρχει σύνδεση των πολιτισμικών διαφορών και αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας σε βαθμό όμως που να μην κινδυνεύουν οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές κ.λ.π. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Μάρκου, 1998β, σ. 10-12).

Στο χώρο της εκπαίδευσης πέρα από την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας δημιουργούνται προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών, για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Από τους υποστηρικτές του μοντέλου πιστεύεται ότι η γνώση από τα παιδιά των μεταναστών των πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων θα βοηθήσει στη αναγνώριση της διαφοροποίησης, στον τρόπο ζωής, τη θρησκεία κ.α., κάτι που θα διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και θα αποτρέψει τα λάθη από την άγνοια (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 47-48).

Γ. ΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε όταν σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι οι προσεγγίσεις της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης δεν έδιναν ουσιαστικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων στο σχολείο. Για το λόγο αυτό έγινε μια μετατόπιση από εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, η οποία είναι γνωστή στις Επιστήμες της Αγωγής ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα συνυπάρχουν και θα αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της (Νικολάου, 2000, σ. 125)..

Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μεταναστών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί ο κυρίαρχος πολιτισμός αλλά κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί σαν σύνολο (Μάρκου, 1997, σ. 230. Παπός, 1998, σ. 236).

Δ. ΤΟ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Για τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου πρέπει να τονίζονται οι κοινωνικές δυνάμεις και το ενδιαφέρον να μην επικεντρώνεται στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπου μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις που εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Εκτός από τις στάσεις των ατόμων επομένως, πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 49).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους:

- Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την φυλετική / εθνική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
- Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών (Brandt, 1986, σ. 125).

Ε. ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται το επικρατέστερο σε σχέση με τα προηγούμενα μιας και «διαπερνά τους πολιτισμούς και μέσα από την ειρηνική αυτή αισθησιοποίηση των αξιακών και πολιτισμικών του στοιχείων καταλήγει σε μια

αλληλοαποδοχή, μέσα σε πνεύμα αλληλεξάρτησης και συναντίληψης για την αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών» (Παπάς, 1998, σ. 296).

Ενώ ο εννοιολογικός διαχωρισμός των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτος, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της ενώ ο δεύτερος για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1998β, σ. 24-25).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 κυρίως στη Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50).

Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants (Final Report), (Strasbourg, 1986), η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω στοιχεία:

- Στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας.
- Κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.
- Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα εν δυνάμει προνόμιο.
- Για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς - χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός - και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική.

Στην ίδια Έκθεση ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα

- Πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997, σ. 239-240).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια διαπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές της αρχές:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή ενδιαφέρον για τη θέση και τα προβλήματα των άλλων και κατανόηση της διαφορετικότητάς τους.
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, η οποία υποδηλώνει έκκληση για καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που πραγματοποιείται με το άνοιγμα στους πολιτισμούς των άλλων και συμμετοχή αυτών στο δικό μας.
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Essinger, 1988, σ. 58-72).

Ο Μ. Δαμανάκης στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α.) το *αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών*, β.) το *αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης* και γ.) το *αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών*. Επισημαίνει ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέραςμα της στενής έννοιας «έθνους-κράτους», την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα

σχολικά προγράμματα και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης 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 συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές. Τα παραπάνω αξιώματα συμπεκνώνονται στην ακόλουθη διδακτική-μεθοδολογική αρχή της *αποδοχής και αξιοποίησης του διπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών*, η οποία έχει ως αφετηρία και στόχο το αναπτυσσόμενο άτομο των πολιτισμικών μειονοτήτων (παιδοκεντρικός προσανατολισμός) που είναι κατά κανόνα κοινωνικοποιούμενο σε διπολιτισμικές-διγλωσσικές συνθήκες μιας πολυπολιτισμικής-πολυγλωσσικής κοινωνίας. (Δαμανάκης, 1997, σ. 103-108).

1.2.1 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αφομοιωτικό μοντέλο → είναι εθνοκεντρικό αφού απαιτεί από το μετανάστη να ξεπεράσει από μόνος του τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά την προσέλευσή του στη χώρα υποδοχής. Τον υποχρεώνει να αγνοήσει εντελώς τον πολιτισμό του, να αποκοπεί από τις ρίζες του, δίνοντας του ως μόνη δυνατότητα ικανοποιητικής βελτίωσης, την απόλυτη προσαρμογή του στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής, αγνοώντας την επίδραση που μπορούν να έχουν οι ιδέες, το ταλέντο και οι ελπίδες του μετανάστη στη χώρα υποδοχής.

Μοντέλο Ενσωμάτωσης → επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής και πολιτισμικές παραδοχές, αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί και δεν μπορεί να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, εκμηδενίζοντας με αυτόν τον τρόπο, κάθε προσπάθεια για ίσες ευκαιρίες.

Διαπολυπολιτισμικό Μοντέλο → θα μπορούσαμε να πούμε ότι χωλαίνει σε κάποια σημεία, αφού με τα συγκεκριμένα σχολικά προγράμματα, δημιουργεί κινδύνους

να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και πρότυπα. Αδιαφορεί για τις πραγματικές αιτίες της διάκρισης σε βάρος των μεταναστών.

1.3 ΔΙΕΘΝΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

Είναι κοινή παραδοχή ότι η μετανάστευση και η μετακίνηση γενικότερα πληθυσμών, επηρεάζει την ψυχική υγεία του ατόμου, γεγονός που έχει καταδειχθεί από πολλές έρευνες. (Μαδιανός 2000, Ginestet, De Acutis, Skepeneit, 2004)

Είναι εξαιρετικά ετερογενής μια που η μετακίνηση την οποία εμπεριέχει μπορεί να γίνεται για οποιοδήποτε λόγο, σπουδών, εργασίας, θρησκευτική και πολιτική δίωξη στην χώρα αποστολής είτε αφορά άτομο οποιασδήποτε ηλικίας και φύλου, ομάδα ή οικογένειες, να είναι οποιασδήποτε γλώσσας, θρησκείας αλλά και μορφωτικού, κοινωνικού κι οικονομικού , επιπέδου, να έχει οποιοδήποτε προηγούμενο ιατρικό ιστορικό / παρελθόν ενώ μπορεί να αποτελεί ενδογενές στοιχείο μετακινούμενων ομάδων όπως νομάδων ή Ρόμα.

Μπορεί να επισυμβαίνει κυκλικά, εποχικά, επαναλαμβανόμενη, παροδική, να αφορά μικρές, τοπικές ή μεγαλύτερες ακόμα και υπερπόντιες διανυόμενες αποστάσεις, να αφορά μια ή πολλές γενιές, να είναι εθελουσία ή βίαιη. (Bhugra, 2004)

Όντας ετερογενής τόσο στη διαδικασία της όσο και στις αρχικές συνθήκες εκκίνησης, έχει ως αποτέλεσμα να είναι διαφορετική η επίδραση, θετική ή αρνητική, που θα έχει πάνω σε κάθε μετανάστη.

1.3.1 ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Αναφέρονται γενικότερα οι παρακάτω υποθέσεις (Μαδιανός 2000):

Η Υπόθεση της :

- **Κοινωνικής Απομονώσεως**

Ως γλωσσικά απομονωμένα άτομα, που συνήθως είναι άτομα που ζουν μόνα τους. Δεν ισχύει μια που δεν παρουσιάζουν ψυχοπαθολογία όλοι οι μετανάστες με τα ίδια χαρακτηριστικά.

- **Φύλου**

Όπως δείχνουν διάφορες μελέτες (Bhugra, 2004) οι γυναίκες φαίνεται να έχουν υψηλότερα ποσοστά ψυχικών ασθενειών αλλά επιφυλάξεις υπάρχουν, καθώς είναι πολύ μεγαλύτερα τα ποσοστά των αντρών που αποφασίζουν να μεταναστεύσουν και οι γυναίκες θεωρείται ότι σε μεγάλο ποσοστό απλά ακολουθούν τους άντρες μετέπειτα.

- **Προδιαθέσεως**

Η μελέτη του Odegaard (1932) σχετικά με την μετανάστευση και την ψυχική νόσο, θεωρείται πλέον κλασσική αλλά και θεμελιώδης στις περαιτέρω έρευνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ποσοστά σχιζοφρένειας ήταν ψηλότερα ανάμεσα στους Νορβηγούς που είχαν μεταναστεύσει στις ΗΠΑ παρά ανάμεσα σε άτομα που δεν είχαν μεταναστεύσει. Από τότε θεωρήθηκε ότι οι μετανάστες έχουν υψηλότερα ποσοστά σχιζοφρένειας και έθεσε τα αρχικά ερωτήματα εάν προέρχεται από το στρες της μετανάστευσης ή λόγω της θεωρίας της «επιλογής», εννοώντας ότι υπάρχει εξαρχής υψηλότερο ποσοστό πριν μεταναστεύσουν, άρα και ίσως η ίδια η μετανάστευση να αποτελεί μέρος της ψυχοπαθολογίας της σχιζοφρένειας. Απορρίφθηκε όμως τόσο ως πολιτικά μη-ορθή αλλά και γιατί ο Odegaard απέδειξε ότι η σχιζοφρένεια παρουσιαζόταν μόνο μερικά χρόνια μετά την επανεγκατάσταση.

- **Ηλικίας**

Οι μικρότερες ηλικίες είναι πιο ευάλωτες για ψυχικές ασθένειες μεν αλλά ταυτόχρονα και πιο προσαρμοστικές στις νέες συνθήκες. Παρόλαυτά δεδομένου ότι οι μετανάστες είναι όσο επί το πλείστον νεαρής ηλικίας, θα μπορούσε να εξηγήει εν μέρει την παρουσία κάποιων αυξημένων ποσοστών.

- **Αστυφιλίας και Αστικό φαινόμενο**

Αναφέρεται στην υπόθεση συγκέντρωσης των ψυχικά ασθενών κυρίως σε αστικά κέντρα. Επισημαίνουμε όμως ότι πολλές έρευνες αναφέρουν συγκριτικά μεγαλύτερα ποσοστά ψυχικών ασθενειών στην πόλη μια που αποτελεί από μόνο του ψυχοπιεστικό γεγονός. Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά της ύπαρξης του Αστικού φαινομένου που είναι η τοποθέτηση των μεταναστών στο περιθώριο του κυρίαρχου και ξένου άστου, σε πολιτισμικά αποστερημένες για τους ιδίους και υποβαθμισμένες περιοχές γεγονός που θεωρείται ότι προκαλεί ψυχοπαθολογίες κι είναι ιδιαίτερα έντονο στη δεύτερη και

τρίτη γενιά μεταναστών , μια που είναι ξένοι τόσο στην οικογενειακή αλλά και στη νέα κουλτούρα και δεν έχουν την υποστήριξη των οικογενειακών δικτύων σε σχέση με τα νέα δεδομένα . (Ginestet et al, 2004)

- **Κοινωνικής Επιλογής**

Βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει καθοδική κοινωνική κίνηση λόγω της ψυχικής ασθένειας που ήδη υπήρχε.

- **Κοινωνικής Τάξεως.**

Θεωρείται ότι οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν λιγότερες πιθανότητες επιτυχίας, καθώς υπόκεινται σε περισσότερα ψυχοπιεστικά γεγονότα, οδηγώντας σε στρες και ψυχοπαθολογία.

- **Χρόνου παραμονής**

- **Πολυπαραγοντικότητας στην έκλυση ψυχοπαθολογίας**

- **Πολιτιστικού παράγοντα**

Θεωρείται ότι δρα προστατευτικά η ύπαρξη μιας στέρεας κοινότητας-παροικίας, ικανής να προστατεύσει τα νεοαφιχθέντα μέλη, να τα εντάξει και να τα καθοδηγήσει μέσα στο νέο πολιτιστικό milieu, χωρίς να γίνει αποστέρηση της δικής του πολιτιστικής προέλευσης. Αντίστοιχα η απουσία τέτοιων στοιχείων και δικτύων οδηγεί το άτομο σε περιθωριακότητα και ματαίωση

Οδηγηθήκαμε έτσι, όπως αναφέρουν οι Ginestet et al (2004) σταδιακά στην δημιουργία μιας ακόμα διπολικής προσέγγισης στην οποία έχουμε τις Θεωρίες: **Θεωρία Εξειδικευμένη πολιτισμού – *etic approach*** (περιλαμβάνει την ενσωμάτωση πολιτισμικών ιδιοσυγκρασιών και εντόπιων εμπειριών) και **Θεωρία Παγκοσμίου απόψεως - *etic approach*** (περιλαμβάνει τη θεωρία ότι υπάρχουν παγκόσμιοι κανόνες για την διερεύνηση και την επεξήγηση της ψυχής του ατόμου αλλά ενσωματώνει έτσι και τη διχογνωμία μεταξύ θεωρίας του στρες και της επιλογής που και τα δύο βασίζονται στη παγκόσμια παραδοχή της ύπαρξης / επιπολασμού ψυχοπαθολογιών) .

Οι θεωρίες αυτές συνυπάρχουν πάντως ή αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς δεν είναι δυνατόν όπως βλέπουμε να υπάρχει θεώρηση της νόσου , χωρίς να λάβουμε υπόψη μας πολιτισμικά στοιχεία τόσο για την ερμηνεία της όσο και για την θεραπεία της. Αλλιώς μπορεί να οδηγηθούμε σε λάθος διαγνώσεις ή παραβλέψεις.

Βάση της **πολιτιστικής θεωρίας** υπάρχει ένας αριθμός πολιτιστικών παραγόντων που μπορεί να επιτείνουν την εμφάνιση της νόσου αλλά και σύμφωνα με την **παγκόσμιο θεωρία**, έχουν αναδειχθεί επιβαρυντικά περιβαλλοντικά στοιχεία που μπορεί να προκαλούν στρες και κατ' επέκταση ψυχοπαθολογία.

Αυτά περιλαμβάνουν

- την *κουλτούρα καταγωγής*,
- τις *συνθήκες της μετανάστευσης και*
- τη *φύση της κοινωνίας της επανεγκατάστασης*.

Ο *Επιπολιτισμός*, ως σύγκρουση πολιτισμών και το *Αστικό φαινόμενο* είναι στοιχεία που έχουν επισημανθεί επίσης ως ενοχοποιητικά .

Επιπολιτισμός

Ο επιπολιτισμός είναι μια παρεξηγημένη εν πολλοίς έννοια, μια που έχει μεγάλο εύρος αναφοράς. Η επαφή δύο πολιτισμών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή των δύο, με επικράτηση πάντως του κυρίαρχου. Ρόλο παίζει η διάρκεια , ο βαθμός διαφοράς των δύο πολιτισμών, οι επιμέρους τους τομείς και η δεκτικότητα του ατόμου ή της ομάδας υπό έρευνα. Έτσι επέρχονται αλλαγές στα πολιτιστικά φαινόμενα της καθημερινότητας. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι είτε πλήρης ένταξη και ταυτοποίηση με την κυρίαρχη κουλτούρα ή ακόμα και πλήρη αποξένωση. Αντίστοιχα η Διαλυνά (1997) υποστηρίζει ότι σχετικά με την ενσωμάτωση του ξένου μπορεί να υπάρξει

- πλήρη άρνηση
- πλήρης αποδοχή και
- σύμμιξη προσωπικών του στοιχείων με στοιχεία του περιβάλλοντος

Αναφέρεται ότι άτομα τα οποία έχουν τάση ενσωμάτωσης στην κοινωνία υποδοχής, έχουν και λιγότερο στρες άρα και λιγότερες πιθανότητες βάση αυτών των κριτηρίων ανάπτυξης ψυχοπαθολογίας. (Ginestet et al, 2004)

Ο Bhugra (2004) αναφέρει ότι η διαδικασία επιπολιτισμού μπορεί να επιφέρει την

- *προσαρμογή ή εξομοίωση*
- *την απόρριψη* (αποξένωση-απομόνωση και να φτάσει ακόμα και στο apartheid)
- *τον εκπολιτισμό*, με την απώλεια της πολιτιστικής του ταυτότητας και την αυξημένη πιθανότητα ανάπτυξης ψυχοπαθολογιών (που μπορεί να καταλήξει ακόμα και στη γενοκτονία).

Συνεχίζει επισημαίνοντας ότι η γλώσσα, η θρησκεία, η ψυχαγωγία, το φαγητό, οι καταναλωτικές συνήθειες δρουν σε ατομικό επίπεδο. Επίσης σε ομαδικό επίπεδο υπάρχουν οι συμπεριφορικές συνήθειες και δομές .

Σύμφωνα με τον Berry (2002) είναι απαραίτητη η δημιουργία δεσμών και με τις δύο χώρες και η έννοια επιπολιτισμού είναι συνδεδεμένη με την αυτοεκτίμηση και συνδέεται ευθέως ανάλογα και με την κοινωνική ενσωμάτωση στην χώρα υποδοχής και αντιστρόφως ανάλογη με την αντίληψη των διακρίσεων.

Αναφέρεται πάντως ότι τα υγιέστερα άτομα είναι εκείνα τα οποία δεν εκπολιτίζονται τελικά ενώ ο βραδύς επιπολιτισμός θεωρείται πιο ευεργετικός. (Μαδιανός 1997) ενώ πιο έκδηλος είναι σε δεύτερης γενιάς μετανάστες και σε αυτούς με μεγάλο χρόνο παραμονής.(Μαδιανός 2000)

Ματαίωση

Η μη-αποδοχή των μεταναστών από την ντόπια κοινωνία, η αποτυχημένη προσπάθεια επιπολιτισμού, προκαλεί την ματαίωση, η οποία εντείνει την προσπάθεια επιπολιτισμού και οδηγεί σε φαύλο κύκλο ματαίωσης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητισμού , επιθετικότητας η οποία μπορεί να γίνει και αυτοκαταστροφική και οδηγεί στην κατάθλιψη.

1.4 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΞΕΝΟΦΟΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές διαστάσεις στο φαινόμενο του ρατσισμού, τα τελευταία χρόνια πολύ μεγάλη είναι η συζήτηση για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, για μια εκπαίδευση που να περιορίσει, τους αποκλεισμούς και τις διακρίσεις από τον χώρο των σχολείων.

Η Ελλάδα έχει υπογράψει νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον οποίο είχε προηγηθεί μια εισηγητική έκθεση η οποία αναφέρει: «Οι πολιτισμοί σήμερα δεν γνωρίζουν σύνορα, τα εκπαιδευτικά συστήματα όμως των χωρών υποδοχής μεταναστών μέχρι την δεκαετία του '70 αδιαφόρησαν παντελώς για την πολιτισμική ποικιλία των κοινωνιών τους, εφάρμοσαν μια πολιτική αφομοίωσης και πολιτισμικής ομοιομορφίας μέσα από την μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική, με στόχο την δημιουργία ενιαίας εθνικής συνείδησης και ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Την δεκαετία αυτή όμως η τακτική αυτή αρχίζει και αλλάζει.»

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών, στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του. Αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας από την πλευρά του σχολείου σημαίνει, απαλλαγή από την λανθασμένη αντίληψη ότι κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική εκδοχή που μεταδίδει στους μαθητές είναι η μόνη νόμιμη μορφή επικοινωνίας. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι σε μια πολιτισμική κοινωνία υπάρχει μια ποικιλία γλωσσών και διαλέκτων που ισχύουν και λειτουργούν σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.»

Αντίθετα με όλα αυτά, που περιγράφει η εισηγητική έκθεση, στόχος του νόμου όπως καταγράφεται, είναι η ανάδειξη της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας, η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ελληνοπαίδων, η προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής και ορθόδοξης παράδοσης και του ελληνικού πολιτισμού. Είναι χαρακτηριστική η αντίφαση ανάμεσα στις προσδοκίες και στο αποτέλεσμα.

Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι ότι ο κάθε άνθρωπος, ανεξάρτητα από την παιδεία που έλαβε και από τον πολιτισμό στον οποίο ανατράφηκε, έχει μέσα την

ίδια φλόγα της ανθρώπινης φύσης που έχουμε και εμείς: Έχει δηλαδή την ικανότητα να αγαπά να δημιουργεί, να ζει σε κοινωνία, να σκέπτεται, να χαίρεται, να θαυμάζει. Ίσως σε κάποια εξωτερικά ιδιώματα ή σε κάποιες συνήθειες να διαφέρει από εμάς, αλλά αυτό θα έπρεπε να ξυπνούσε το ενδιαφέρον μας μάλλον-πώς να γνωριστούμε καλύτερα- παρά τον φόβο, την κατάκριση, την περιφρόνηση.

Τέλος όσον αφορά την ξеноφοβία, τις διακρίσεις και τον ρατσισμό στην Ελληνική πραγματικότητα έχει διεξαχθεί έρευνα από την ΚΑΠΑ REASERCH για λογαριασμό της UNICEF της οποίας τα συμπεράσματα αναλύονται στο παράρτημα 1.

1.5 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΕΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ

Η εργασία με κοινότητες μειονοτήτων είναι ένα από τα πιο σημαντικά πεδία ενδιαφέροντος στην κοινοτική εργασία. Καθώς η Ελλάδα μια χώρα με παράδοση εξαγωγής μετανάστευσης, στην τελευταία δεκαετία μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής ενός μεγάλου αριθμού μεταναστών. Η νέα κατάσταση ανοίγει ένα σημαντικό πεδίο δράσης για την κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες εκτείνονται σε όλο το φάσμα της χώρας, όπου διαμορφώνονται θύλακες μεταναστών και προσφύγων.

Η διαχείριση του μειονοτικού και μεταναστευτικού φαινομένου πρέπει να γίνει μέσα από την κοινωνική ένταξη και την αποδοχή των μεταναστών και των μελών μειονοτήτων ως ισότιμων και ενεργών πολιτών, οι οποίοι αποτελούν ένα συμβολικό κεφάλαιο για την κοινωνία. Οι μετανάστες αποτελούν μια πηγή δύναμης τόσο σε οικονομικό επίπεδο όσο και σε πολιτισμικό.

Οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας απαιτούν ορισμένες βασικές γνώσεις των αρχών της πολυπολιτισμικότητας και μια πολιτική ανοικτή προς τις ετερότητες. Η απουσία μιας συστηματικής εκπαίδευσης σε ζητήματα σχετικά με την πολιτισμικότητα και η έκφραση εθνοκεντρικών δοξασιών εμφανίζεται πολλές φορές στην πράξη με την παρερμηνεία της κοινωνικής ένταξης ως μιας μορφής πολιτισμική αφομοίωσης.

Στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική εργασία παρουσιάζουν οι αναδυόμενες κοινότητες προσφύγων και μεταναστών.

Η αίσθηση της κοινότητας είναι πιο ανεπτυγμένη στους πρόσφυγες απ' ότι στους μετανάστες. τις περισσότερες φορές οι κοινότητες μεταναστών αναπτύσσονται στην καρδιά των μεγάλων πόλεων.

Συχνά, η διαδικασία κοινωνικής ένταξης και προσαρμογής των μειονοτικών ομάδων στην τοπική κοινωνία συνοδεύεται από συγκρουσιακές καταστάσεις, οι οποίες ενισχύονται από το θεσμικό ρατσισμό, ο οποίος αποτελεί σημαντικό φραγμό στην κοινοτική προσπάθεια για κοινωνική ένταξη και ετερότητα. Ο θεσμικός ρατσισμός ενισχύει τον κοινωνικό ρατσισμό, ο οποίος περιλαμβάνει τις προκαταλήψεις, τα αρνητικά στερεότυπα και τις απαξιώτικες αντιλήψεις που κυριαρχούν σε μια κοινωνία σε βάρος των μειονοτικών ομάδων.

Ο θεσμικός και ο κοινωνικός ρατσισμός εκφράζονται με την μορφή ποικίλων διακρίσεων σε βάρος των μελών των μειονοτήτων.

Τα μέλη των μειονοτικών ομάδων θα πρέπει να γίνονται αποδεκτά με μια διπλή ιδιότητα: α) Σαν πολίτες κράτους και β) Σαν μέλη μιας ιδιαίτερης μειονότητας. Το άτομο μέλος της μειονότητας, έχει το δικαίωμα να επιλέξει εάν θέλει να κρατήσει δυνατούς δεσμούς με την κοινότητα του ή επιθυμεί να ενσωματωθεί στην μειονότητα. Δεν πρέπει να παραβλέπουμε και την διαμόρφωση μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου και πολιτισμικού αποκλεισμού στο εσωτερικό των μειονοτήτων, οι οποίοι λειτουργούν σε βάρος διάφορων υποομάδων ή μελών των μειονοτήτων και αποτρέπουν την ελεύθερη έκφραση τους.

Μια πραγματική πολιπολιτισμική πολιτική οφείλει να επιδιώκει την ελεύθερη έκφραση των μειονοτικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων στην δημόσια σφαίρα, να ενισχύει την κοινωνική ένταξή της πολιτισμικά διαφέρουσας ομάδας και να αποτρέπει την περιχαράκωση της. Η απομόνωση διαμορφώνει το γκέτο. Τα γκέτο, όμως, είναι προβληματικά.

Οι στάσεις, οι προκαταλήψεις και οι ποικίλες διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων, αποτελούν σημαντικό φραγμό στην ανάπτυξη της κοινότητας. Το πρόβλημα συνδέεται με την διαιώνιση μύθων και στερεοτύπων, τα οποία ενισχύουν αρνητικές ατομικές και κοινοτικές στάσεις και συμπεριφορές ενάντια σε αυτές τις ομάδες. Επαρκείς κοινότητες είναι αυτές που ενισχύουν την πολιτισμική ποικιλία και διαθέτουν ένα σύστημα κοινωνικής φροντίδας, το οποίο απαντά στις ανάγκες όλων των πολιτισμικών, φυλετικών και εθνοτικών ομάδων.

Η δέσμευση των κοινωνικών λειτουργών στις αξίες της φυλετικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ποικιλίας αποτελεί στοιχείο του ηθικού συστήματός της κοινωνικής εργασίας. Ζητούμενο είναι η διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης μιας δομής που ενισχύει την αλληλόδραση των διαφορετικών πολιτισμών, την

αλληλοαναγνώριση και την αλληλοαποδοχή, την κοινωνική ενσωμάτωση ποικίλων πολιτισμικών πραγματικοτήτων.

Ένα ζήτημα το οποίο έχει γίνει αντικείμενο κριτικής στην πολιτοπολιτισμική προσέγγιση είναι ο πολιτισμικός σχετικισμός, η άποψη ότι μια κουλτούρα δεν μπορεί να κριθεί παρά μόνο με τους δικούς της όρους. Αυτή η άποψη έρχεται σε αντίθεση με το έργο της κοινωνικής εργασίας, το οποίο βασίζεται στην υπεράσπιση βασικών οικουμενικών αξιών και στην κριτική.

Ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να σέβεται την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας, αλλά δεν πρέπει να ξεχνά την δέσμευση του σαν επαγγελματία στο να υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτά αποτελούν την βάση για την ανάληψη παρεμβάσεων και για την εκτίμηση καταστάσεων. Καμία κουλτούρα δεν είναι ομοιογενείς. Οι κοινωνικοί λειτουργοί, ενδέχεται να έχουν άποψη και κριτική θέση για επίμαχα θέματα της ομάδας, όχι για να υποδείξουν σωστούς τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, αλλά για να εμπλέξουν σε συζήτηση τα μέλη της ομάδας με στόχο την αναγνώριση και την προβολή των αναγκών τους, την ενδεχόμενη αναθεώρηση κάποιων αντιλήψεων και την διεκδίκηση αιτημάτων από την ίδια την ομάδα για την βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας απαιτούν ορισμένες βασικές γνώσεις των αρχών της διαπολιτισμικότητας και μια πολιτική που να είναι ανοιχτή προς το διαφορετικό.

Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να γνωρίζει τις θεωρίες και εφαρμογές της γενικής κοινωνικής εργασίας και διαθέτει γνώσεις σχετικά με την ιστορία, την κουλτούρα και την σύγχρονη πραγματικότητα της κοινότητας.

Σε επίπεδο στάσεων είναι σημαντικό οι κοινωνικοί λειτουργοί να είναι προετοιμασμένοι να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν της φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες.

Το ζητούμενο σε κάθε πρόγραμμα κοινοτικής παρέμβασης είναι οι στόχοι της κοινωνικής αλλαγής να λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της κοινότητας.

Μια πραγματικά πολιτισμική πρακτική επιδιώκει την έκφραση των μειονοτικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων στην δημόσια σφαίρα.

Τέλος, πρέπει να ενθαρρύνει την συνεργασία της κοινότητας με ομάδες και οργανώσεις της κυρίαρχης ομάδας και να ενισχύει την διακοινοτική και διαπολιτισμική επικοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

2.1 ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι μεγάλες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις που σημειώνονται τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη και γενικότερα στον κόσμο, καθιστούν δεδομένο πλέον ότι οι μετακινήσεις μικρών ή μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων θα αποτελούν μια ακούσια και συχνή πρακτική ζωής, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Το στοιχείο αυτό οφείλει να λαμβάνεται υπόψη και να διακρίνει τις πολιτικές που δρομολογούνται για το μέλλον.

Τα έντονα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την απρόσμενη μεταναστευτική εισροή στην Ελλάδα και η προβληματική σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, ώθησαν την ελληνική πολιτεία να οδηγηθεί στη θέσπιση νόμων και μέτρων για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Στις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονταν μέχρι το 1990 κυριαρχούσε η λογική του «*διαχωρισμού*» και της «*αφομοιωτικής-αντισταθμιστικής*» προσέγγισης σε όλα τα επίπεδα (εκπαιδευτικής υποδομής, αναλυτικών προγραμμάτων, σχολικών εγχειριδίων, διδακτικού υλικού, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικών πρακτικών κ.ά.). Η αποσπασματική και απομονωμένη εφαρμογή των ποικίλων μέτρων δεν αντιμετώπιζε ούτε βελτίωνε την υπάρχουσα κατάσταση, ενώ ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων παρέμενε περιθωριοποιημένο.

Με το *Νόμο 2413* του 1996 «για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», καλύπτεται ένα βασικό κενό σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και τίθεται το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (οποιασδήποτε μορφής) μέσα στο ελληνικό σχολείο, ενώ επιλέγεται ταυτόχρονα η διαπολιτισμική προσέγγιση ως επίσημη εκπαιδευτική γραμμή για τα ζητήματα εκπαίδευσης και ένταξης των μαθητών από εθνοπολιτισμικές μειονοτικές ομάδες.

Για πληρέστερη ενημέρωση παρατίθεται στις επόμενες σελίδες συνοπτικός πίνακας των κυριότερων αποφάσεων και προγραμμάτων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα μέχρι το έτος 2000.(παράρτημα 2)

Όπως προκύπτει από τα θεσμικά μέτρα που ισχύουν μέχρι σήμερα, οι παλιννοστούντες & αλλοδαποί μαθητές έχουν τη δυνατότητα:

Να φοιτήσουν σε διαπολιτισμικό σχολείο (ως *διαπολιτισμικές* χαρακτηρίζονται με υπουργικές αποφάσεις σχολικές μονάδες με μικτό - ως προς την εθνικότητα - μαθητικό πληθυσμό)

Να εγγραφούν σε «κανονικό» σχολείο και να παρακολουθήσουν ενισχυτικά μαθήματα σε Φροντιστηριακό Τμήμα

Να εγγραφούν σε «κανονικό» σχολείο και για κάποιο διάστημα να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Τάξη Υποδοχής

Να εγγραφούν σε «κανονικό» σχολείο και να ενταχθούν αμέσως στην τάξη

Για τη λειτουργία του *Φροντιστηριακού Τμήματος* (Φ.Τ.), απαιτείται ελάχιστος αριθμός μαθητών 3 και μέγιστος 10. Το *Φροντιστηριακό Τμήμα* λειτουργεί επιπρόσθετα στο κανονικό διδακτικό ωράριο και παρέχει πρόσθετη διδακτική βοήθεια έως 8 ώρες την εβδομάδα. Τα μαθήματα που διδάσκονται είναι της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Ελληνικής Ιστορίας και όποια άλλα μαθήματα κρίνει ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο.

Για τη λειτουργία της *Τάξης Υποδοχής* (Τ.Υ.), απαιτείται ελάχιστος αριθμός 9 και μέγιστος 17. Η *Τάξη Υποδοχής* λειτουργεί ως παράλληλη τάξη σε σχέση με την κανονική (στο ίδιο ωράριο) και παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης κάποιων μαθημάτων στην «κανονική» τάξη με τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων και του Σχολικού Συμβούλου. Διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος «προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών», ενώ μπορεί να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, πέραν του κανονικού προγράμματος, για 2 ή 3 ώρες την εβδομάδα (***μέτρο το οποίο μέχρι στιγμής ισχύει θεσμικά, αλλά παραμένει ουσιαστικά ανεφάρμοστο***).

Κοινό στοιχείο για τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τις Τάξεις Υποδοχής είναι το ότι η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι συνολικές ώρες και η χρήση διδακτικού υλικού, καθορίζονται από το Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Επίσης το ότι για την παρακολούθηση αυτών των ενισχυτικών τμημάτων απαιτείται η σύμφωνη γνώμη του κηδεμόνα του μαθητή.

2.1.1 ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Με βάση της αρχές και τις προοπτικές μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παρά τις όποιες προθέσεις καλής θέλησης για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, στα υφιστάμενα θεσμικά σχήματα εντοπίζονται αδυναμίες που εξασθενίζουν σημαντικά τους παιδαγωγικούς αλλά κυρίως τους κοινωνικούς στόχους της εκπαίδευσης. Από αυτές σημαντικές είναι:

- Η αδυναμία καλλιέργειας και ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.
- Η γλωσσοκεντρική θεώρηση του όλου σχήματος.
- Ο επιμερισμός του στόχου αναφοράς της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (δεν εμπλέκονται γηγενείς μαθητές).
- Η έλλειψη γηγενούς μαθητικού στοιχείου που θα προκαλούσε ουσιαστική αλληλόδραση στην κοινωνική μικροκλίμακα του σχολείου ή η απομονωτική λειτουργία «ειδικών» τμημάτων μέσα στους κόλπους του ίδιου του σχολείου.
- Η αδυναμία προσοντοποίησης των μαθητών αυτών, ώστε να εξισοροποιηθεί το κενό που δημιουργεί η «διαφορά» τους.
- Η στάση δυσπιστίας ή αμηχανίας από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στα ειδικά σχήματα, που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.
- Η διάψευση των προσδοκιών γονιών και μαθητών και η συνακόλουθη αποδοχή συναισθημάτων απόρριψης και αποκλεισμού.
- Η ακαμψία του θεσμικού συστήματος, η έλλειψη συνέχειας και η αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των «θεραπευτικών» μέτρων (Μάρκου, 1999, σ. 118).

Η αποσπασματική ή βραχυπρόθεσμη εφαρμογή των θεσμικών μέτρων δεν επιφέρει τα αποτελέσματα που συμβαδίζουν με τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι η κατοχύρωση των εκπαιδευτικών πολιτικών οφείλει να συμβαδίζει με την ανάγκη παράλληλης αλλαγής των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών περιεχομένων και πρακτικών (όχι μόνο των κοινωνικών μαθημάτων) προς την κατεύθυνση ενός δημοκρατικού σχολείου μέσα στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, έτσι ώστε:

- Να αντανακλάται ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κοινωνίας και να προβάλλεται όχι μόνο η αρνητική αλλά και η θετική, εμπλουτιστική διάσταση της ποικιλίας και της διαφοράς.

- Να λαμβάνονται υπόψη, ή καλύτερα να συμπεριλαμβάνονται, οι ποικίλες οπτικές ταυτότητες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, που δομούνται δυναμικά βάση ποικίλων αλληλοτεμνόμενων ή αλληλοενισχυόμενων διαφορών.

- Να αποκλείονται τα ποικίλα στερεότυπα και οι ρητές ή άρρητες αξιολογικές ιεραρχήσεις που στηρίζονται στις διαφορές φυλής, εθνότητας, έθνους θρησκείας, πολιτισμού, γλώσσας, κοινωνικής τάξης και φύλου κ.ο.κ. χωρίς να αποσιωπώνται ούτε οι σχέσεις εξουσίας, καταπίεσης και κυριαρχίας που τις προκαλούν, ούτε οι κοινωνικές και πολιτικές τους συνέπειες.

- Να μη μυθοποιείται και ωραιοποιείται η κοινωνική πραγματικότητα και διαδικασία, αλλά να προσφέρονται στους μαθητές τα κατάλληλα εργαλεία, για να προβαίνουν στην κριτική κατανόηση του ιστορικού χαρακτήρα της κοινωνίας κ.λ.π. (Σολομών, 1998, σ. 164).

Συνεπώς, δεν επιδιώκεται ο πολλαπλασιασμός των σχολικών μονάδων που χαρακτηρίζονται ως «διαπολιτισμικές», αλλά η διάχυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε κάθε σχολική μονάδα και σε κάθε σχολική δραστηριότητα. Ένα τέτοιο διαπολιτισμικό σχολείο παρεμβαίνει διορθωτικά στην εκπαιδευτική ανισότητα - με αφορμή μια συγκεκριμένη έκφασή της - και για το λόγο αυτό δεν κλείνεται στον εαυτό του, στηρίζεται στον πολιτισμικό αυτοπροσδιορισμό και δίνει όσο το δυνατόν δικαιότερες απαντήσεις σε προβλήματα που απορρέουν από πολιτισμικές συγκρούσεις. Προάγει και επεξεργάζεται εναλλακτικές απαντήσεις για το πολιτισμικό φαινόμενο από τη μια πλευρά και για την κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης από την άλλη, προσοντοποιεί τους μαθητές του, αλλά και τις ομάδες στις οποίες ανήκουν αυτοί οι μαθητές. Απαραίτητη πλευρά στο σχεδιασμό και την οργάνωση του διαπολιτισμικού σχολείου θεωρείται η ευελιξία, που όμως δεν οδηγεί στο σχετικισμό ή στη διάσπαση, αλλά στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας ως προς τους στόχους που τίθενται με συνεχή και πολλαπλασιαστικό τρόπο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σσ. 48-55. Μάρκου, 1999, σσ. 15-16).

Κατά την B. Reich η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διαπερνά όλα τα μαθήματα και τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών τους, καθώς επίσης και το κρυφό πρόγραμμα σπουδών της σχολικής ζωής και των εκτός διδακτέας ύλης δραστηριοτήτων, έτσι ώστε οι σχολικές πόρτες να ανοίξουν στον κοινωνικό περίγυρο

και να ανακαλυφθούν οι τρέχουσες αλληλεπιδράσεις ως μια παιδαγωγική πρόκληση, που μετατρέπει το σχολείο σε σημείο διαπολιτισμικής συνάντησης. Στα προγράμματα σπουδών η διερεύνηση πρέπει να είναι συνεχής, σε διεθνές και συγκριτικό επίπεδο, με σκοπό να προσαρμόζονται στην ποικιλομορφία των πολιτισμών και να ματαιώνουν τη συνέχεια ή την επανεμφάνιση των εθνοκεντρικών και εθνικιστικών προοπτικών (Reich, 1994, σ. 34). Στην Ελλάδα με το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών γίνεται ουσιαστικά μια πρώτη προσπάθεια θεσμοθέτησης και εφαρμογής, ώστε τα επίσημα προγράμματα σπουδών του ελληνικού κράτους να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Στους εκπαιδευτικούς δίνεται η δυνατότητα μέσα από ποικίλες δράσεις (αναθεώρηση και αναδιάρθρωση του περιεχομένου μέσω της διαθεματικής προσέγγισης, αντιμετώπιση των κειμένων των ήδη υπάρχοντων εγχειριδίων με διαφορετική οπτική, παραγωγή ειδικού βοηθητικού διδακτικού, χρήση εναλλακτικών πηγών, καινοτόμες διδακτικές και μεθοδολογικές παρεμβάσεις, Ευέλικτη Ζώνη κ.α.) να αποδεσμευτούν από την παραδοσιακή ανελαστική τακτική του σχολείου καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία προσβάσιμη για τους μαθητές των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001, σσ. 1- 33).

2.2 Η ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Η διγλωσσία (Κανακίδου Ελένη – Παπαγιάννη Βούλα, σ 56) ως κοινωνικό φαινόμενο προέρχεται από τη γλωσσική επικοινωνία – επαφή δυο πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες διαφέρουν σε ορισμένα χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες διακρίνονται τρεις τύποι διγλωσσίας.

1) Η σύνθετη διγλωσσία: όταν η πρόσκτηση των δυο γλωσσών γίνεται παράλληλα από το άτομο όπως συμβαίνει σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας. Σε αυτήν την περίπτωση λέγεται ότι ο ομιλών διαθέτει μόνο ένα σύστημα, στο οποίο έχουν αποθηκευθεί στοιχεία και των δυο γλωσσών, τα οποία το άτομο χρησιμοποιεί ανάλογα με την περίπτωση. Αυτό που χαρακτηρίζει τη σύνθετη διγλωσσία είναι ότι για την ίδια σημασία μιας λέξης υπάρχουν δυο εκφράσεις.

2) Η συντονισμένη διγλωσσία: Η περίπτωση αυτή αναφέρεται στο άτομο που ήδη γνωρίζει και την οποία χρησιμοποιεί για να μάθει τη δεύτερη γλώσσα,

αναπτύσσοντας απλά έναν ξεχωριστό αποθηκευτή όπου συγκεντρώνονται τα περιεχόμενα των λέξεων.

3) Η υπαγόμενη διγλωσσία: είναι η περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί έχει ήδη αναπτύξει σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό το δικό του σύστημα και μαθαίνει μια ξένη γλώσσα. Το άτομο σε αυτήν την περίπτωση Δε διαθέτει ειδικό αποθηκευτή και οι έννοιες και οι ήχοι παράγονται από την μητρική – πρώτη γλώσσα – γι' αυτό κατά κανόνα η προφορά των ξένων λέξεων και ο ρυθμός προσιδιάζουν σ' αυτά της μητρικής γλώσσας.

Βάση της διεθνούς βιβλιογραφίας υποστηρίζεται ότι η ταυτόχρονη ανάπτυξη υπάγεται στους ίδιους κανόνες και διέρχεται από τις ίδιες φάσεις, όπως και η μονογλωσσία. Παρόλα αυτά η ταυτόχρονη δίγλωσση ανάπτυξη θεωρείται πιο πολύπλοκη από τη μονόγλωσση (Βασίλεια Τριάρχη- Herman, σ.95). Παρατηρούνται διαφορές μεταξύ τους.

Καταρχάς τα δίγλωσσα παιδιά έχουν να μαθαίνουν ταυτόχρονα και προσθετικά το φωνητικό, σημασιολογικό, συντακτικό και μορφολογικό σύστημα δυο διαφορετικών γλωσσών. Αυτό θεωρητικά συνεπάγεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν τη γλωσσική τους ικανότητα και ποσοτικά και ποιοτικά μέσω μιας εν μέρει διαφορετικής διαδικασίας.

Ένα ακόμα πολύ σημαντικό στοιχείο της ταυτόχρονης δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης είναι η πρόωμη ανάπτυξη της «μεταγλωσσικής επίγνωσης» των δίγλωσσων παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι λόγω του ότι τα δίγλωσσα παιδιά από την αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης της συγκρίνουν και διαφοροποιούν 2 διαφορετικές γλώσσες, συνειδητοποιούν τα διάφορα μέρη του λόγου, νωρίτερα απ' ότι τα μονόγλωσσα παιδιά. Αυτό σύμφωνα με τον Oksaar, συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σκέψης. Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών που ο ίδιος πραγματοποίησε, η αφαιρετική σκέψη αναπτύσσεται στα δίγλωσσα παιδιά νωρίτερα απ' ότι στα μονόγλωσσα.

Τέλος, μια επιπλέον εργασία που επιτελούν τα δίγλωσσα παιδιά κατά τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης τους είναι ότι ασυνείδητα διαφοροποιούν τα γλωσσολογικά ερεθίσματα που δέχονται. Προσπαθούν δηλαδή να μην κατατάσσουν τα γλωσσικά στοιχεία της μιας γλώσσας στο γλωσσικό σύστημα της άλλης γλώσσας. Αυτό όμως δεν είναι πάντα εφικτό και εξαρτάται τόσο από τις ατομικές ικανότητες του δίγλωσσου παιδιού όσο και από τα γλωσσικά ερεθίσματα και ακούσματα που καθημερινά του προσφέρει το περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής της Swain (1972) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι πρώτον η γλωσσική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου παιδιού μπορεί να αρχίσει λίγο αργότερα από ότι αυτή ενός μονόγλωσσου, δεύτερον να παρουσιαστούν καθυστερήσεις στις διάφορες αναπτυξιακές φάσεις του ενός ή του άλλου γλωσσικού συστήματος και τρίτον να υπάρχει μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη της μιας από τις δυο γλώσσες.

Κλείνοντας θα αναφερθούμε σε ένα ερώτημα που τίθεται πολύ συχνά από γονείς που μεγαλώνουν τα παιδιά τους δίγλωσσα. Το τι θα πρέπει να λάβουν υπόψην τους και να προσέξουν στην καθημερινή τους επαφή με τα παιδιά.

Την απάντηση δίνουν οι Kielhöfer και Jonekeit οι οποίοι είναι υπέρμαχοι της δίγλωσσης αγωγής, στο τέλος του βιβλίου τους (Kielhofer, B+Jonekeit, S., Zweisprachig kindererzi ehung, Tubingern: Stauffenbergverlag. 1983) σε 10 συστάσεις που τις χαρακτηρίζουν οι ίδιοι ως απαραίτητες προϋποθέσεις, για να επιτευχθεί τόσο μια επιτυχημένη γλωσσική ανάπτυξη όσο και μια εξισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του δίγλωσσου παιδιού.

Παρακάτω αναφέρονται τρεις από αυτές τις υποδείξεις, οι οποίες θεωρούνται, μετά από μακρόχρονη εμπειρία και επικοινωνία με δίγλωσσα παιδιά, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και της οικογένειας πολύ βασικά (Βασίλεια Τριάρχη- Herman, σ.128):

1) Θα πρέπει να δοθεί στο δίγλωσσο παιδί μια θετική στάση απέναντι στη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη που βιώνει καθημερινά.

Είναι πολύ σημαντικό το ίδιο το παιδί να μην αισθάνεται μειονεκτικά επειδή είναι δίγλωσσο. Αλλά αντίθετα να νιώθει υπερήφανο, επειδή μαθαίνει δυο γλώσσες και γνωρίζει κάτι παραπάνω απ' ότι οι μονόγλωσσοι συνομήλικοί του. Τέτοιου είδους θετικά συναισθήματα μπορούν να δώσουν οι γονείς στα παιδιά τους ή άτομα του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών (αδέλφια, συγγενείς, φίλοι).

2) Θα πρέπει να παρέχονται και οι δυο γλώσσες στο παιδί με την ίδια φροντίδα, την ίδια διεξοδικότητα και την ίδια αγάπη.

Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που μεγαλώνουν το παιδί τους δίγλωσσα, θα πρέπει να φροντίζουν να μην παραμελείται η «ασθενής» γλώσσα, αλλά να παρέχουν στο παιδί όσο γίνεται περισσότερες ευκαιρίες ώστε να γίνει γλώσσα του περιβάλλοντος του.

Κάποιες προτάσεις είναι να γίνονται συχνά ταξίδια στη χώρα που μιλιέται αυτή η γλώσσα, να επισκέπτεται το παιδί γιορτές και να κάνει συναντήσεις με ανθρώπους που γνωρίζουν αυτή τη γλώσσα ως πρώτη γλώσσα.

Σημαντικό είναι επίσης να παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά να έχουν ακούσματα σε αυτή τη γλώσσα:

- Να βλέπουν παιδικά βίντεοφιλμ
- Να ακούν τραγούδια
- Να τους λένε πολλές παιδικές ιστορίες

Κάτι πολύ σημαντικό που θα πρέπει να γνωρίζουν οι γονείς είναι ότι τα συναισθήματα που δημιουργούνται στο παιδί για την κάθε γλώσσα, επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τη διαδικασία ανάπτυξης της γλώσσας. Μια αρνητική συναισθηματική σχέση μπορεί να οδηγήσει σε άρνηση της ομιλίας.

3) Κατά τη δίγλωσση αγωγή είναι πολύ σημαντικό να παρέχονται οι δυο γλώσσες ξεχωριστά στο παιδί, σύμφωνα με την αρχή «ένα πρόσωπο μια γλώσσα».

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να αποφεύγεται μια μικτή γλώσσα, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα παιδικά χρόνια, με τον τρόπο αυτό, το παιδί μπορεί να συνδέει κάθε γλώσσα με ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση, πράγμα που το διευκολύνει να διακρίνει πιο εύκολα τα δυο γλωσσικά συστήματα που καθημερινά ακούει.

2.3 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Δεν θα είχε νόημα να αναφέρεται κανείς στη Διαπολιτισμική Αγωγή χωρίς προηγουμένως να διευκρινιστεί ο όρος «διαπολιτισμικός», ο οποίος χρησιμοποιείται ως επιθετικός προσδιορισμός, δίνοντας μια νέα διάσταση στην έννοια της Αγωγής.(Κανακίδου Ελένη – Παπαγιάννη Βούλα, σ.21-23).

Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν την οριοθέτηση του όρου και την διαφοροποίηση του από τον όρο «πολυπολιτισμικός». Έτσι, μερικοί με τον όρο «πολυπολιτισμικός» υπονοούν ένα απλό χαρακτηρισμό της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικός» εκφράζουν τη σχέση και τους συσχετισμούς μεταξύ των πολιτισμών.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι εύκολο να δοθεί ένας καθολικά αποδεκτός, σύντομος και σαφής ορισμός για το τι είναι η διαπολιτισμική αγωγή /

εκπαίδευση. Ο M. Leicester αναφέρει ότι αυτό είναι δικαιολογημένο, λόγω της δεδομένης ποικιλίας των αντιλήψεων για την «εκπαίδευση», αλλά και για τον «πολιτισμό» (Leicester, 1989, σ. 22 στο: Παπάς, 1998, σ. 291).

Σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι έννοιες: *διαπολιτισμική αγωγή*, *διαπολιτισμική εκπαίδευση* και *διαπολιτισμική παιδαγωγική* σχεδόν ως ταυτόσημες, αν και παραπέμπουν σε διαφορετικά και μη «ομοειδή πράγματα» (Γκότοβος, 1997, σ. 23).

Η *διαπολιτισμική παιδαγωγική* προβάλλει ως μια νέα προσέγγιση των Επιστημών της Αγωγής, όπου η αναζήτηση της ιδιαιτερότητας των ατόμων και η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και το προσωπικό στυλ μάθησης είναι βασικές της αρχές. Ως θεωρία (με αρχές και σκοπούς), έρευνα και διδασκαλία έχει σαν προτεραιότητα την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού (Μάρκου, 1989, σ. 1407), την «*διαπολιτισμοποίηση*» των γνωστικών αντικειμένων, τον εμπλουτισμό δηλαδή με στοιχεία των πολιτισμών των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην κατεύθυνση του πολιτισμικού πλουραλισμού (Δαμανάκης, 1989, σ. 83-84).

Η *διαπολιτισμική αγωγή* παραπέμπει σε ένα είδος αγωγής, που είναι ακόμη «ζητούμενο», με κύριο χαρακτηριστικό τη διαπολιτισμικότητα όχι σαν αυτοσκοπό, αλλά ως βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην Εκπαίδευση και την κοινωνία. Η διαπολιτισμική αγωγή προβάλλει ως η παιδαγωγική αντίδραση, «θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα και προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998, σ. 14-15). Η διαπολιτισμική αγωγή έχει στόχους και χρησιμοποιεί μεθόδους για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Κομβικός θεωρείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την διδακτική του ετοιμότητα, το βαθμό ανταπόκρισής του δηλαδή στα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν στη διδακτική πράξη από τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Καραμπάτσος, 2000, σ. 194-197). Από τις εθνοκεντρικές και μονοπολιτισμικές λογικές, που υποθάλπουν τις προκαταλήψεις στην καθημερινή πράξη της διδασκαλίας και εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να περάσει στον πολιτισμικό πλουραλισμό, στον επαναπροσανατολισμό των διδακτικών μεθόδων, σχέσεων και αξιών, που θα κατανοούν τις πολιτισμικές παραδόσεις των

εθνοπολιτισμικών ομάδων (Lynch στο: Modgil, Verma, Mallick & Modgil, 1997, σ. 243-244).

Η *διαπολιτισμική εκπαίδευση* αναφέρεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα «υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση» όσο και «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο». Η δεύτερη αυτή έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπίπτει με αυτή της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 1997, σ. 24).

Σε ένα τέτοιο ανάλογο πλαίσιο η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως *αρχή*, ως *διαδικασία* και ως *κίνημα* μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, σύμφωνα με τον κ. Μάρκου. «Ως *αρχή* δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως *διαδικασία* δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως *κίνημα* σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1998β, σ. 31-32).

Ο σκοπός της Διαπολιτισμικής Αγωγής/Εκπαίδευσης, κατά τον Θ. Βακαλιό, «ορίζεται όχι με αναφορά στο πλαίσιο του σχολείου (ή της τάξης), αλλά στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, το οποίο, εξάλλου, το αντιμετωπίζουμε ως οργανικό στοιχείο της κοινωνίας» (Βακαλιός, 1997, σ. 76).

Σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου ορίζεται «ως διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 1997, σ. 73-74).

Για τον Μ. Δαμανάκη «η διαπολιτισμική ιδέα δεν ισοδυναμεί με την απλή διατήρηση των πολιτισμικών των μειονοτήτων, αλλά έχοντας ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών, συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απευθύνεται σε όλους (σε αντίθεση με τη «διπολιτισμική») «ντόπιους» και «ξένους», ώστε να κυριαρχεί μεταξύ της αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Απευθύνεται όμως περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, («μακροεπίπεδο») και αφορά την κοινωνία στο σύνολό της» (Δαμανάκης, 1989, σ. 77-78).

Κατά τον Π. Γεωργογιάννη «το διαπολιτισμικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων» (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 48).

Σύμφωνα με τον Αθ. Παπά η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μίας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλοεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Παπάς, 1998, σ. 301). Μια τέτοια οπτική μπορεί να συμβάλει στην άμβλυνση των αντιπαραθέσεων στον επιστημονικό διάλογο για την οικουμενικότητα και την πολιτισμική σχετικότητα, αφού είναι απαλλαγμένη από ακρότητες και το ουσιαστικότερο, είναι προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες, «οικουμενικές» αξίες, που μπορούν και πρέπει να βρουν την εφαρμογή τους στις σύγχρονες κοινωνίες (Νικολάου, 2000, σ. 134).

2.3.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ιστορικές, ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές έρευνες έχουν προβάλλει, μέσα από πολυάριθμες μελέτες, ως κεντρικό και οικουμενικό το φαινόμενο της Αγωγής, η οποία λειτουργεί σε όλες τις κοινωνίες ως κοινωνικό αγαθό και κοινωνική αξία, ως ένα σύστημα δηλαδή ηθικών αρχών με κύριο στόχο την

απαραίτητη κάλυψη των αναγκών της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της μετάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς ανθρώπων και ομάδων.

Οι κοινωνικοιστορικά διαμορφωμένες αντιλήψεις, που ισχύουν σε κάθε κοινωνία, σχετικά με τα μέσα και τους τρόπους με τους οποίους διενεργούνται η κοινωνικοποίηση, η επικοινωνία και η μετάδοση των πολιτισμικών στοιχείων, αποτελούν τους κατευθυντήριους άξονες οργάνωσης και ιεράρχησης των αρχών της Αγωγής σε ένα πλαίσιο επί μέρους κανόνων και μεθόδων, που αναφέρεται στην παιδαγωγική επιστήμη και υλοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη.

Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ της παιδαγωγικής ως επιστήμης και της εκπαιδευτικής πράξης σχετικά με τους στόχους που επιδιώκουν και να σημειωθεί ότι πρόκειται για δύο διαφορετικά επίπεδα κοινωνικών διαδικασιών.

Η παιδαγωγική ως επιστήμη εμφανίζεται σε ένα επίπεδο θεωρητική σκέψης και κριτικής ανάλυσης που αντλεί το υλικό της από την εκπαιδευτική πρακτική, την οποία όμως και καθοδηγεί. Ανώτερος σκοπός της παιδαγωγικής επιστήμης είναι να εφοδιαστεί την εκπαιδευτική πρακτική, αφού ανιχνεύσει τις ανάγκες της με ερμηνευτικά, εννοιολογικά και μεθοδολογικά πλαίσια, ώστε να κάνει δυνατή την μεγιστοποίηση της δυναμικής αντιστοιχίας κοινωνικών αναγκών και των μέσων που διατίθενται για την κάλυψη αυτών των αναγκών.

Η εκπαίδευση εκφράζεται μέσα από τη σχέση δύο κοινωνικών ρόλων, διδάσκοντος-διδασκόμενου, σε μια διαδικασία ανάπτυξης και εμπλουτισμού των προσωπικών ικανοτήτων και της προσωπικότητας των εταίρων της εκπαιδευτικής πράξης.

Η Αγωγή, η Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη αποκτούν διαπολιτισμικές διαστάσεις μέσα από τις κοινωνικοιστορικές συνθήκες της εξέλιξης των κοινωνιών σε χώρους συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών. Έτσι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της Αγωγής επικεντρώνεται σε 4 άξονες, που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: α)στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β)στην αλληλεγγύη, γ) στο σεβασμό, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών, δ) στην αγωγή στην ειρήνη.

Οι τέσσερις αυτοί άξονες θεωρούνται ότι πρέπει να αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα.

Η συνειδητοποίηση των παραπάνω στόχων αναμένεται να επηρεάσει κατ' ανάγκην και την Παιδαγωγική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, που θα κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τις σχέσεις ατόμων και ομάδων κατά την εκπαιδευτική πράξη, ώστε να ανταποκρίνονται στους νέους κοινωνικούς όρους, τους οποίους θέτει η πολυπολιτισμική συνύπαρξη.

Είναι γεγονός ότι ακόμη δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί εκείνα τα όρια που θα επέτρεπαν θεωρητικές γενικεύσεις για μια έγκυρη συστηματοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών. Φυσικά πρόκειται για γνώσεις και εμπειρίες που αποκτήθηκαν τόσο στο παρελθόν και θα πρέπει να συστηματοποιηθούν κάτω από νέες συνθήκες, όσο από τα θετικά και αρνητικά βιώματα στη νέα πραγματικότητα της συνάντησης των πολιτισμών. Είναι προφανές ότι αυτό αποτελεί το βασικότερο στόχο της επιστήμης, ο οποίος θα πρέπει να υλοποιηθεί μέσα από τη διαρκή έρευνα, με αφετηρία την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ρόλος του σχολείου, από αυτήν την οπτική γωνία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της εκπαίδευσης με διαπολιτισμικές διαστάσεις.

Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία, μέσα από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες-διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται, καλλιεργώντας την ατομικότητα τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κατάλληλη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση ανάλογης μεθοδολογίας μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιούν δημιουργικά τα στοιχεία του οικείου πολιτισμού που φέρνουν στο σχολείο με την μορφή βιωμάτων. Απώτερος σκοπός είναι η αποφυγή εντάσεων, που οδηγούν συνήθως στην απόρριψη κάθε καινούριου και στην πεισματική αντίσταση σε κάθε εξέλιξη.

Ειδικότερα κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής εφαρμόζονται με την επιδίωξη των παρακάτω επιμέρους στόχων:

Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει:

- Να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή.
- Να συμβάλουν στη διερεύνηση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ μαθητών.

- Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία.
- Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία.
- Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία.
- Να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις.

Η σχολική τάξη πρέπει να οργανώνεται και να αναπτύσσει τη δυναμική της κατά τρόπο ώστε:

- να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων,

- να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις.,

- να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους,

- να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Επιπλέον, το σχολείο ως κοινωνική μονάδα και ως θεσμός θα πρέπει να στηρίζει τον διάλογο με άλλους φορείς κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα με τους γονείς, τους οποίους θα πρέπει να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες και να ενισχύει τους δεσμούς οικογένειας -κοινότητας με απώτερο στόχο τη συναισθηματική ισορροπία των νεαρών μελών της κοινωνίας.

2.3.2 ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

Σύμφωνα με την Κανακίδου-Παπαγιάννη, Αθήνα 1997, το διαπολιτισμικό μάθημα είναι ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων, που αναφέρονται στο σύνολο των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή στην οποία στηρίζονται τα περιεχόμενα και η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων. Σύμφωνα με την αρχή αυτή, οι κατηγορίες καλό- κακό, ηθικό- ανήθικο, οικείο- ξένο, πολιτισμένο- απολίτιστο, ωραίο- άσχημο κ.α που συναντώνται στην ύλη κάθε

μαθήματος, αποτελούν ερέθισμα και πηγή για τη διεύρυνση και ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων, διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ τους, αποτελούν υποθέσεις και προβληματισμούς μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων.

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, του οποίου το περιεχόμενο θα αναφέρεται σε άλλους πολιτισμούς. Αυτό εγκυμονεί τον κίνδυνο μετατροπής του μαθήματος αυτού σε λαογραφία και αποστασιοποίησης του από την πραγματικότητα που βιώνουν τα άτομα.

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να βλέπουν ότι όλα είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής εξέλιξης, ότι κάθε πολιτισμός έχει την δική του κουλτούρα και ιστορία και ότι αυτό που διαφοροποιεί τις ιδιότητες των ανθρώπων και τις μεταξύ τους σχέσεις είναι οι συνθήκες και όχι οι υποκειμενικές αξιολογήσεις. Οι σχέσεις αυτές αφορούν αξίες, κανόνες, προσδοκίες που χαρακτηρίζουν τη συμμετοχή των ανθρώπων σε διάφορες ομάδες και επομένως το κοινωνικό τους προφίλ.

Η δυσκολία του διαπολιτισμικού μαθήματος έγκειται αφενός στη σχετικοποίηση των αξιών, των κανόνων και των γνωστικών αντικειμένων και αφετέρου στη εξισορρόπηση ομοιοτήτων και διαφορών.

Ως προς το πρώτο σκέλος της δυσκολίας πιο ευνοϊκά για το διαπολιτισμικό μάθημα είναι γνωστικά αντικείμενα θεωρητικής κατεύθυνσης, αυτά δηλαδή που αναφέρονται στην ιστορία, στη θρησκεία, στις αξίες και στους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς. Η σχετικοποίηση όμως των παραπάνω γνωστικών αντικειμένων είναι δύσκολο να γίνουν αποδεκτά τόσο από τους μαθητές όσο και από τους δασκάλους επειδή για τους ανθρώπους οι αξίες και οι κανόνες ισχύουν όσο απόλυτα και δεσμευτικά στοιχεία του κάθε πολιτισμού. Το διαπολιτισμικό μάθημα μπορεί να σχεδιαστεί και για τις θετικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία) και μπορούν να αναπτυχθούν προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας για αυτές

Ως προς το δεύτερο σκέλος της δυσκολίας κυριαρχεί η άποψη ότι ο τονισμός των διαφορών μπορεί να έχει τα ίδια αρνητικά αποτελέσματα με την απόρριψη τους, δηλαδή διεύρυνση και εκλογίκευση των προκαταλήψεων μέσα από τη διαμόρφωση αρνητικών στερεοτύπων και αντιστεροτύπων.

2.4 Η ΓΛΩΣΣΑ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι αντιδράσεις των μαθητών, όπως η επιθετικότητα, η αντίσταση στη μάθηση, η άρνηση και η αποτυχία οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε πολιτισμικά στοιχεία και στον υποβιβασμό της προσωπικότητας του μαθητή και του χώρου προέλευσής του.

Σε καμία περίπτωση ο μαθητής δεν πρέπει να αισθανθεί μειωμένος και ότι αυτό που φέρνει από το σπίτι του, ο τρόπος ζωής της οικογένειάς του, δεν έχει καμία αξία ή είναι υποδεέστερης σημασίας, αλλά θα πρέπει να του δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζει στοιχεία της οικείας κουλτούρας στο μάθημα.

Όταν αναφέρεται κανείς στο μάθημα της γλώσσας σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία υπονοεί απαραίτητα τη διδασκαλία μιας γλώσσα κάτω από συνθήκες πολυγλωσσίας, συνηθέστερα διγλωσσίας, δηλαδή της μητρικής γλώσσας των μαθητών και της επίσημης ή των επίσημων γλωσσών της διοίκησης γενικά.

Κατά τον Horn «...η διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο προέρχεται από τη γλωσσική επικοινωνία-επαφή δύο πληθυσμιακών ομάδων, οι οποίες διαφέρουν σε ορισμένα χαρακτηριστικά».

Ο Horn αναφέρεται στα κύρια χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη σχέση πλειονότητας- μειονότητας συμπεριλαμβανομένου και του βαθμού εξουσίας και επικράτησης της μιας από τις δύο(Κανακίδου Ελένη – Παπαγιάννη Βούλα, 1997, σ.56-62):

Σύμφωνα με νεότερες έρευνες διακρίνονται τρεις τύποι διγλωσσίας:

1 Η σύνθετη διγλωσσία, όταν η πρόσκτηση των δύο γλωσσών γίνεται παράλληλα από το άτομο, όπως συμβαίνει σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας.. Αυτό που χαρακτηρίζει τη σύνθετη διγλωσσία είναι ότι για την ίδια σημασία και το ίδιο περιεχόμενο μιας λέξης υπάρχουν δύο παράλληλες εκφράσεις.

2 Η συντονισμένη διγλωσσία. Σ' αυτήν την περίπτωση πρόκειται για ένα άτομο που ήδη γνωρίζει μια γλώσσα , όταν αρχίζει να μαθαίνει μια άλλη .

3 Η υπαγόμενη διγλωσσία, είναι η περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί έχει ήδη αναπτύξει σε κάποιο ικανοποιητικό βαθμό το δικό του σύστημα και μαθαίνει μια ξένη γλώσσα.

Η παραπάνω ταξινόμηση της διγλωσσίας είναι μια υπόθεση, που παρουσίασε το 1953 ο γλωσσολόγος Uriel Weinreich, ο οποίος όμως απέφυγε να δώσει ορισμούς στους τρεις τύπους και δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο ενδιάμεσων μικτών τύπων διγλωσσίας.

Το 1954 οι Erwin και Osgood προχώρησαν την υπόθεση, περιορίζοντας τους τύπους στη «σύνθετη» και στη «συντονισμένη» διγλωσσία θεωρώντας την «υπαγόμενη» μια ειδική μορφή της «σύνθετης».

Είναι πολύ πιθανό να μετατραπεί η διγλωσσία σε μονόγλωσσία με την εγκατάλειψη της μιας γλώσσας, συχνότερα υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας και σε βάρος της μητρικής.

Η δυνατότητα και ο τρόπος εξέλιξης ενός ατόμου σε μονόγλωσσο ή δίγλωσσο καθορίζονται και επηρεάζονται, τόσο από ατομικούς, όσο και από κοινωνικούς παράγοντες.

Η απόφαση της UNESCO, το 1953, στο άρθρο 2 προβάλλει το αίτημα να αρχίζει κάθε παιδί τη βασική του εκπαίδευση στη μητρική του γλώσσα. «...Το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός παιδιού είναι η μητρική του γλώσσα... Από ψυχολογικής απόψεως, η μητρική γλώσσα είναι το πιο σημαντικό σύστημα σημάτων που εξασφαλίζει αυτόματα την ικανότητα έκφρασης και κατανόησης. Κοινωνικά είναι το μέσο ταύτισης του παιδιού με τα μέλη της κοινότητας, από την οποία κατάγεται. Από παιδαγωγικής απόψεως, η μητρική γλώσσα συμβάλλει στην περισσότερο άμεση προσαρμογή στις μαθησιακές διαδικασίες απ' ότι μια μη οικεία γλώσσα...» (Κανακίδου Ελένη – Παπαγιάννη Βούλα, 1997, σ.59):

Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, στο οποίο χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μια άλλη πραγματικότητα, όπου αντιλαμβάνεται ότι η μητρική του γλώσσα είναι άνευ σημασίας και πολλές φορές έχει αρνητικές συνέπειες. Αυτό προκαλεί στο παιδί συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια, που συνεπάγονται μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό του από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από τη μητρική γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη.

Το είδος διγλωσσίας που σχεδιάζει μια κρατική διοίκηση και τα μοντέλα που επιλέγει για τη διδασκαλία των γλωσσών, ως γνωστικών αντικειμένων και ως μέσων διδασκαλίας, εκφράζουν την πολιτική μιας κυβέρνησης για τη γλώσσα και τον

πολιτισμό μιας μειονότητας, που ζει στην επικράτεια της, και το είδος των σχέσεων της, διμερών και διεθνών. Από τις καταγραφές σε διεθνές επίπεδο μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω μοντέλα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, που εφαρμόζονται κυρίως σε χώρες υποδοχής μεταναστών και σε χώρες με μειονοτικούς πληθυσμούς (Κανακίδου Ελένη – Παπαγιάννη Βούλα, 1997, σ.62):

1. Το μάθημα γίνεται μόνο στην επίσημη γλώσσα του κράτους, τη δεύτερη γλώσσα για τα παιδιά. Αυτό σημαίνει για τα παιδιά, που δεν την γνωρίζουν, ένα «σοκ» κατά την είσοδο τους στο σχολείο.

2. Το μάθημα γίνεται μόνο στην μητρική γλώσσα των παιδιών, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου ισχύει η επίσημη γλώσσα του κράτους.

3. Το μάθημα γίνεται στη μητρική γλώσσα των παιδιών και προσφέρεται η επίσημη γλώσσα του κράτους ως γνωστικό αντικείμενο επιλογής.

4. Η φοίτηση στο σχολείο αρχίζει στη μητρική γλώσσα και σταδιακά περνάει στην επίσημη γλώσσα του κράτους.

5. Το μάθημα γίνεται στην επίσημη γλώσσα του κράτους και η μητρική γλώσσα προσφέρεται ως αντικείμενο επιλογής, με συνέπεια τη βαθμιαία εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας.

6. Χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, τόσο ως αντικείμενα γνωστικά, όσο και ως μέσα διδασκαλίας.

Κατά την διαπολιτισμική αντίληψη, το μάθημα της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να προσφέρεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία παράλληλα με την κυρίαρχη γλώσσα και να σχεδιάζεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπλουτίζει και να δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης στα πολυπολιτισμικά στοιχεία και τη σημασία της ιδιαιτερότητας.

2.5 ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η παροχή Συμβουλευτικής σε διαφοροποιημένους πολιτισμικά πληθυσμούς δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Κι αυτό γιατί έχει να κάνει με μια διαδικασία, στην οποία ο Δάσκαλος-Σύμβουλος έχει μαθητές ή ενήλικες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιημένη κοινωνικο-πολιτισμική και προσωπική ταυτότητα και κατά συνέπεια πρόσθετες και διαφορετικές ανάγκες.

Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική ακολουθεί σαφώς τα βήματα μιας διαδικασίας (Μαλικώση-Λοίζου, 2001 & 1993), που έτσι κι αλλιώς πρέπει να διαφοροποιείται και να εξειδικεύεται-προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε ατόμου, ως ιδιαίτερης περίπτωσης. Επιπρόσθετα όμως να ενσωματώνει διαπολιτισμικές αρχές, ώστε να μην αξιολογούνται και ιεραρχούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των "Άλλων" σύμφωνα με τα δικά μας, με αυτά δηλ. της κυρίαρχης ομάδας.

Μια Συμβουλευτική που συνειδητά ή ασυνείδητα αγνοεί την πολυεθνικότητα και πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, αδυνατεί εκ των πραγμάτων να συμπεριλάβει στη θεωρία, στις υποθέσεις και στις μεθόδους το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και να συμβάλει στην ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών που εκπροσωπούν αυτοί. Μια τέτοια Συμβουλευτική δεν έχει διαπολιτισμικούς προσανατολισμούς, στοχεύει στην συνέχιση μιας «μονοπολιτισμικής ταυτότητας» και κινείται στη λογική της Αφομοίωσης (Παπαχρήστος, 2001).

Αν θέλουμε να δώσουμε έμφαση σε μια Συμβουλευτική με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, αυτό δεν μπορεί να γίνει μέσω γνωστικών τομέων ή μέσα από στεγνά μαθήματα διδασκαλίας ή μέσω μιας μεθόδου. Τα άτομα (εκπαιδευτικοί ή επιμορφωτές), που εμπλέκονται με την διαπολιτισμική συμβουλευτική, θα είναι πιο αποτελεσματικά στη δουλειά τους, όταν οι ίδιοι έχουν καλλιεργήσει τη διαρκή δυνατότητα απεγκλωβισμού των από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Κρίβας, 1999 - Καλατζή-Αζίζι, Α., 1998)

Για τη συμβουλευτική αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί να ασκείται σε μονοπολιτισμική κατεύθυνση, όπως σ' ένα βαθμό ίσχυε μέχρι σήμερα, αλλά πρέπει να στραφεί σε μεθόδους πολυπολιτισμικής σκέψης και πράξης, κάτι που σήμερα καθιστά επιτακτικότερο η κοινωνική κινητικότητα.

Για να γίνει αυτό, προϋπόθεση είναι η τήρηση μερικών βασικών αρχών για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις οποίες θεωρούμε απαραίτητες και συγκεκριμένη δουλειά, που μπορεί ο κάθε επιμορφωτής να χρησιμοποιήσει για την καλύτερη μετάδοση και κατανόηση των παραπάνω:

- Πρώτη αρχή: Εκπαίδευση με στόχο την κατανόηση. Κατανόηση των άλλων πολιτισμών, των άλλων ανθρώπων π.χ. των Κούρδων γυναικών/ανδρών προσφύγων. Κατανόηση για το γεγονός ότι η εθνοπολιτισμική διαφορά μπορεί να αποτελέσει πρόσθετη αιτία κοινωνικοπολιτισμικών ασυμμετριών και ιεραρχιών.
- Δεύτερη αρχή: Εκπαίδευση με στόχο τη συμπαράσταση. Δραστηριοποίηση για όλους τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς οι οποίοι καταπιέζονται, απορρίπτονται και διώκονται από το κοινωνικό μας σύνολο, που η καθημερινότητά τους σημαδεύεται από διακρίσεις, εχθρότητα, εκμετάλλευση από την πλευρά της εξουσιάζουσας πλειονότητας.
- Τρίτη αρχή: Εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό αλληλοσεβασμό.
- Τέταρτη αρχή: Εκπαίδευση που δεν ενισχύει εθνοκεντρικούς τρόπους σκέψεων και πράξεων, δηλαδή, εκπαίδευση με στόχο τον πολιτισμικό διεθνισμό.
- Πέμπτη αρχή: Εκπαίδευση ενάντια σε κάθε μορφή κοινωνικού και εθνικού ρατσισμού (Καλατζή-Αζίζι, Α., 1998).
- Έκτη αρχή: Εκπαίδευση που εμπνέεται από τη διακήρυξη του Ο.Η.Ε για τα Ανθρώπινα δικαιώματα.
- Έβδομη αρχή: Εκπαίδευση που αναγνωρίζει την πολιτισμική διάσταση του προσωπικού.

2.5.1 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Το «διαπολιτισμικό μοντέλο», εμφανίζεται όταν η πολιτισμική ποικιλομορφία αρχίζει να αναγνωρίζεται ως δεδομένο και αξία (Auerheimer, 1996, σ. 1) και η ανάπτυξή του οφείλεται στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε στην Ευρώπη, στις χώρες υποδοχής ξένων εργατών, από την ανάγκη της αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Δαμανάκης, 1989,1997).

Η Διαπολιτισμική προσέγγιση επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες, οι οποίοι ταυτόχρονα αποτελούν και τους στόχους της:

- α) Στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
- β) Στην αλληλεγγύη,
- γ) Στο σεβασμό ως ισότιμων των άλλων πολιτισμών και
- δ) Αγωγή στην Ειρήνη.

Οι άξονες αυτοί θεωρούνται ως «οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα» (Κανακίδου - Παπαγιάννη, 1999, σ. 45).

Οι παραπάνω στόχοι εύλογα μπορεί να επηρεάζουν και τη Συμβουλευτική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, η οποία γίνεται όλο και πιο αναγκαία, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στους κοινωνικούς όρους της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση σύμφωνα με τον Manfred Hohmann έχει ως στόχους:

- Τη συνάντηση των πολιτισμών,
- Τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
- Τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και του «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 1997, σσ. 108-109).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιδιώκει η συνάντηση των πολιτισμών να πραγματοποιείται στη βάση της ισοτιμίας, της αλληλοαποδοχής και της συναντίληψης, που θα καταλήγει στην αυτοπραγμάτωση ατόμων και λαών.

Κατά τον Helmut Essinger, η διαπολιτισμική προσέγγιση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων,

- Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία,
- Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό,
- Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1997^α, σσ. 50-51).

Η εφαρμογή των αρχών του διαπολιτισμικού μοντέλου στην πράξη χρειάζεται ένα Δάσκαλο-Σύμβουλο, που να μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία.

2.5.2 ΠΤΥΧΕΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΩΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Οι Δάσκαλοι-Σύμβουλοι στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας .

Από αυτή τη βάση θα μπορούν να έχουν τη δυνατότητα:

- Να εναντιώνονται μέσα από την καθημερινή συμβουλευτική διαδικασία, σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση.
- Να σχεδιάζουν το περιεχόμενο της συμβουλευτικής διαδικασίας, ώστε αυτή να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφή προκατάληψης.
- Να είναι ικανοί να υιοθετούν τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματικότητα.
- Να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών ή ενηλίκων, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής - πολιτισμικής τους προέλευσης ή και εξ αιτίας του φύλου τους. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τους μαθητές, ώστε να ενταχθούν ομαλά στη καινούργια σχολική πραγματικότητα.

- Να μπορούν να χειρίζονται αλλά και να επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους, ώστε να βοηθούν αποτελεσματικά τους μαθητές και τους γονείς τους, σεβόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

- Να ενημερώνονται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα της Ψυχολογικής & παιδαγωγικής έρευνας, που αφορούν τους μαθητές και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης στο χώρο του σχολείου και της κοινότητας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένη και κατάλληλη για τον κάθε μαθητή συμβουλευτική διαδικασία.

- Να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των μαθητών, να κατανοούν τα προβλήματά τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους (Παπαχρήστος-Πανταζοπούλου, 2001^α).

Ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής ικανότητας από την πλευρά του Δασκάλου-Συμβούλου, περιγράφεται από τους (Sue, D., 1998), (Pedersen, P.B.,2002) και αφορά:

1. Την ικανότητα συνειδητοποίησης του πολιτισμού του Δασκάλου-Συμβούλου σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς,
2. Τη γνώση: τα γεγονότα και οι πληροφορίες που απαιτούνται για την κατανόηση των σημασιών που υποκρύπτονται τόσο στη συμπεριφορά του Συμβούλου όσο και στη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου.
3. Την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για να επιφέρουν τις κατάλληλες αλλαγές στη σωστή κατεύθυνση.

Ο Gilbert Wrenn περιέγραψε τους Συμβούλους ως «πολιτισμικά εγκλεισμένους», όταν καθορίζουν την πραγματικότητα σύμφωνα με ένα σύνολο πολιτισμικών εικασιών, δεν έχουν ευαισθησία στις πολιτισμικές παραλλαγές, δεν λαμβάνουν υπόψη τα στοιχεία που ανασκευάζουν τις εικασίες τους, βασίζονται σε εύκολες λύσεις ή λύσεις προσανατολισμένες σε τεχνικές και κρίνουν τους άλλους από τα δικά τους αυτοαναφερόμενα κριτήρια. Ο Pedersen (2000α) περιγράφει μερικά παραδείγματα (μονο)πολιτισμικής αντιμετώπισης από την πλευρά της/του Συμβούλου:

- Όλα τα πρόσωπα μετριοούνται σύμφωνα με το φαντασιακό «κανονικό» πρότυπο συμπεριφοράς, ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά διαφορετικά πλαίσιά τους.
- Ο ατομικισμός θεωρείται ότι είναι πιο κατάλληλος απ' ό,τι μια συλλογική άποψη σε όλα τα χωροχρονικά πλαίσια.
- Τα επαγγελματικά όρια είναι λεπτομερώς καθορισμένα και η διεπιστημονική συνεργασία αποθαρρύνεται.

- Η ψυχολογική υγεία του μαθητή ή ενήλικου περιγράφεται με μια προοπτική «χαμηλού πλαισίου» ακόμα και όταν αυτή προέρχεται από έναν πολιτισμό «υψηλού πλαισίου».
 - Η εξάρτηση θεωρείται πάντα μια ανεπιθύμητη ή ακόμα και νευρωτική κατάσταση.
 - Μόνο η γραμμική σκέψη «αιτίας-αποτελέσματος» γίνεται αποδεκτή ως επιστημονική και κατάλληλη.
 - Το άτομο συνήθως ή πάντα αναμένεται «να ρυθμιστεί» για να εναρμονιστεί με το σύστημα.
 - Οι ιστορικές ρίζες της προέλευσης ενός προσώπου δεν λαμβάνονται υπόψη ή ελαχιστοποιούνται.
 - Οι σύμβουλοι θεωρούν τους εαυτούς τους ότι είναι ελεύθεροι από ρατσισμό και πολιτιστική προκατάληψη.
- ✓ Το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του συμβούλου, είναι η αξιολόγηση των αναγκών πολιτισμικής συνειδητοποίησης. Το επίπεδο συνειδητοποίησης του κάθε ανθρώπου καθορίζεται από την ικανότητά του να κρίνει σωστά μια κατάσταση και από την δική του οπτική γωνία, αλλά και από την οπτική γωνία των μελών των άλλων πολιτισμών. Το να έχει ο Σύμβουλος αντίληψη των ομοιοτήτων και διαφορών των κοινωνικών ομάδων είναι μια βασική συνιστώσα της συμβουλευτικής ικανότητας (Pedersen, 2000^a).

Οι σύμβουλοι μπορούν να κρίνουν το βαθμό ακριβούς συνειδητοποίησής τους με την αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- ικανότητα να ερμηνεύουν και τις άμεσες και τις έμμεσες μορφές επικοινωνίας
- ευαισθησία στα μη λεκτικά συνθήματα
- ικανότητα να αναγνωρίζουν τις πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές
- ευαισθησία στους μύθους και τα στερεότυπα άλλων πολιτισμών
- ενδιαφέρον για την κοινωνική πρόνοια των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς
- ικανότητα να διατυπώνουν με ευκρίνεια τα στοιχεία του πολιτισμού του ατόμου
- εκτίμηση για την πολυπολιτισμικότητα και τον πλουραλισμό
- ικανότητα να αναγνωρίζουν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων
- ικανότητα να διακρίνουν ακριβώς "το καλό" από "το κακό" σε άλλα πολιτιστικά πλαίσια (Sue, D., 1998).

✓ Η αξιολόγηση της γνώσης ενός ατόμου είναι το δεύτερο στάδιο μιας αξιολόγησης αναγκών. Εάν η συνειδητοποίηση βοηθά τους συμβούλους να υποβάλουν τις σωστές ερωτήσεις κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, κατόπιν η σημαντική γνώση τους βοηθά να πάρουν τις σωστές απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις. Η γνώση οδηγεί στην κατανόηση των σύνθετων εναλλακτικών λύσεων και της ασάφειας σε κάθε πολιτιστικό πλαίσιο. Η εκμάθηση της γλώσσας ενός άλλου πολιτισμού είναι ένα καλό παράδειγμα για το πώς η νέα γνώση διευκολύνει την συμβουλευτική. Η γνώση για τον πολιτισμό απαιτεί ως προϋποθέσεις τις ακόλουθες συγκεκριμένες ικανότητες:

- γνώση για τις ιστορίες των πολιτισμών εκτός από δική τους
- κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης, του χρήματος, των αξιών, των στάσεων και των συμπεριφορών σε άλλους πολιτισμούς
- γνώση της γλώσσας και του ιδιώματος (αργκό) ενός άλλου πολιτισμού
- γνώση για τους πόρους που διατίθενται για τη διδασκαλία και την εκμάθηση σε άλλους πολιτισμούς
- κατανόηση του πώς ο πολιτισμός κάθε ατόμου εκλαμβάνεται από τα μέλη άλλων πολιτισμών
- ανάπτυξη μιας επαγγελματικής επιδεξιότητας σχετικής με τα πρόσωπα σε άλλους πολιτισμούς
- κατοχή πληροφοριών ότι τα πρόσωπα σε άλλους πολιτισμούς θα εκλαμβάνονται ως χρήσιμα
- γνώση για τις κοινωνικές υπηρεσίες και πώς επιδίδονται σε άλλους πολιτισμούς
- γνώση για το πολιτισμικό σοκ και την επιπολιτισμική πίεση
- γνώση για το πώς τα μέλη άλλων πολιτισμών ερμηνεύουν τους κανόνες, τα έθιμα και τους νόμους τους (Pedersen, P.B.,2002).

✓ Η αξιολόγηση της δεξιότητας ενός ατόμου είναι η τρίτη πτυχή αυτής της αξιολόγησης των αναγκών. Εάν η συνειδητοποίηση και η γνώση είναι ελλιπείς στον σύμβουλο, θα έχει μια δύσκολη περίοδο για να γίνει επιδέξιος. Εάν η συνειδητοποίηση είναι ελλιπής στον σύμβουλο θα κάνει λανθασμένες υποθέσεις. Εάν η γνώση είναι ελλιπής τότε το να μπορέσει να κατανοήσει ιδιαίτερα σημαντικά πράγματα θα είναι δύσκολο. Μερικοί δείκτες της πολυπολιτισμικής δεξιότητας ενός συμβούλου περιλαμβάνουν τις ακόλουθες ικανότητες:

- ικανότητα να χρησιμοποιεί τις διδακτικές και μαθησιακές τεχνικές άλλων πολιτισμών

- σχετικότητα του φυσικού στυλ διδασκαλίας και μάθησης ενός ατόμου σε άλλους πολιτισμούς
- ικανότητα να καθιερώσει την ενσυναισθητική ταύτιση με τα πρόσωπα από άλλους πολιτισμούς
- ικανότητα να αναλύει την ανατροφοδότηση σωστά μέσα στο πλαίσιο άλλων πολιτισμών
- ικανότητα να αναπτύσσει νέες ιδέες στα πλαίσια άλλων πολιτισμών
- απόκτηση πρόσβασης στις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες και στους πόρους υπηρεσιών
- αντιμετώπιση του στρες στα νέα πολιτισμικά πλαίσια
- προσμονή των συνεπειών των γεγονότων σε άλλους πολιτισμούς

λειτουργία με άνετο τρόπο στο νέο πολιτισμό

- εξεύρεση κοινού εδάφους με τα μέλη άλλων πολιτισμών χωρίς απώλεια της ταυτότητας. (Pedersen, 2000α).

2.5.3 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η ελληνική Πολιτεία, παρά το γεγονός ότι είχε να επανεντάξει παιδιά διεθνικών οικογενειών, μεταναστών, παλιννοστούντων κ.τ.λ, δεν διαμόρφωσε μέχρι σήμερα κάποια ενιαία συγκροτημένη πολιτική ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η άποψη έχει επιπτώσεις και στην εκπαιδευτική πολιτική. Δεν υπάρχουν προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης, που να απευθύνονται σε πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, που να είναι οργανωμένα σε πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική βάση.

Τα προβλήματα από την έλλειψη συγκεκριμένης πολιτικής γενικά και την έλλειψη εκπαιδευτικού σχεδιασμού εμφανίζονται πολύ πιο έντονα μετά το 1990 και μέχρι σήμερα.

Η μόνη αξιοσημείωτη και σοβαρή προσπάθεια σχεδιασμού διαπολιτισμική αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ
ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σύγχρονο σχολείο, η αλματώδης ανάπτυξη της κοινωνίας σε βιοτικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι απαιτήσεις, η ταχύτητα των γνώσεων, οι προκλήσεις που δέχονται οι μαθητές, οι υποχρεώσεις της οικογένειας απέναντι στο σύνολο, η αρρώστια της εποχής μας το άγχος, είναι στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όσο αναφορά την σχολική επίδοση και σχολική προσαρμογή του παιδιού. Η ανατροφή των παιδιών, οι αξίες που διαχέονται, τα κίνητρα που δίνει η οικογένεια, η κοινωνική τάξη, είναι μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, την σχολική τους προσαρμογή, την μελλοντική τους αποκατάσταση και την τοποθέτηση τους απέναντι στην κοινωνία που τους περιμένει για να προσφέρουν.

Είναι όλες οι επιδράσεις άμεσες και έμμεσες που δέχεται ένα άτομο από τη στιγμή της σύλληψης του ως το θάνατο του(ψυχολογικό περιβάλλον). Αυτό περιλαμβάνει τόσο το φυσικό(γεωφυσικές και βιοφυσικές επιδράσεις), όσο και το κοινωνικό περιβάλλον(κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές επιδράσεις). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην επίδραση του κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος σαν παράγοντας για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου που έχει σχέση με την επίδοση στο σχολείο(γλώσσα, αντιληπτικοί τρόποι, κίνητρα μάθησης, δυσκολίες προσαρμογής, επίδοση στα μαθήματα κ.α). Κάθε άνθρωπος όμως βιώνει το περιβάλλον του διαφορετικά από τους άλλους ανθρώπους που ζουν μέσα σε αυτό.

Ύστερα από εργασίες του J.McV.Hunt (1961) και του B.Bloom (1964) που έγιναν στην Αμερική, διαπιστώθηκε πως μερικά παιδιά αδικούνται στο σχολείο γιατί δεν φέρουν από το σπίτι τους κατάλληλα μορφωτικά εφόδια ώστε να ξεκινήσουν τη σχολική τους σταδιοδρομία με τις ίδιες προϋποθέσεις με τα άλλα παιδιά των "καλών οικογενειών".

Μια άλλη άποψη είναι αυτή του Piaget, ο οποίος πιστεύει πως η κληρονομικότητα, το περιβάλλον και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση δεν αποτελούν

τους κυριότερους παράγοντες της πνευματικής ανάπτυξης της ίδιας της νόησης, το μηχανισμό της εξισορρόπησης. Η ανθρώπινη νοημοσύνη έχει μια εντελώς ιδιαίτερη, μια δική της ενεργητική δυνατότητα για ανάπτυξη, γι' αυτό και δύο άτομα με την ίδια κληρονομικότητα που ζουν στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον, γίνονται δύο εντελώς ξεχωριστές προσωπικότητες.

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε, με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας, τους όρους σχολική επίδοση – σχολική προσαρμογή και να τους αναλύσουμε. Θεωρούμε όμως απαραίτητη και την αναφορά στους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση τη σχολικής επίδοσης και σχολικής προσαρμογής. Ανάμεσα στους σπουδαιότερους συγκαταλέγονται οι τρόποι ανατροφής του παιδιού από του γονείς του, η αλληλεπίδραση με τους γονείς του, το κοινωνικό περιβάλλον και το πώς επιδρά αυτό στο παιδί. Δυο ακόμη σοβαροί παράγοντες είναι η εθνικότητα και πολιτισμική ταυτότητα του παιδιού και της οικογένειάς του.

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ – ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Στο ξεκίνημα του σχολείου οδηγεί το παιδί σε μία καινούρια πραγματικότητα. Πρέπει να αντιμετωπίσει τον αποχωρισμό από τους γονείς και την ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, να κοινωνικοποιηθεί στην τάξη, να ανταγωνιστεί και να αντιμετωπίσει, όταν χρειαστεί, τα άλλα παιδιά. Ταυτόχρονα του ζητούνται αποδείξεις ότι μπορεί να τα καταφέρει, να μάθει, να γίνει καλός μαθητής. Πρέπει να σταθεί στο ύψος των προσδοκιών των γονέων και των δασκάλων του. Όσο μεγαλύτερες είναι αυτές οι προσδοκίες τόσο περισσότερο το παιδί θα δυσκολευτεί να αντεπεξέλθει. Ορισμένοι γονείς μάλιστα, προβάλλουν τις δικές τους επιθυμίες και τα δικά τους βιώματα. Αν ήταν οι ίδιοι καλοί μαθητές ή αν έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση, απαιτούν από το παιδί τους να ακολουθήσει την ίδια πορεία πολλές φορές μπορεί να πιέζουν υπερβολικά το παιδί, με αποτέλεσμα εκείνο να αναπτύξει αντιδραστικούς μηχανισμούς και οτιδήποτε έχει σχέση με το σχολείο να του προξενεί δυσαρέσκεια. Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε τις έννοιες της σχολικής επίδοσης – σχολικής προσαρμογής.

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Βασικός δείκτης του είδους της προσαρμογής που θα επιτύχει το παιδί στη ζωή του είναι, η θετική ή αρνητική αυτοαντίληψη, η αντίληψη των άλλων καθώς και οι σχέσεις τους μαζί του. Το αναπτυσσόμενο άτομο αντιμετωπίζει πάρα πολλές δυσκολίες ψυχοκοινωνικής υφής, προβλήματα στις σχέσεις του με τα αδέρφια του ή με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, με τους δασκάλους του, με τους γονείς του και το κυριότερο με τον ίδιο του τον εαυτό. Να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τα ατομικά του όρια και να αξιοποιήσει στον ανώτερο βαθμό τις δυνατότητες του, να δει δηλαδή τον εαυτό του με ένα τρόπο πραγματικό, ρεαλιστικό.

Επειδή ο εαυτός είναι ο οργανωτικός κεντρικός πυρήνας στο άτομο, κάθε απειλή εναντίον της εκτίμησης του εαυτού του ισοδυναμεί με ευθεία απειλή για την ίδια την ύπαρξη του ατόμου. Κατά συνέπεια, το παιδί για να προασπίσει την αυτοεκτίμησή του, μαθαίνει ένα πλήθος από τακτικές και στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιεί για να προστατεύει και να βελτιώνει την εικόνα του. Με τις τεχνικές αυτές προσπαθεί να απαλύνει τα άγχη και τις αποτυχίες του και να διαφυλάξει την ενότητα και την ακεραιότητα του Εγώ, αυξάνοντας το συναίσθημα της προσωπικής αξίας, σύμφωνα με τον M.Herbert στο βιβλίο του «ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας».

Οι τακτικές είναι τρόπος αντιμετώπισης των εντελώς άμεσων και περιορισμένων προβλημάτων,(π.χ ένα παιδί χρησιμοποιεί την τακτική της ευθείας επίθεσης για να γίνει το δικό του), οι τακτικές συχνά αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης στρατηγικής.

Οι στρατηγικές είναι ένα γενικότερο σχέδιο, σύμφωνα με το οποίο ένα άτομο κατευθύνει τις πράξεις του για την επίτευξη κάποιου σκοπού(π.χ ένα παιδί μπορεί να φτάσει στο θλιβερό συμπέρασμα ότι ο μόνος τρόπος για να επιτύχει στη ζωή του είναι να εφαρμόζει τη στρατηγική 'ποτέ να μην υποχωρείς και να εκμεταλλεύεσαι κάθε ευκαιρία που σου παρουσιάζεται στη ζωή'. Το πόσο επιτυχείς θα είναι οι προσπάθειες του παιδιού εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών του.

Η δυσκολία με τους δύο αυτούς όρους(τακτικές, στρατηγικές) είναι ότι δίνουν την εντύπωση ότι υποδηλώνουν σχέδια συνειδητά, επεξεργασμένα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στη ζωή. Όμως, ένα σημαντικό μέρος της προσαρμοστικής μας συμπεριφοράς απορρέει από υπολανθάνουσες, υποκείμενες, κρυμμένες τάσεις. Τακτικές και στρατηγικές άμυνας λειτουργούν κατά κανόνα σε ασυνείδητο επίπεδο.

Οι ψυχολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο, μπορεί να εκδηλωθούν από τις πρώτες κιόλας ημέρες της φοίτησης του. Για μερικά παιδιά η είσοδος στο σχολείο είναι ένα γεγονός γεμάτο δυσκολίες, γιατί αντιπροσωπεύει μια από τις σημαντικότερες αλλαγές στον τρόπο ζωής τους. Για τα περισσότερα παιδιά, η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί την πρώτη τους εμπειρία παρατεταμένης απομάκρυνσης από το σπίτι. Όλες αυτές τις ώρες που βρίσκεται στο σχολείο το παιδί δεν έχει καμία πρόσβαση και καμία δυνατότητα προσφυγής στη μητρική προστασία και συμπαράσταση.

Το παιδί με την είσοδο του στο σχολείο, μεταφέρεται από ένα σχετικά «κλειστό», θα λέγαμε, σύστημα όπου οι κανόνες και οι απαιτήσεις του είναι γνωστές και προβλέψιμες, σε ένα σύστημα «ανοικτό» όπου η ζωή, τις πρώτες τουλάχιστον εβδομάδες, είναι γεμάτη από απροσδόκητα, απρόβλεπτα και κάποιες φορές δυσάρεστα γεγονότα. Οι απαιτήσεις και οι εντάσεις του καινούριου αυτού περιβάλλοντος είναι πολλές. Το παιδί πρέπει να διαθέτει αρκετή ευελιξία και αυτοέλεγχο για να μπορέσει να τις αντιμετωπίσει. Η σχολική ζωή προβάλλει στο παιδί απαιτήσεις, οι οποίες του είναι ουσιαστικά πρωτόγνωρες όπως τη συγκέντρωση της προσοχής του, την ικανότητα να κάθεται στη θέση του ήσυχο και να εργάζεται ως την ολοκλήρωση του έργου που κάθε φορά αναλαμβάνει. Υπάρχουν ακόμη και κάποια προσωπικά ζητήματα τα οποία θα πρέπει να εκτελεστούν σε ένα επίπεδο λιγότερο ιδιωτικό από αυτό που έχει το παιδί συνηθίσει όπως το να σηκώσει το χέρι του και να ζητήσει την άδεια για να πάει στην τουαλέτα. Πρέπει ακόμη να μάθει να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά που το καθένα έχει τις δικές του απόψεις, με παιδιά που δεν συμμερίζονται πάντα τη δική του γνώμη και δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα δικά του συναισθήματα.

Σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης και Πανεπιστημίου του Λονδίνου, όπως αναφέρει ο M. Herbert στο βιβλίο του «ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας» τα συγκεκριμένα προβλήματα που έχουν να κάνουν με την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο και για τα οποία διαμαρτύρονται περισσότερο τα παιδιά, ήταν προβλήματα που σχετίζονται με την συμπεριφορά των δασκάλων και με τις δυσκολίες στα μαθήματα. Επίσης, τα παιδιά ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν προβλήματα στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά.

Βλέπουμε, λοιπόν, πως η προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο εξαρτάται τόσο από την εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, με το σχολικό περιβάλλον δηλαδή.

Αν θέλουμε να δώσουμε ένα συγκεκριμένο ορισμό για την προσαρμογή, σύμφωνα με τον Τριαντάφυλλο Τριαντάφυλλου(Δρ Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ν.Υ), με τον όρο προσαρμογή μπορούμε να ορίσουμε κάθε κατάσταση κατά την οποία το άτομο ζει σε αρμονία με τον εαυτό του και το περιβάλλον.

Ο ζωντανός οργανισμός διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες του, στις περιστάσεις εκείνες που επηρεάζουν το κατά πόσο μπορούν να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αυτές. Η προσαρμογή αφορά τον άνθρωπο τόσο ως βιολογικό οργανισμό όσο και ως κοινωνικό ων.

Προσαρμογή : ικανοποίηση κοινωνικών αναγκών = κοινωνική προσαρμογή

ικανοποίηση φυσιολογικών αναγκών = φυσιολογική προσαρμογή.

ΕΠΙΔΟΣΗ

Η σχολική επίδοση δίγλωσσων μαθητών συχνά τοποθετείται στα αντίθετα άκρα(και όχι σε όλο το εύρος) ενός άξονα που ορίζεται από τη σχολική «επιτυχία» / «αποτυχία», ως *σχολική αποτυχία* μπορούμε να ορίσουμε κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή απόδοση στα μαθήματα είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση είτε με συνδυασμό των παραπάνω.(Γρηγόρης Αμπατζόγλου)

Συνήθως οι δυσκολίες του παιδιού λειτουργούν αθροιστικά με την πάροδο του χρόνου και καταλήγουν τελικά στην εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος. Οι δίγλωσσοι μαθητές, όταν τραβούν την προσοχή του εκπαιδευτικού, συχνά είναι είτε άριστοι είτε πολύ αδύναμοι στις επιδόσεις του. Σε χαρτογραφήσεις που έγιναν σε περιοδικά διαστήματα στην περιοχή της πόλης της Ρόδου, η άποψη του εκπαιδευτικού για τον «κακό» ή τον «άριστο» δίγλωσσο μαθητή συνοψίζεται στο εξής : ο μαθητής αδυνατεί να μάθει επειδή είναι δίγλωσσος / ο μαθητής είναι άριστος παρ' όλο που είναι δίγλωσσος.(Φιλιππάδρου 1997, Βρατσάλης και Σκούρτου 2000). Αυτή η άποψη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η διγλωσσία αντιπροσωπεύει βασικά ένα πρόβλημα. Γι' αυτό δεν ξενίζει το δάσκαλο η σχολική επιτυχία δίγλωσσων μαθητών, αυτό εκλαμβάνεται ως εξαίρεση.

Η άνιση σχολική επίδοση δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση. Η άνιση επίδοση επιβιώνει σε όλο τον κόσμο και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων. Η αξιολόγηση αναπαράγει

την ταξική διαστρωμάτωση. Σύμφωνα με έρευνα φάνηκε ότι οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες έχουν στενοί συνάφεια με την επίδοση. Στην επίδοση των μαθητών επιδρούν οι διαφορές περισσότερο σε παιδιά μειονοτήτων, η ποιότητα των εκπαιδευτικών, η μόρφωση της οικογένειας και οι σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Τζεκνς οι δοκιμασίες νοημοσύνης ευνοούν τους μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Επίσης, οι γνωστικές ικανότητες επηρεάζουν τη σχολική καριέρα και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας ορίζει τη διάρκεια σπουδών και αυτή την επαγγελματική επιτυχία.

Η επίδοση διαφοροποιείται κατά την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια και η πλειοψηφία των κακών μαθητών ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Όσο νωρίτερα γίνεται η επιλογή του σχολικού μέλλοντος τόσο εντονότερα ο κοινωνικός παράγοντας καθορίζει την επιλογή αυτή.

Η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση, με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση. Βασικό πρόβλημα είναι η γνωστική ικανότητα (μορφωτικό μειονέκτημα), αλλά και η αδιαφορία για τη σχολική εργασία. Όχι η ανικανότητα αλλά η απουσία κινήτρων για επιτυχία. Η ανισότητα οφείλεται στη γονική μόρφωση, την οικονομική της θέση-κατάσταση, τη θέση των γονέων για το σχολικό μέλλον των παιδιών τους, την ενσωμάτωση και την προσαρμογή του παιδιού στους κανόνες της σχολικής ζωής και τις απαιτήσεις του σχολείου. Επιπλέον, οφείλεται στα όνειρα και τις φιλοδοξίες των μαθητών και τις επιθυμίες τους. (Φιλιππάδρου 1997, Βρατσάλης και Σκούρτου 2000).

Η κοινωνική προέλευση δεν επηρεάζει την επίδοση(χειρότεροι μαθητές σε χαμηλά στρώματα), αλλά και όταν έχουν ίδια επίδοση έχουν λιγότερες πιθανότητες για μακροχρόνιες σπουδές. Η κοινωνική ανισότητα ανεβαίνει όσο προχωράμε στις σχολικές βαθμίδες. Η σχολική αποτυχία δεν οφείλεται στις άνισες ατομικές ικανότητες αλλά στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Επίσης φταίει η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές των μαθητών. Δεν κρίνουν μόνο τις ικανότητες τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, προσδοκίες και γνώμη ανάλογα με την τάξη των μαθητών. Η γνώμη των διδασκόντων επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Αν προσεγγίσουμε τις σχολικές εμπειρίες (πάνω σε έναν άξονα που τα άκρα του ορίζονται από τις έννοιες σχολική αποτυχία / επιτυχία) δίγλωσσων μαθητών μέσα από

το πρίσμα της γλωσσικής αλληλεξάρτησης, τότε μπορούμε να πούμε ότι "καλός" μαθητής γίνεται εκείνος ο δίγλωσσος που αναπτύσσει παράλληλα και τις δύο γλώσσες, ενώ "κακός" μαθητής γίνεται εκείνος ο δίγλωσσος, στον οποίο απαγορεύτηκε ή δεν δόθηκε η ευκαιρία να κάνει το ίδιο. Αν κοιτάξουμε τα προγράμματα δίγλωσσας εκπαίδευσης που πραγματοποιούνται στον κόσμο, παρατηρούμε ότι επιτυχία παρουσιάζουν εκείνα τα προγράμματα που εν τέλει αποσκοπούν στην ανάπτυξη μιας εκ των δύο γλωσσών του δίγλωσσου μαθητή. Θεωρώντας ότι η αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών που απαρτίζουν το ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να διευρύνει την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα και να μεταφέρει έννοιες από τη μία γλώσσα στην άλλη.

Παρακάτω αναφέρονται συνοπτικά οι παράγοντες της «καλής» και της «κακής» σχολικής επίδοσης :

Καλή σχολική επίδοση

- η σωστή οργάνωση του μαθητικού χρόνου και των δραστηριοτήτων
- η σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης
- η αισιοδοξία και πίστη για το τελικό αποτέλεσμα
- η συμπαράσταση των γονέων με την ενεργό συμμετοχή τους
- η σωστή λειτουργία της οικογένειας, οι κανόνες και οι αξίες της
- η επιβράβευση σχολείου-γονέων
- το άμεσο ενδιαφέρον των γονέων για την εξέλιξη του παιδιού
- το υπόλοιπο περιβάλλον και το πόσο αυτό επιδρά
- η ψυχολογική στήριξη και οι υγιείς σχέσεις
- ο χώρος εργασίας και μελέτης του παιδιού με τα απαραίτητα μέσα
- τα δεδομένα κίνητρα την κατάλληλη στιγμή και η αυτοπεποίθηση του παιδιού για την αντιμετώπιση τους
- οι αναπτυσσόμενες βαθμίδες δυσκολιών και πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνση του για την αντιμετώπιση τους
- η ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό
- η σωστή ψυχαγωγία του τη σωστή στιγμή
- η ανάπτυξη ενδιαφερόντων σε συνδυασμό με τα μαθήματα
- σωστή καθοδήγηση της προσωπικότητας του με την ανάλογη συμπαράσταση από τους δικούς του

- πίστη στην εκπαίδευση, για την ίδια τη ζωή του παιδιού και όχι μόνο για την κοινωνική άνοδο
- η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, με ανάπτυξη θετικής σκέψης για όλες τις στάσεις ζωής
- η αποφυγή από μέρους των γονέων συγκρίσεων ή διακρίσεων με άλλα αδέρφια ή μαθητές
- η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού.

Κακή σχολική επίδοση

Για να αποφασίσουμε εάν ένα παιδί είναι ώριμο ή όχι για το σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες:

- την εξέλιξη της νοημοσύνης του
- τη συναισθηματική του εξέλιξη
- την κοινωνική του εξέλιξη
- την βιολογική του ωρίμανση.

Τις περισσότερες φορές η εξέλιξη του παιδιού στους παραπάνω τομείς συμβαδίζει, κάποιες φορές όμως το παιδί παρουσιάζει επιβράδυνση στην εξέλιξη μιας ή περισσοτέρων λειτουργιών και γι' αυτό θεωρείται ανώριμο για τη σχολική εργασία. Εμφανίζεται όταν το παιδί παρουσιάζει αδυναμία να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης του, δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές, δεν αποδέχεται το περιβάλλον και τους κανόνες της τάξης..(Φιλιππάδρου 1997, Βρατσάλης και Σκούρτου 2000).

3.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Τα κύρια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη, αυτό το οποίο συμβαίνει στο περιβάλλον που αποτελεί τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι καθοριστικό για τη διαμόρφωση και μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Το περιβάλλον του παιδιού σε αυτή την περίοδο , δηλαδή από τη γέννηση του μέχρι και την ηλικία των 11-12 χρόνων, αποτελείται ουσιαστικά από την οικογένεια και το σχολείο.

Το παιδί εξαρτάται υλικά και ψυχολογικά, σχεδόν απόλυτα, από αυτό το περιβάλλον. Δέχεται και αντιδρά σε όλα τα ερεθίσματα που αυτό το περιβάλλον προσφέρει. Θα διαπλαστεί λοιπόν σωματικά και διανοητικά κάτω από την επίδραση τόσο των υλικών όσο και των ψυχοπνευματικών συνθηκών αυτού του περιβάλλοντος.

Το κοινωνικό περιβάλλον χρησιμοποιεί ενσυνείδητα και συστηματικά δύο από τους βασικούς του θεσμούς α)την οικογένεια και β)το σχολείο, για να εκπληρώσει το παιδαγωγικό του έργο, όπως αυτό το εννοεί.

Η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που θα έχει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον, αφού η οικογένεια και το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, οι γονείς και ο δάσκαλος ως κοινωνικά πρόσωπα, ευνοούν ή όχι την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη σωστή προσαρμογή στη σχολική κοινότητα(Μ.Τζάνη, 1988,σελ 16).

Σύμφωνα με τον P. Osterrieth, "είναι το κύτταρο της ανθρώπινης κοινωνίας", είναι το δημιούργημα μιας κοινωνίας συγκεκριμένης και προσδιορισμένης χωροχρονικά, αποτελώντας ταυτόχρονα τμήμα μια συγκεκριμένης υποομάδας αυτής της κοινωνία. Η ίδια είναι διαμορφωμένη και βαθιά σημαδεμένη από τα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνίας και της κουλτούρας της παιδείας της. Η οικογένεια είναι επίσης το "πρωταρχικό περιβάλλον" του παιδιού, περιέχει τα αναγκαία στοιχεία, τα οποία, δρώντας ως ερεθίσματα και βιώματα, θα θέσουν σε κίνηση την ανάπτυξη της πολύπλοκης διαδικασίας, η οποία θα αποβλέπει στην εξέλιξη του παιδιού, στη δημιουργία μιας ορισμένης 'στάσης' και συμπεριφοράς. Εφόσον η οικογένεια αποτελεί "στοιχείο" μιας δοσμένης κοινωνικής ομάδας, θα πρέπει επίσης να λειτουργεί και ως το πολιτιστικό και ψυχολογικό πρότυπο για το παιδί, στο οποίο θα περνά τα δικά της πρότυπα -αξίες, καθώς αναπτύσσεται.

Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη στο βιβλίο της "σχολική επιτυχία" θα πρέπει λοιπόν να μιλάμε για μια ουσιαστική και θεμελιώδη συμμετοχή όλων των στοιχείων και χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του ατομικού ψυχισμού. Αυτό είναι ο κύριος δημιουργός της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, εφόσον, πάνω στη βάση των προτύπων με τα οποία ευαισθητοποιεί το παιδί, το κάνει να αντιδρά και να σκέφτεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο θα χτίσει σιγά σιγά τις δικές του δομές της πραγματικότητας.

Το σχολείο εμφανίζεται σαν διαφορετικό περιβάλλον από το οικογενειακό. Από την άποψη της σύνθεσης και της λειτουργίας και της σπουδαιότητας, όσον αφορά τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη του παιδιού, δεν είναι λιγότερο σημαντική.

Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη, στο βιβλίο της «σχολική επιτυχία», είναι απόλυτα παραδεκτό σήμερα από όλους τους παιδαγωγούς και γενικότερα όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και τα προβλήματα της, ότι το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική του επιτυχία. Ειδικά όσον αφορά το μαθητή του δημοτικού σχολείου, ο ρόλος αυτού του περιβάλλοντος είναι ο πλέον καθοριστικός. Οι οικονομικές συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος, η κοινωνική θέση της οικογένειας, η σύνθεση της και το πολιτιστικό υπόβαθρο που προσφέρει, φαίνεται να είναι βασικοί παράγοντες καθορισμού της σχολικής προσαρμογής και σχολικής επίδοσης του μαθητή.

3.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Σύμφωνα με τον Γ.Φλουρή στο βιβλίο του «αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων» οι γονείς συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν αντικειμενικά τις ικανότητες των παιδιών τους. Οι προσδοκίες τους στηρίζονται σε μια απλή διαίσθηση και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Έτσι προκύπτει μια ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και της επίδοσης των παιδιών τους. Η ασυμφωνία αυτή μάλιστα είναι μεγαλύτερη σε οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Σύμφωνα με τον Γ.Φλουρή, δηλαδή, οι γονείς χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων θέτουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους επειδή βλέπουν την εκπαίδευση ως ασφαλές μέσο για να ξεφύγουν από το χαμηλό κοινωνικό γόητρο στο οποίο βρίσκονται.

Πολλοί όμως από τους γονείς αυτούς και ιδιαίτερα οι γονείς που ανήκουν σε φυλετικές μειονότητες, δεν διαθέτουν συχνά τα απαιτούμενα εφόδια, και έτσι δεν προβαίνουν στις ανάλογες ενισχυτικές ενέργειες για να στηρίξουν και έμπρακτα τις προσδοκίες τους. Αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος είναι να προκύπτει συχνά το φαινόμενο οι προσδοκίες των γονέων να είναι υψηλές και η επίδοση των παιδιών τους να παραμένει χαμηλή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο μεταβιβάζονται οι προσδοκίες των γονέων στα παιδιά για να επηρεάσουν στη συνέχεια τη σχολική τους επίδοση. Πάνω στο θέμα αυτό έχουν διαμορφωθεί τρεις κυρίως θέσεις:

- Η πρώτη αναφέρεται στους γονείς ως μοντέλα ή πρότυπα για τους κοινωνικούς ή άλλους ρόλους

- Η δεύτερη αναφέρεται στους γονείς ως φορείς κοινωνικοποίησης
- Και τέλος, η τρίτη αναφέρεται στους γονείς ως συνεργούς στη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Η θέση που προβάλλει τους γονείς ως «μοντέλα ρόλων» είναι γνωστή από παλαιότερα και αναφέρεται στη διαδικασία κοινωνικής μάθησης. Η διαδικασία αυτή επιτελείται κυρίως μέσω της παρατήρησης και της μίμησης. Σύμφωνα με τη θέση αυτή οι γονείς προβάλλουν τις πράξεις τους με τη συμπεριφορά τους και μεταδίδουν τις στάσεις και τις αξίες τους, άλλοτε σκόπιμα και άλλοτε ασυνείδητα. Έτσι τα παιδιά τους μιμούνται σταδιακά και υιοθετούν τις αντιλήψεις των γονέων που γίνονται μέρος της δική τους συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Γ.Φλουρή, όταν οι γονείς αντανακλούν διαφορετικούς ρόλους ή μεταδίδουν και καλλιεργούν διαφορετικές στάσεις ως προς την επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών σε ορισμένους τομείς(π.χ θετικές επιστήμες), τότε, σύμφωνα με τις ενδείξεις που υπάρχουν η συμπεριφορά ή και η επίδοση των αγοριών και των κοριτσιών θα είναι ανάλογη.

Η θέση η οποία αναφέρεται στους γονείς ως φορείς κοινωνικοποίησης των προσδοκιών, αφορά την οριοθέτηση των προσδοκιών από τους γονείς και τη μετάδοση τους στις αντιλήψεις των παιδιών τους με σκοπό να επηρεάσει τη σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, οι γονείς διαμορφώνουν συγκεκριμένες προσδοκίες σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους. Οι προσδοκίες τους αυτές αντανακλώνται με τις συνεχείς συναλλαγές με τα παιδιά τους, μεταδίδονται από τις πεποιθήσεις των γονέων για τις ικανότητές των παιδιών τους, για τις δυσκολίες των διάφορων σχολικών εργασιών και για τη σημαντικότητα της ίδιας της σχολικής επίδοσης ή επιτυχίας.

Τέλος, η θεωρία «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» μεταφερομένη στις συνθήκες του σπιτιού υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των γονιών τους άμεσα και έμμεσα. Η άμεση επίδραση προκύπτει με τον προκαθορισμό των επιθυμητών σκοπών και της συμπεριφοράς που οδηγεί στην εκπλήρωση τους. Από την άλλη η έμμεση προκύπτει από τη συμπεριφορά των γονέων(π.χ ενδιαφέρον για τα μαθήματα), η οποία απορρέει από τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων.(Γ.Φλουρή, 1989, σελ.28)

Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη, στο βιβλίο της «σχολική επιτυχία», αποτυπώνεται η φράση του Bertnand Russel «όσον αφορά την εκπαίδευση, είναι φυσικά η θέση του

πατέρα, η οποία προσδιορίζει αυτήν του παιδιού». Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του πατέρα παίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην ασφάλεια και στα κίνητρα που δίνονται στο παιδί για την απόκτηση γνώσεων, την οργάνωση του μαθησιακού υλικού και τον γενικό προσανατολισμό του. Το γεγονός αυτό παρατηρείται και στην Ελλάδα, κάποιες φορές και το σχολείο συμπεριφέρεται στους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους. Δεν αρκεί όμως η αναφορά του δασκάλου στην κοινωνική θέση της οικογένειας του μαθητή, για να προσφέρει μια ανάλογη θέση στο επίπεδο της σχολικής του εμπειρίας. Η ίδια η οικογένεια σαν περιβάλλον έχει μερικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και που κατά συνέπεια θα επηρεάζουν, επίσης, την εμπειρία του παιδιού στην διαδικασία της σχολικής του προσαρμογής.

Οι πιο σημαντικές από αυτές τις μεταβλητές είναι :

- ❖ Μεταβλητές φυσικές και υλικές.
- ❖ Η σύνθεση της οικογένειας.
- ❖ Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων.
- ❖ Οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους.

Η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί και στη σχολική του εμπειρία, οι αλληλεπίδραση των σχέσεων μεταξύ του παιδιού και της οικογένειάς του καθώς και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και προσαρμογή του παιδιού.

Όταν η οικογένεια είναι ατελής ή διαταραγμένη(π.χ διαζύγια, φασαρίες κ.α), τότε πολλοί παράγοντες παρακάμπτονται. Η συναναστροφή μόνο με τον πατέρα αναπτύσσει τη θέληση, τον σεβασμό στην αυθεντία, την επιδίωξη κύρους και αυτοκυριαρχίας. Η συναναστροφή μόνο με την μητέρα αναπτύσσει τη συναισθηματική πλευρά του παιδιού, το αίσθημα, την αγάπη, την πίστη. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η σωστή εξισορρόπηση των γονέων δημιουργεί σωστή προσωπικότητα στο παιδί, αφού ο ένας γονέας καλύπτει τον άλλο στη διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού.

Στις περισσότερες οικογένειες τα παιδιά έχουν διαφορετική αλληλεπίδραση με το γονιό του κάθε φύλου. Η μητέρα και ο πατέρας έχουν διαφορετική επιρροή και συνεισφορά στην ανάπτυξη των παιδιών και στην απόκτηση της κατάλληλης για το φύλο τους συμπεριφοράς. Αν και ο πατέρας είναι ένα σημαντικό πρόσωπο για το παιδί, που λειτουργεί ως μοντέλο για μίμηση και ταύτιση, ο ρόλος του είναι δευτερεύοντας σε σύγκριση με το ρόλο της μητέρας. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός ρόλος του πατέρα είναι ο οικονομικός ακόμα και οι ίδιοι οι πατέρες θεωρούν ότι αν

έχουν εκπληρώσει τις οικονομικές υποχρεώσεις προς τα παιδιά τους, είναι καλοί πατέρες. Η ίδια μας η κοινωνία δίνει έμφαση στο διαφορετικό ρόλο του πατέρα κρατώντας τους άνδρες μακριά από τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα ο πατέρας να μην έχει τις ίδιες ευκαιρίες όπως η μητέρα, να συμμετέχει δηλαδή ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα και όταν δουλεύουν και οι δυο γονείς, η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας των παιδιών. Οι έρευνες δείχνουν ότι ενώ όλοι σχεδόν οι άνδρες παίζουν τακτικά με το παιδί τους, λίγοι είναι αυτοί που συμμετέχουν σε καθημερινή βάση στη φροντίδα του παιδιού (Kotelchuck 1976).

➤ Όταν η οικογένεια αδιαφορεί.

Υπάρχουν κάποια στοιχεία που φαίνεται ακόμη και στα μάτια των παιδιών η αδιαφορία της οικογένειας. Είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται σε παρέες», έχουν μελαγχολική έκφραση και «κλείνονται» στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την κακή τους σχολική επίδοση και προσαρμογή.

Χρειάζεται αρκετή προσπάθεια από μέρους του δασκάλου για να πλησιάσει αυτό το παιδί. Αν το παιδί νιώθει ότι ο δάσκαλος ενδιαφέρεται και θέλει να βοηθήσει, τότε ο μαθητής θα του ανοίξει την καρδιά του και θα πετύχει. Είναι πολύ λεπτή η θέση του εκπαιδευτικού καλώντας τους γονείς σε παιδαγωγική συνάντηση, όπου εκεί θα πρέπει να τους εκθέσει τα προβλήματα του παιδιού, προσέχοντας πάντα να μην επικρίνει και κατηγορεί την οικογένεια.

Το παιδί σε μικρή ηλικία δεν καταλαβαίνει τα προβλήματα των γονέων. Σε αυτή την ηλικία το παιδί έχει ανάγκη την στήριξη των γονέων σε κάθε δραστηριότητα του, είτε παιχνίδι είναι αυτό είτε τα μαθήματα του. Ακόμη και την επίπληξη και την παρατήρηση έχει ανάγκη, γιατί έτσι αισθάνεται την ασφάλεια γύρω του. Είναι λάθος που πολλοί γονείς προσπαθούν να βρουν τρόπους για φύγουν τα παιδιά «μέσα από τα πόδια τους». Το παιδί χρειάζεται ότι και οι μεγάλοι, χρειάζεται την συζήτηση, την ψυχαγωγία, το χιούμορ, τις εκδρομές, τη συμμετοχή του σε όλα τα κοινά της οικογένειας. Αυτά, έστω και σε μικρό βαθμό όταν ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού, πετυχαίνεται η κοινωνικοποίηση του, η μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία και επιβραβεύεται η σχολική του επίδοση. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής των νέων οικογενειών έχει πολλές απαιτήσεις και η οικογένεια θέλει αντιμετώπιση από ώριμους και σκεπτόμενους γονείς. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν υπομονή στις προσπάθειες του

παιδιού, να το ανταμείβουν, ελαχιστοποιώντας έτσι τις αποτυχίες του. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι μεγιστοποιούν, ίσως άθελα τους, την αποτυχία, αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική προσπάθεια με αποτέλεσμα την κυριαρχία του συναισθήματος της κατωτερότητας στο παιδί.

- Ο ρόλος της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας.

Όταν μιλάμε για περιβάλλον του μαθητή, εννοούμε ουσιαστικά την επαγγελματική κατάσταση και το πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας. «Τα δυο αυτά στοιχεία είναι σε αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση σταθερή, και κατά την άποψή μας είναι τα βασικά προσδιοριστικά της κοινωνικής τάξης».(Μ.Τζάνη, 1988, σελ. 144)

Η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας έχει επιπτώσεις στη σχολική επίδοση και προσαρμογή του παιδιού, ακριβώς επειδή είναι καθοριστική συνιστώσα του **περιβάλλοντος** του παιδιού, οι οικονομικές συνθήκες, αλλά και οι συναισθηματικές και οι πολιτιστικές, αυτού του περιβάλλοντος προσδιορίζονται και εξαρτώνται ειδικότερα από την επαγγελματική κατάσταση των γονέων.

Η οικονομική θέση της οικογένειας έχει σχέση με το ντύσιμο, την περιποίηση του σώματος, τη διατροφή, την πνευματική καλλιέργεια, την διαπαιδαγώγηση, τη ανάλογη κοινωνική τάξη. Αντίθετα η φτώχεια δημιουργεί προβλήματα κυρίως στα αγόρια παρά στα κορίτσια.

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε, ότι στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, οι ενισχύσεις των γονέων καθορίζουν αποκλειστικά τη μάθηση του, γιατί συνήθως η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά με τη εκδήλωση αγάπης των γονέων. Έχοντας το παιδί σαν πρότυπο συμπεριφοράς τους γονείς του οικειοποιείται ολόκληρο το σύστημα αξιών της οικογένειας. Οικειοποιείται τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τον τρόπο αντιμετώπισης των καταστάσεων, καλών ή κακών, κερδίζοντας έτσι την αγάπη τους. ο καθηγητής H.Heckhausen(1970), δέχεται πέντε βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την γέννηση και την ανάπτυξη κινήτρων επίδοσης :

- Η ωρίμανση των αισθησιοκινητικών και κυρίως των γνωστικών λειτουργιών.
- Η ανάπτυξη άλλων κινήτρων και προδιαθέσεων(αυτονομία, ανεξαρτησία κ.α).
- Ευκαιρίες βιωμάτων επιτυχίας.
- Οι ενισχύσεις των προσπαθειών του παιδιού.

- Τα πρότυπα συμπεριφοράς.

Και οι έρευνες του D.Mc.Clelland συντείνουν στο συμπέρασμα, πως η μητέρα που φροντίζει να κάνει το παιδί ανεξάρτητο και το παρακινεί να κάνει μόνο του τις διάφορες εργασίες, δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης στο παιδί. Γενικά η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων επίδοσης. Βασική όμως προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης, είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού. Οι γονείς με υψηλά κίνητρα επίδοσης, θέτουν υψηλότερες απαιτήσεις στα παιδιά τους, παρά με ασθενή κίνητρα.

Η οικογένεια πρέπει να ενεργοποιεί τις πνευματικές αξίες, τις πολιτιστικές εσωτερικές αξίες, γεγονός που ξυπνά την πνευματική ζωή στο παιδί διαμορφώνει μαζί με τις εσωτερικές δυνάμεις τον χαρακτήρα του παιδιού.

Η σχολική προσαρμογή του παιδιού συνδέεται άμεσα με το βαθμό κοινωνικής αντιξοότητας της οικογένειάς του. Σύμφωνα με έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολεία αποτελούν συχνά χώρους διακρίσεων εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών και ιδιαίτερα των αλβανών. Οι διακρίσεις αυτές διαπράττονται από τους υπόλοιπους μαθητές, τους γονείς και ενίοτε τους εκπαιδευτικούς και τις διευθύνσεις των σχολείων.

Το θέμα της οικογένειας και ο ρόλος αυτής στην επίδοση των παιδιών είναι πολύ βασικός. Από την ημέρα της γέννησης του το παιδί έρχεται σε ένα περιβάλλον, όπου η ανατροφή του θα πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος των γονέων. Η ωρίμανση της σκέψης των γονέων, η σταθερότητα των σχέσεων τους καθώς και η ψυχική και η κοινωνική ετοιμότητα τους πρέπει να είναι δεδομένη. Οι αξίες της ζωής, οι προσδοκίες, οι φιλοδοξίες, τα πρότυπα, τα κίνητρα, οι συναναστροφές, οι απαιτήσεις, οι ευκαιρίες, οι ενισχύσεις των προσπαθειών, η συμπεριφορά, η αναγνώριση, είναι στοιχεία τα οποία οι γονείς πρέπει να προσέξουν, να διαφυλάττουν, να υπερασπίζονται και να μεταδίδουν.

Φθάνοντας στη σχολική ηλικία το παιδί πρέπει να έχει μέσα τους όλες τις αξίες και τις συμπεριφορές και συνεχίζοντας να βελτιώσει αυτές και να αποκτήσει όλες τις δεξιότητες και ικανότητες που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον.

Άλλοι ισχυροί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επάρκεια και την ψυχική διάθεση των παιδιών, είναι οι δεξιότητες τους, οι προσδοκίες

αυτοαποτελεσματοκότητας τους και η εκτίμηση του οικογενειακού περιβάλλοντος για μάθηση.

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αφορούν την πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί με τρόπο ώστε να επιτύχει επιθυμητούς στόχους. (Μ.Τζάνη, 1988, σελ. 144)

3.4 ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

«Πριν από όλα λέει ο Piaget, υπάρχει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων. Όσο αυτό το πρόβλημα δεν θα έχει λυθεί, θα είναι απόλυτα μάταιη η επεξεργασία φιλόδοξων σχολικών προγραμμάτων ή η πρόταση θεωριών πάνω σ αυτό που θα έπρεπε να είναι και η προσέγγιση του κοινωνικού προβλήματος της επανεκτίμησης του επαγγέλματος του δασκάλου».

Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη οι μέθοδοι διδασκαλίας και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων είναι τελείως ασυμβίβαστα με τις σύγχρονες αντιλήψεις της Παιδαγωγικής Επιστήμης πάνω στη σωστή εκπαίδευση, τη διάπλαση και την ιδεολογική ενσωμάτωση του νέου ατόμου στην κοινωνία.

Η λειτουργία του σχολείου ως περιβάλλον του μαθητή μπορεί να είναι θετική, στο βαθμό που το σχολείο θα προσφέρει στο παιδί τα κίνητρα εκείνα, τα οποία θα προκαλέσουν τη δίψα του για μάθηση και στο βαθμό που αντιλαμβάνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αυτόνομη σκέψη.

Σήμερα, λοιπόν, το σχολείο δέχεται όλο και περισσότερες πιέσεις για επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιεί, τους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και το νόημα που το ίδιο αποδίδει στον πολιτισμικό και γλωσσικό πλουραλισμό, στη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, και στο κοινωνικό πλαίσιο που επηρεάζει αυτές τις σχέσεις.

Η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται με τις μεγάλες πληθυσμιακές μετακινήσεις που λαμβάνουν χώρα σε ολόκληρο τον κόσμο απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και υπαγορεύει τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών παρεμβάσεων για μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που να επικεντρώνονται σε παραμέτρους της προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθώς και σε παραμέτρους της σχέσης του με τους μαθητές. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο, το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να μάθει να σέβεται και να αποδέχεται την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης καθώς και να κατανοεί τα

πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που επιθυμούν να διατηρήσουν οι μετανάστες μαθητές, την ίδια στιγμή που οι τελευταίοι μαθαίνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στο νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Nieto, 1991· Gonzalez & Darling-Hammond, 1997).

Κατά συνέπεια, δημιουργείται η ανάγκη τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των μελλοντικών ή εν ενεργεία εκπαιδευτικών να επανακαθορίσουν τους στόχους τους και να εστιάσουν στα εξής:

- στη γνώση της κουλτούρας των μεταναστών,
- στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού,
- στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διακρίνουν τις ιδιαιτερότητες της κάθε μεταναστευτικής ομάδας μαθητών ανάλογα με τους λόγους μετακίνησής τους,
- στην κατανόηση της διαδικασίας κατασκευής των στερεοτύπων και της επίδρασής τους στις διδακτικές πρακτικές ή στους τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών,
- στην κριτική θεώρηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται, μεταβιβάζουν και μετασχηματίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία,
- στην κατανόηση των λόγων για τους οποίους ορισμένες μεταναστευτικές ομάδες (ή υποομάδες) τα καταφέρνουν στο σχολείο καλύτερα από κάποιες άλλες,
- στην ανάγκη για ικανότητα αναγνώρισης του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος (Lucas & Schecter, 1992·McIntosh, 1989 Gonzalez & Darling-Hammond, 1997).

Σε ό,τι αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γεγονός ότι ο προβληματισμός για την ένταξη των παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες απετέλεσε θέμα κεντρικής σημασίας στην εκπαιδευτική πράξη και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο κατά τα τελευταία χρόνια δεδομένης της μεγάλης αύξησης της μετανάστευσης στη χώρα (Ψάλτη, 2000 Τσιάκαλος, 2000.). Ωστόσο θα μπορούσαμε να πούμε ότι, στο βαθμό που γνωρίζουμε, οι θετικές προσπάθειες των τελευταίων 10-15 χρόνων (περιλαμβανομένων και εκείνων που έγιναν στο πλαίσιο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης), επικεντρώθηκαν κύρια στο

θέμα της *σχολικής ένταξης* των μαθητών διαφόρων ομάδων με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες , και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης ή και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997). Επικεντρώθηκαν κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα νέου εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνεται σε ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού ή στην διερεύνηση των στερεοτύπων των πρώτων και λιγότερο στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα αρμονικής συνύπαρξης και συνεκπαίδευσης μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μέχρι τώρα δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην *ψυχολογική* και η *κοινωνική ένταξη* των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εκτός ορισμένων εξαιρέσεων που αφορούν, ωστόσο, μειονοτικούς πληθυσμούς ή τους τσιγγάνους (Τσιάκαλος, 2001.). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μέχρι τώρα εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές παρεμβάσεις δεν συμπεριέλαβαν προτάσεις που αφορούν στην *πολιτισμική ενημερότητα* και στην *ενδυνάμωση* των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορούν να υποστηρίζουν αποτελεσματικά την ένταξη των παιδιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε την σημαντικότητα της γλώσσας που χρησιμοποιεί το παιδί, αφού θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η κατοχή της γλώσσας αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη. Η χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις αποτελεί έναν ισχυρό δείκτη για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία υποδοχής ή και στην κοινωνικοπολιτισμική του ομάδα. Και ενώ αυτά συμβαίνουν στο σχολείο, στην οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας είναι η γλώσσα της χώρας προέλευσης. Το ίδιο, αλλά σε μικρότερο βαθμό συμβαίνει και στην επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας τους(παροικίας). Σε αυτή τη φάση δηλαδή οι αλλοδαποί μαθητές είναι δίγλωσσοι και σε καθεμία από τις γλώσσες τους αντιστοιχούν συγκεκριμένες λειτουργίες και ρόλοι. Στη γλώσσα της χώρας προέλευσης αντιστοιχούν λειτουργίες και ρόλοι που εντάσσονται στην ιδιωτική σφαίρα ενώ αντιθέτως, η γλώσσα της χώρας υποδοχής συνδέεται άμεσα με ρόλους και λειτουργίες κυρίως της δημόσιας σφαίρας.

Το φαινόμενο της διγλωσσίας της διγλωσσίας δεν εξετάζεται μόνο από τους γλωσσολόγους αλλά και από τους ψυχολόγους, τους κοινωνιολόγους και από τους παιδαγωγούς.

Λόγω αυτής της διεπιστημονικής διερεύνησης και λόγω της πολυπλοκότητας του φαινομένου δεν έχει μέχρι τώρα ακριβώς οριοθετηθεί η έννοια διγλωσσία. Μερικοί ερευνητές θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο, όταν ομιλεί παράλληλα με την «εθνική γλώσσα» και μια διάλεκτο(κοινωνική διγλωσσία).

Άλλοι πάλι ερευνητές περιορίζουν τη διγλωσσία στην περίπτωση που ένα άτομο ομιλεί δύο γλώσσες, οι οποίες διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους από γλωσσολογικής και πολιτισμικής πλευράς.

Ακαθόριστος επίσης είναι ο βαθμός στον οποίο πρέπει να κατέχει ένα άτομο τις δύο γλώσσες, για να μπορεί να θεωρηθεί ως δίγλωσσο. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ένα άτομο δίγλωσσο, όταν μπορεί να διαβάζει, να γράφει και να συνεννοείται σε μια δεύτερη γλώσσα, ενώ ο Blocher(1982) τονίζει την αναγκαιότητα της ισόβαθμης κατοχής και των δύο γλωσσών και ορίζει τη διγλωσσία ως εξής: «κάτω από τον όρο διγλωσσία αντιλαμβανόμαστε την περίπτωση, που ένα άτομο ανήκει σε δυο γλωσσικές κοινότητες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, που να δημιουργείται η απορία: με ποια από τις δυο γλώσσες έχει στενότερη σχέση, ή ποια γλώσσα πρέπει να θεωρηθεί μητρική, ή ποια χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ευχέρεια, ή σε ποια σκέπτεται».

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αποφασιστικό ρόλο στην πρόσκτηση και εκμάθηση των δύο γλωσσών παίζουν, το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Υπάρχουν κάποια πιθανά αίτια θετικής ή αρνητικής επίδρασης της διγλωσσίας στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στο άτομο και συγκεκριμένα:

- στη στάση και στο ενδιαφέρον του ατόμου,
- στην ικανότητα του ατόμου να μάθει δύο γλώσσες,
- στη γνωστική και γλωσσική σύγχυση του δίγλωσσου ατόμου και
- στην ηλικία.

Αποφασιστικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο παίζει η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Τα διαφορετικά «ενδιαφέροντα», οι διαφορετικές «εμπειρίες» και γενικά ο διαφορετικός τρόπος σκέψης των μεταναστών είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων παίζουν το φύλο, ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής και οι γλωσσικές δυσκολίες.

Στην πρώτη μας συνάντηση με ένα άγνωστο, ο ρόλος μας είναι κατά ένα τρόπο ρόλος «ντετέκτιβ», ψάχνουμε να βρούμε κάποιες ενδείξεις, συναρμολογούμε

αποσπασματικές πληροφορίες, για να μπορέσουμε να διαμορφώσουμε μια εικόνα για την προσωπικότητα και την όλη 'κοινωνική παρουσία' του άλλου. Σύμφωνα με το M.Herbert, σε αντίθεση με τον ντετέκτιβ, εμείς εκτελούμε ένα μεγάλο μέρος της διαμόρφωσης γνώμης για τον άλλο στο επίπεδο του ασυνειδήτου. Αυτόματα παρατηρούμε τις πράξεις του αγνώστου, προσέχουμε τη φωνή του και την προορά το, παρακολουθούμε τι λέει και πως το λέει, κοιτάζουμε τις κινήσεις του και τους μορφασμούς του και, ιδιαίτερα, λαμβάνουμε σοβαρά υπόψη μας τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά σε ότι εμείς λέμε και κάνουμε. Εμείς, από την πλευρά μας αποκρινόμαστε στις δικές του αντιδράσεις, διορθώνοντας ανάλογα την συμπεριφορά μας. Έτσι, δημιουργείται αυτό που αποκαλούμε *κοινωνική αλληλεπίδραση*. Άνθρωποι, λοιπόν, οι οποίοι υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες ζουν κατά κανόνα μια μοναχική ζωή, σύμφωνα με τον M.Herbert. έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που είναι δημοφιλή και δυναμικά μέλη στις ομάδες, καθώς και άτομα που είναι αποτελεσματικοί ηγέτες, έχουν πιο ακριβή αντίληψη για τους άλλους και διαφοροποιούν τους ανθρώπους ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τις ικανότητες τους με μεγαλύτερη σαφήνεια από ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Τα άτομα τα οποία διαθέτουν μεγάλη κοινωνική επάρκεια είναι άτομα ιδιαίτερα ευαίσθητα στη μη λεκτική επικοινωνία.

Η μορφή που παίρνουν οι παιδικές φιλίες αλλάζει με την πάροδο της ηλικίας, οι φιλικές σχέσεις παίρνουν τη μορφή μιας στενής προσκόλλησης προς κάποια συγκεκριμένα παιδιά, ενώ παράλληλα σε αυτό το στάδιο το ενδιαφέρον του παιδιού για τους συνομηλίκους τους γίνεται ολοένα μεγαλύτερο. Στις προηγούμενες ηλικίες(πριν το παιδί να πάει σχολείο),γονείς και οικογένεια υπήρξαν οι κύριοι φορείς της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τώρα πια οι δάσκαλοι, οι γονείς, οι συνομήλικοι και οι στενοί φίλοι ασκούν σημαντικές κοινωνικές επιδράσεις στη ζωή του παιδιού. Με πολλούς τρόπους, τα παιδιά αυτής της ηλικίας αρχίζουν να αγνοούν τους ενηλικούς και να απορροφώνται από την παιδική κοινότητα. «και σε αυτό ακόμη το πρώιμο στάδιο, τα παιδιά τείνουν να διαλέγουν κατά κανόνα φίλους που έχουν την ίδια κοινωνική θέση, που ζουν στην ίδια γειτονιά ή φοιτούν στην ίδια τάξη στο σχολείο και που είναι περίπου της ίδιας ηλικίας».(Martin Herbert, 1998, σελ. 199)

Τα περισσότερα αγόρια ηλικίας μεταξύ 6-8 ετών, παραβλέπουν τις διαφορές φύλου στα παιχνίδια τους. αντίθετα, γύρω στο 8^ο έτος, οι επαφές του με άτομα του αντίθετου φύλου μειώνονται απότομα μέχρι την ηλικία των 11-12 ετών, οπότε ο διαχωρισμός των φύλων στο ομαδικό παιχνίδι κορυφώνεται.

Συνήθως όταν ζητάμε από τα παιδιά να μας κατονομάσουν τους καλύτερους φίλους τους, τις περισσότερες φορές τονίζουν ότι επιλέγουν ως φίλους άτομα που έχουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας υψηλής δημοτικότητας και υψηλής εκτίμησης. Τα μεγαλύτερα παιδιά αυτής της ηλικίας δίνουν έμφαση στη φιλική και χαρούμενη διάθεση, στην τάξη και στη καθαριότητα. Τα μικρότερα παιδιά, από την άλλη, τονίζουν εξωτερικά γνωρίσματα, όπως είναι ας πούμε ένα ωραίο σπίτι, η καλή εμφάνιση και η οικονομική άνεση.

Είναι σημαντικό λοιπόν, να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στη δημοτικότητα, τη γοητεία που ασκείται πάνω στους άλλους και στην ικανότητα να δημιουργεί κανείς προσωπικές – στενές φιλίες με συγκεκριμένα άτομα. Οι ψυχολογικοί παράγοντες που συνδέονται με το ένα δεν συνδέονται απαραίτητα και με το άλλο. Τα δημοφιλή παιδιά μπορεί να έχουν πολλούς θαυμαστές αλλά λίγους φίλους. Το γεγονός ότι κάποιος επιλέγεται από τους πολλούς, ως αντικείμενο θαυμασμού, ταυτόχρονα να αποτελέσει λόγο να απομονωθεί και να μην μπορεί να αναπτύξει στενές προσωπικές σχέσεις, ιδιαίτερα αν οι ιδιότητες ή τα προσόντα στα οποία οφείλεται η δημοτικότητα του επισύρουν το φθόνο και τη ζήλια όσων δεν διαθέτουν παρόμοια χαρίσματα. «Εξάλλου είναι πιθανό τα ψυχολογικά γνωρίσματα, που προκαλούν την αρχική αμοιβαία έλξη μεταξύ των προσώπων, μα μην είναι εκείνα που οδηγούν στη σταθερή φιλία και στη βιώσιμη αμοιβαία αφοσίωση».(Martin Herbert, 1998, σελ. 202)

3.5 ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ

Οι συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών στην Ελλάδα και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα παιδιά τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που οδηγεί εύκολα στη σχολική αποτυχία των μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία σε όλες τις μορφές της : χαμηλή επίδοση σε σχέση με την επίσημη νόρμα, επανάληψη της σχολικής τάξης, πρόωρη εγκατάλειψη, οργανικό και λειτουργικό αναλφαβητισμό, αποτυχία σε εξετάσεις πρόσβασης σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα. Οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι παράγοντες αυτοί φαίνεται ότι συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία ή την προκαλούν θα εκτεθούν στη συνέχεια. Η πρώτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σχολικής ηλικίας αφορά την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση και την εγγραφή τους στο ανάλογο με την ηλικία και τις γνώσεις τους επίπεδο. Η ανισότητα στην πρόσβαση και την αξιοποίηση του

κοινωνικού και δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης αποτελεί μια σημαντικότητα, ως ένα βαθμό θεσμοποιημένη, διαδικασία αναπαραγωγής του κοινωνικού αποκλεισμού.

Σύμφωνα με τα ισχύοντα, στα ελληνικά δημόσια σχολεία μπορούν να εγγράφονται οι αλλοδαποί μαθητές που ζουν στην Ελλάδα ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης τους, αν το επιθυμούν οι γονείς ή οι κηδεμόνες τους, εφόσον ήδη ζουν στην Ελλάδα. Αλλά και οι άσχημες οικονομικές συνθήκες, που χαρακτηρίζουν κατά κανόνα τη ζωή των μεταναστών στην Ελλάδα, μπορούν να παρεμποδίσουν την εγγραφή ή τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους, γιατί προέχει η συμμετοχή τους στην εξασφάλιση των όρων επιβίωσης της οικογένειας. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι το ποσοστό των Ποντίων νέων ηλικίας 15-24 ετών που εργάζονται είναι υψηλότερο(37,4%) από το αντίστοιχο ποσοστό των γηγενών νέων, και αυτό παρά το μεγάλο ποσοστό ανεργίας που χαρακτηρίζει τους Πόντιους (σχεδόν το 50% από αυτούς είναι άνεργοι ή υποαπασχολούνται). Αυτό σημαίνει ότι «...περισσότεροι νέοι Πόντιοι εγκαταλείπουν από νωρίς την εκπαίδευση και αναζητούν μια θέση στην αγορά εργασίας»(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, σελ.10). Πιο ακραίες, αλλά όχι σπάνιες, είναι οι περιπτώσεις παιδιών που εξαναγκάζονται να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία σε ακατάλληλες και επικίνδυνες εργασίες (τα παιδιά του δρόμου, τα παιδιά των φαναριών κ.λ.π) ή ωθούνται σε κυκλώματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης(Ψημμένος 1999, για τη περίπτωση των αλβανών μη κανονικών μεταναστών στην Αθήνα). Στις περιπτώσεις αυτές οι γονείς / κηδεμόνες των παιδιών αυτών εμποδίζουν με κάθε τρόπο τη φοίτηση τους στο σχολείο, για να εξασφαλίσουν την επικερδή εκμετάλλευση της εργασίας τους.

Όσα παιδιά, παρά τις δυσκολίες αυτές, κατορθώνουν να εγγραφούν στο σχολείο, έχουν ακόμη πολλές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν. Η κακή κατάσταση των σχολικών κτιρίων είναι ένα από τα πρώτα προβλήματα που συναντούν με τη φοίτηση τους(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1999, σελ.13). Παλιά και ακατάλληλα διδακτήρια, χωρίς στοιχειώδεις υποδομές, τον αναγκαίο εξοπλισμό και την απαιτούμενη χρηματοδότηση, με πληθωρικά τμήματα μαθητών αποτελούν συνήθεις περιπτώσεις. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι οι μετανάστες συνήθως εγκαθίστανται σε υποβαθμισμένες περιοχές των αστικών κέντρων, που συχνά λειτουργούν ως «γκέτο», γιατί αυτές είναι πιο προσιτές οικονομικά.

Ένας από τους πιο σοβαρούς λόγους που οδηγεί τους μετανάστες μαθητές σε απεξένωση και αρνητική στάση έναντι του σχολείου και η ακαμψία του περιεχομένου σπουδών, που αποτελεί μόνιμο, αρνητικό χαρακτηριστικό του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος. Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένεια τους ή από την χώρα προέλευσης τους αγνοείται και δεν αξιοποιείται(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, σελ.4), παρόλο που κάποιες σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι δεν λειτουργούν εντελώς απαγορευτικά ως προς αυτό, ειδικά σε ότι αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.

Η άγνοια που συχνά χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στα ζητήματα της εκπαίδευσης των μεταναστών συνδέεται αυτονόητα με το γενικότερο πρόβλημα της κατάλληλης προπαρασκευής τους σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.

Μέχρι πρόσφατα στα προγράμματα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα δεν περιλαμβάνονταν αντικείμενα σχετικά με αυτή την προβληματική, ενώ σπάνια περιλήφθηκαν και στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα(που λειτούργησαν μετά το 1992). Οι ελλείψεις αυτές στην επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών εκθέτουν τους εκπαιδευτικούς στον κίνδυνο της μεροληψίας ή των εσφαλμένων παιδαγωγικών χειρισμών δεδομένου ότι, όπως έχουν αποδείξει σχετικές έρευνες(Banks, 1987, σελ,399), «...οι ανεκπαίδευτοι και οι λιγότεροι έμπειροι δάσκαλοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ‘το φαινόμενο των προσδοκιών του δασκάλου’ (teacher expectancy effect)», σύμφωνα με το οποίο οι προσδοκίες που διαμορφώνει ο δάσκαλος για ένα συγκεκριμένο μαθητή αποδεικνύονται καθοριστικές για την αυτοεικόνα και την περαιτέρω εκπαιδευτική του πορεία.

3.6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ

Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί την σοβαρότερη πρόκληση του σύγχρονου μεταναστευτικού προβλήματος στην χώρα μας. Κι αυτό γιατί από την φύση της η παιδεία αποτελεί το πρίσμα με το οποίο η κοινωνία κοιτάζει το μέλλον της σε βάθος μερικών δεκαετιών, οι επιθυμίες και οι προτεραιότητες που τίθενται στο παρόν προκαθορίζουν την ποιότητα των επερχόμενων γενεών, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι μελλοντικοί πολίτες θα αντιλαμβάνονται τον κόσμο τους και την σχέση τους με αυτόν. Επομένως η στάση της πολιτείας, των πολιτικών και των πολιτών στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών και των παλιννοστούντων ομογενών χρειάζεται σοβαρή μελέτη και υπολογισμό, με τελικό ζητούμενο την θέση των ξένων στην ελληνική κοινωνία, την ποιότητά τους ως

ανθρώπων και εργαζομένων. Ακόμη είναι σαφές ότι οι σχετικές αποφάσεις θα καθορίσουν όχι μόνο την τύχη των παιδιών των μεταναστών, αλλά και την μορφή της ίδιας της κοινωνίας μας, επιλέγοντας είτε ένα φοβικό-κλειστό μοντέλο συμπεριφοράς και οργάνωσης είτε μια εξωστρεφή-ανοικτή κοινωνία που δεν διστάζει να διαλέγεται γόνιμα με την εποχή της, στάση που συνόδεψε τις δημιουργικότερες στιγμές της ελληνικής κοινωνίας στην ιστορική της πορεία.

Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν μια ακόμη επαγγελματική πρόκληση. Η δυσκολία μιας τάξης, η οποία περιλαμβάνει έτσι κι αλλιώς ανομοιογενές μαθητικό υλικό, μετατρέπεται σε πραγματικό πονοκέφαλο και πηγή άγχους όταν προστίθενται παιδιά που έχουν ελαττωμένη ή ανύπαρκτη γνώση της ελληνικής γλώσσας, διαφορετικές σχολικές εμπειρίες από την χώρα υποδοχής, άλλη νοοτροπία και κουλτούρα. Οι υποστηρικτικοί θεσμοί όπως είδαμε δεν λειτουργούν, η δυνατότητα για ατομική βοήθεια μέσα στην τάξη είναι σχεδόν μηδενική. Έτσι μένει τελικά η στυφή γεύση της αποτυχίας. Η στάση των διδασκόντων απέναντι στους μαθητές αυτούς καθορίζεται ασφαλώς από τις παιδαγωγικές αρχές και την σχολική νομοθεσία, αν και δεν είναι πάντοτε ενιαία μια και αναπόφευκτα παίζουν τον ρόλο τους και οι προσωπικές απόψεις, γεγονός φυσικά αντιεπαγγελματικό. Είναι πάντως κοινή η ομολογία ότι το σχολείο βιώνει τον ρατσισμό σε μικρότερο βαθμό από την ίδια την κοινωνία.

Η δυσκολία της ενσωμάτωσης μεγάλου μέρους των αλλοδαπών μαθητών στην σχολική ζωή, προδιαγράφει το προσωπικό τους μέλλον ζοφερό. Πέρα από το πρόβλημα της γλώσσας, πρέπει να συνυπολογίσουμε και τα ψυχικά τραύματα και τις δυσκολίες προσαρμογής που προκαλεί ξεριζώμα και η ένταξη σε άγνωστο περιβάλλον σε τρυφερή ηλικία. Στις σχολικές τάξεις είναι συνηθισμένο το θέαμα πληγωμένων παιδιών που βιώνουν εξακολουθητικά την σχολική αποτυχία και συναισθηματική ανασφάλεια, εκδηλώνονται είτε με παθητική-αμυντική στάση είτε με επιθετική συμπεριφορά. Η οικονομική ανέχεια της οικογένειάς τους επιτείνει το πρόβλημα, σπρώχνοντάς τα πρώιμα στην αγορά εργασίας.

Θα πρέπει να δημιουργηθεί μια αλληλεγγύη συνδιδασκαλίας, η οποία δεν αναπτύσσεται απλώς και μόνο με τη φυσική παρουσία των μεταναστόπουλων στην τάξη, αλλά προϋποθέτει μια κοινωνικοπολιτισμική και μαθησιακή ένταξη των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι στις τάξεις αυτές θα εκτιμώνται και θα λαμβάνονται υπόψη οι γλώσσες και οι πολιτισμοί των μεταναστόπουλων και ότι θα υπάρξουν τέτοιες μαθησιακές προϋποθέσεις, οι οποίες θα οδηγούν κατά το καλύτερο δυνατό σε μια σχολική επιτυχία (Martin Herbert, 1998, σελ. 210).

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολικής προσαρμογής – σχολικής επίδοσης παιδιών διαφόρων εθνικών ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα με την παρούσα μελέτη προσπαθήσαμε να δώσουμε απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα :

- Υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής προσαρμογής και σχολικής επίδοσης;
- Ποιοι παράγοντες προσδιορίζουν τη συγκεκριμένη σχέση;
- Υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις δυο πόλεις;

και να διερευνήσουμε τις εξής ερευνητικές υποθέσεις :

(ΘΕΤΙΚΗ) Οι μετανάστες μαθητές που έχουν καλή σχολική προσαρμογή παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο στη σχολική επίδοση και αντίστροφα οι μαθητές έχουν καλή σχολική επίδοση, παρουσιάζουν καλή σχολική προσαρμογή.

(ΑΡΝΗΤΙΚΗ) Οι μετανάστες μαθητές που δεν έχουν καλή σχολική προσαρμογή δεν έχουν καλή σχολική επίδοση και αντίστροφα οι μαθητές που δεν έχουν καλή σχολική επίδοση, δεν έχουν καλή σχολική προσαρμογή .

(ΟΥΔΕΤΕΡΗ) Η σχολική προσαρμογή δεν συνδέεται με τη σχολική επίδοση

Το δείγμα μας αποτελούν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία των πόλεων Ηρακλείου και Αλεξανδρούπολης . Πιο συγκεκριμένα στο δείγμα μας συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων , στων οποίων τα τμήματα διδασκαλίας φοιτούσαν μετανάστες μαθητές .

Η επιλογή δύο διαφορετικών αστικών περιοχών έγινε για να δοθεί η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των περιοχών επειδή έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά . Σύμφωνα με τον Τσαούση (Αθήνα 1997) οι αστικές περιοχές έχουν μεγάλη πυκνότητα , ο πληθυσμός αυξάνεται με ταχύτερους ρυθμούς από την έκταση τους και παρουσιάζουν ετερογένεια που εκτείνεται σε πολλά επίπεδα διαφοροποίησης και ανισότητας .Επιλέξαμε λοιπόν αυτές τις δύο πόλεις (Ηράκλειο –

Αλεξανδρούπολη) , οι οποίες βρίσκονται σε διαφορετική γεωγραφική θέση , γιατί μας ενδιέφερε να δούμε εάν υπάρχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών . Επιπλέον οι λόγοι που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες αστικές περιοχές ήταν αφενός ότι είχαμε προσβασιμότητα και αφετέρου ο μεγάλος αριθμός μεταναστών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία , σε σχέση με αγροτικές περιοχές . Επίσης ο τρόπος με τον οποίο επιλέξαμε το δείγμα είχε ως βάση στα σχολεία επιλογή να φοιτεί μεγάλος αριθμός μεταναστών μαθητών και όσον αφορά το Ηράκλειο ένα ακόμη κριτήριο ήταν τα σχολεία να συνεργάζονται με το Τ.Ε.Ι (Ηράκλειο:1^ο, 2^ο, 3^ο, 7^ο, 11^ο, 13^ο, 17^ο, 39^ο, 42^ο, 52^ο. Αλεξανδρούπολη : 1^ο, 2^ο, 6^ο, 7^ο, 8^ο, 9^ο, 10^ο, 17^ο.)

Σημειώνουμε δε, πως για την διεκπεραίωση της συγκεκριμένης μελέτης απευθυνθήκαμε στις πρωτοβάθμιες υπηρεσίες Ηρακλείου και Αλεξανδρούπολης και λάβαμε άδεια για την πρόσβαση μας στα δημοτικά σχολεία και για τη χορήγηση έντυπων ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς .

Η έρευνα διεξήχθη από τις 4 Ιουνίου έως τις 14 Ιουνίου 2007 και πραγματοποιήθηκε συγχρόνως και στις δύο πόλεις, Ηράκλειο και Αλεξανδρούπολη (75 ερωτηματολόγια στη πόλη του Ηρακλείου και 75 ερωτηματολόγια στην πόλη της Αλεξανδρούπολης).

Η προσέγγιση του δείγματος έγινε με άμεση επαφή των συνεντευκτών με τους συνεντευξιζόμενους . Τα άτομα του δείγματος ενημερώθηκαν για τους στόχους της ερευνάς και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους . Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών γενικά , υπήρξε θετική εκτός ελάχιστων περιπτώσεων .

Η συλλογή των στοιχείων της μελέτης έγινε με έντυπα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν απευθείας από τους ερωτώμενους, ώστε αν χρειαζόνταν κάποια διευκρίνιση να τους δινόταν . Ωστόσο υπήρξαν και περιπτώσεις στις οποίες οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων ζήτησαν περισσότερο χρόνο για να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς , οπότε και χρειάστηκε να μοιράσουμε τα ερωτηματολόγια , να δώσουμε διευκρινήσεις και να επισκεφτούμε την επόμενη μέρα τα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία για να τα πάρουμε πίσω .

Στην αστική περιοχή, την πόλη του Ηρακλείου η δυσκολία που αντιμετωπίσαμε ήταν ότι υπήρξε αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών καθότι ήταν περίοδος παράδοσης των ελέγχων προόδου και γι' αυτό ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν διάθεση για συνεργασία παρότι ήταν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία .

Στην αστική περιοχή , την πόλη της Αλεξανδρούπολης επίσης , ορισμένοι εκπαιδευτικοί δε φάνηκαν ανοικτοί και πρόθυμοι να απαντήσουν αναφέροντας το μεγάλο αριθμό φοιτητών παιδαγωγικών σχολών, που αφήνουν ερωτηματολόγια για να συμπληρώσουν . Επίσης , επειδή ήταν θερινός μήνας ,τα περισσότερα σχολεία πήγαιναν εκδρομές και χρειάστηκε να επισκεφτούμε και δεύτερη φορά κάποια από αυτά.

Θελήσαμε να κάνουμε διακριτική την παρουσία μας στα σχολεία και πρώτου αναθέσουμε στους εκπαιδευτικούς τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων , ενημερώναμε τους διευθυντές για το θέμα της μελέτης και την άδεια που κατείχαμε από τις αρμόδιες πρωτοβάθμιες υπηρεσίες. Έπειτα οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια τις ώρες των διαλειμμάτων. Ενδιαφέρον έχει ο τρόπος που αντιδρούσαν κάποιοι από τους ερωτώμενους . Παρατηρήσαμε λοιπόν πως αυτοί που δυσανασχέτησαν και αρνήθηκαν να συμμετέχουν στην διαδικασία της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία , μεγαλύτερη δηλαδή προυπηρσία .

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα αποτυπώνονται ερωτήσεις για τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Έπειτα ακολουθεί η δεύτερη ενότητα , η οποία αφορά την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών. Οι βασικές κατηγορίες που εξετάστηκαν σ' αυτή την ενότητα αφορούσαν:

- 1) την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στην τάξη και στα διαλείμματα ,
- 2) τη σχέση των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους και
- 3) την επιρροή του χρόνου παραμονής των μεταναστών μαθητών , στη χώρα υποδοχής.

Όσον αφορά την προσαρμογή των μεταναστών στην τάξη και στα διαλείμματα , μελετούμε:

- α) με ποιους κάθονται οι μετανάστες μαθητές στην τάξη ,
- β) εάν συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και με ποιους περισσότερο ,
- γ) τη συνήθης συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη και
- δ) την ακολουθία των κανόνων της τάξης.

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν για την ενδεχόμενη παραμονή των μεταναστών μαθητών στην τάξη τις ώρες των διαλειμμάτων , τη

συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια και την εμπλοκή τους σε διενέξεις .

Όσον αφορά τη σχέση των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους , μελετούμε:

- α) εάν διατηρούν φιλικές σχέσεις οι μετανάστες μαθητές με τους συμμαθητές τους , β) τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε δραστηριότητες ,
- γ) την παρατήρηση ρατσιστικής στάσης από τους ντόπιους προς τους μετανάστες μαθητές και
- δ) το χαρακτηρισμό των σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών και ομοεθνών μαθητών.

Επίσης διερευνήθηκε η σχολική επίδοση με βάση:

- α) τις μαθησιακές ικανότητες των μεταναστών μαθητών και
- β) τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία .

Ακολουθεί η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου που επιχειρεί να εξετάσει τη σχέση μεταξύ σχολικής προσαρμογής – σχολικής επίδοσης .

Στην ενότητα αυτή αποτυπώνονται ζητήματα ως προς:

- α) τη συσχέτιση μεταξύ συνεργασίας – επίδοσης των μεταναστών μαθητών,
- β) τη συσχέτιση μεταξύ συμπεριφοράς – επίδοσης και
- γ) τη συσχέτιση μεταξύ της διάρκειας παραμονής στη χώρα υποδοχής και της απόδοσης στα μαθήματα.

Στην τελευταία ενότητα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες , οι οποίοι , προσδιορίζουν τη σχέση μεταξύ της σχολικής προσαρμογής – σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών και πιο συγκεκριμένα αυτούς που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον , το σχολικό περιβάλλον και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Πιο αναλυτικά διερευνάται:

- α) η συμβολή της οικογένειας στη σχολική προσαρμογή και επίδοση και
- β) η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων .

Συνάμα εξετάζεται η σχολική προσαρμογή και η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών με βάση το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση .

Τέλος αποτυπώνεται:

- α) η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μετανάστες μαθητές ,
- β) η σχέση των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών και

γ) οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για την εκπαιδευτική διαδικασία .

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από κλειστές ερωτήσεις (όπως: κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας , οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ; οι μετανάστες μαθητές ακολουθούν τους κανόνες της τάξης; ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών; κ.τ.λ.) τις οποίες χρησιμοποιήσαμε για να συγκεντρώσουμε ορισμένες κατηγορίες πληροφοριών και για να κρίνουμε την επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία μιας δεδομένης γνώμης. Έχοντας λοιπόν προβλέψει τις απαντήσεις , δεν αφέθηκαν περιθώρια διφορούμενων απαντήσεων καθότι οι ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρες , κατανοητές και συγχρόνως εύκολο να απαντηθούν .Επίσης χρησιμοποιήσαμε ερωτήσεις φίλτρου, ως μέσο διάκρισης κατηγοριοποίησης των απαντώντων μεταξύ ποικίλων μεταγενέστερων απαντήσεων (όπως: οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους συμμαθητές τους ; αν ναι με ποιους;) . Συνάμα υπήρχε μια ανοιχτή ερώτηση (όπως : ποια αλλαγή προτείνεται στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;) στην οποία η απάντηση δεν προβλέπεται ούτε προκαθορίζεται και ο ερωτώμενος είναι ελεύθερος να εκφραστεί όπως θέλει. Χρησιμοποιήθηκε ανοικτή ερώτηση με σκοπό τη συγκέντρωση πληροφοριών και προτάσεων οι οποίες υποδεικνύουν τη θέση των ερωτώμενων σε συγκεκριμένο θέμα .

Σ' όλες τις ερωτήσεις χρησιμοποιούνται τακτικές κλίμακες , που επιτρέπουν την ταξινόμηση αλλά και τον προσδιορισμό των <<ανώτερων>> και <<κατώτερων >> θέσεων . Υπάρχει κάποια ερώτηση που η επιλογή είναι δυαδική (ναι – όχι) και οι υπόλοιπες πολλαπλή, τύπου Likert (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, διαφωνώ μέτρια , συμφωνώ μέτρια , συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα) (Jevau C.L, επιμ. Κ. Τζαννόνε -Τζώρτζη , Αθήνα 1996).

Η στατιστική ανάλυση των στοιχείων έγινε με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού προγράμματος SPSS- 12 (Statistical Package for Social Sciences) . Αρχικά κωδικοποιήσαμε τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δημιουργώντας μια βάση δεδομένων στο SPSS στην οποία δώσαμε τιμές και στις κλίμακες των πιθανών απαντήσεων που χρησιμοποιήσαμε για να μπορέσουμε να αναλύσουμε τα στοιχεία που είχαν παρθεί . Ομαδοποιήσαμε σε ορισμένες ερωτήσεις τις απαντήσεις και κωδικοποιήσαμε και την ανοικτή ερώτηση κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις που δόθηκαν. Έπειτα προβήκαμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων υπολογίζοντας το

μέσο όρο από τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για να βρούμε τη σειρά προτεραιότητας των απαντήσεων και τη μορφοποίηση τους σε πίνακες, πίτες και ιστογράμματα για την καλύτερη αποτύπωση της εικόνας των ευρημάτων . Σε κάποιες ερωτήσεις έγινε επανακωδικοποίηση τιμών για να ομαδοποιηθούν οι κατηγορίες μεταβλητών . Σε κάποιες λοιπόν ερωτήσεις , π.χ. στην κλίμακα 1= όχι , 2= μάλλον όχι , 3= μάλλον ναι , 4= ναι , έγινε σύμπτυξη των 1 με 2 και 3 με 4 . Επίσης στην ίδια κλίμακα έγινε σύμπτυξη των 2 με 3 σε «ίσως» . Έτσι ήταν δυνατή η απαλοιφή των ακραίων τιμών. Παράλληλα στην ερώτηση που σχετίζεται με τη συνήθη συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών , κωδικοποιώντας τις πιθανές απαντήσεις 1= αυθόρμητοι , 2 = αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες , 3= είναι πρόθυμοι , 4= είναι ντροπαλοί , 5= είναι ήσυχοι , 5= είναι αποτραβηγμένοι , 7= κλείνονται στον εαυτό τους , 8= χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις , 9= τσακώνονται , 10= συνομιλούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος , 11= προκαλούν φασαρία , έγινε σύμπτυξη των 2 με 3 , 4 με 5 , 6 με 7 , 8 με 9 και 10 με 11 . Μ' αυτό τον τρόπο αποτυπώθηκε πιο ξεκάθαρα η άποψη των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητες μεταβλητές σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα , είναι τα κοινωνικο - δημογραφικά στοιχεία .

Εν τέλει συγκρίναμε τα αποτελέσματα των δύο πόλεων και διαπιστώσαμε διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα τους .

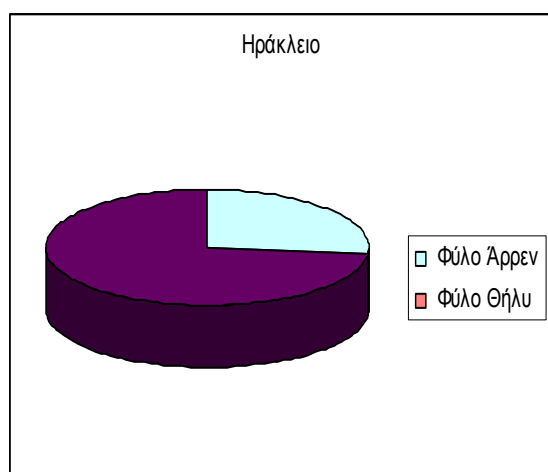
ΕΡΕΥΝΑ ΜΕΡΟΣ Α΄

[ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ-ΗΡΑΚΛΕΙΟ]

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο

Φύλο		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
	Άρρεν	25	33	20	27
	Θήλυ	50	67	55	73
	Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 1



Γράφημα 1α



Γράφημα 1β

Στην έρευνα πήραν μέρος 75 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης 33% άντρες και 67% γυναίκες ηλικίας από 24 έως 58 έτη με μέσο όρο ηλικίας 44,2 έτη και διδακτική εμπειρία από 2 έως 32 έτη .

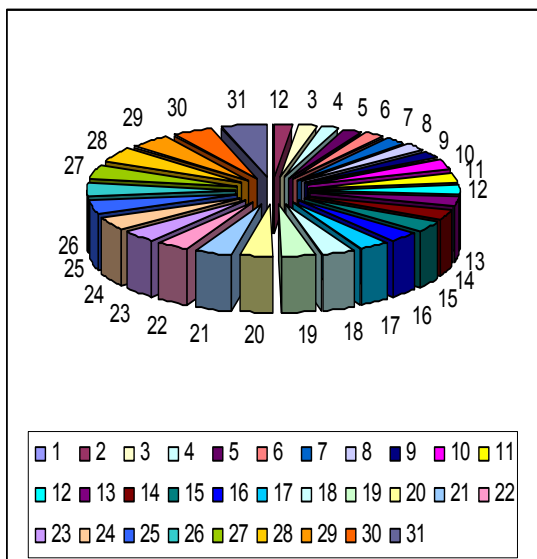
Επίσης στην έρευνα έλαβαν μέρος 75 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου 27% άντρες και 73% γυναίκες ηλικίας από 23 έως 60 έτη με μέσο όρο ηλικίας 40,8 έτη και διδακτική εμπειρία από 1 έως 34 έτη.

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

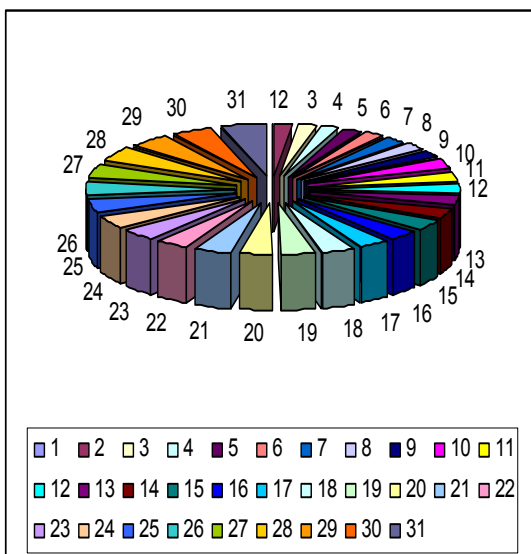
Ηράκλειο	Συχνότητα	%	Αλεξανδρούπολη	Συχνότητα	%
23	1	1,3	24	1	1,3
24	1	1,3	32	1	1,3
25	2	2,7	35	1	1,3
26	1	1,3	36	2	2,7
27	2	2,7	38	6	8
28	3	4,0	39	3	4
31	1	1,3	40	7	9,3
32	1	1,3	41	5	6,7
34	1	1,3	42	3	4
35	3	4,0	43	8	10,7
37	5	6,7	44	6	8
38	1	1,3	45	6	8
39	8	10,7	46	3	4
40	6	8,0	47	2	2,7
41	3	4,0	48	5	6,7
42	8	10,7	49	1	1,3
43	2	2,7	50	2	2,7
44	2	2,7	51	1	1,3
45	6	8,0	52	3	4
46	2	2,7	53	2	2,7
47	2	2,7	54	1	1,3
48	2	2,7	55	2	2,7
50	2	2,7	56	2	2,7
51	1	1,3	57	1	1,3
52	3	4,0	58	1	1,3
53	2	2,7	Σύνολο	75	100
54	1	1,3			
55	1	1,3			
56	1	1,3			
60	1	1,3			
Σύνολο	75	100			

Πίνακας 2

Πίνακας 3



Γράφημα 2



Γράφημα3

Στο δήμο Ηρακλείου συμμετείχαν 20 άντρες και 55 γυναίκες με Μ.Ο ηλικίας 40.8 έτη. Η μικρότερη ηλικία που σημειώθηκε ήταν 23 έτη και μεγαλύτερη 60 έτη (πίνακας και γράφημα 2) .

Αντίστοιχα στο δήμο Αλεξανδρούπολης συμμετείχαν 25 άντρες και 50 γυναίκες με Μ.Ο ηλικίας 44.2 έτη. Η μικρότερη ηλικία που σημειώθηκε ήταν 24 έτη και μεγαλύτερη 58 έτη (πίνακας και γράφημα 3).

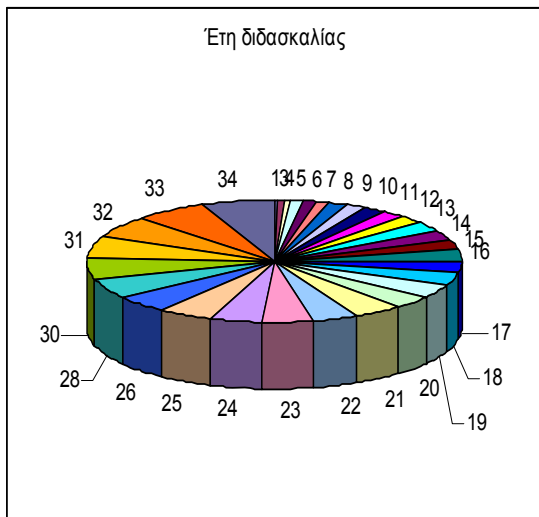
Ηράκλειο		
Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος Όρος
23	60	40,8
Αλεξανδρούπολη		
Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος Όρος
24	58	44,2

Κατανομή συχνότητας εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

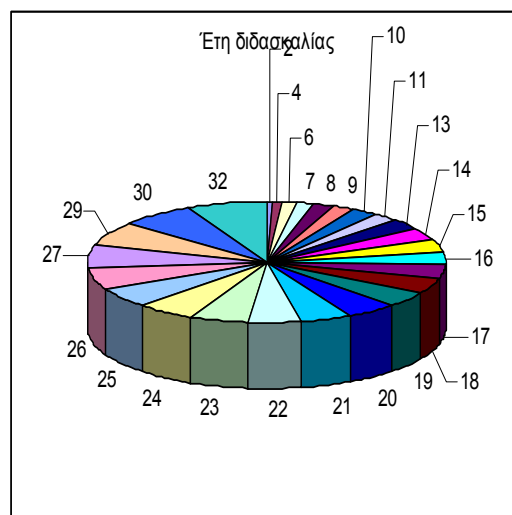
Έτη διδασκαλίας	Ηράκλειο		Έτη διδασκαλίας	Αλεξανδρούπολη	
	Συχνότητα	%		Συχνότητα	%
1	4	5,3	2	1	1,3
2	3	4	4	1	1,3
3	2	2,7	6	3	4
4	1	1,3	7	3	4
5	3	4	8	3	4
6	4	5,3	9	1	1,3
7	4	5,3	10	2	2,7
8	2	2,7	11	2	2,7
9	3	4	13	3	4
10	3	4	14	3	4
11	2	2,7	15	3	4
12	2	2,7	16	2	2,7
13	1	1,3	17	6	8
14	4	5,3	18	5	6,7
15	3	4	19	2	2,7
16	5	6,7	20	8	10,7
17	2	2,7	21	2	2,7
18	5	6,7	22	5	6,7
19	5	6,7	23	2	2,7
20	2	2,7	24	4	5,3
21	2	2,7	25	3	4
22	2	2,7	26	1	1,3
23	2	2,7	27	1	1,3
24	1	1,3	29	3	4
25	1	1,3	30	3	4
26	2	2,7	32	3	4
28	1	1,3	Σύνολο	75	100
30	1	1,3			
31	1	1,3			
32	1	1,3			
33	1	1,3			
34	1	1,3			
Σύνολο	75	100			

Πίνακας 5

Πίνακας 4



Γράφημα 4



Γράφημα 5

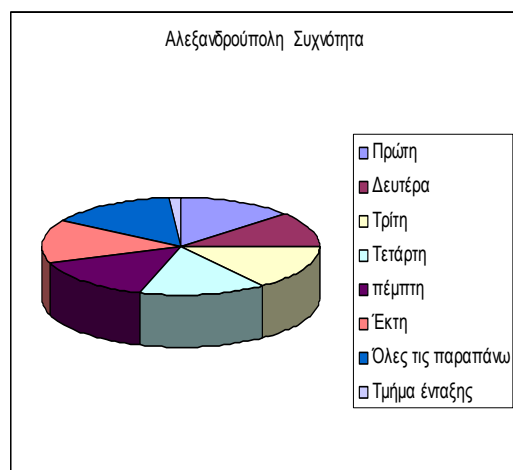
Ο Μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο δήμο Ηρακλείου ήταν 14.9 έτη όπου μικρότερη τιμή ήταν 1 έτος και μεγαλύτερη 34 έτη (πίνακας και γράφημα 4) .

Ο Μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης ήταν 18.1 έτη όπου μικρότερη τιμή ήταν 2 έτη και μεγαλύτερη τιμή 32 έτη (πίνακας και γράφημα 5)

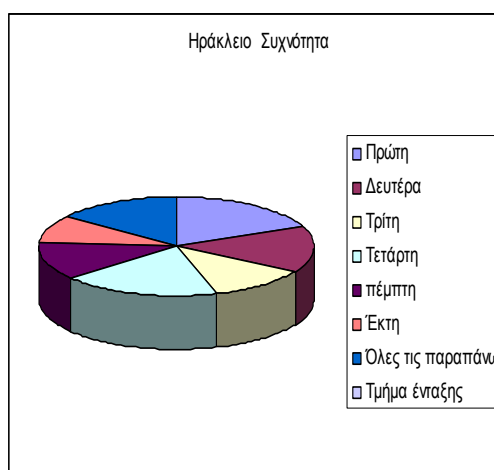
Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις τάξεις διδασκαλίας

Τάξεις	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Πρώτη	10	13,3	14	18,7
Δευτέρα	9	12	11	14,7
Τρίτη	11	14,7	9	12
Τετάρτη	11	14,7	14	18,7
πέμπτη	11	14,7	9	12
Έκτη	11	14,7	7	9,3
Όλες τις παραπάνω	11	14,7	11	14,7
Τμήμα ένταξης	1	1,3	0	0
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 6



Γράφημα 6 α



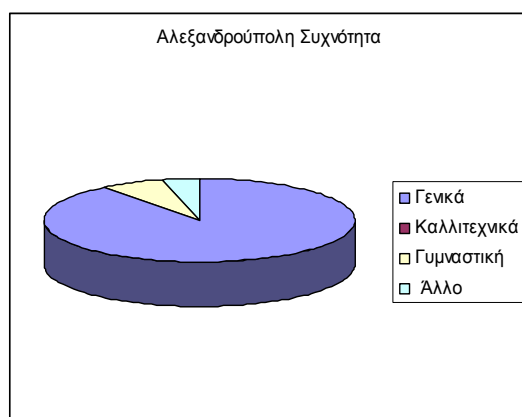
Γράφημα 6 β

Οι τάξεις που αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι η Πρώτη και η Τετάρτη σε ποσοστό 18,7 % (πίνακας και γράφημα 6).

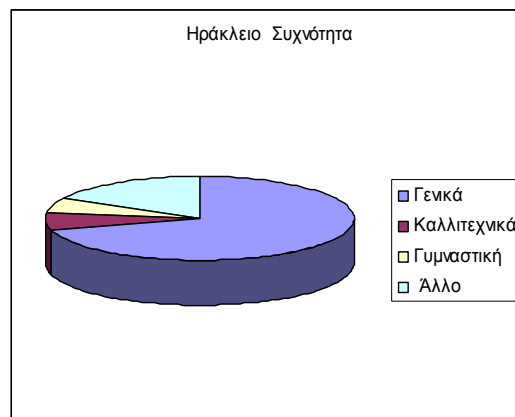
Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τα μαθήματα διδασκαλίας

Μαθήματα διδασκαλίας	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Γενικά	67	89	53	71
Καλλιτεχνικά	0	0	5	7
Γυμναστική	5	7	4	5
Άλλο	3	4	13	17
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 7



Γράφημα 7α



Γράφημα 7β

Το 89 % των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης διδάσκει γενικά μαθήματα, το 7% γυμναστική και το 4% κάτι άλλο .

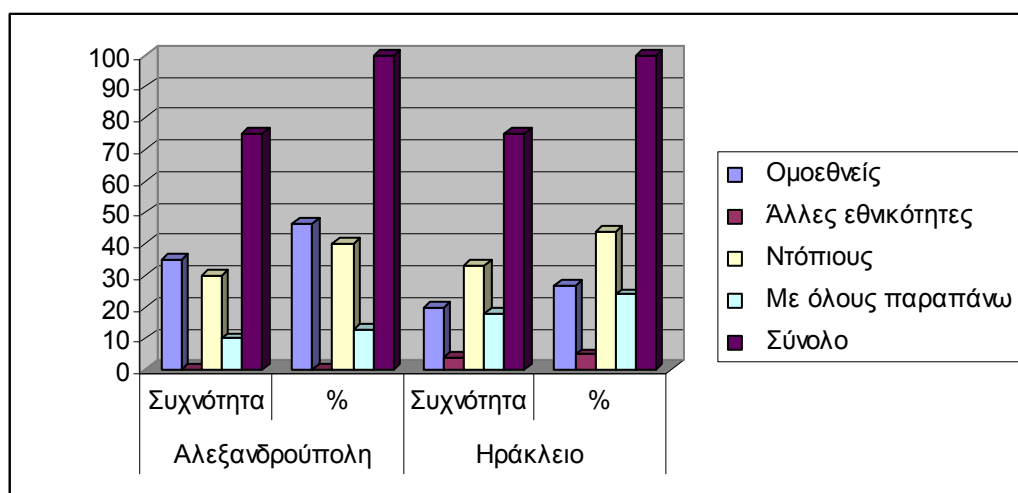
Το 71 % των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου διδάσκει γενικά μαθήματα, το 7% καλλιτεχνικά , το 5% γυμναστική και το 17% κάτι άλλο (πίνακας και γράφημα 7).

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

Κατανομή συχνότητας των μεταναστών μαθητών ως προς την προσαρμογή στην τάξη

Οι μετανάστες μαθητές κάθονται συνήθως με :	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	35	46,7	20	27
Άλλες εθνικότητες	0	0	4	5
Ντόπιους	30	40	33	44
Με όλους παραπάνω	10	13	18	24
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 8



Γράφημα 8

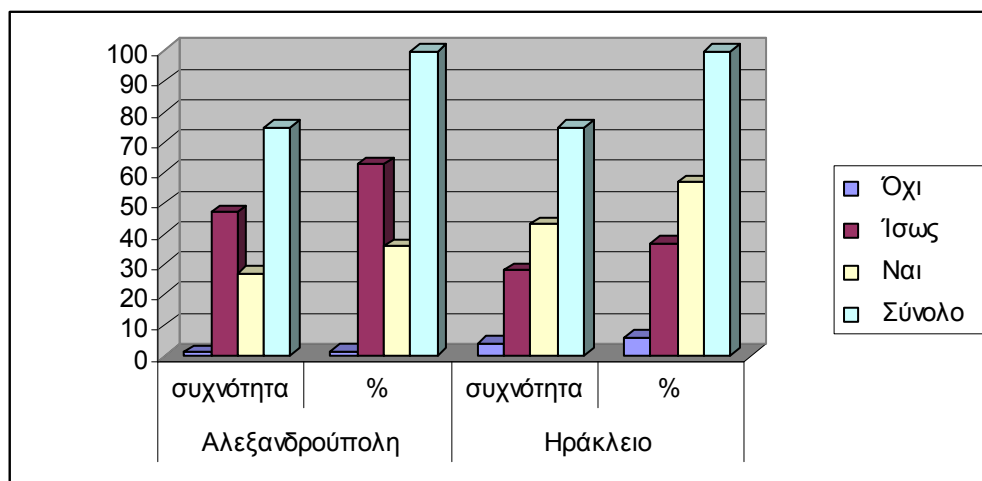
Οι μετανάστες μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Αλεξανδρούπολη, κάθονται συνήθως στην τάξη με «ντόπιους» 40% και «ομοεθνείς» 46,7%.

Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι μετανάστες μαθητές κάθονται συνήθως με «ντόπιους» 44% και «ομοεθνείς» 27% (πίνακας και γράφημα 8).

Συνεργασία των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	1	1,3	4	6
Ίσως	47	62,7	28	37
Ναι	27	36	43	57
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 9



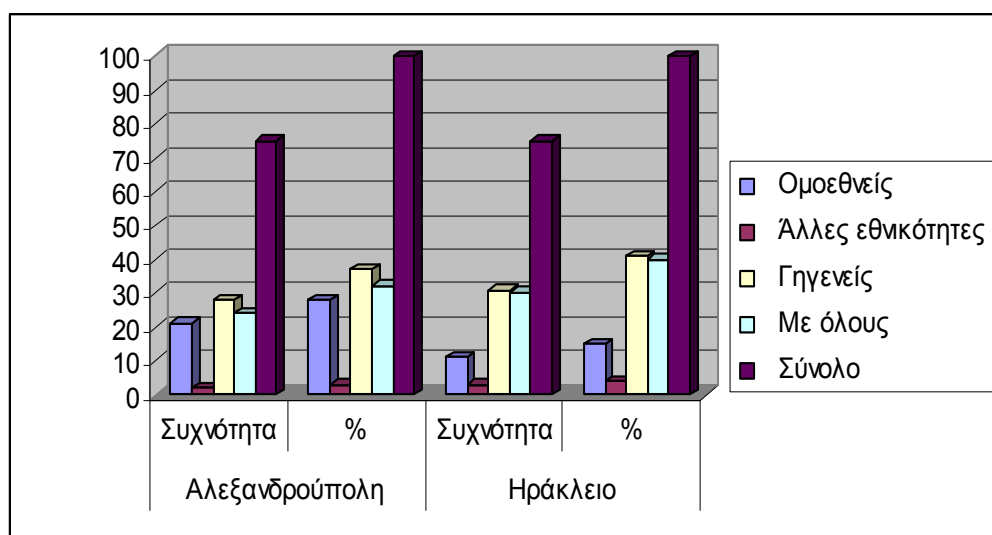
Γράφημα 9

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Αλεξανδρούπολης , το 62,7% θεωρούν ότι «ίσως» συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ,το 36% απάντησε ότι συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το 1,3% απάντησε ότι δεν συνεργάζονται καθόλου. Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου οι εκπαιδευτικοί απήντησαν πως θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους συμμαθητές τους το 57%, δεν συνεργάζονται καθόλου το 6% και θεωρούν ότι «ίσως» συνεργάζονται το 37% (πίνακας και γράφημα 9).

Συνεργασία των μεταναστών μαθητών με τους υπόλοιπους μαθητές

Με ποιους συνεργάζονται	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	21	28	11	15
Άλλες εθνικότητες	2	3	3	4
Γηγενείς	28	37	31	41
Με όλους	24	32	30	40
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 10



Γράφημα 10

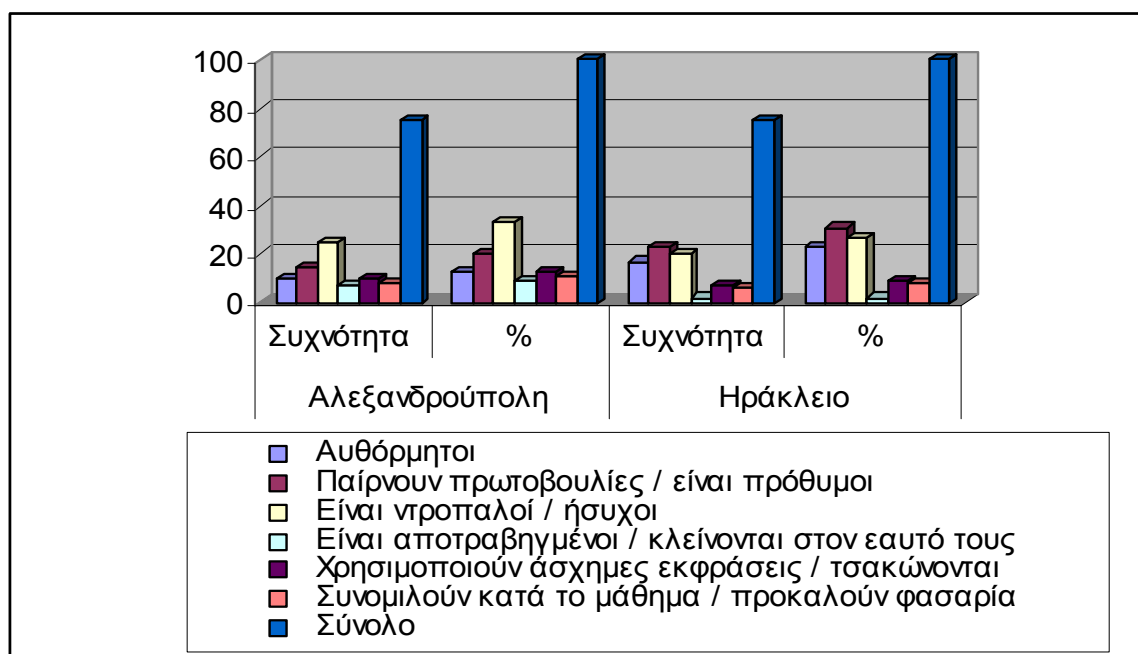
Οι μετανάστες μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Αλεξανδρούπολη , συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους ντόπιους σε ποσοστό 37% και με όλους ανεξαρτήτως σε ποσοστό 32%, με ομοεθνείς σε ποσοστό 28% και με άλλες εθνικότητες σε ποσοστό 3% ,

Οι μετανάστες μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου , συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους ντόπιους σε ποσοστό 31%, με όλους ανεξαρτήτως σε ποσοστό 30%, με ομοεθνείς σε ποσοστό 11% και με άλλες εθνικότητες σε ποσοστό 3% (πίνακας και γράφημα 10).

Συνήθης συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών

Ποια είναι η συνήθης συμπεριφορά		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
	Αυθόρμητοι	10	13	17	23
	Παίρνουν πρωτοβουλίες / είναι πρόθυμοι	15	20	23	31
	Είναι ντροπαλοί / ήσυχοι	25	33	20	27
	Είναι αποτραβηγμένοι / κλείνονται στον εαυτό τους	7	9	2	2
	Χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις / τσακώνονται	10	13	7	9
	Συνομιλούν κατά το μάθημα / προκαλούν φασαρία	8	11	6	8
	Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 11



Γράφημα 11

Οι μετανάστες μαθητές σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Αλεξανδρούπολη είναι «ντροπαλοί / ήσυχοι» σε ποσοστό 33% , «αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες/ είναι πρόθυμοι» σε ποσοστό 23 %, είναι

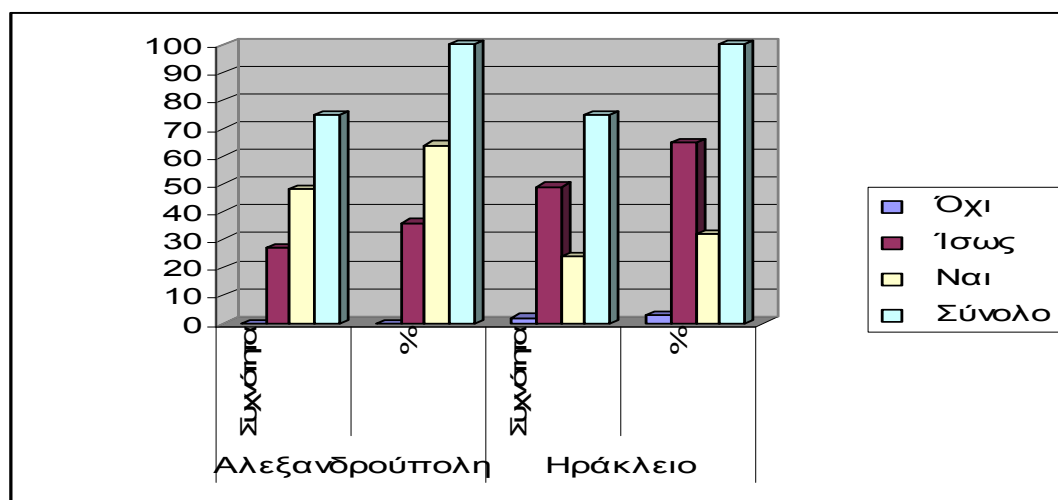
«αυθόρμητοι» σε ποσοστό 13% , «χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις / τσακώνονται» σε ποσοστό 13%, «συνομιλούν / προκαλούν φασαρία» σε ποσοστό 11% και είναι «αποτραβηγμένοι / κλείνονται στον εαυτό τους» σε ποσοστό 9% .

Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου , οι εκπαιδευτικοί στις παραπάνω προτάσεις απήντησαν ότι «αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες/ είναι πρόθυμοι» σε ποσοστό 31%, είναι «ντροπαλοί / ήσυχοι» σε ποσοστό 27% , είναι «αυθόρμητοι» σε ποσοστό 23% , «χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις / τσακώνονται» σε ποσοστό 9% , «συνομιλούν / προκαλούν φασαρία» σε ποσοστό 8 % και είναι «αποτραβηγμένοι / κλείνονται στον εαυτό τους» σε ποσοστό 2% (πίνακας και γράφημα 11).

Κατανομή συχνότητας ως προς ακολουθία των κανόνων της τάξης από τους μετανάστες μαθητές

Ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	0	0	2	3
Ίσως	27	36	49	65
Ναι	48	64	24	32
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 12



Γράφημα 12

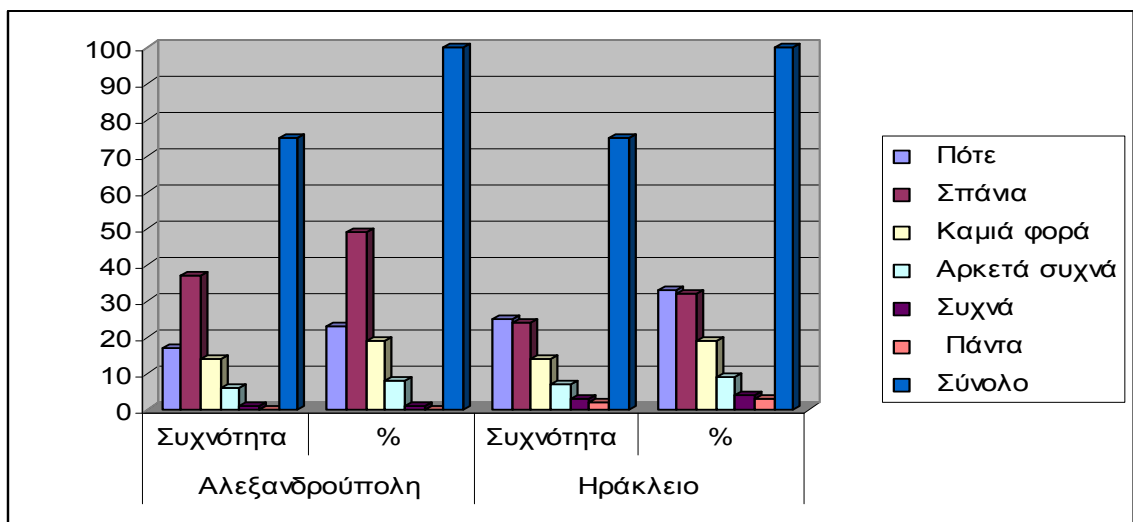
Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές ακολουθούν τους κανόνες της τάξης σε ποσοστό 64% . Επίσης το 36% τείνει να πιστεύει πως «ίσως» ακολουθούν τους κανόνες της τάξης και δεν παρουσιάζεται αρνητική απάντηση.

Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές «ίσως» ακολουθούν τους κανόνες της τάξης σε ποσοστό 65%. Επίσης ακολουθούν τους κανόνες της τάξης σε ποσοστό 32% και το 3% θεωρεί ότι δεν ακολουθούν τους κανόνες της τάξης (πίνακας και γράφημα 12).

Κατανομή συχνότητας ως προς την παραμονή των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του διαλείμματος

Οι μετανάστες μένουν μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του διαλείμματος	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Πότε	17	23	25	33
Σπάνια	37	49	24	32
Καμιά φορά	14	19	14	19
Αρκετά συχνά	6	8	7	9
Συχνά	1	1	3	4
Πάντα	0	0	2	3
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 13



Γράφημα 13

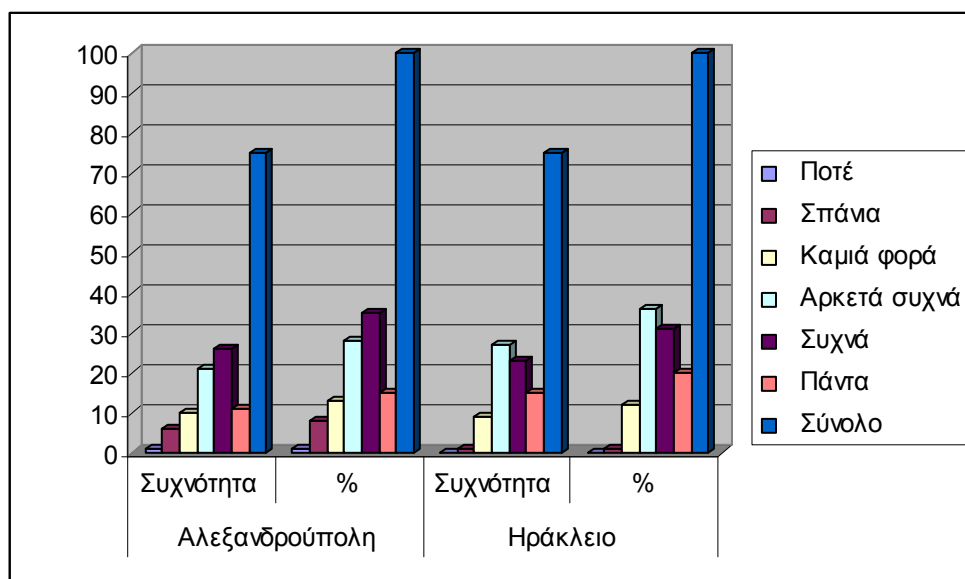
Στην διαβάθμιση της κλίμακας ποτέ έως πάντα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές «σπάνια» παραμένουν στην τάξη σε ποσοστό 49% , δεν παραμένουν στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ποσοστό 23% , «καμιά φορά» με ποσοστό 19%, «αρκετά συχνά» με ποσοστό 8% και «συχνά» σε ποσοστό 1%.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου , θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές δεν παραμένουν στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε ποσοστό 33% , «σπάνια» σε ποσοστό 32% , «καμιά φορά» σε ποσοστό 19% , «αρκετά συχνά» σε ποσοστό 9%, «συχνά» σε ποσοστό 4% και «πάντα» σε ποσοστό 3% (πίνακας και γράφημα 13).

Κατανομή συχνότητας ως προς τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια

Οι μετανάστες μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ποτέ	1	1	0	0
Σπάνια	6	8	1	1
Καμιά φορά	10	13	9	12
Αρκετά συχνά	21	28	27	36
Συχνά	26	35	23	31
Πάντα	11	15	15	20
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 14



Γράφημα 14

Στην διαβάθμιση της κλίμακας ποτέ έως πάντα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές «συχνά» συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια σε ποσοστό 35%, «αρκετά συχνά» σε ποσοστό 28%, «πάντα» σε ποσοστό 15% , «καμιά φορά» σε ποσοστό 13%, «σπάνια» σε ποσοστό 8% και δεν συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια σε ποσοστό 1%.

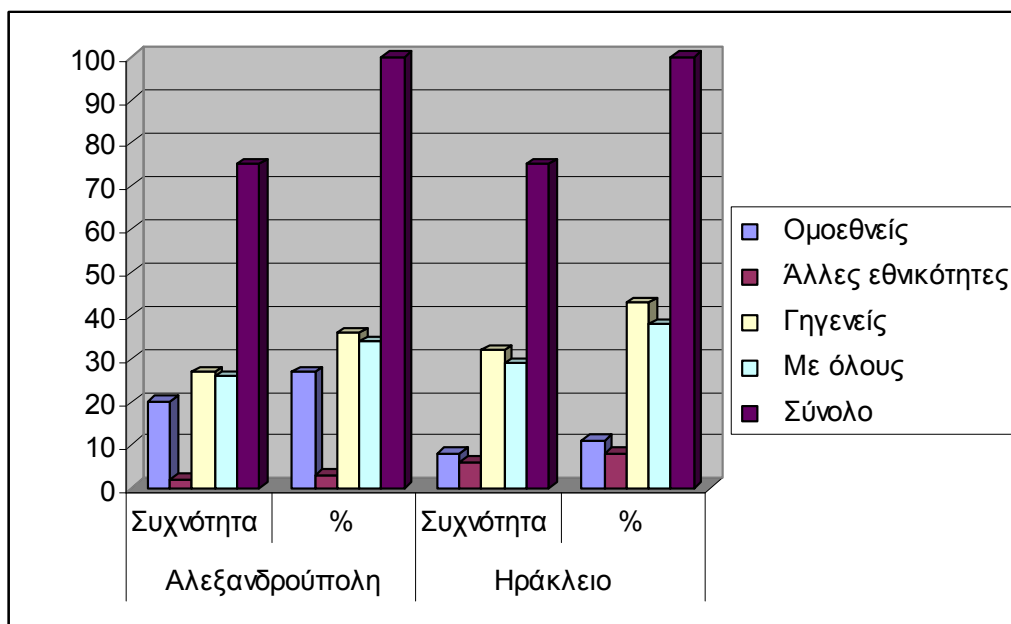
Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου, θεωρούν ότι οι μετανάστες μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια «αρκετά συχνά» σε ποσοστό 36%, «συχνά» σε ποσοστό

31% , «πάντα» σε ποσοστό 20%, «καμιά φορά» σε ποσοστό 12% , «σπάνια» σε ποσοστό 1% , ενώ δεν δόθηκε καμία αρνητική (ποτέ) απάντηση (πίνακας και γράφημα 14).

Συνεργασία στο παιχνίδι , των μεταναστών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές

Με ποιους παίζουν:	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	20	27	8	11
Άλλες εθνικότητες	2	3	6	8
Γηγενείς	27	36	32	43
Με όλους	26	34	29	38
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 15



Γράφημα 15

Όσον αφορά τη συνεργασία στο παιχνίδι των μεταναστών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους , οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν πως οι μετανάστες μαθητές παίζουν με «γηγενείς» σε ποσοστό

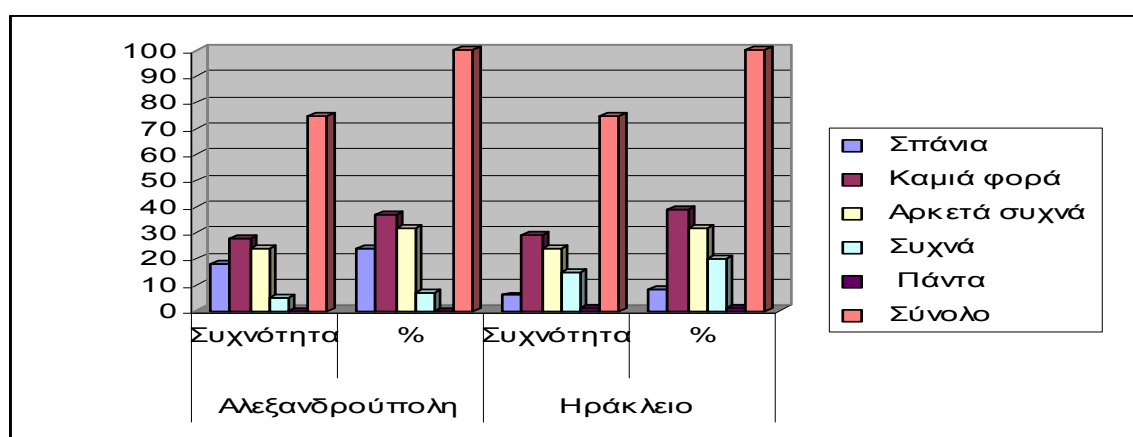
36%, με «όλους» ανεξερétως σε ποσοστό 34% με «ομοεθνείς» σε ποσοστό 27% και με «άλλες εθνικότητες» σε ποσοστό 3% .

Οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Ηρακλείου θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές παίζουν με «γηγενείς» σε ποσοστό 43%, με «όλους» ανεξερétως σε ποσοστό 38% με «ομοεθνείς» σε ποσοστό 11% και με «άλλες εθνικότητες» σε ποσοστό 8% , (πίνακας και γράφημα 15).

Κατανομή συχνότητας ως προς την εμπλοκή σε διενέξεις των μεταναστών μαθητών στην διάρκεια του διαλείμματος

Εμπλέκονται σε διενέξεις στην διάρκεια του διαλείμματος	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Σπάνια	18	24	6	8
Καμιά φορά	28	37	29	39
Αρκετά συχνά	24	32	24	32
Συχνά	5	7	15	20
Πάντα	0	0	1	1
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 16



Γράφημα 16

Η εμπλοκή των μεταναστών μαθητών σε διενέξεις, στην διάρκεια του διαλείμματος χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι συμβαίνει «καμιά φορά» σε ποσοστό 37%, «σπάνια» σε ποσοστό 24%, , «αρκετά συχνά» 24%,

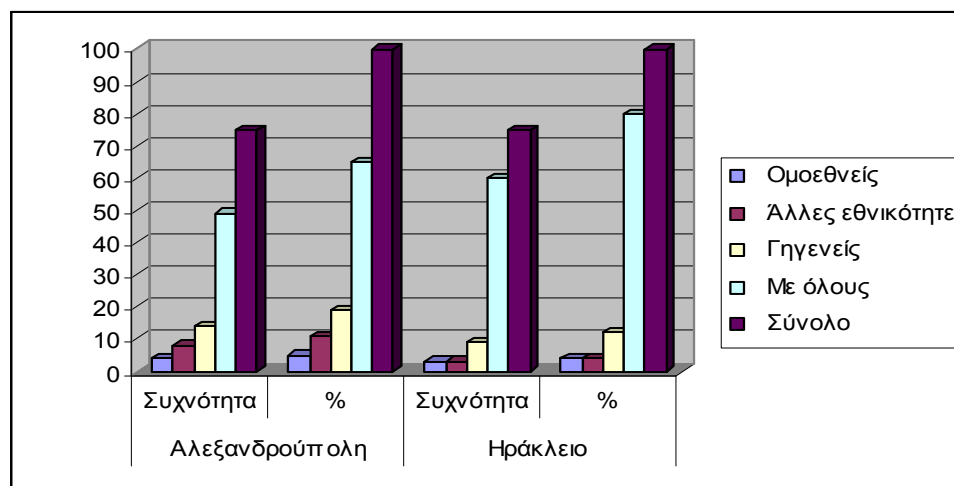
«συχνά» σε ποσοστό 7% ενώ δεν δόθηκε αρνητική απάντηση στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης .

Συνάμα οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου είναι ότι συμβαίνει «καμιά φορά» σε ποσοστό 39%, «αρκετά συχνά» 32%, «συχνά» σε ποσοστό 20% , «σπάνια» σε ποσοστό 8%, και «πάντα» σε ποσοστό 1% (πίνακας και γράφημα 16).

Διενέξεις των μεταναστών μαθητών στην διάρκεια του διαλείμματος με συμμαθητές

Αν ναι με ποιους :	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	4	5	3	4
Άλλες εθνικότητες	8	11	3	4
Γηγενείς	14	19	9	12
Με όλους	49	65	60	80
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 17



Γράφημα 17

Όσον αφορά με ποιους εμπλέκονται σε διενέξεις οι μετανάστες μαθητές , οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο δήμο Αλεξανδρούπολης αναφέρουν ότι εμπλοκή σε διενέξεις γίνεται με όλους σε ποσοστό 65%, με ντόπιους σε ποσοστό 19% με άλλες εθνικότητες σε ποσοστό 11% και με ομοεθνείς σε ποσοστό 5%.

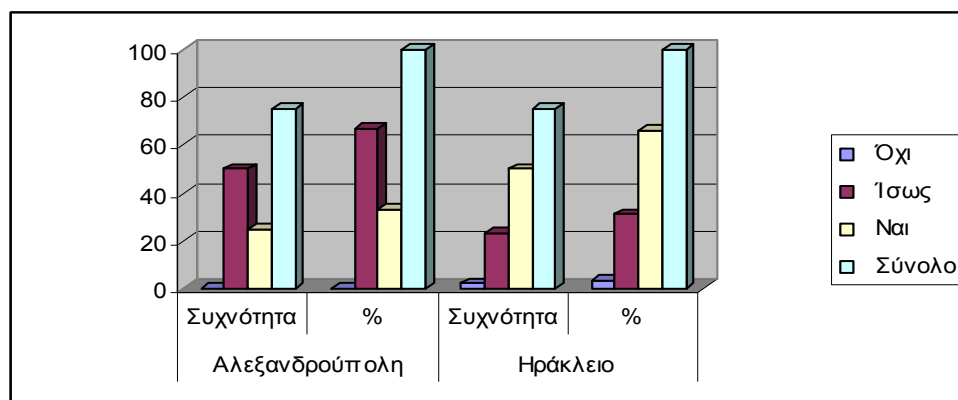
Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο δήμο Ηρακλείου αναφέρουν ότι εμπλοκή σε καβγάδες γίνεται με όλους σε ποσοστό 80%, με ντόπιους σε ποσοστό 12%, σε ομοεθνείς με ποσοστό 4% και με άλλες εθνικότητες σε ποσοστό 4% (πίνακας και γράφημα 17).

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

Κατανομή συχνότητας ως προς τη διατήρηση φιλικών σχέσεων , των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους

Διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	0	0	2	3
Ίσως	50	67	23	31
Ναι	25	33	50	66
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 18



Γράφημα 18

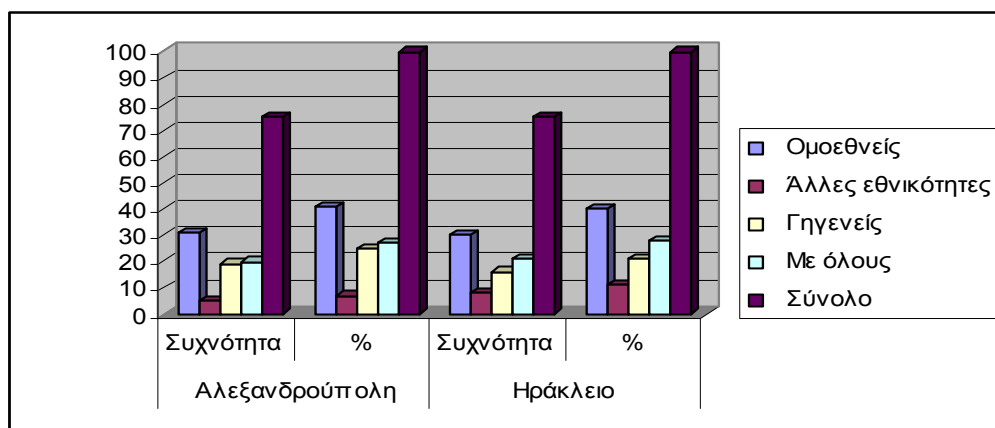
Σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης ,οι μετανάστες μαθητές «ίσως» διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 67%,διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 33% , ενώ δεν δόθηκε αρνητική απάντηση.

Στο δήμο Ηρακλείου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε ποσοστό 66% ότι οι μετανάστες μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ότι «ίσως» διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 31%, ενώ ότι δεν διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους απάντησε το 3% των εκπαιδευτικών (πίνακας και γράφημα 18).

Κατανομή συχνότητας ως προς το με ποιους διατηρούν φιλικές σχέσεις, οι μετανάστες μαθητές

Αν ναι με ποιους	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	31	41	30	40
Άλλες εθνικότητες	5	7	8	11
Γηγενείς	19	25	16	21
Με όλους	20	27	21	28
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 19



Γράφημα 19

Όσον αφορά με ποιους διατηρούν φιλικές σχέσεις οι μετανάστες μαθητές οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν 41% με τους ομοεθνείς, 27% με όλους, 25% με ντόπιους και 7% με άλλες εθνικότητες.

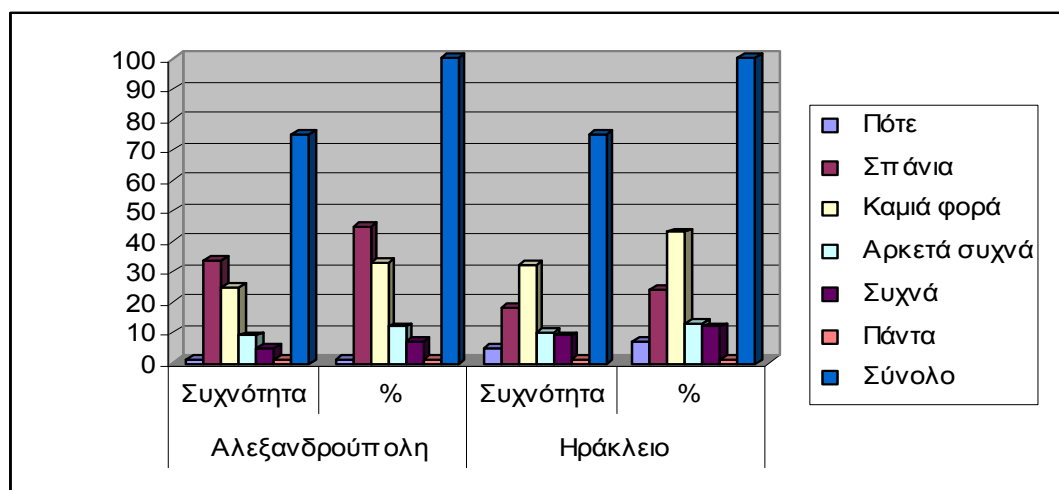
Οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Ηρακλείου απήντησαν 40% με τους ομοεθνείς, 28% με όλους, 21% με ντόπιους και 11% με άλλες εθνικότητες

(πίνακας και γράφημα 19).

Κατανομή συχνότητας ως προς τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες όπου δεν τους δέχονται οι άλλοι μαθητές.

	Δεν τους δέχονται	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
	Πότε	1	1	5	7
	Σπάνια	34	45	18	24
	Καμιά φορά	25	33	32	43
	Αρκετά συχνά	9	12	10	13
	Συχνά	5	7	9	12
	Πάντα	1	1	1	1
	Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 20



Γράφημα 20

Σχετικά με τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε δραστηριότητες όπου δεν τους δέχονται οι άλλοι μαθητές, οι μεγαλύτερες τιμές ήταν «σπάνια» σε ποσοστό 45% και «καμιά φορά» σε ποσοστό 33% και οι μικρότερες τιμές ήταν

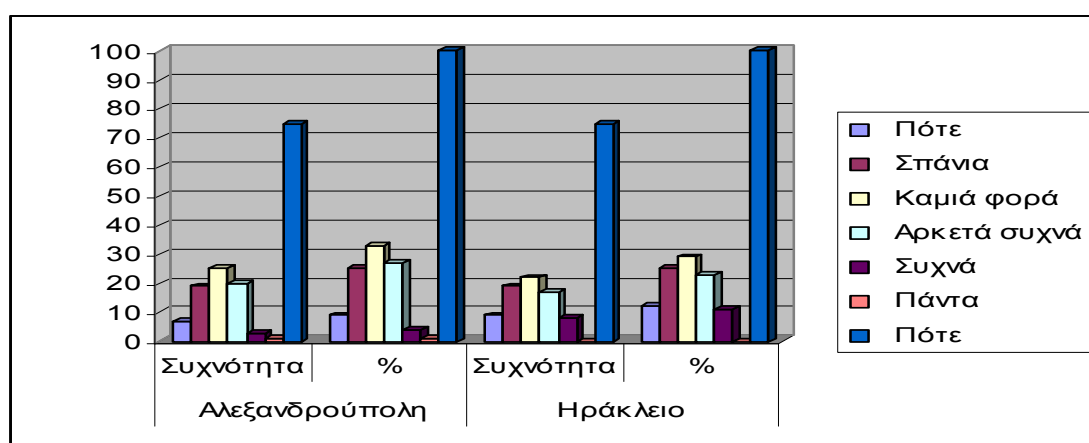
«ποτέ» και «πάντα» σε ποσοστό 1% αντίστοιχα, στα σχολεία της Αλεξανδρούπολης.

Στο δήμο Ηρακλείου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «καμιά φορά» σε ποσοστό 43% και «σπάνια» σε ποσοστό 24% και οι μικρότερες τιμές ήταν «ποτέ» σε ποσοστό 7% και πάντα σε ποσοστό 1% (πίνακας και γράφημα 20).

Κατανομή συχνότητας ως προς την ύπαρξη ρατσιστικής στάσης των ντόπιων μαθητών προς τους μετανάστες συμμαθητές τους.

Ρατσιστική στάση/ κακή συμπεριφορά	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Πότε	7	9	9	12
Σπάνια	19	25	19	25
Καμιά φορά	25	33	22	29
Αρκετά συχνά	20	27	17	23
Συχνά	3	4	8	11
Πάντα	1	1	0	0
Πότε	75	100	75	100

Πίνακας 21



Γράφημα 21

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη ρατσιστικής στάσης εκφραζόμενη μέσα από αρνητική συμπεριφορά από τους ντόπιους προς τους μετανάστες μαθητές, οι μεγαλύτερες τιμές ήταν «καμιά φορά» σε ποσοστό

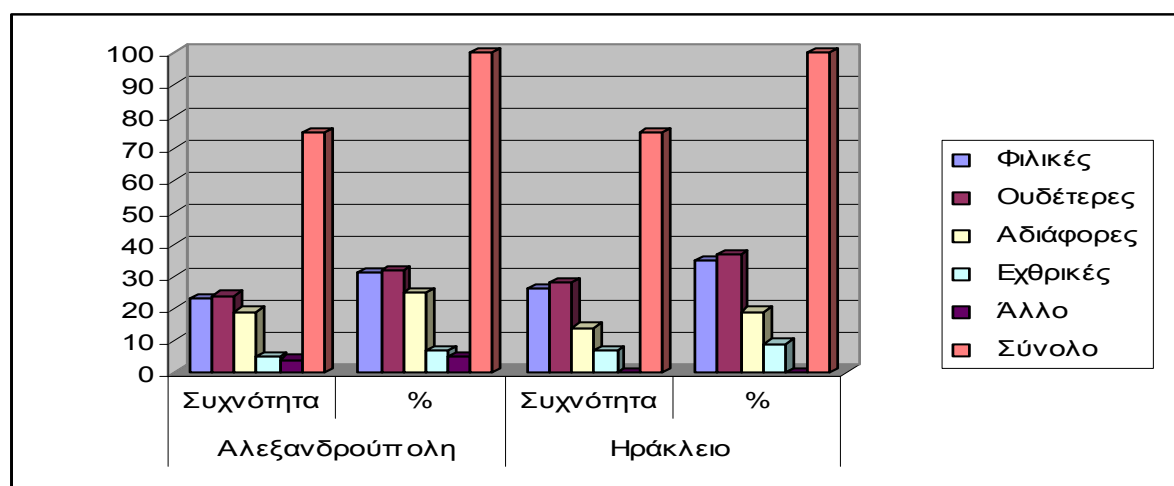
33%, «αρκετά συχνά» σε ποσοστό 27%, «σπάνια» σε ποσοστό 25% , και οι μικρότερες τιμές ήταν «ποτέ» σε ποσοστό 9%, συχνά σε ποσοστό 4% και πάντα σε ποσοστό 1% στο δήμο Αλεξανδρούπολης.

Οι μεγαλύτερες τιμές στο δήμο Ηρακλείου, ήταν «καμιά φορά» σε ποσοστό 29%, «σπάνια» σε ποσοστό 25% , και «αρκετά συχνά» σε ποσοστό 23% και οι μικρότερες τιμές ήταν «ποτέ» σε ποσοστό 12% και «συχνά» σε ποσοστό 11% (πίνακας και γράφημα 21).

Κατανομή συχνότητας ως προς τον χαρακτηρισμό των σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών και ομοεθνών μαθητών.

Πως χαρακτηρίζεται τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Φιλικές	23	31	26	35
Ουδέτερες	24	32	28	37
Αδιάφορες	19	25	14	19
Εχθρικές	5	7	7	9
Άλλο	4	5	0	0
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 22



Γράφημα 22

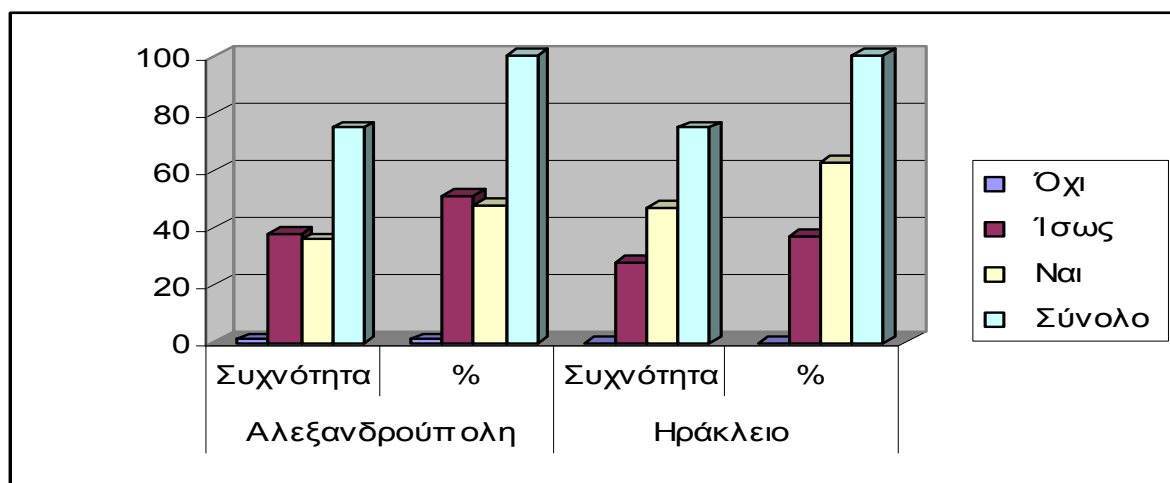
Όσον αφορά τον χαρακτηρισμό των σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών και ντόπιων μαθητών , οι απόψεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως το 32% ουδέτερες, το 31% χαρακτηρίζει τις σχέσεις φιλικές , το 25% αδιάφορες , το 7% εχθρικές και το 5% κάτι άλλο στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης .

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου έδειξαν πως το 37% χαρακτηρίζει τις σχέσεις ουδέτερες, το 35% φιλικές, το 19% αδιάφορες και το 9% εχθρικές (πίνακας και γράφημα 22).

Κατανομή συχνότητας ως προς τη σχολική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών ανάλογα με τον χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Ο χρόνος παραμονής στη χώρα μας επηρεάζει την σχολική προσαρμογή τους	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	1	1	0	0
Ίσως	38	48	28	37
Ναι	36	51	47	63
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 23



Γράφημα 23

Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης, επηρεάζει την σχολική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών σε ποσοστό 51% και σε ποσοστό 48% θεωρείται ότι «ίσως» την επηρεάζει.

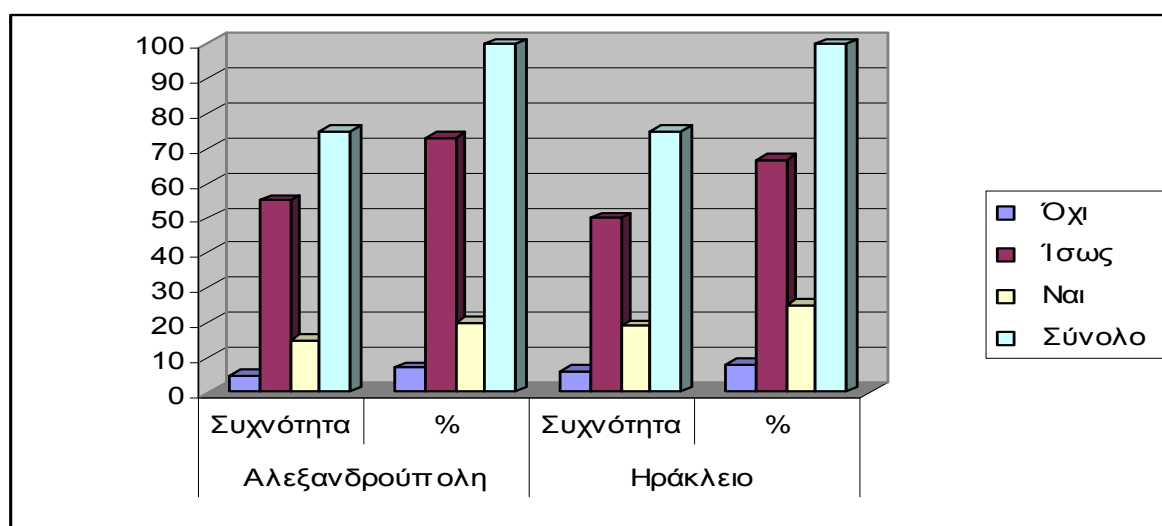
Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το 63% συμφωνεί με τη θετική απάντηση και το 37% απάντησε «ίσως» (πίνακας και γράφημα 23).

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Κατανομή συχνότητας ως προς τις εκπαιδευτικές ικανότητες μεταναστών και ντόπιων μαθητών

Ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	5	7	6	8
Ίσως	55	73	50	67
Ναι	15	20	19	25
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 24



Γράφημα 24

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι μετανάστες μαθητές έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους ντόπιους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί στο

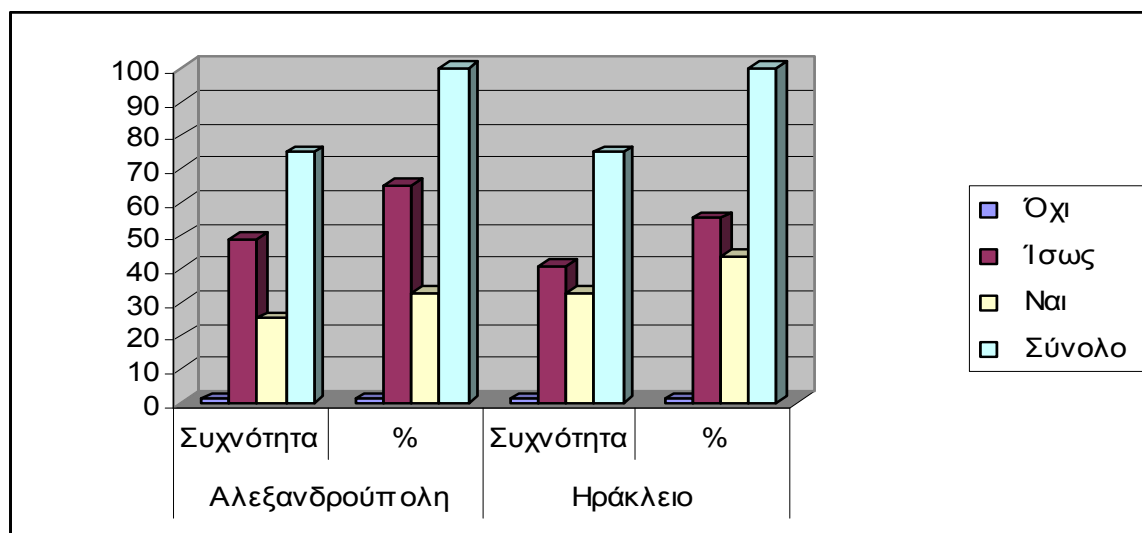
δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν «ίσως» σε ποσοστό 73% , «ναι» σε ποσοστό 20% και «όχι» σε ποσοστό 7%.

Οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Ηρακλείου απήντησαν «ίσως» σε ποσοστό 67%, «ναι» σε ποσοστό 25% και «όχι» σε ποσοστό 8% (πίνακας και γράφημα 24).

Συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	1	1	1	1
Ίσως	49	65	41	55
Ναι	25	33	33	44
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 25



Γράφημα 25

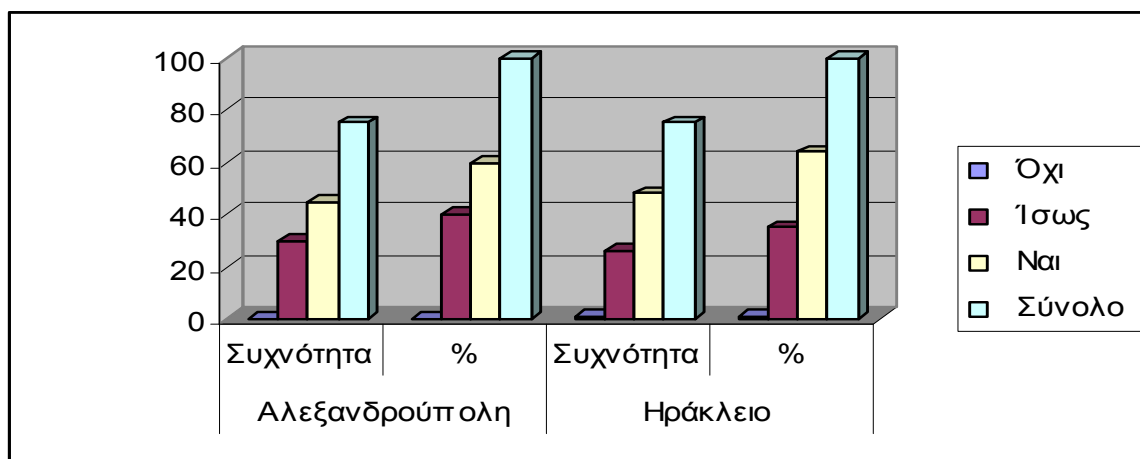
Όσον αφορά τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία το 65% των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης τείνει να πιστεύει πως συμμετέχουν και το 33% θεωρεί πως συμμετέχουν.

Στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου, το 55% των εκπαιδευτικών τείνει να πιστεύει πως συμμετέχουν και το 44% θεωρεί πως συμμετέχουν (πίνακας και γράφημα 25) .

Σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών

Διακρίνονται για την καλή τους επίδοση	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	0	0	1	1
Ίσως	30	40	26	35
Ναι	45	60	48	64
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 26



Γράφημα 26

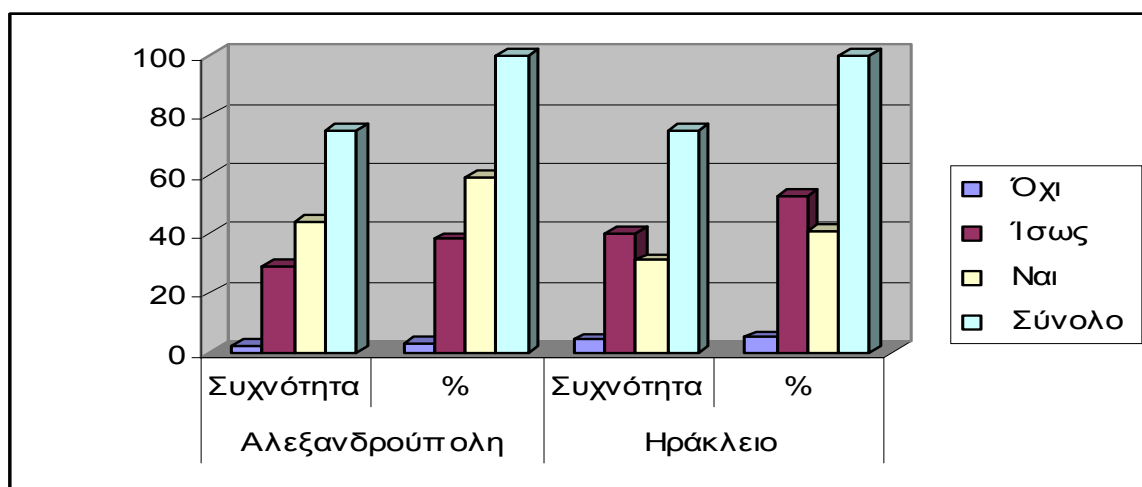
Το 60% των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης πιστεύει πως υπάρχουν μετανάστες μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την καλή τους επίδοση και το 40% τείνει να πιστεύει πως υπάρχουν μετανάστες μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την καλή τους επίδοση.

Το 64% των εκπαιδευτικών στο δήμο Ηρακλείου πιστεύει πως υπάρχουν μετανάστες μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την καλή τους επίδοση και το 35% τείνει να πιστεύει πως υπάρχουν μετανάστες μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την καλή τους επίδοση (πίνακας και γράφημα 26)

Απόδοση των μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα

Μαθήματα που αποδίδουν περισσότερο		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι		2	3	4	5
Ίσως		29	38	40	53
Ναι		44	59	31	41
Σύνολο		75	100	75	100

Πίνακας 27Α

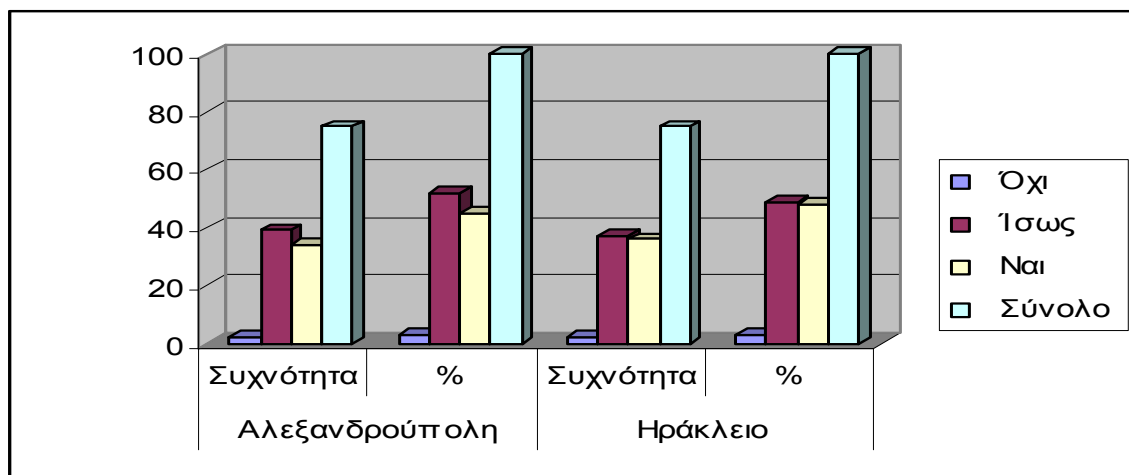


Γράφημα 27α

Απόδοση των μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα

Μαθήματα που αποδίδουν λιγότερο		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι		2	3	2	3
Ίσως		39	52	37	49
Ναι		34	45	36	48
Σύνολο		75	100	75	100

Πίνακας 27B



Γράφημα 27β

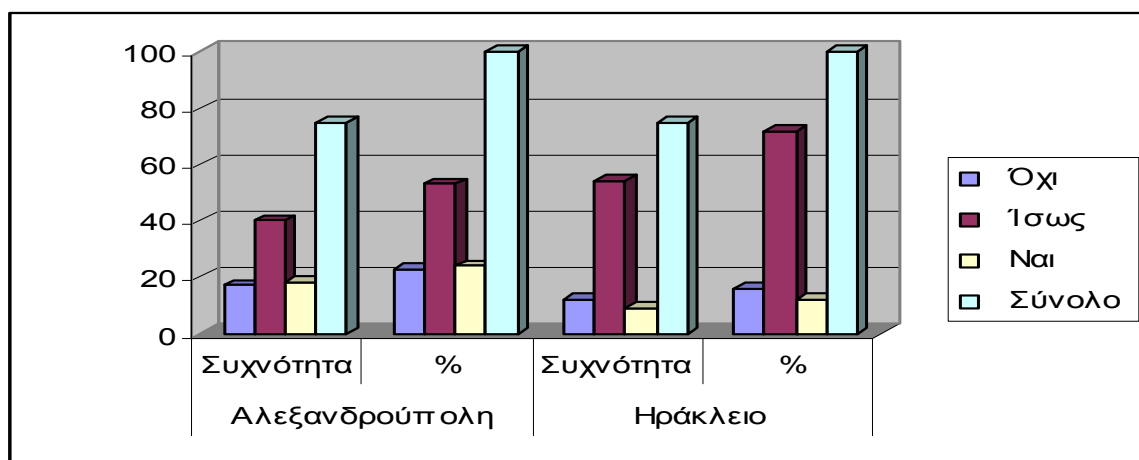
Στο δήμο Ηρακλείου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν περισσότερο σε ποσοστό 41 % και μαθήματα στα οποία αποδίδουν λιγότερο σε ποσοστό 48%. Το 53% και το 49% απήντησε ότι «ίσως» υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν λιγότερο και περισσότερο αντίστοιχα . Αρνητικά απήντησε το 5% και το 3%.

Οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης θεωρούν πως υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν λιγότερο σε ποσοστό 59% και μαθήματα στα οποία αποδίδουν περισσότερο σε ποσοστό 45%. Το 38% και το 52% απήντησε ότι «ίσως» υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν περισσότερο και λιγότερο αντίστοιχα . Αρνητικά απήντησε το 3% (πίνακες και γραφήματα 27α και 27β) .

Προετοιμασία-μελέτη των μεταναστών μαθητών στο σπίτι

Διαβάζουν- προετοιμάζονται	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	17	23	12	16
Ίσως	40	53	54	72
Ναι	18	24	9	12
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 28



Γράφημα 28

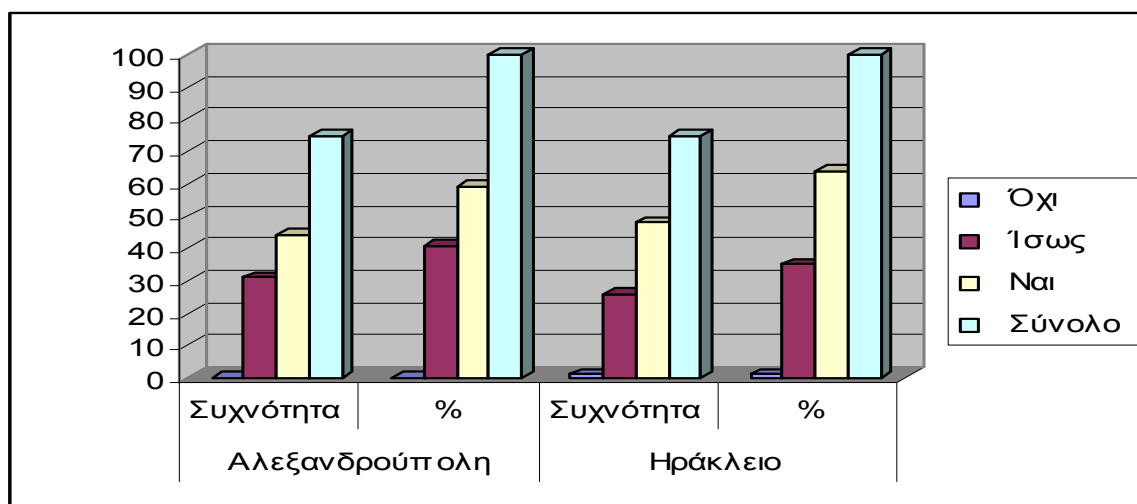
Σχετικά με τη μελέτη των μεταναστών μαθητών και την προετοιμασία στο σπίτι οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης πιστεύουν σε ποσοστό 53% ότι «ίσως» διαβάζουν και προετοιμάζονται , το 24% απήντησε θετικά και το 23% αρνητικά .

Στο δήμο Ηρακλείου το 72% των εκπαιδευτικών απήντησε «ίσως» , το 16% αρνητικά και το 12% απήντησε θετικά (πίνακας και γράφημα 28) .

Επίδραση του χρόνου παραμονής στην χώρα υποδοχής των μεταναστών μαθητών στην σχολική τους επίδοση.

Ο χρόνος παραμονής επηρεάζει την σχολική επίδοση	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	0	0	1	1
Ίσως	31	41	26	35
Ναι	44	59	48	64
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 29



Γράφημα 29

Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης, επηρεάζει την σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών σε ποσοστό 59% και σε ποσοστό 41% θεωρείται ότι τείνει να την επηρεάζει.

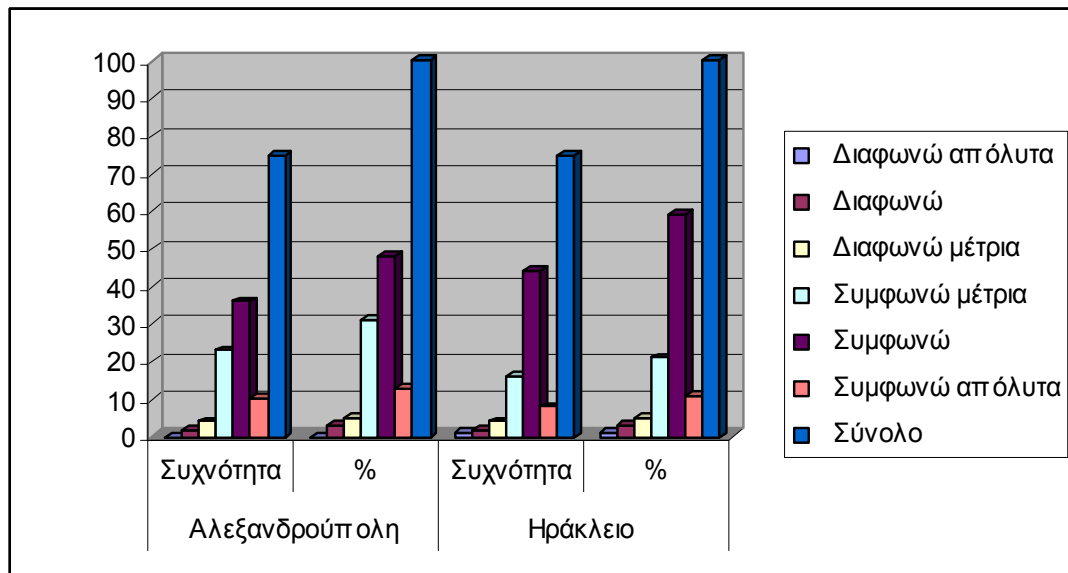
Στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το 64% θεωρεί ότι επηρεάζει την σχολική επίδοση ο χρόνος παραμονής και το 35% απάντησε πως «ίσως» επηρεάζει. (πίνακας και γράφημα 29).

ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ – ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Σχέση μεταξύ συνεργασίας – επίδοσης των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους

Όσοι συνεργάζονται με συμμαθητές διακρίνονται για την επίδοσή τους	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	0	0	1	1
Διαφωνώ	2	3	2	3
Διαφωνώ μέτρια	4	5	4	5
Συμφωνώ μέτρια	23	31	16	21
Συμφωνώ	36	48	44	59
Συμφωνώ απόλυτα	10	13	8	11
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 30



Γράφημα 30

Στην διαβάθμιση της κλίμακας διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης, συμφωνούν ότι οι μετανάστες μαθητές που συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους διακρίνονται και για την καλή σχολική τους επίδοση σε ποσοστό 48%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 31%,

«συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 13% , «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 5% και διαφωνούν σε ποσοστό 3%.

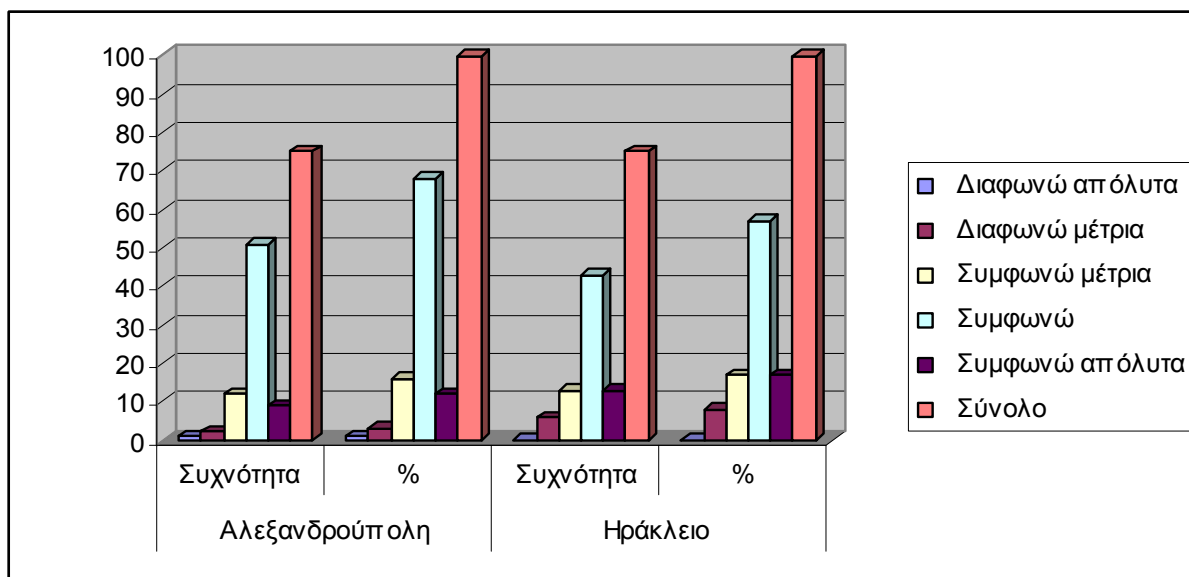
Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου , συμφωνούν ότι οι μετανάστες μαθητές που συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους διακρίνονται και για την καλή σχολική τους επίδοση σε ποσοστό 59% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 21%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 11% , «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 5% , διαφωνούν σε ποσοστό 3% και «διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 1%

(πίνακας και γράφημα 30).

Σχέση καλής σχολικής επίδοσης με «θετικά» χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μεταναστών μαθητών

Καλή επίδοση στα μαθήματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως : αυθόρμητοι,κοινωνικοί/ αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1	0	0
Διαφωνώ μέτρια	2	3	6	8
Συμφωνώ μέτρια	12	16	13	17
Συμφωνώ	51	68	43	57
Συμφωνώ απόλυτα	9	12	13	17
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 31 Α



Γράφημα 31α

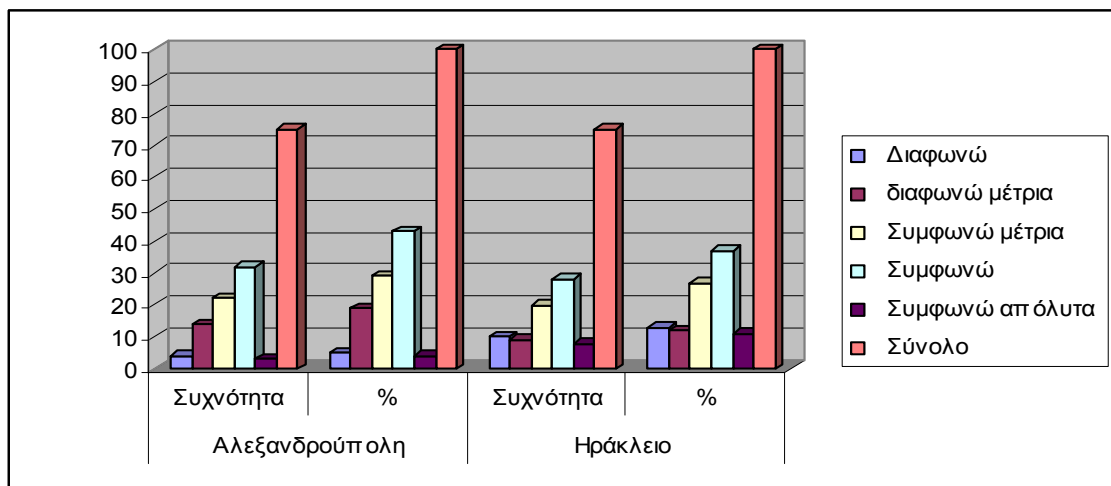
Στην διαβάθμιση της κλίμακας διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης, συμφωνούν ότι οι μετανάστες μαθητές που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως κοινωνικοί, αυθόρμητοι, συνεσταλμένοι σε ποσοστό 68%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 16%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 12%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 3% και «διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 1%.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου, συμφωνούν ότι οι μετανάστες μαθητές που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως κοινωνικοί, αυθόρμητοι, συνεσταλμένοι σε ποσοστό 57%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 17%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 17% και «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 8%. (πίνακας και γράφημα 31Α)

Σχέση καλής σχολικής επίδοσης με «θετικά» χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μεταναστών μαθητών

Κακή επίδοση παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως : συνεσταλμένοι , λιγομίλητοι , αποτραβηγμένοι κ.α.	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ	4	5	10	13
διαφωνώ μέτρια	14	19	9	12
Συμφωνώ μέτρια	22	29	20	27
Συμφωνώ	32	43	28	37
Συμφωνώ απόλυτα	3	4	8	11
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 31 Β



Γράφημα 31 β

Επίσης οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης , συμφωνούν ότι οι μετανάστες μαθητές που έχουν κακή επίδοση παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως συνεσταλμένοι, λιγομίλητοι, αποτραβηγμένοι σε ποσοστό 43% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 29%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 19% «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 4% , και «διαφωνούν» σε ποσοστό 5%.

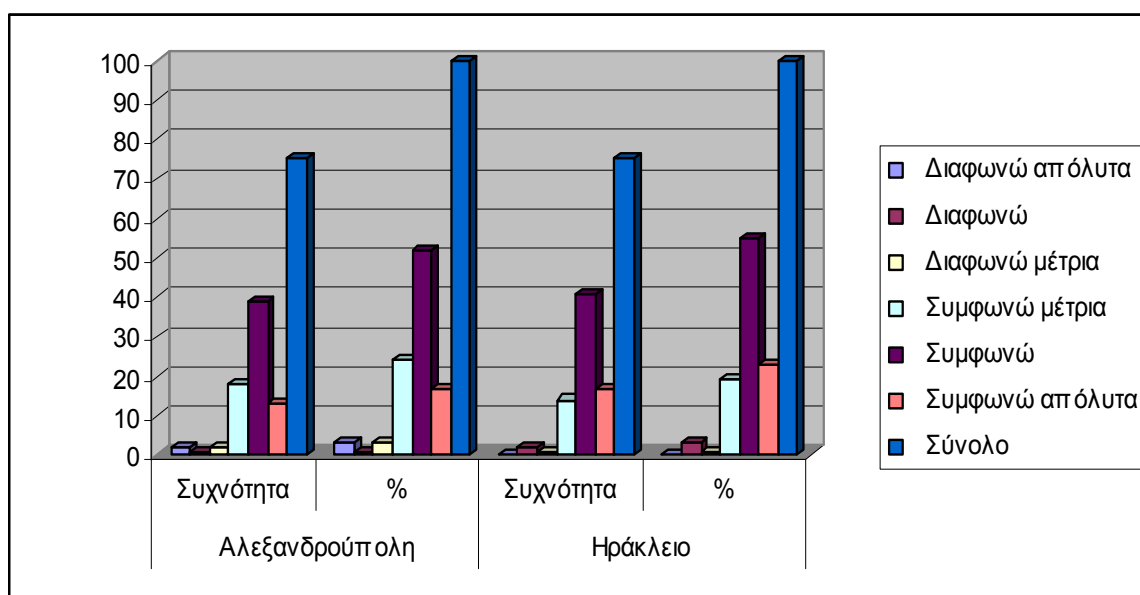
Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου , «συμφωνούν» ότι οι μετανάστες μαθητές που διακρίνονται

για την καλή τους επίδοση παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως κοινωνικοί, αυθόρμητοι, συνεσταλμένοι σε ποσοστό 37% , «συμφωνούν» μέτρια σε ποσοστό 27%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 13% , «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 12% και «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 11% (πίνακας και γράφημα 31B)

Σχέση μεταξύ με προβλήματα στην τάξη και απόδοση των μεταναστών μαθητών στα μαθήματα

Όσοι δημιουργούν προβλήματα στην τάξη αποδίδουν λιγότερο	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	3	0	0
Διαφωνώ	1	1	2	3
Διαφωνώ μέτρια	2	3	1	1
Συμφωνώ μέτρια	18	24	14	19
Συμφωνώ	39	52	41	55
Συμφωνώ απόλυτα	13	17	17	23
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 32



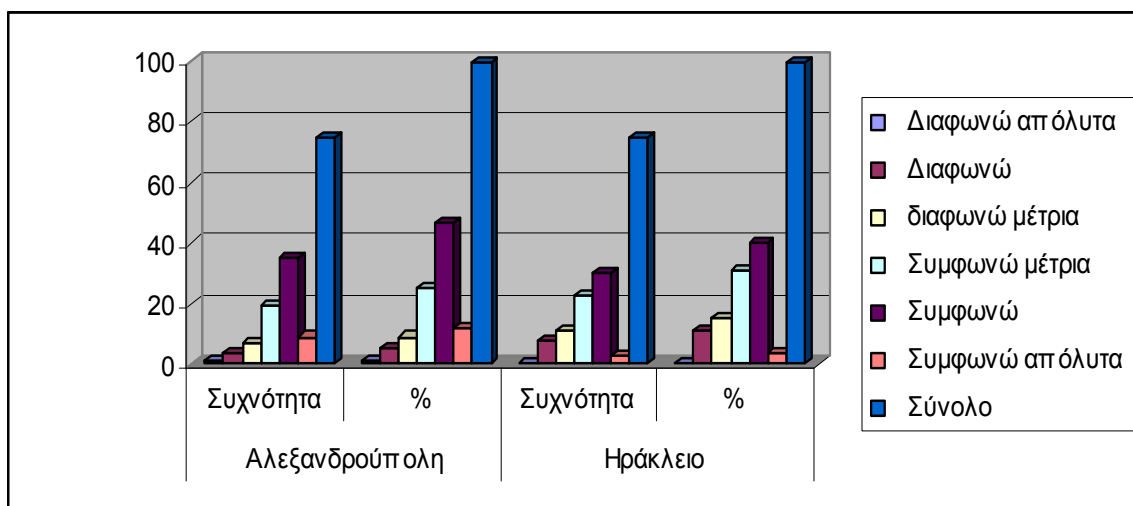
Γράφημα 32

Ακόμα στην συσχέτιση της απόδοσης των μεταναστών μαθητών με τα προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης συμφωνούν ότι οι μετανάστες μαθητές που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη αποδίδουν λιγότερο στα μαθήματα σε ποσοστό 52% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 24%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 17% , «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 3% , «διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 3% και «διαφωνούν» σε ποσοστό 1%. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου , «συμφωνούν» ότι οι μετανάστες μαθητές που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη αποδίδουν λιγότερο στα μαθήματα σε ποσοστό 55% , «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 23% «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 19%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 3% και «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 1% (πίνακας και γράφημα 32).

Σχέση συναναστροφής στα διαλείμματα των μεταναστών μαθητών με συμμαθητές και απόδοσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι μετανάστες μαθητές που συναναστρέφονται στα διαλείμματα με συμμαθητές τους αποδίδουν περισσότερο στην μαθητική διαδικασία.	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	1	0	0
Διαφωνώ	4	5	8	11
διαφωνώ μέτρια	7	9	11	15
Συμφωνώ μέτρια	19	25	23	31
Συμφωνώ	35	47	30	40
Συμφωνώ απόλυτα	9	12	3	4
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 33



Γράφημα 33

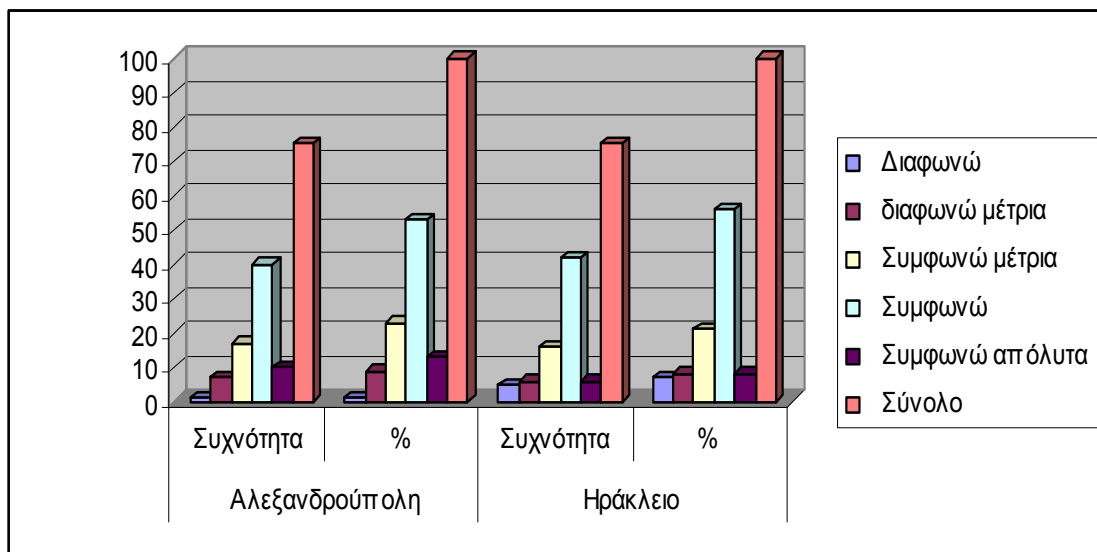
Ως προς τη συναναστροφή των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους σε σχέση με την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης «συμφωνούν» σε ποσοστό 47%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 25%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 12%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 9%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 5%, και «διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 1%.

Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου «συμφωνούν» σε ποσοστό 40%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 31%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 15%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 11% και «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 4% (πίνακας και γράφημα 33).

Σχέση μεταξύ της διατήρησης φιλικών σχέσεων με συμμαθητές και απόδοσης των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όσοι διατηρούν φιλικές σχέσεις αποδίδουν περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ	1	1	5	7
διαφωνώ μέτρια	7	9	6	8
Συμφωνώ μέτρια	17	23	16	21
Συμφωνώ	40	53	42	56
Συμφωνώ απόλυτα	10	13	6	8
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 34



Γράφημα 34

Ως προς τη διατήρηση φιλικών σχέσεων των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους σε σχέση με την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία του δήμου Αλεξανδρούπολης «συμφωνούν» σε ποσοστό 53% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 23%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 13% , «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 9%, και «διαφωνούν» σε ποσοστό 1%.

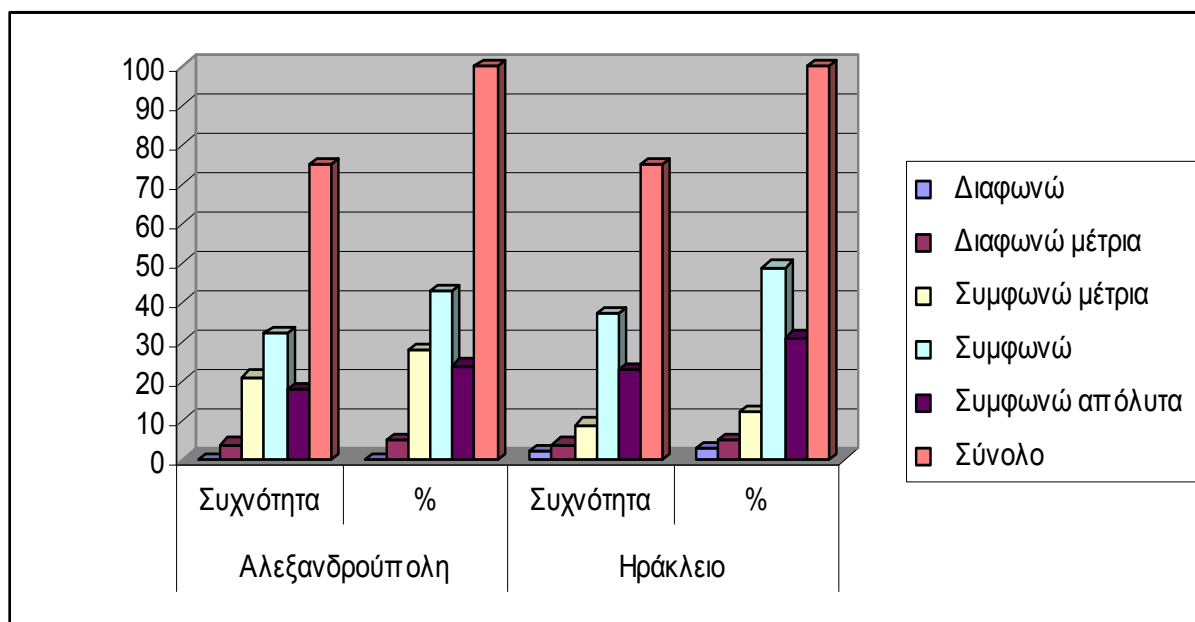
Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία του δήμου Ηρακλείου «συμφωνούν» σε ποσοστό 56% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 21%, «διαφωνούν μέτρια»

σε ποσοστό 15%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 11% , «συμφωνούν απόλυτα» και «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 8% και «διαφωνούν» σε ποσοστό 7% (πίνακας και γράφημα 34) .

Σχέση με την διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής των μεταναστών μαθητών με την καλύτερη απόδοση στα μαθήματα

Οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής αποδίδουν καλύτερα στα μαθήματα.	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ	0	0	2	3
Διαφωνώ μέτρια	4	5	4	5
Συμφωνώ μέτρια	21	28	9	12
Συμφωνώ	32	43	37	49
Συμφωνώ απόλυτα	18	24	23	31
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 35



Γράφημα 35

Στην ερώτηση εάν η μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής σχετίζεται με την καλύτερη απόδοση στα

μαθήματα , οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης «συμφωνούν» σε ποσοστό 43% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 28% , «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 24% και «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 5%.

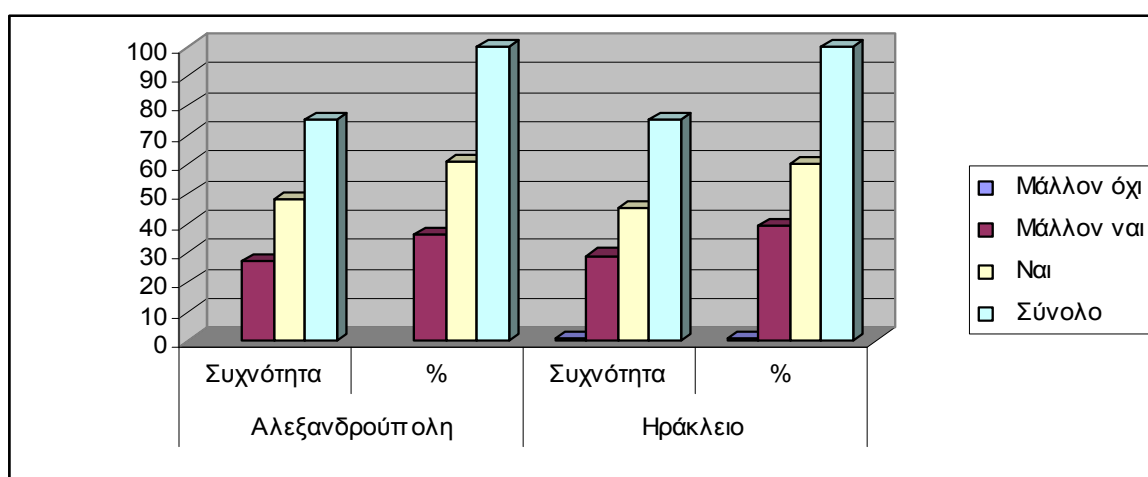
Οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Ηρακλείου «συμφωνούν» σε ποσοστό 49% , «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 31% «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 12% , «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 5% και «διαφωνούν» σε ποσοστό 3% (πίνακας και γράφημα 35) .

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην σχολική προσαρμογή και επίδοση

Το λειτουργικό περιβάλλον συμβάλλει στην καλή σχολική προσαρμογή και επίδοση	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Μάλλον όχι			1	1
Μάλλον ναι	27	36	29	39
Ναι	48	61	45	60
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 36



Γράφημα 36

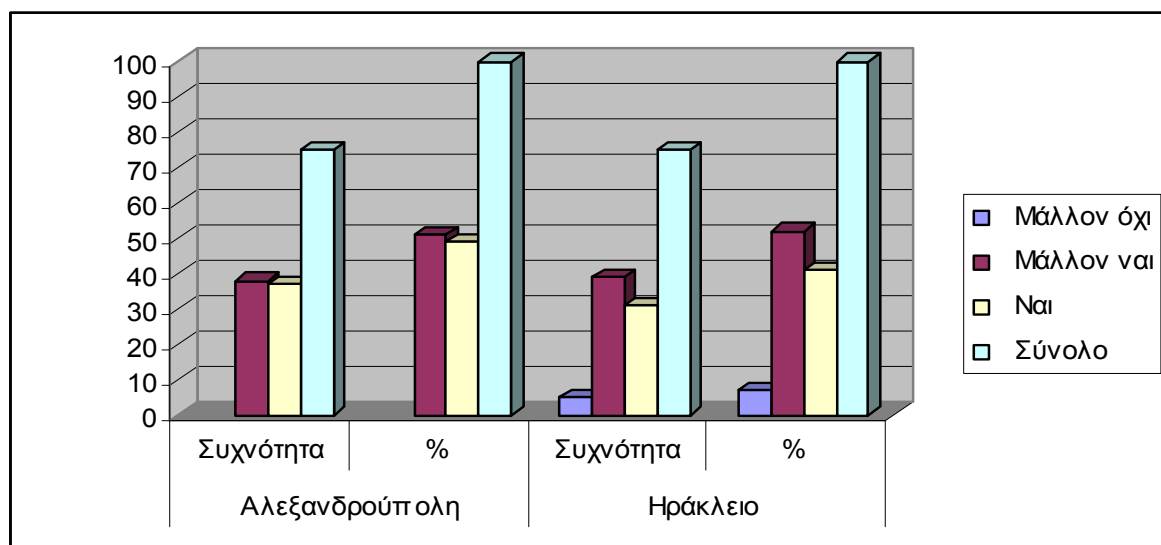
Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών του δήμου Αλεξανδρούπολης σε ποσοστό 61% θεωρεί ότι το λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην καλή σχολική προσαρμογή και επίδοση των μεταναστών μαθητών και

αντίστοιχα το 60% των εκπαιδευτικών του δήμου Ηρακλείου (πίνακας και γράφημα 36) .

Σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και συνεργασίας του οικογενειακού περιβάλλοντος

Όταν ανταποκρίνεται η οικογένεια σε σχολικές εκδηλώσεις παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
	Μάλλον όχι			5	7
	Μάλλον ναι	38	51	39	52
	Ναι	37	49	31	41
	Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 37



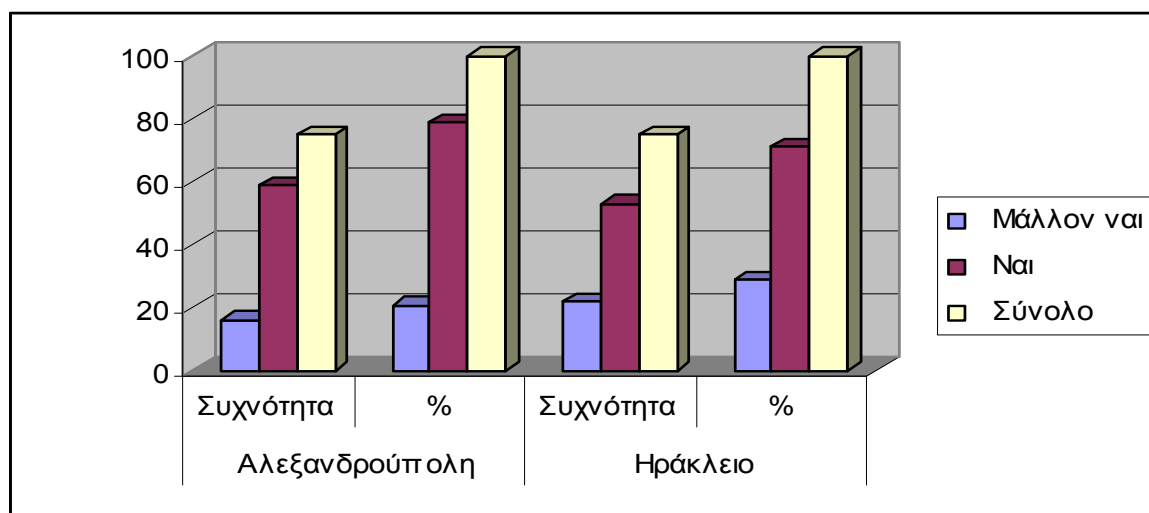
Γράφημα 37

Όταν η οικογένεια ανταποκρίνεται και συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα τότε η μετανάστες μαθητές του δήμου Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου παρουσιάζουν και καλή σχολική επίδοση με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με ποσοστά θετικών απαντήσεων 49% «ναι» , 51% «μάλλον ναι» και 41% «ναι» και «52%» αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 37).

Σχέση μεταξύ συνεργασίας γονέων- σχολείου και σχολικής προσαρμογής και επίδοσης των μεταναστών μαθητών

Η συνεργασία σχολείου και γονέων βοηθάει στην σχολική επίδοση - προσαρμογή		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
	Μάλλον ναι	16	21	22	29
	Ναι	59	79	53	71
	Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 38



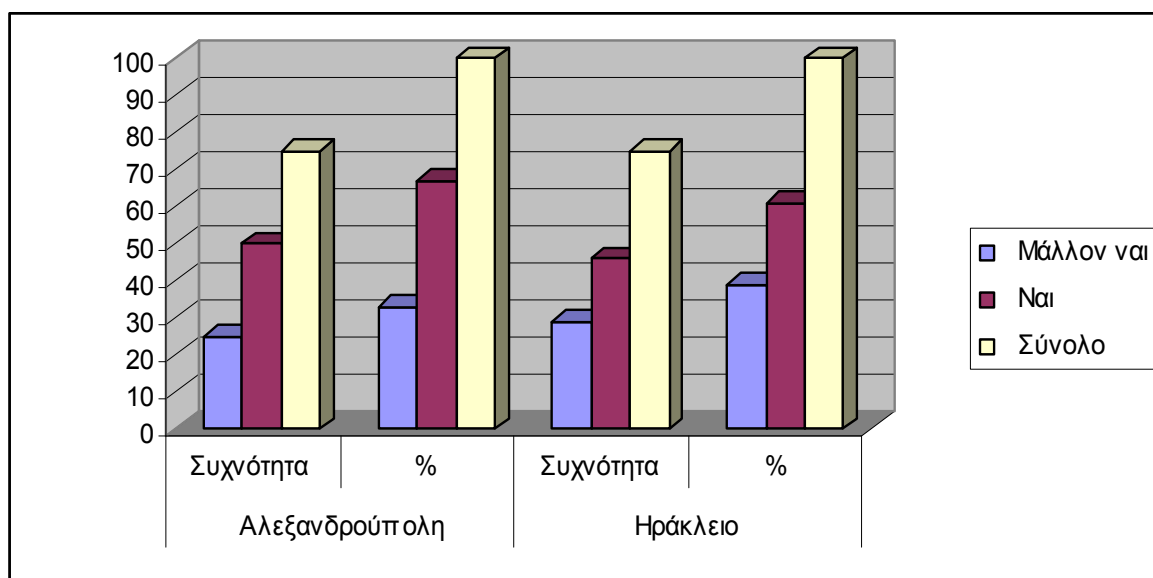
Γράφημα 38

Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης και στο δήμο Ηρακλείου πιστεύουν πως η συνεργασία των γονέων των μεταναστών μαθητών με το σχολείο βοηθάει στην σχολική προσαρμογή και επίδοση με ποσοστά θετικών απαντήσεων 79% και 71% αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 38) .

Σχέση θετικής ενίσχυσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μεταναστών μαθητών και καλής σχολικής επίδοσης

Ο μαθητής που ενισχύεται θετικά από την οικογένεια έχει καλή σχολική επίδοση	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Μάλλον ναι	25	33	29	39
Ναι	50	67	46	61
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 39



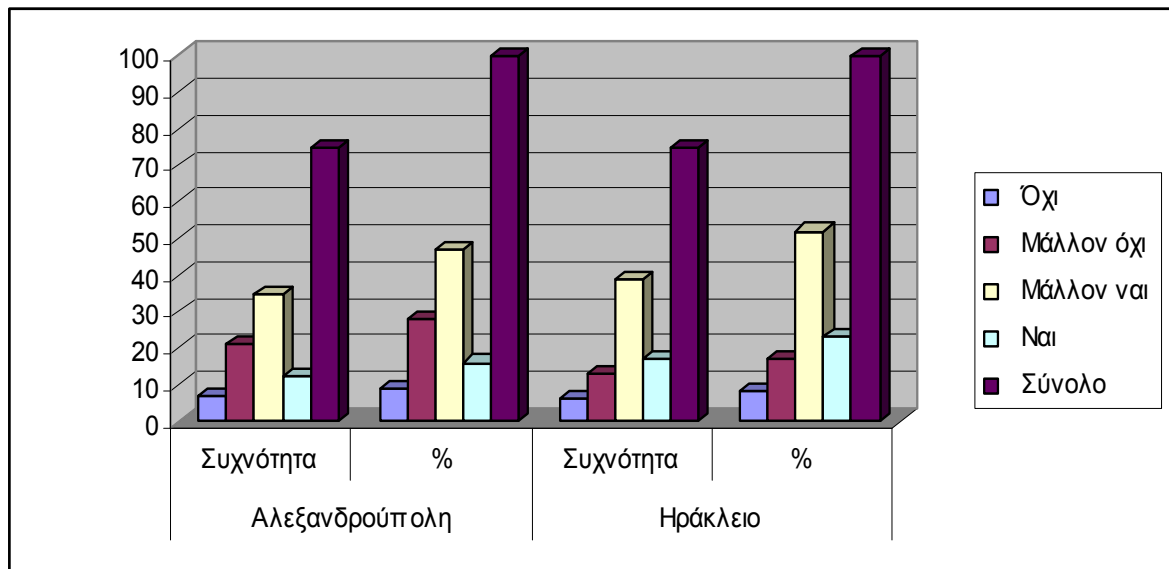
Γράφημα 39

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης και στο δήμο Ηρακλείου, ο μετανάστης μαθητής που ενισχύεται θετικά από την οικογένεια του παρουσιάζει και καλή σχολική επίδοση. Την άποψη αυτή συμμερίζεται το 67% και το 61% αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 39).

Σχέση οικονομικής κατάστασης του οικογενειακού περιβάλλοντος και της σχολικής επίδοσης

Η επίδοση του μαθητή σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση των γονέων	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	7	9	6	8
Μάλλον όχι	21	28	13	17
Μάλλον ναι	35	47	39	52
Ναι	12	16	17	23
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 40



Γράφημα 40

Στην ερώτηση εάν σχετίζεται η επίδοση των μεταναστών μαθητών με την οικονομική κατάσταση των γονέων οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν «μάλλον ναι» σε ποσοστό 47%, «μάλλον όχι» σε ποσοστό 28% «ναι» σε ποσοστό 16% και «όχι» σε ποσοστό 9%.

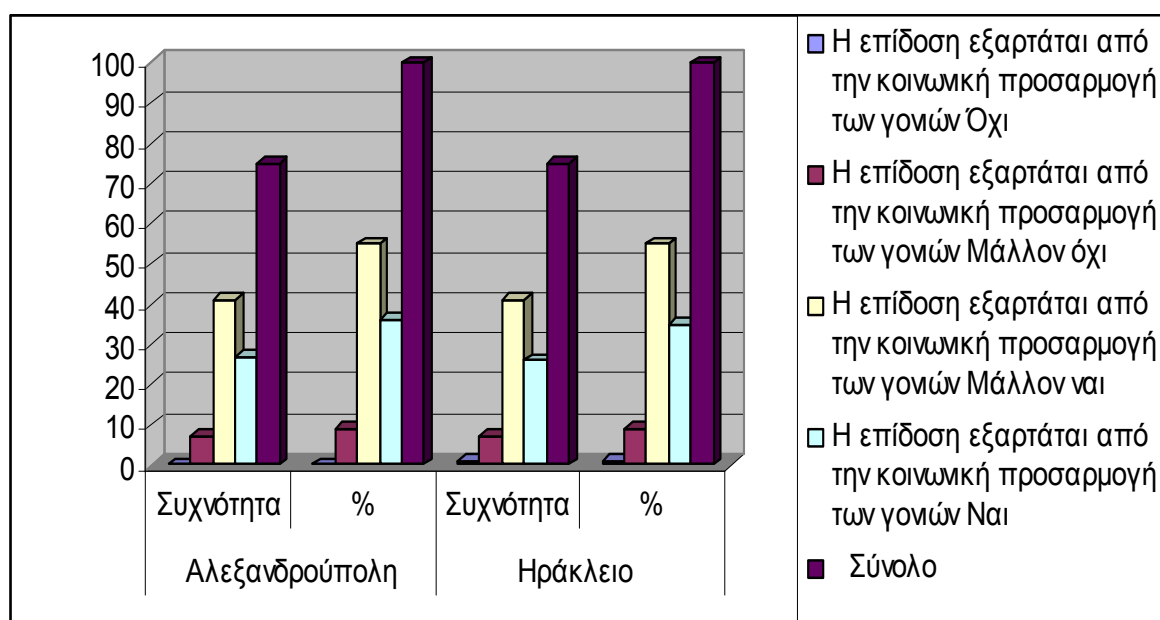
Στο δήμο Ηρακλείου απήντησαν «μάλλον ναι» σε ποσοστό 52% , «ναι» σε ποσοστό 23%, «μάλλον όχι» σε ποσοστό 17% και «όχι» σε ποσοστό 8%

(πίνακας και γράφημα 40).

Σχέση κοινωνικής προσαρμογής των γονέων και της σχολικής επίδοσης

Η επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προσαρμογή των γονιών	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	0	0	1	1,
Μάλλον όχι	7	9	7	9
Μάλλον ναι	41	55	41	55
Ναι	27	36	26	35
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 41



Γράφημα 41

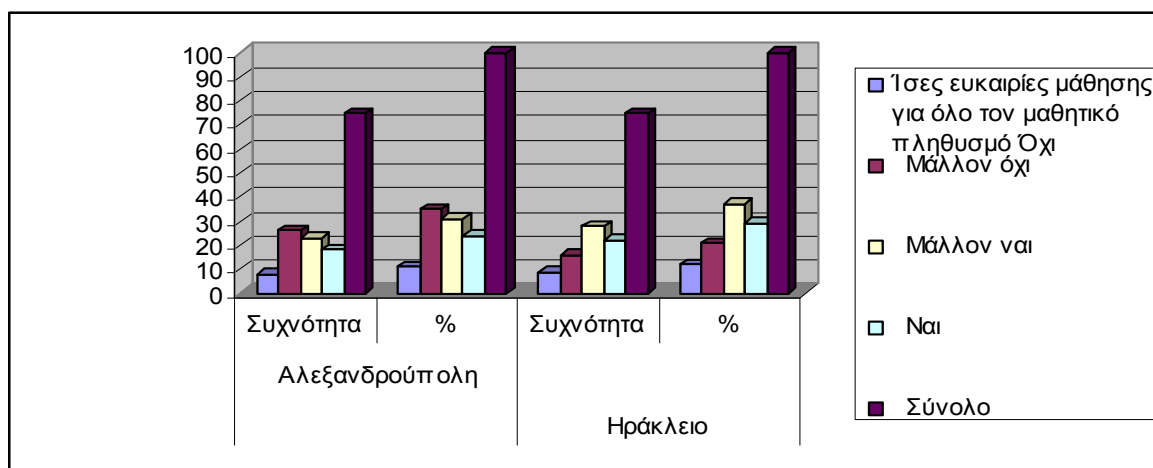
Η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών εξαρτάται από την κοινωνική προσαρμογή των γονέων τους. Την άποψη αυτή συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου με θετικά ποσοστά που ανάγονται 36% «ναι», 55% «μάλλον ναι» και 35% «ναι», 55% «μάλλον ναι» αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 41).

ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Υπαρξη ίσων ευκαιριών μεταναστών και ντόπιων μαθητών

Ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο τον μαθητικό πληθυσμό	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	8	11	9	12
Μάλλον όχι	26	35	16	21
Μάλλον ναι	23	31	28	37
Ναι	18	24	22	29
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 42



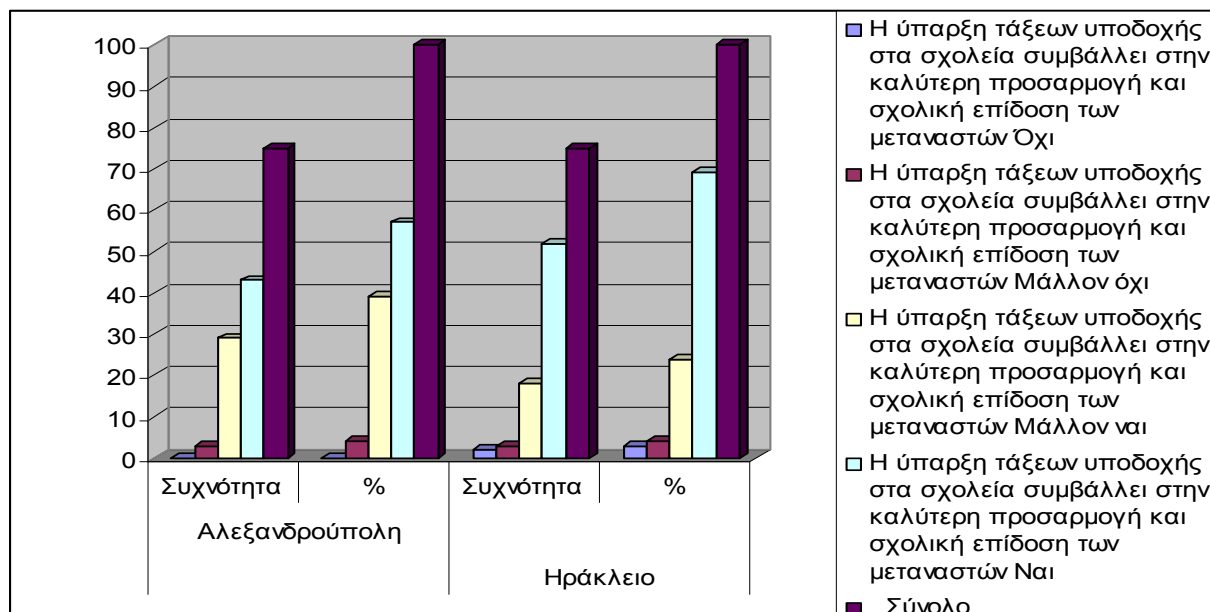
Γράφημα 42

Στην ερώτηση κατά πόσο υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο το μαθητικό πληθυσμό, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης ποικίλλουν. Το 35% απήντησε «μάλλον όχι», το 31% απήντησε «μάλλον ναι», το 24% απήντησε «ναι» και το 11% απήντησε «όχι». Στο δήμο Ηρακλείου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κυμαίνονται στις εξής τιμές: το 37% απήντησε «μάλλον ναι», το 29% «ναι», το 21% «μάλλον όχι» και το 12% «όχι» (πίνακας και γράφημα 42).

Συμβολή της ύπαρξης τάξεων υποδοχής στην καλύτερη σχολική προσαρμογή και επίδοση των μεταναστών μαθητών

Η ύπαρξη τάξεων υποδοχής στα σχολεία συμβάλλει στην καλύτερη σχολική επίδοση των μεταναστών	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	0	0	2	3
Μάλλον όχι	3	4	3	4
Μάλλον ναι	29	39	18	24
Ναι	43	57	52	69
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 43



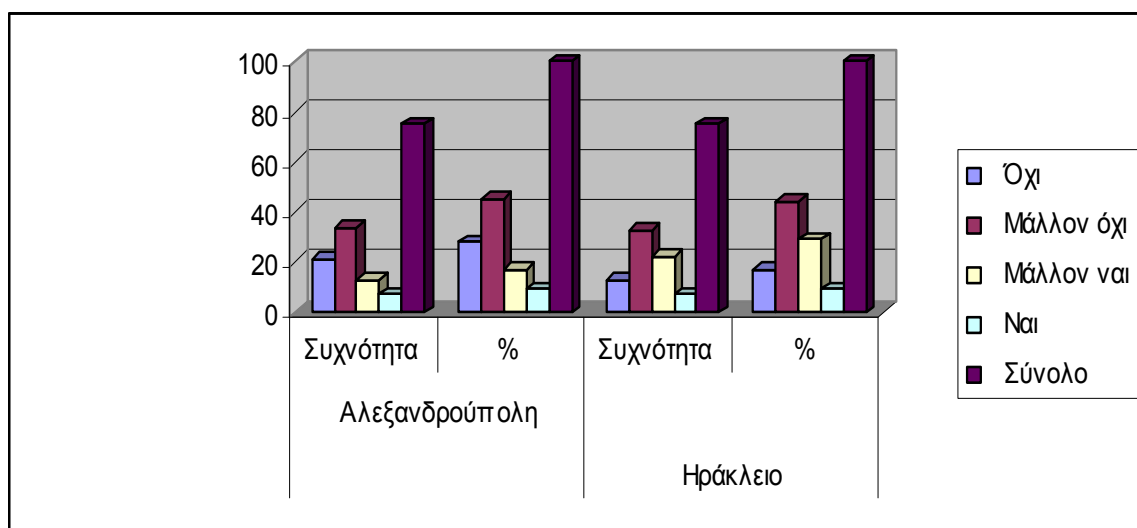
Γράφημα 43

Η ύπαρξη τάξεων υποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει στην καλύτερη σχολική προσαρμογή και επίδοση των μεταναστών μαθητών με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών στους δήμους Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου με ποσοστά θετικών απαντήσεων 57% και 69% αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 43).

Φοίτηση των μεταναστών μαθητών σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία

Θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία για μετανάστες;	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	21	28	13	17
Μάλλον όχι	34	45	33	44
Μάλλον ναι	13	17	22	29
Ναι	7	9	7	9
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 44



Γράφημα 44

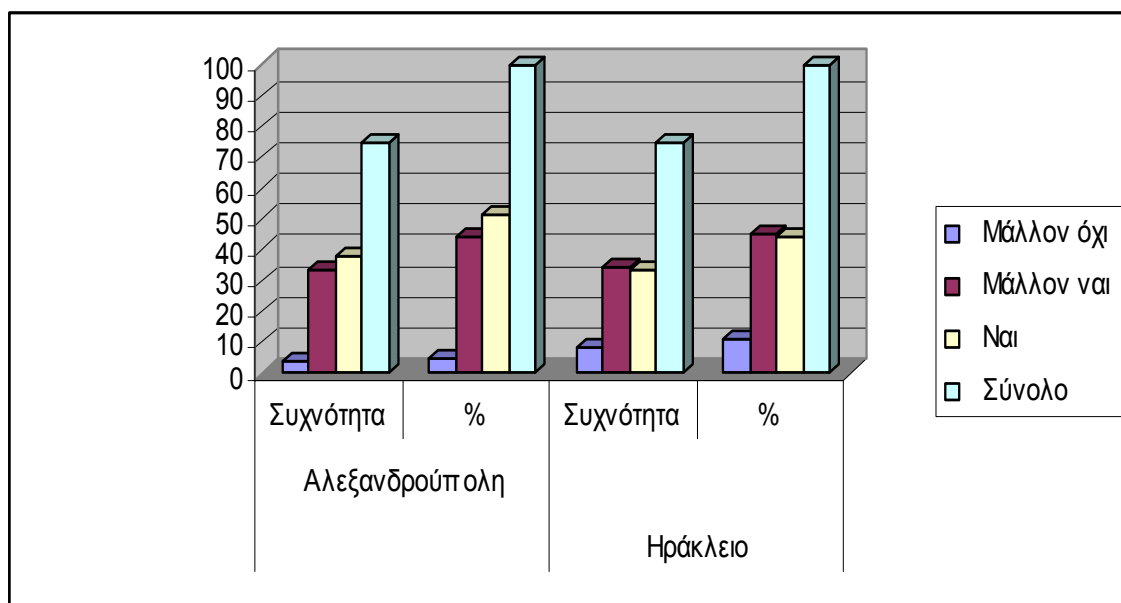
Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης θεωρούν σε ποσοστό 45% «μάλλον όχι» και 28% «όχι» ότι οι μετανάστες μαθητές δεν θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία .

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου ποικίλλουν . Το 44% απήντησε «μάλλον όχι» , το 29% «μάλλον ναι» και το 17% «όχι» (πίνακας και γράφημα 44) .

Αναγκαιότητα ύπαρξης προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στους μετανάστες μαθητές

Ενισχυτική διδασκαλία για τους μετανάστες μαθητές	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Μάλλον όχι	4	5	8	11
Μάλλον ναι	33	44	34	45
Ναι	38	51	33	44
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 45



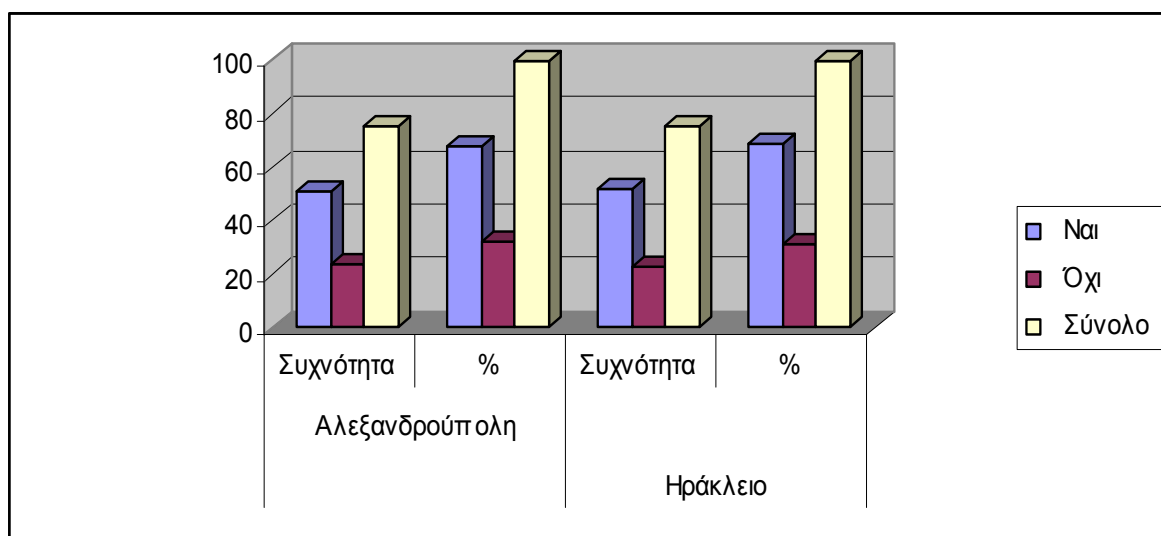
Γράφημα 45

Η ενισχυτική διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου σε ποσοστά θετικών απαντήσεων 51% και 44% αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 45) .

Αναγκαιότητα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αναγκαία η ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Ναι	51	68	52	69
Όχι	24	32	23	31
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 46



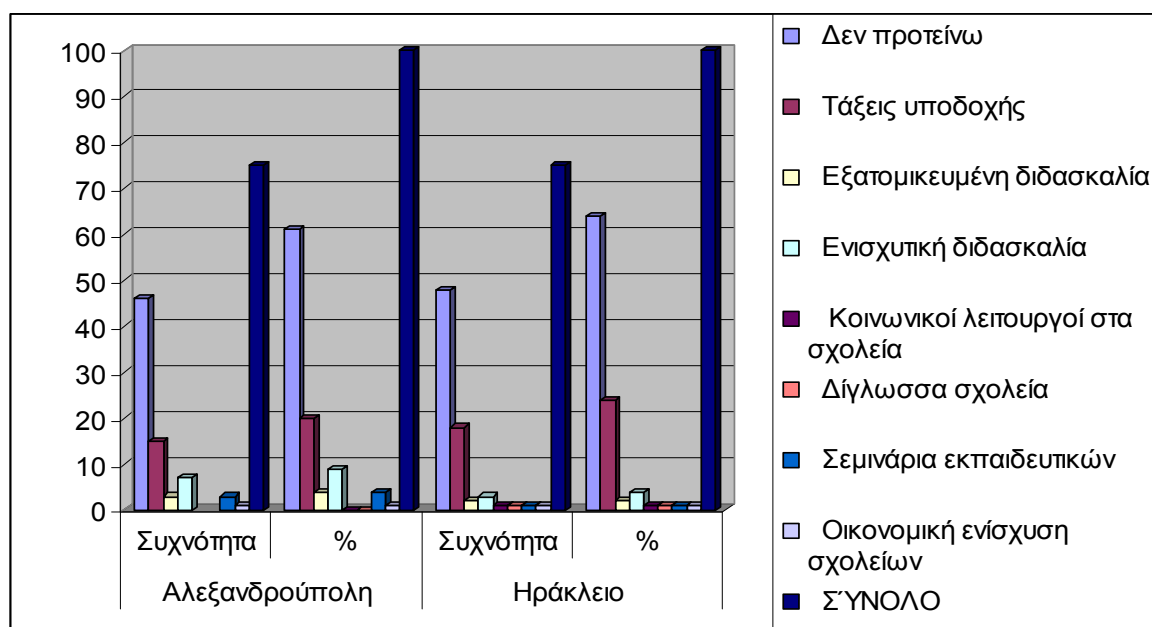
Γράφημα 46

Το 68% των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης και το 69% των εκπαιδευτικών στο δήμο Ηρακλείου ενισχύουν την άποψη ότι είναι αναγκαία η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (πίνακας και γράφημα 46) .

κατανομή συχνότητας ως προς τις αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί

Ποια αλλαγή προτείνεται	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Δεν προτείνω	46	61	48	64
Τάξεις υποδοχής	15	20	18	24
Εξατομικευμένη διδασκαλία	3	4	2	2
Ενισχυτική διδασκαλία	7	9	3	4
Κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία		0	1	1
Δίγλωσσα σχολεία		0	1	1
Σεμινάρια εκπαιδευτικών	3	4	1	1
Οικονομική ενίσχυση σχολείων	1	1	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	75	100	75	100

Πίνακας 47



Γράφημα 47

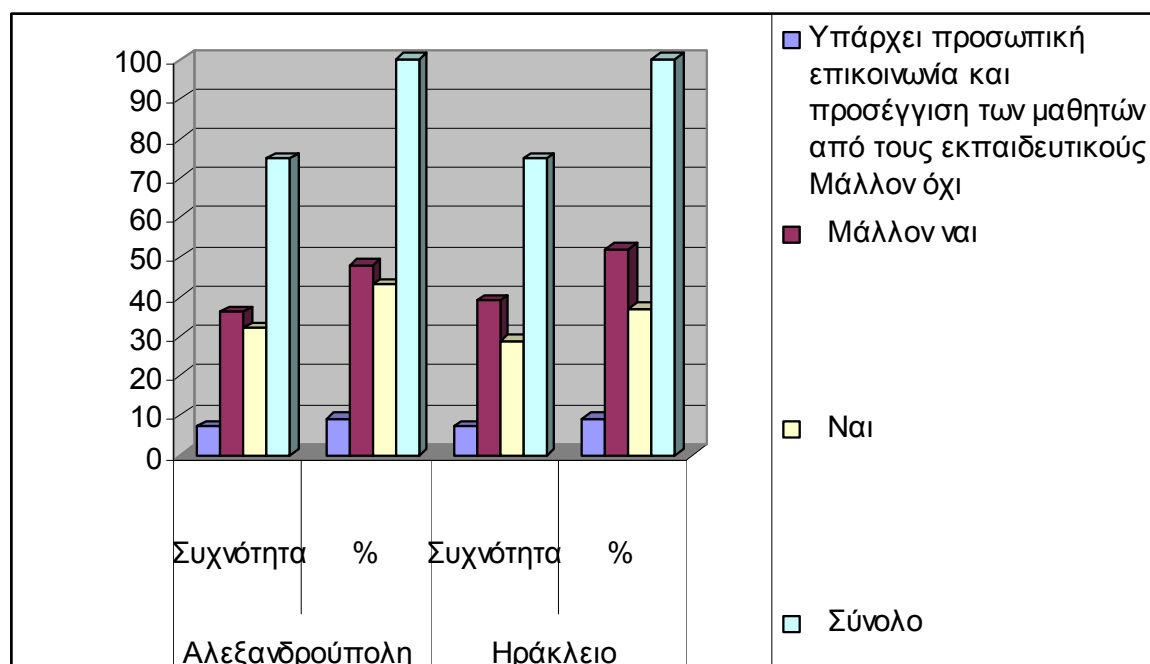
Αν και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, το 61% των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης δεν προτείνει κάποια αλλαγή και το 20% προτείνει τάξεις υποδοχής.

Το 64% των εκπαιδευτικών στο δήμο Ηρακλείου δεν προτείνει κάποια αλλαγή και το 24% προτείνει τάξεις υποδοχής (πίνακας και γράφημα 47) .

Υπαρξη προσωπικής επικοινωνίας και προσέγγισης των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς				
Μάλλον όχι	7	9	7	9
Μάλλον ναι	36	48	39	52
Ναι	32	43	29	37
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 48



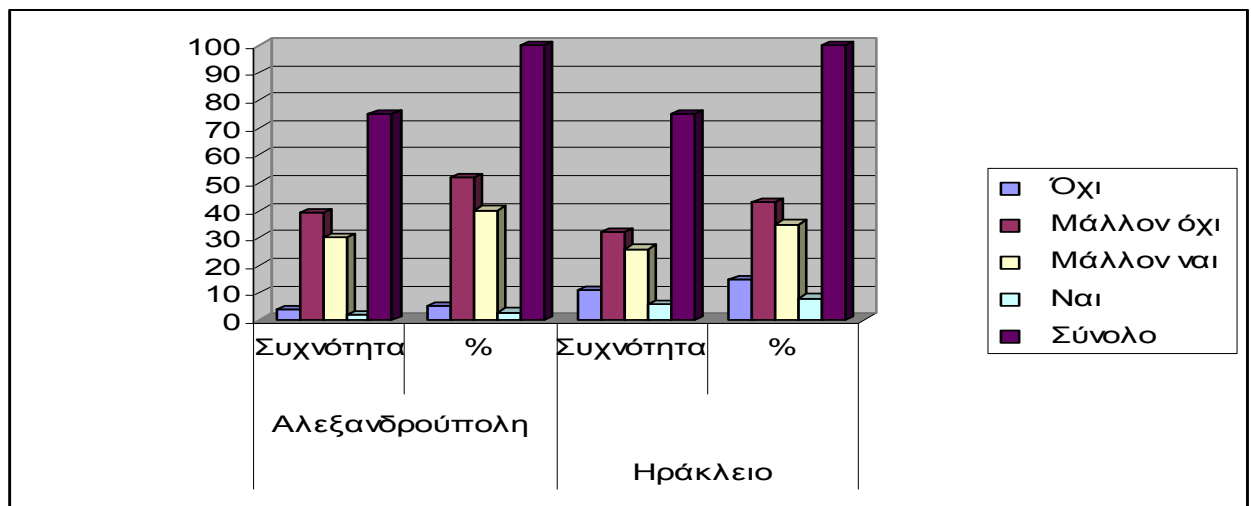
Γράφημα 48

Στην ερώτηση εάν υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς , το 48% και το 43% των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησε «μάλλον ναι» και «ναι» . Ακόμα το 52% και το 37% των εκπαιδευτικών στο δήμο Ηρακλείου απήντησε «μάλλον ναι» και «ναι» (πίνακας και γράφημα 48)

Υπαρξη επαρκούς κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	4	5	11	15
Μάλλον όχι	39	52	32	43
Μάλλον ναι	30	40	26	35
Ναι	2	3	6	8
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 49



Γράφημα 49

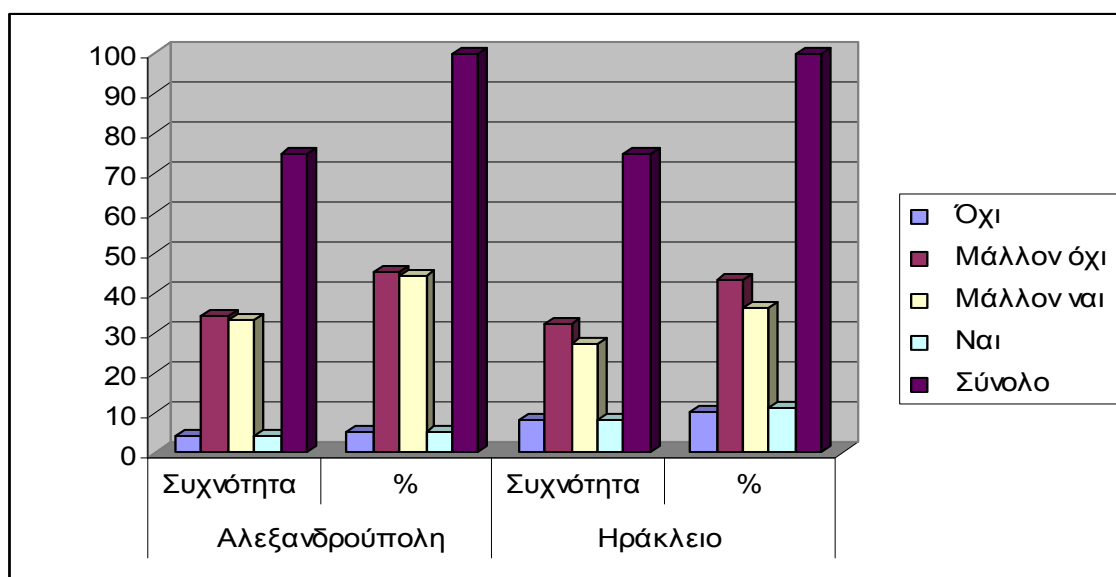
Όσον αφορά εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων ,το 52% των ερωτηθέντων στον δήμο Αλεξανδρούπολης τους θεωρεί πως «μάλλον» δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι και παράλληλα το 40% θεωρεί πως «μάλλον» είναι καταρτισμένοι .

Παράλληλα δεν έχουμε ξεκάθαρη εικόνα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στο δήμο Ηρακλείου , διότι το 43% και το 35% απήντησε «μάλλον όχι» και «όχι» αντίστοιχα . Το 15% των εκπαιδευτικών απήντησε πως δεν τους θεωρεί επαρκώς καταρτισμένους. (πίνακας και γράφημα 49)

Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς

Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	4	5	8	10
Μάλλον όχι	34	45	32	43
Μάλλον ναι	33	44	27	36
Ναι	4	5	8	11
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 50



Γράφημα 50

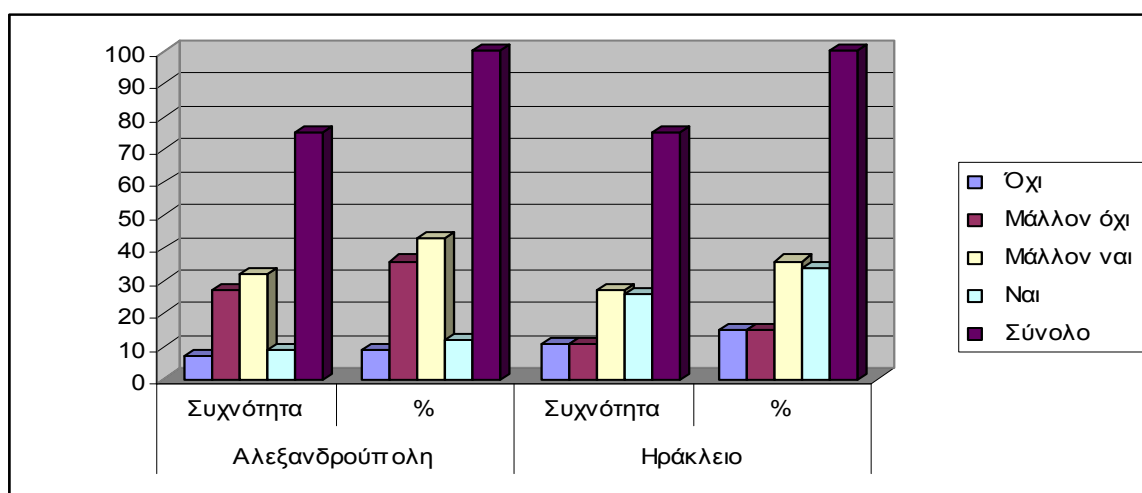
Στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν: το 45% και το 44% των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν «μάλλον όχι» και «μάλλον ναι» αντίστοιχα.

Επίσης οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δήμο Ηρακλείου ήταν: το 43% και το 36% απήντησε «μάλλον όχι» και «μάλλον ναι» αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 50).

Αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μετανάστων μαθητών

Απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους μετανάστες	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	7	9	11	15
Μάλλον όχι	27	36	11	15
Μάλλον ναι	32	43	27	36
Ναι	9	12	26	34
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 51



Γράφημα 51

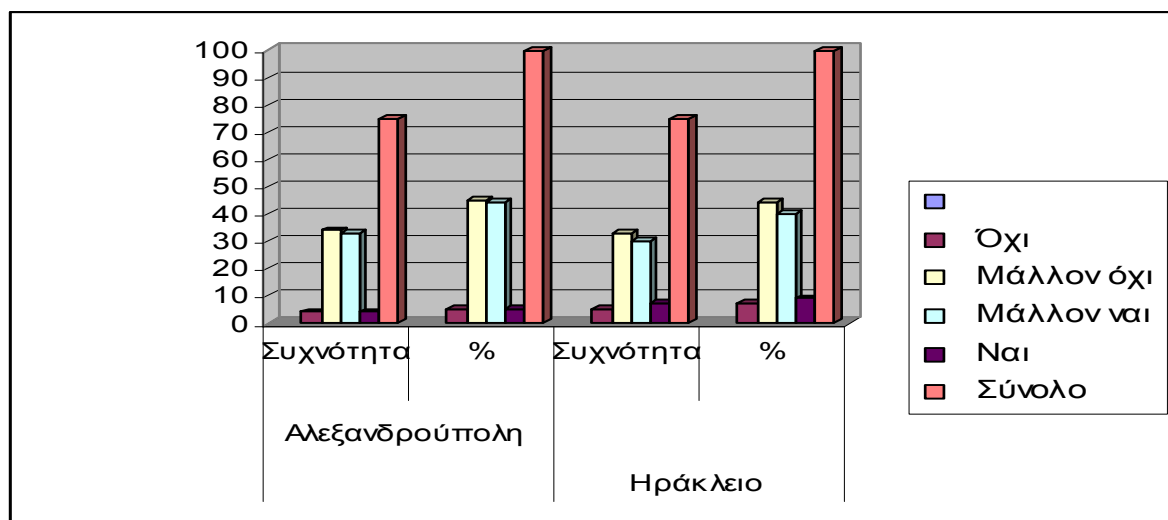
Σχετικά με την ερώτηση που σχετίζεται με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για τους μετανάστες μαθητές, οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν «μάλλον ναι» σε ποσοστό 43%, «μάλλον όχι» σε ποσοστό 36%, «ναι» σε ποσοστό 12% και «όχι» σε ποσοστό 9%.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στο δήμο Ηρακλείου απήντησαν «μάλλον ναι» σε ποσοστό 36%, «ναι» σε ποσοστό 34%, «μάλλον όχι» σε ποσοστό 15% και «όχι» σε ποσοστό επίσης 15% (πίνακας και γράφημα 51).

Ικανοποιητική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την καλύτερη εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών

Ικανοποιητικός ο τρόπος που διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Όχι	4	5	5	7
Μάλλον όχι	34	45	33	44
Μάλλον ναι	33	44	30	40
Ναι	4	5	7	9
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 52



Γράφημα 52

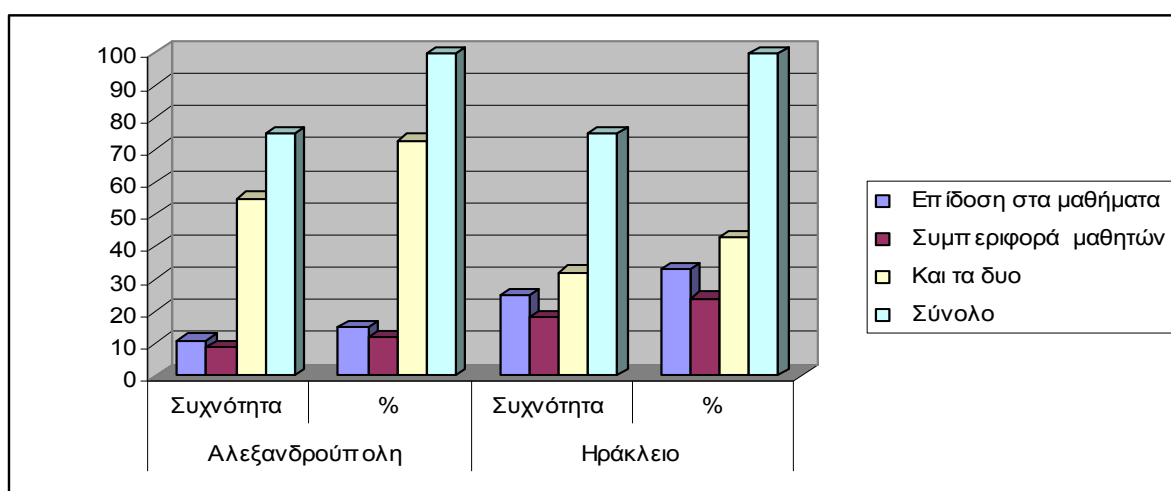
Στην ερώτηση εάν θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την καλύτερη εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης απήντησαν «μάλλον όχι» και «μάλλον ναι» σε ποσοστά 45% και 44% αντίστοιχα .

Οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Ηρακλείου απήντησαν «μάλλον όχι» και «μάλλον ναι» σε ποσοστά 44% και 40% αντίστοιχα (πίνακας και γράφημα 52).

Περιεχόμενα συνεργασίας οικογένειας – εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με την οικογένεια με σκοπό την ενημέρωση σε σχέση με	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Επίδοση στα μαθήματα	11	15	25	33
Συμπεριφορά μαθητών	9	12	18	24
Και τα δυο	55	73	32	43
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 53



Γράφημα 53

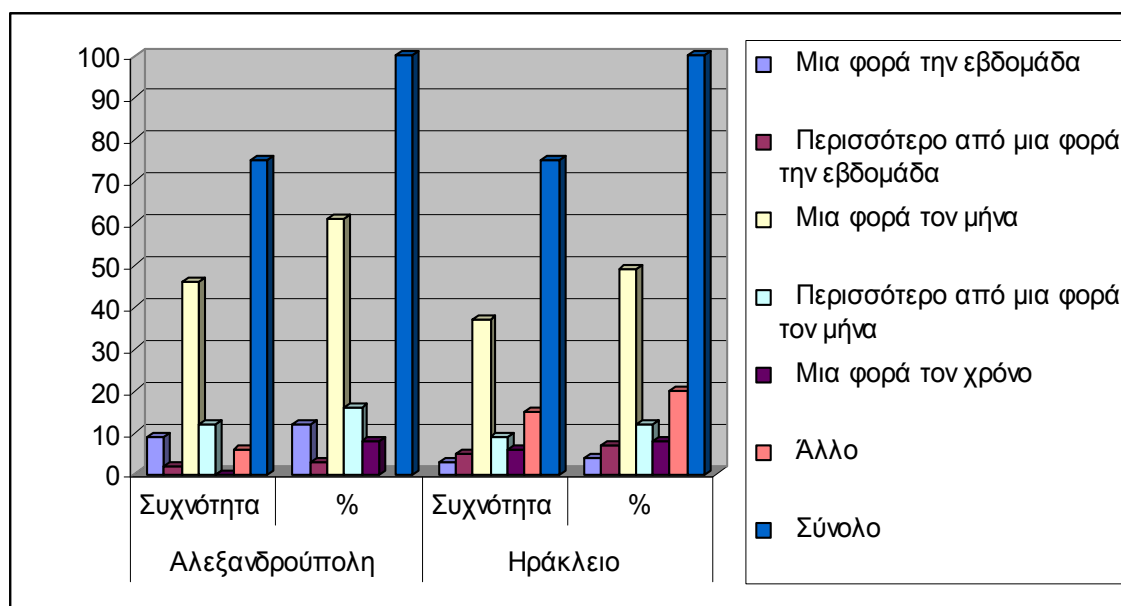
Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης θεωρούν πως η συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας γίνεται με σκοπό την ενημέρωση για την επίδοση των μεταναστών μαθητών στα μαθήματα και για την συμπεριφορά τους (73%).

Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου θεωρούν πως η συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας γίνεται με σκοπό την ενημέρωση για την επίδοση των μεταναστών μαθητών στα μαθήματα και για την συμπεριφορά τους (43%), μόνο για την ενημέρωση για την επίδοση στα μαθήματα (33%) και μόνο για την ενημέρωση για τη συμπεριφορά (24%) (πίνακας και γράφημα 53) .

Συχνότητας συνεργασίας οικογένειας – εκπαιδευτικών

Αν ναι πόσο συχνά	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Μια φορά την εβδομάδα	9	12	3	4
Περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα	2	3	5	7
Μια φορά τον μήνα	46	61	37	49
Περισσότερο από μια φορά τον μήνα	12	16	9	12
Μια φορά τον χρόνο	0	8	6	8
Άλλο	6		15	20
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 54



Γράφημα 54

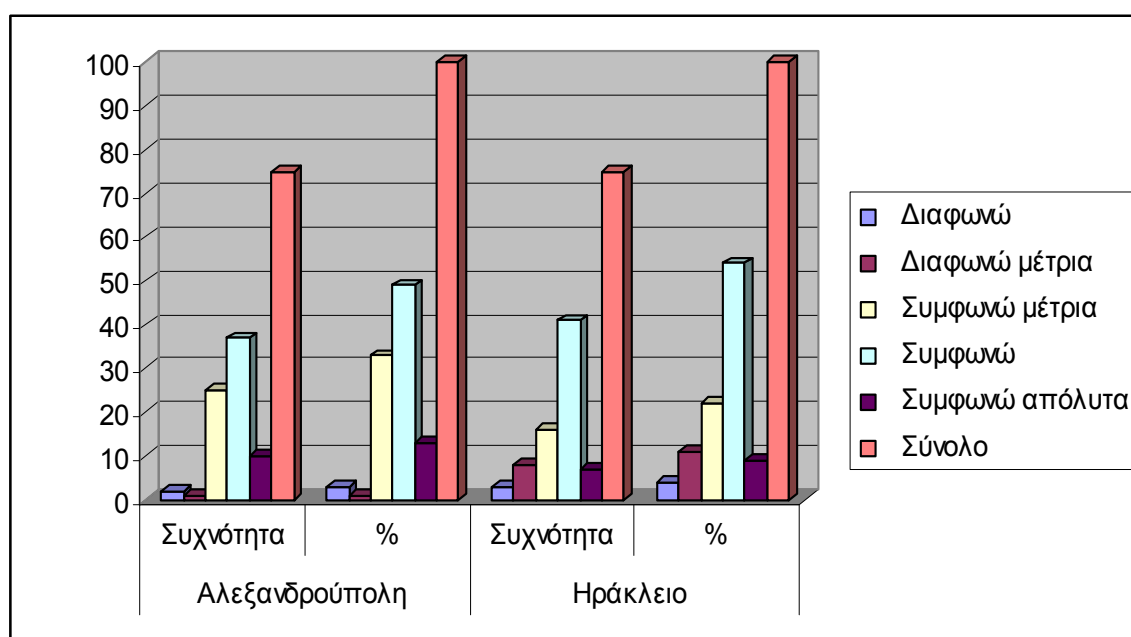
Ως μεγαλύτερη τιμή αναφέρεται το 61% των εκπαιδευτικών στο δήμο Αλεξανδρούπολης που θεωρεί ότι οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό μία φορά το μήνα.

Την ίδια άποψη κατέχουν και οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Ηρακλείου με ποσοστό 49%. (πίνακας και γράφημα 54)

Συμβολή του εκπαιδευτικού στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας με στόχο τη διευκόλυνση της επίδοσης των μεταναστών μαθητών

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, φυλή, το πολιτισμικό υπόβαθρο		Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
		Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
	Διαφωνώ	2	3	3	4
	Διαφωνώ μέτρια	1	1	8	11
	Συμφωνώ μέτρια	25	33	16	22
	Συμφωνώ	37	49	41	54
	Συμφωνώ απόλυτα	10	13	7	9
	Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 55



Γράφημα 55

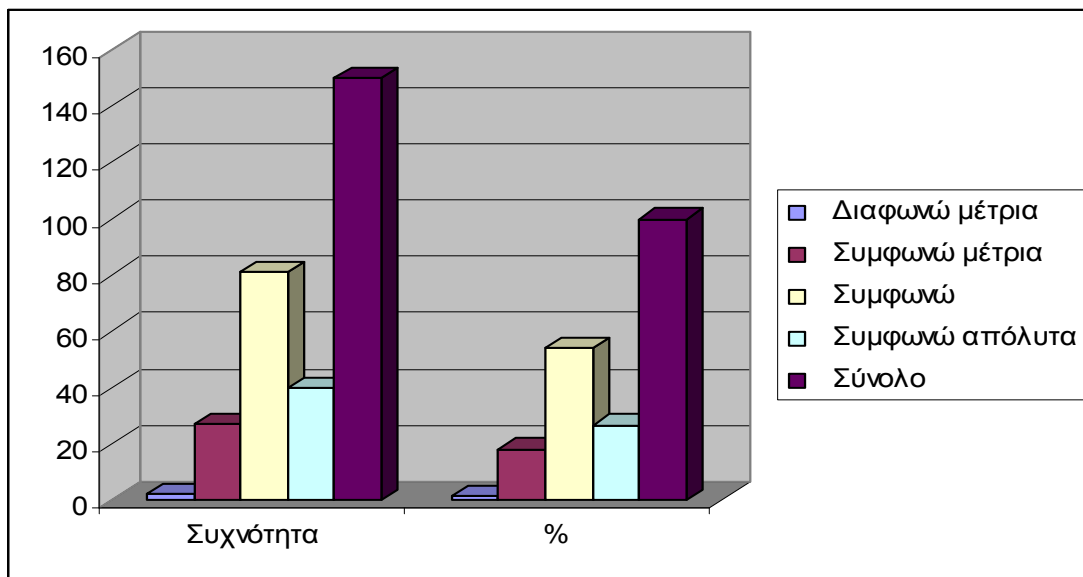
Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης «συμφωνούν» σε ποσοστό 49% ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, φυλή, το πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης το 33% συμφωνεί μέτρια και το 13% «συμφωνεί απόλυτα».

Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου «συμφωνούν» σε ποσοστό 54% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 22% και «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 11% (πίνακας και γράφημα 55).

Συμβολή του εκπαιδευτικού στη μείωση των προκαταλήψεων απέναντι στους μεταναστες μαθητές

Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του επιτρέπουν την επικοινωνία την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου	Αλεξανδρούπολη		Ηράκλειο	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
Διαφωνώ μέτρια	0	0	2	3
Συμφωνώ μέτρια	12	16	15	20
Συμφωνώ	47	63	34	45
Συμφωνώ απόλυτα	16	21	24	32
Σύνολο	75	100	75	100

Πίνακας 56



Γράφημα 56

Το 63% των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης «συμφωνεί» με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του επιτρέπουν την επικοινωνία την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου. Επίσης το 21% «συμφωνεί απόλυτα»

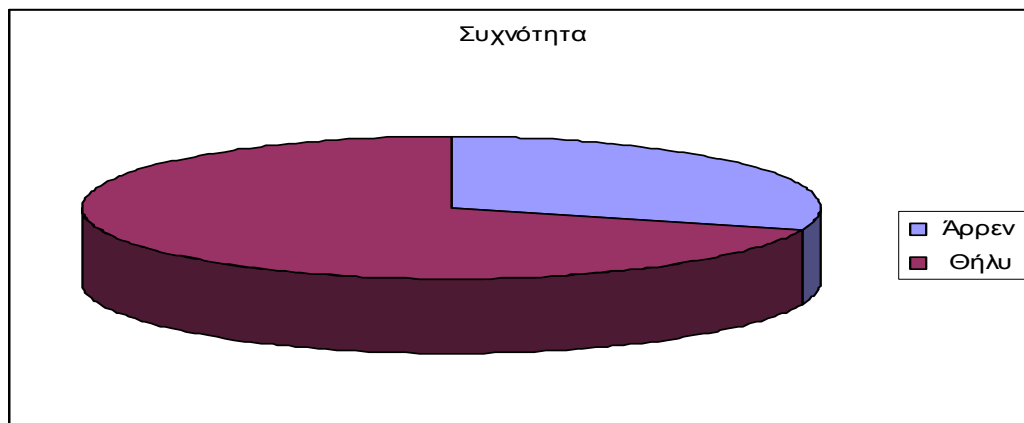
Το 45% των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου «συμφωνεί» και το 32% «συμφωνεί απόλυτα» (πίνακας και γράφημα 56).

ΜΕΡΟΣ Β΄
[ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ]

Κατανομή συχνότητας ως προς το φύλο

Φύλο	Συχνότητα	%
Άρρεν	45	30
Θήλυ	105	70
Σύνολο	150	100

Πίνακας 57



Γράφημα 57

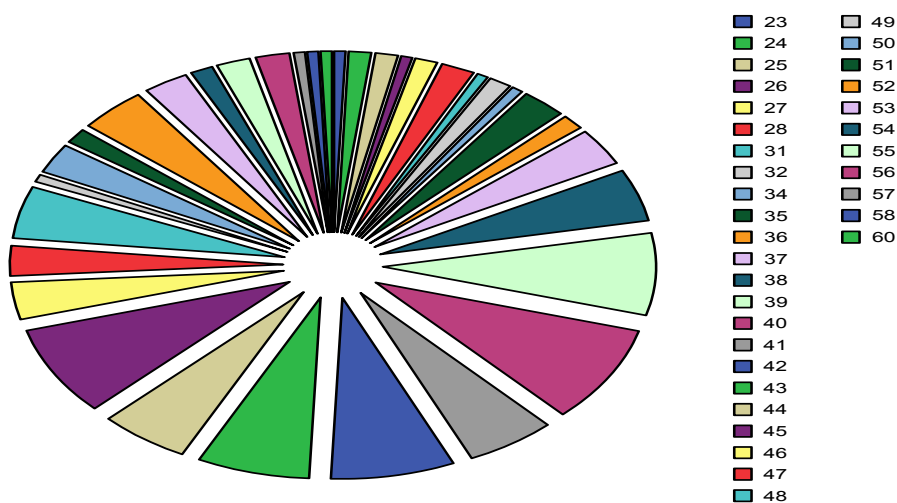
Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από 150 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις δύο πόλεις έδειξε ότι συμμετείχαν 45 άντρες και 105 γυναίκες με Μ.Ο ηλικίας 42.5 έτη, οι οποίοι διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία όπου φοιτούν μετανάστες μαθητές στο δήμο Ηρακλείου και στο δήμο Αλεξανδρούπολης αντίστοιχα. Το 70% του δείγματος αποτελείται από άντρες και το 30% από γυναίκες.

Κατανομή συχνότητας ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

Ηλικία	Συχνότητα	%
23	1	,7
24	2	1,3
25	2	1,3
26	1	,7
27	2	1,3
28	3	2
31	1	,7
32	2	1,3
34	1	,7
35	4	2,7
36	2	1,3
37	5	3,3
38	7	4,7
39	11	7,3
40	13	8,7
41	8	5,3
42	11	7,3
43	10	6,7
44	8	5,3
45	12	8
46	5	3,3
47	4	2,7
48	7	4,7
49	1	,7
50	4	2,7
51	2	1,3
52	6	4,0
53	4	2,7
54	2	1,3
55	3	2,0
56	3	2,0
57	1	,7
58	1	,7
60	1	,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 58

Ηλικία



Γράφημα 58

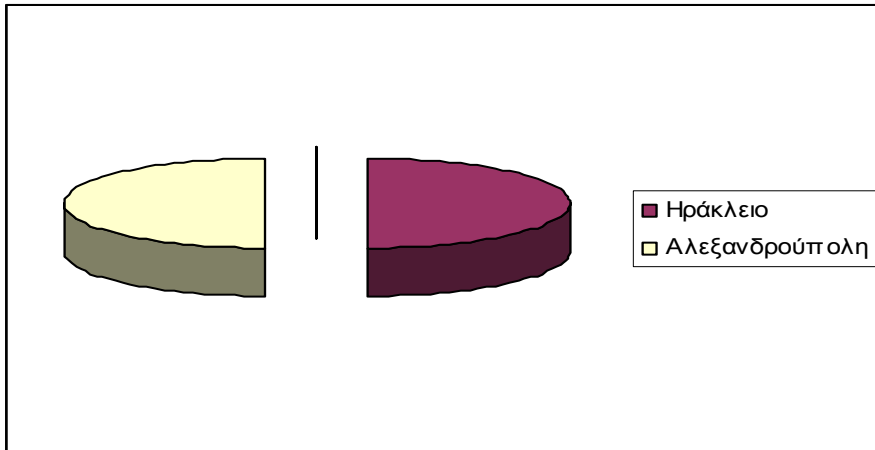
Η μικρότερη ηλικία που σημειώθηκε ήταν τα 23 έτη και η μεγαλύτερη τα 60 έτη, με μέσο όρο τα 42,5 έτη.

Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος Όρος
23	60	42,5

Κατανομή συχνότητας ως προς τις περιοχές προέλευσης των εκπαιδευτικών

Περιοχές προέλευσης	Συχνότητα	%
Ηράκλειο	75	50
Αλεξανδρούπολη	75	50
Σύνολο	150	100

Πίνακας 59



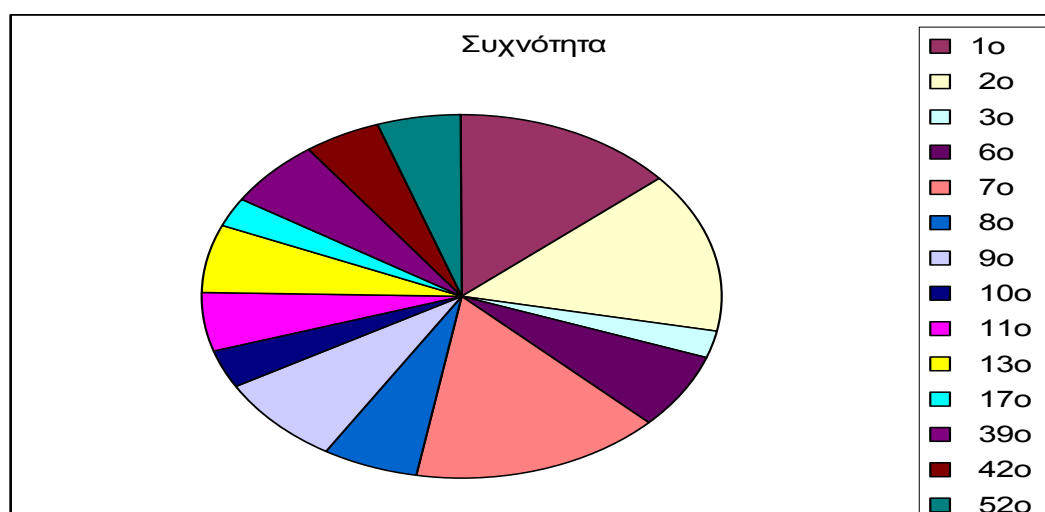
Γράφημα 59

Στην έρευνα πήραν μέρος 75 εκπαιδευτικοί (50%) που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης και 75 εκπαιδευτικοί (50%) που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία στο δήμο Ηρακλείου .

Κατανομή συχνότητας ως προς τα σχολεία επιλογής

Σχολεία	Συχνότητα	%
1 ^ο	21	14
2 ^ο	21	14
3 ^ο	4	2,7
6 ^ο	10	6,7
7 ^ο	23	15,3
8 ^ο	9	6
9 ^ο	12	8
10 ^ο	5	3,3
11 ^ο	8	5,3
13 ^ο	9	6
17 ^ο	4	2,7
39 ^ο	9	6
42 ^ο	7	4,7
52 ^ο	8	5,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 60



Γράφημα 60

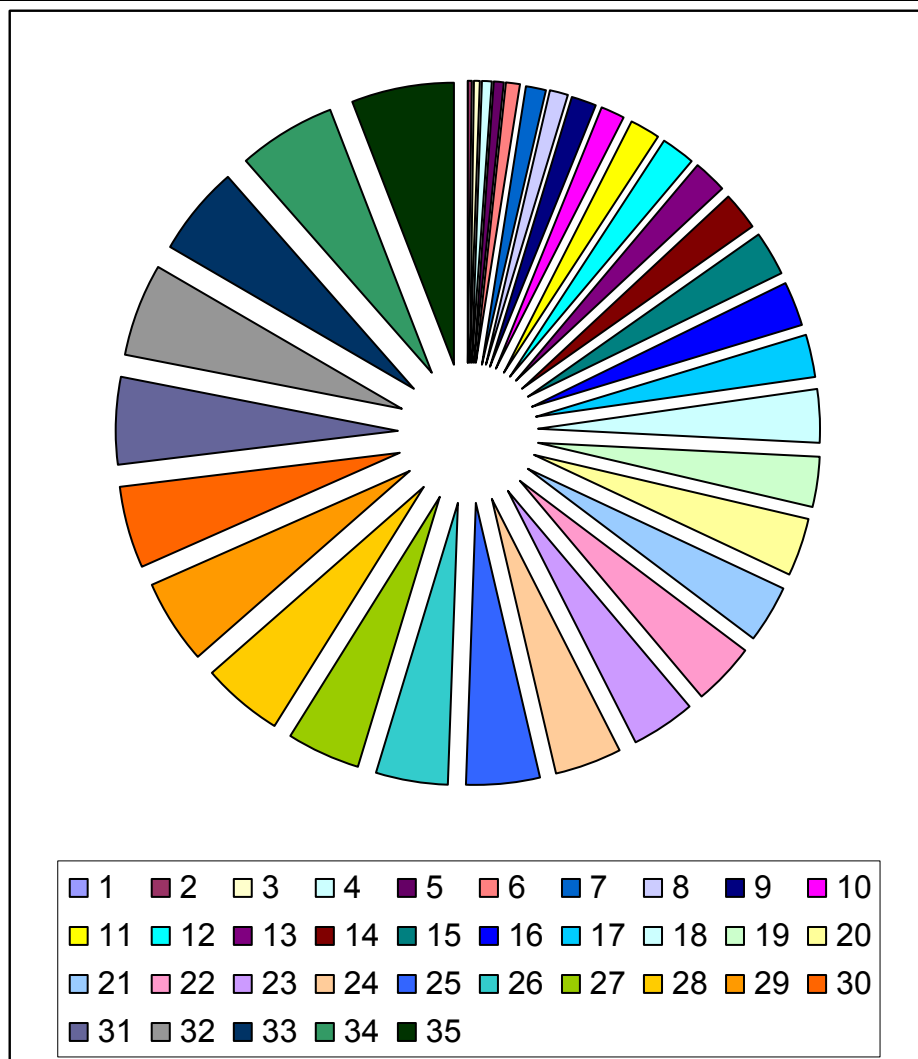
Τα δημοτικά σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν το 1^ο , το 2^ο ,το 3^ο , το 6^ο , το 7^ο , το 8^ο , το 9^ο , το 10^ο , το 11^ο , το 13^ο , το 17^ο , το 39^ο , το 42^ο και το 52^ο δημοτικό σχολείο .

Κατανομή συχνότητας εκπαιδευτικών ως προς τα έτη προυπηρείας

Έτη διδασκαλίας	Συχνότητα	%
1	4	2,7
2	1	,7
3	3	2
4	3	2
5	1	,7
6	6	4
7	7	4,7
8	7	4,7
9	3	2
10	5	3,3
11	5	3,3
12	2	1,3
13	5	3,3
14	4	2,7
15	7	4,7
16	5	3,3
17	11	7,3
18	7	4,7
19	7	4,7
20	13	8,7
21	4	2,7
22	7	4,7
23	4	2,7
24	6	4
25	4	2,7
26	2	1,3
27	1	,7
28	2	1,3
29	3	2
30	4	2,7
31	1	,7
32	4	2,7
33	1	,7
34	1	,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 61

Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερη τιμή	Μέσος Όρος
1	34	16,5



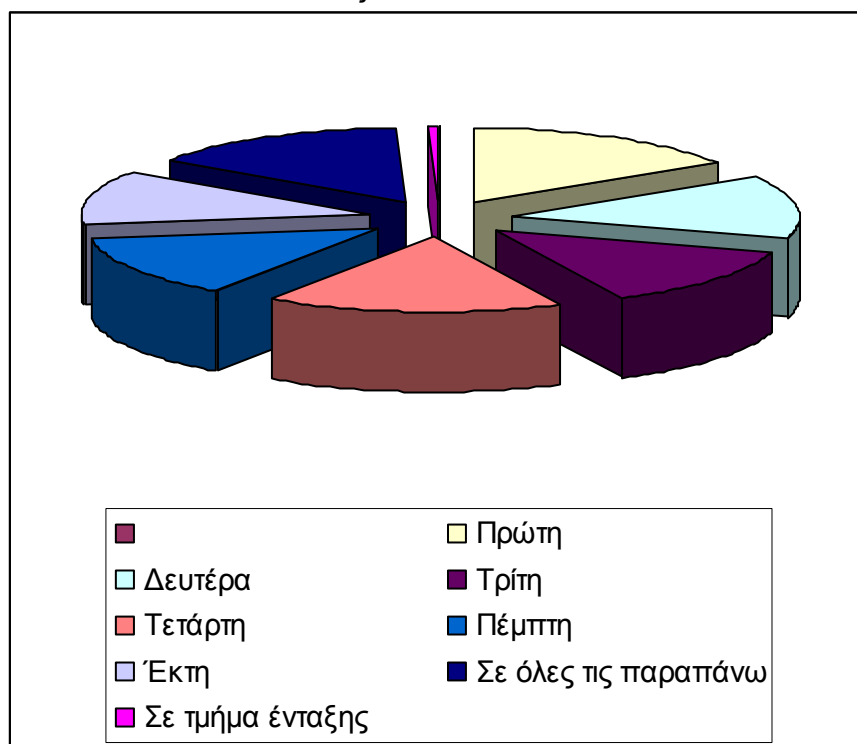
Γράφημα 61

Έτη διδασκαλίας: Ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας 16.5 έτη όπου μικρότερη τιμή ήταν 1 έτος και μεγαλύτερη 34 έτη (πίνακας και γράφημα 61).

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις τάξεις διδασκαλίας

Τάξεις διδασκαλίας	Συχνότητα	%
Πρώτη	24	16
Δευτέρα	20	13
Τρίτη	20	13
Τετάρτη	25	16
Πέμπτη	20	13
Έκτη	18	12
Σε όλες τις παραπάνω	22	14
Σε τμήμα ένταξης	1	,7
Σύνολο.	150	100

Πίνακας 62



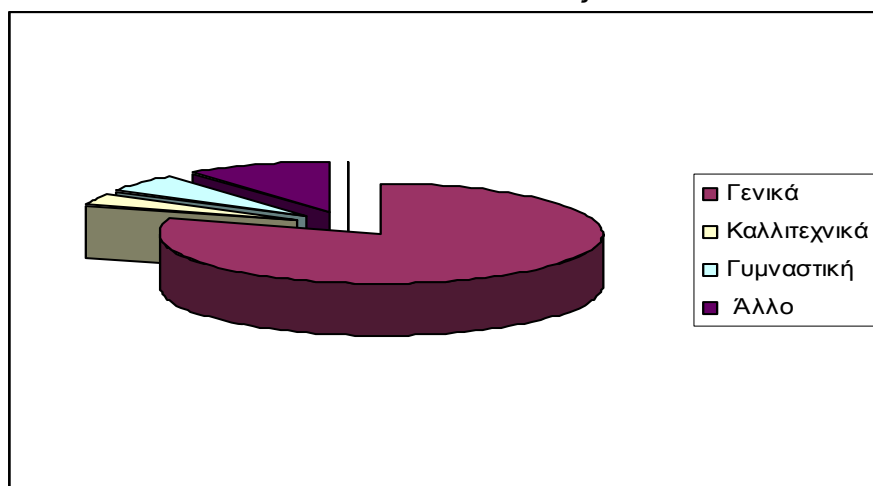
Γράφημα 62

Οι τάξεις διδασκαλίας με μεγαλύτερη συχνότητα αναφέρονται η πρώτη και η Τετάρτη. (πίνακας και γράφημα 62)

Κατανομή συχνότητας των εκπαιδευτικών ως προς τα μαθήματα διδασκαλίας

Μαθήματα Διδασκαλίας	Συχνότητα	%
Γενικά	120	80
Καλλιτεχνικά	5	3,3
Γυμναστική	9	6
Άλλο	16	10,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 63



Γράφημα 63

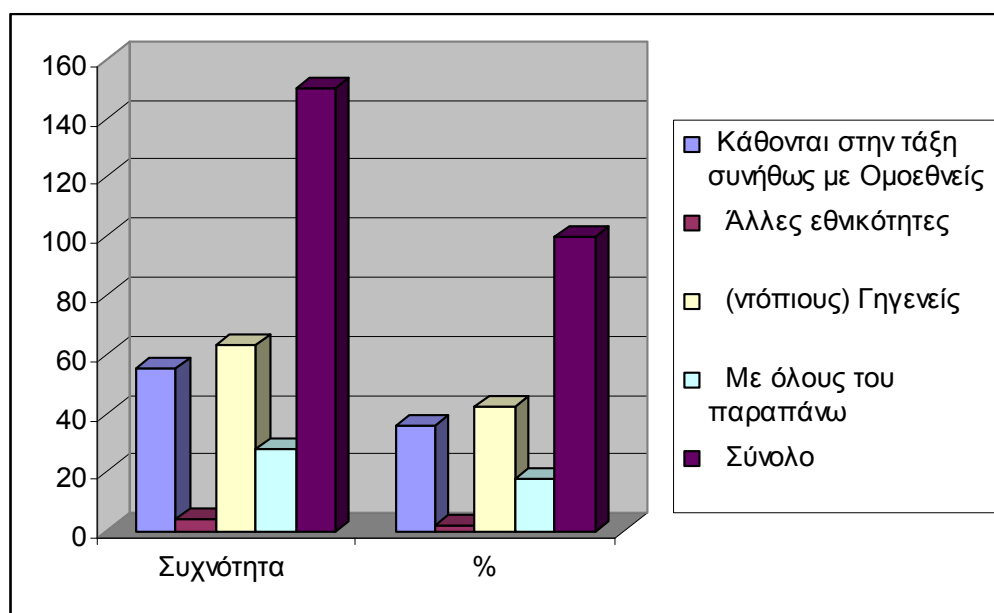
Ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών (80%) διδάσκει γενικά μαθήματα. (πίνακας και γράφημα 63)

ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Εθνικότητες συμμαθητών που «μοιράζονται» το θρανίο οι μετανάστες μαθητές

Κάθονται στην τάξη συνήθως με	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	55	36
Άλλες εθνικότητες	4	2
(ντόπιους) Γηγενείς	63	42
Με όλους του παραπάνω	28	18
Σύνολο	150	100

Πίνακας 64



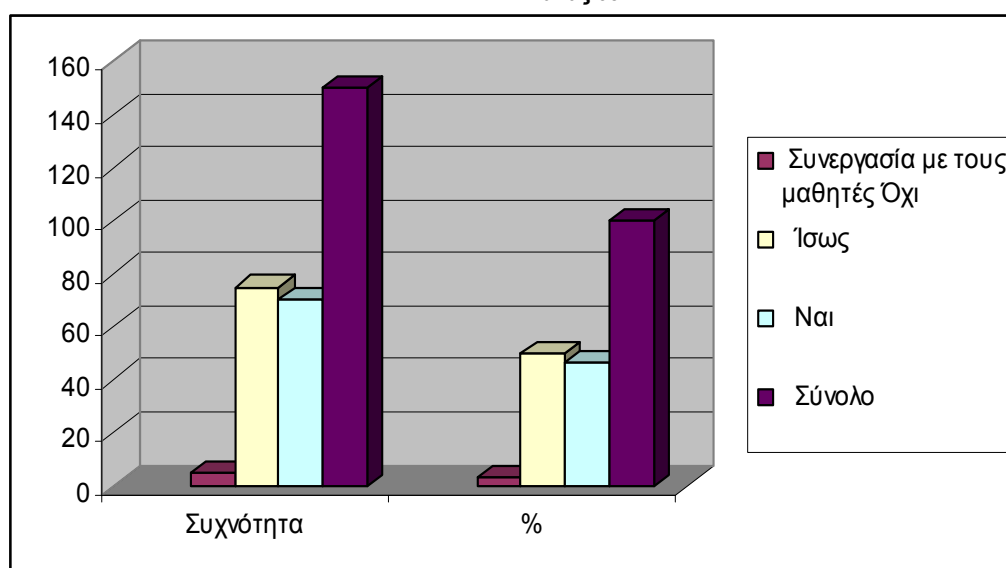
Γράφημα 64

Το 42% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μετανάστες μαθητές «μοιράζονται» το θρανίο στην τάξη με ντόπιους συμμαθητές τους και το 36% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το «μοιράζονται» με ομοεθνείς (πίνακας και γράφημα 64).

Συνεργασία των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Συνεργασία με τους μαθητές	Συχνότητα	%
Όχι	5	3,3
Ίσως	75	50
Ναι	70	46,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 65



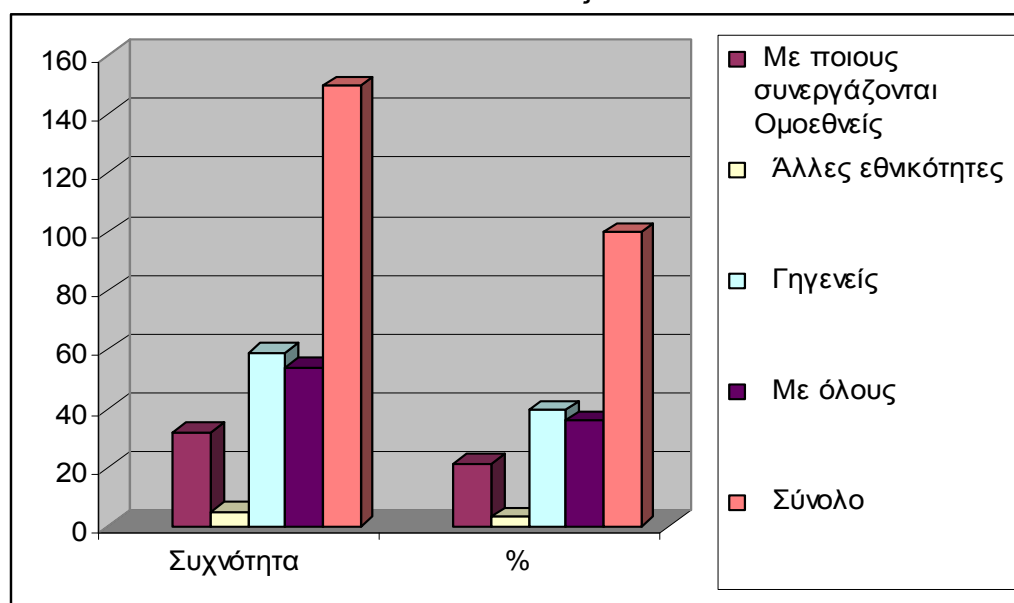
Γράφημα 65

Το 50% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως «ίσως» οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, ενώ το 46,7 θεωρεί πως συνεργάζονται. (πίνακας και γράφημα 65)

Συνεργασία των μεταναστών μαθητών με τους υπόλοιπους μαθητές

Με ποιους συνεργάζονται	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	32	21,3
Άλλες εθνικότητες	5	3,3
Γηγενείς	59	39,3
Με όλους	54	36
Σύνολο	150	100

Πίνακας 66



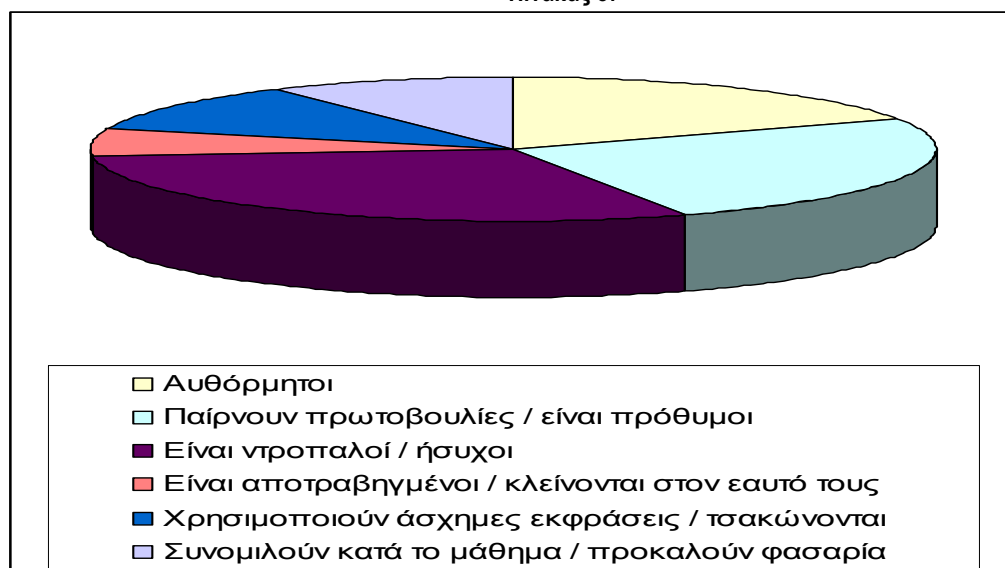
Γράφημα 66

Το 39,9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται με ντόπιους, το 36% θεωρεί πως συνεργάζονται με όλους, το 21,3% με ομοεθνείς και το 3,3% με άλλες εθνικότητες. (πίνακας και γράφημα 66)

Συνήθης συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών

Ποια είναι η συνήθης συμπεριφορά	Συχνότητα	%
Αυθόρμητοι	27	18
Παίρνουν πρωτοβουλίες / είναι πρόθυμοι	38	25,3
Είναι ντροπαλοί / ήσυχοι	45	30
Είναι αποτραβηγμένοι / κλείνονται στον εαυτό τους	9	6
Χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις / τσακώνονται	17	11,3
Συνομιλούν κατά το μάθημα / προκαλούν φασαρία	14	9,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 67



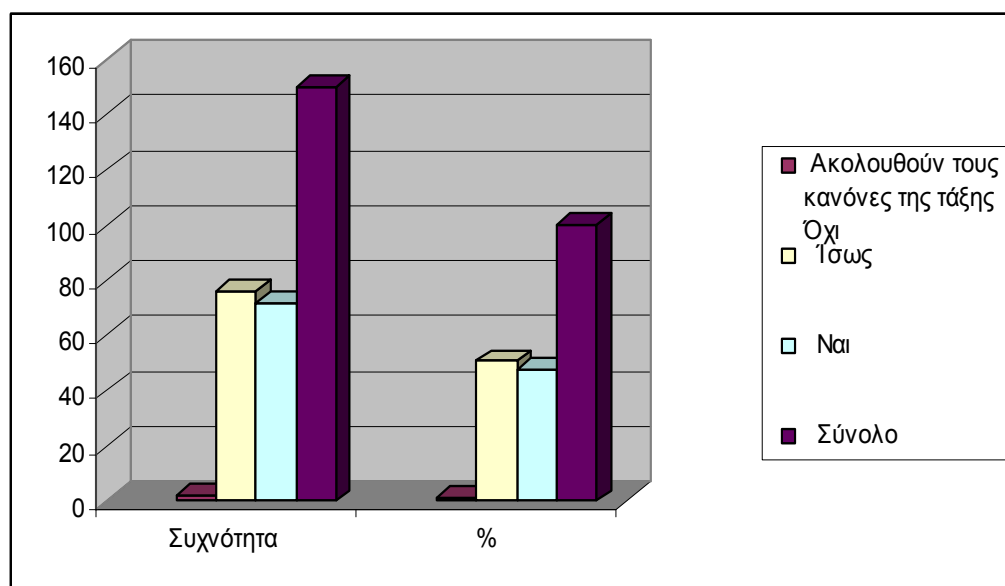
Γράφημα 67

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών οι μετανάστες μαθητές εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως «είναι ντροπαλοί / ήσυχοι» σε ποσοστό 30%, «αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες / είναι πρόθυμοι» σε ποσοστό 25,3%, είναι «αυθόρμητοι» σε ποσοστό 18%, «χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις / τσακώνονται» σε ποσοστό 11,3%, «συνομιλούν / προκαλούν φασαρία» σε ποσοστό 9,3% και είναι «αποτραβηγμένοι / κλείνονται στον εαυτό τους» το 6% (πίνακας και γράφημα 67).

Κατανομή συχνότητας ως προς ακολουθία των κανόνων της τάξης από τους μετανάστες μαθητές

Ακολουθούν τους κανόνες της τάξης		Συχνότητα	%
	Όχι	2	1,3
	Ίσως	76	50,7
	Ναι	72	48
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 68



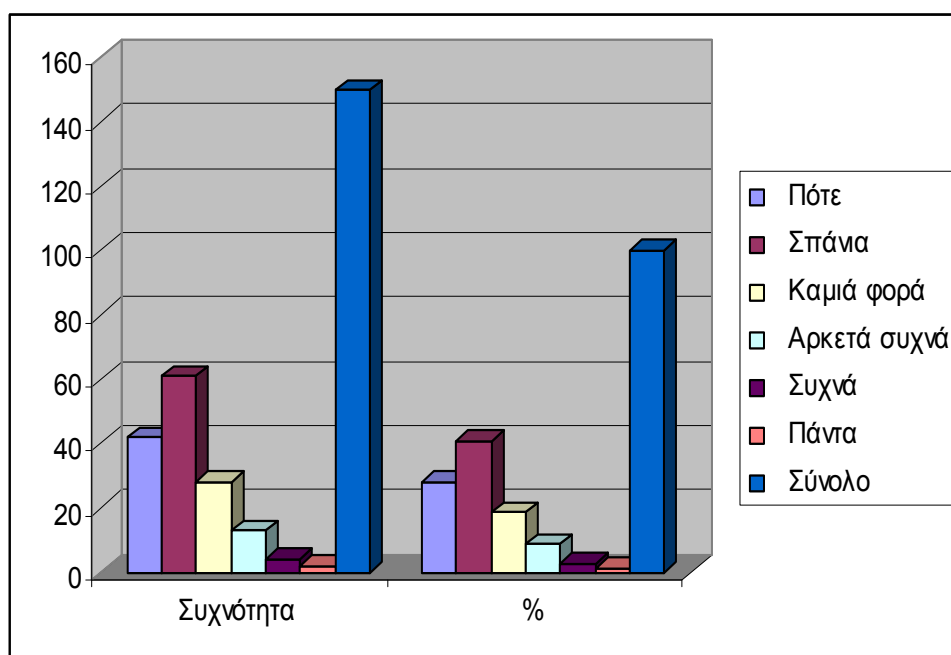
Γράφημα 68

Στην ερώτηση εάν οι μετανάστες μαθητές ακολουθούν τους κανόνες της τάξης οι εκπαιδευτικοί απήντησαν «ίσως» σε ποσοστό 50,7% , «ναι» σε ποσοστό 48% και «όχι» σε ποσοστό 1,3% .(πίνακας και γράφημα 68)

Κατανομή συχνότητας ως προς την παραμονή των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του διαλείμματος

Οι μετανάστες μένουν μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του διαλείμματος		Συχνότητα	%
	Πότε	42	28
	Σπάνια	61	40,7
	Καμιά φορά	28	18,7
	Αρκετά συχνά	13	8,7
	Συχνά	4	2,7
	Πάντα	2	1,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 69



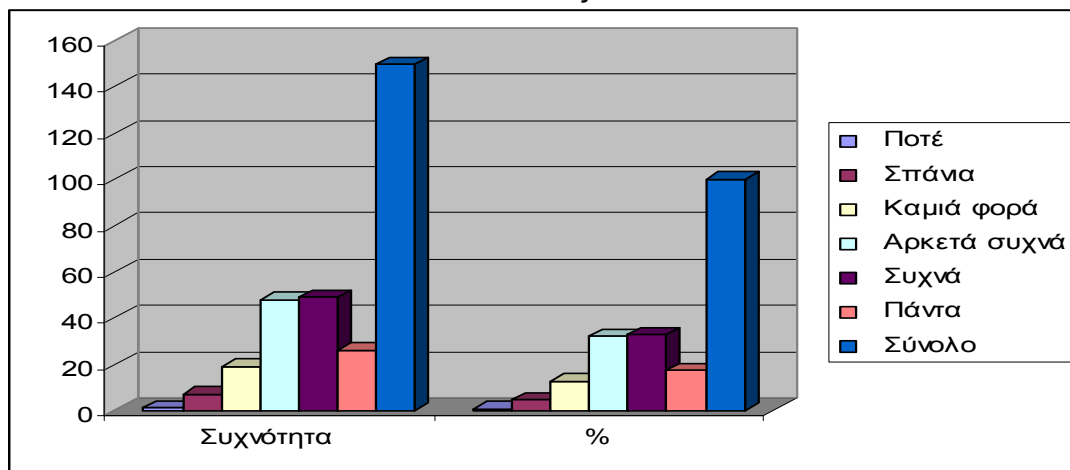
Γράφημα 69

Το 40,7 % των εκπαιδευτικών θεωρεί πως «σπάνια» οι μετανάστες μαθητές μένουν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος , το 28% απήντησε «ποτέ» , το 18,7% απήντησε «καμιά φορά» , το 8,7% «αρκετά συχνά» , το 2,7 «συχνά» και το 1,3 «πάντα».(πίνακας και γράφημα 69)

Κατανομή συχνότητας ως προς τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια

Οι μετανάστες μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια:		Συχνότητα	%
	Ποτέ	1	,7
	Σπάνια	7	4,7
	Καμιά φορά	19	12,7
	Αρκετά συχνά	48	32
	Συχνά	49	32,7
	Πάντα	26	17,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 70



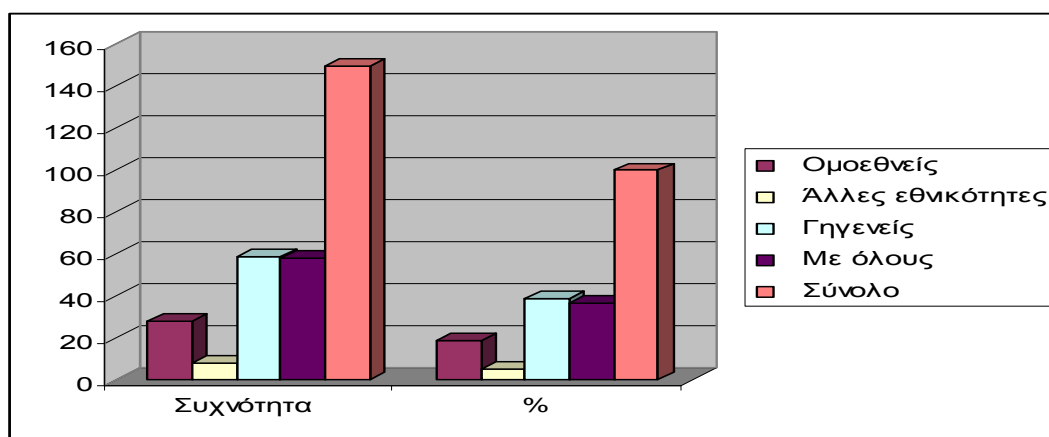
Γράφημα 70

Σχετικά με τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε ομαδικά παιχνίδια, το 32,7 % των εκπαιδευτικών απήντησε «συχνά», το 32% «αρκετά συχνά» και το 17,3% «πάντα». (πίνακας και γράφημα 70)

Συνεργασία στο παιχνίδι , των μεταναστών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές

Με ποιους παίζουν:	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	28	19
Άλλες εθνικότητες	8	5
Γηγενείς	59	39
Με όλους	58	37
Σύνολο	150	100

Πίνακας 71



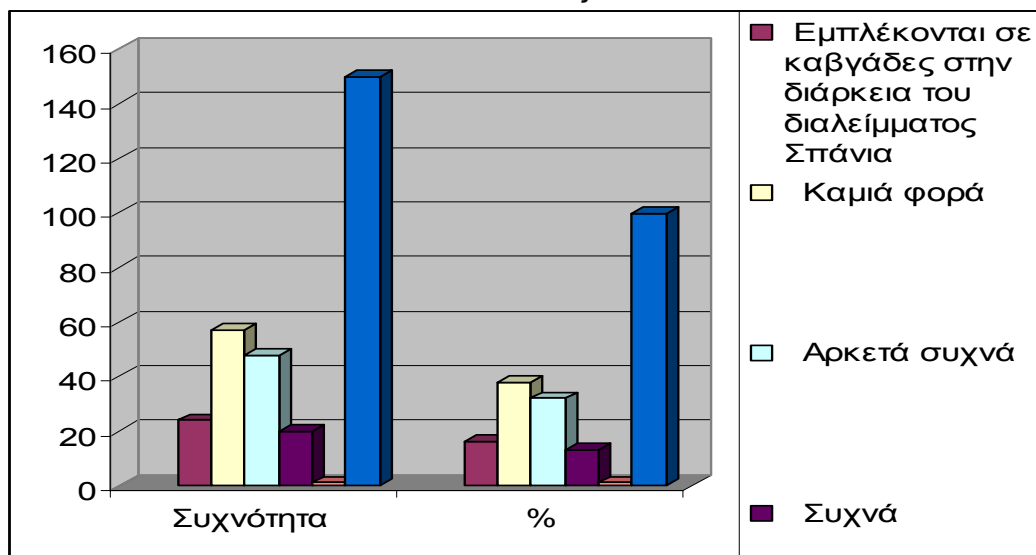
Γράφημα 71

Όσον αφορά τη συνεργασία στο παιχνίδι των μεταναστών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους , οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές παίζουν με ντόπιους σε ποσοστό 39% , με όλους σε ποσοστό 37% , με ομοεθνείς σε ποσοστό 19% και με άλλες εθνικότητες σε ποσοστό 5% .(πίνακας και γράφημα 71)

Κατανομή συχνότητας ως προς την εμπλοκή σε διενέξεις των μεταναστών μαθητών στην διάρκεια του διαλείμματος

Εμπλέκονται σε διενέξεις στην διάρκεια του διαλείμματος	Συχνότητα	%
Σπάνια	24	16
Καμιά φορά	57	38
Αρκετά συχνά	48	32
Συχνά	20	13
Πάντα	1	1
Σύνολο	150	100

Πίνακας 72



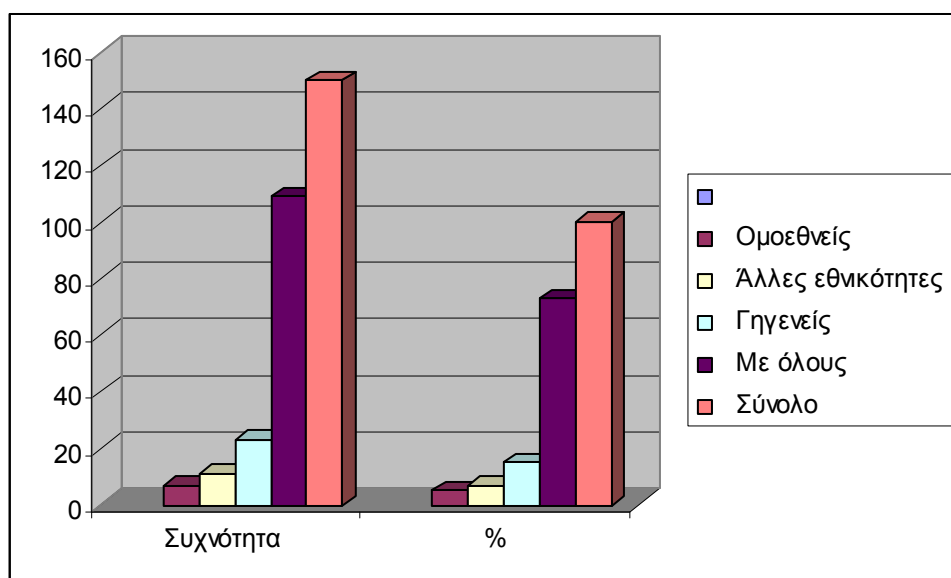
Γράφημα 72

Η εμπλοκή των μεταναστών μαθητών σε διενέξεις στην διάρκεια του διαλείμματος χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι συμβαίνει «καμιά φορά» σε ποσοστό 38%, «αρκετά συχνά» 32%, «σπάνια» σε ποσοστό 16%, «συχνά» σε ποσοστό 13% και «πάντα» σε ποσοστό 1% .(πίνακας και γράφημα 72)

Διενέξεις των μεταναστών μαθητών στην διάρκεια του διαλείμματος με συμμαθητές

Αν ναι με ποιους :	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	7	5
Άλλες εθνικότητες	11	7
Γηγενείς	23	15
Με όλους	109	73
Σύνολο	150	100

Πίνακας 73



Γράφημα 73

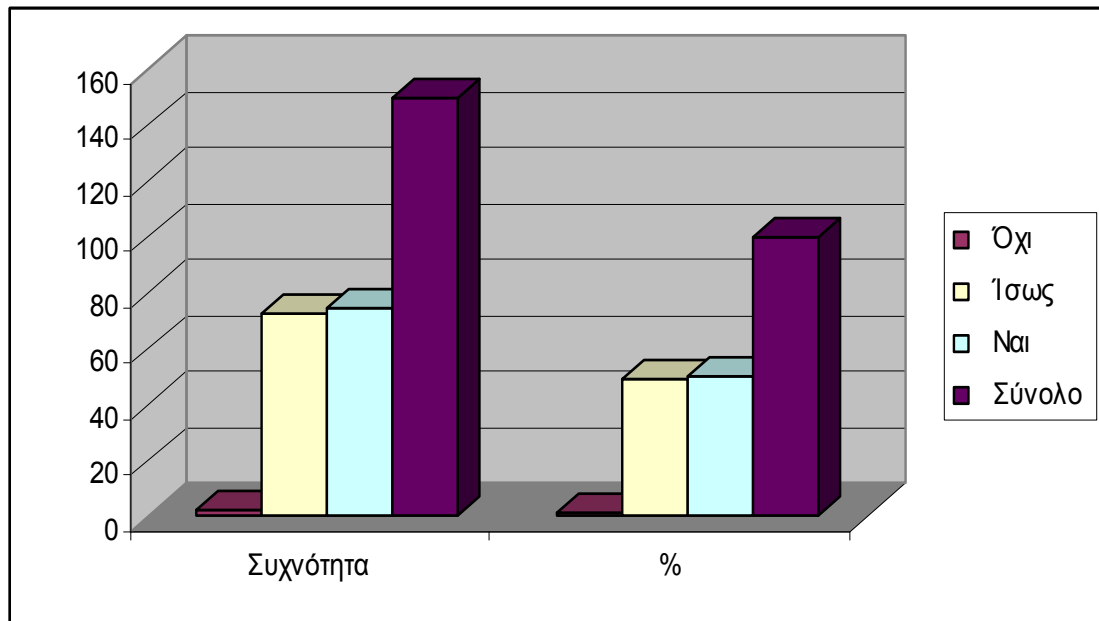
Όσον αφορά με ποιους εμπλέκονται σε διενέξεις οι μετανάστες μαθητές , οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο δήμο Αλεξανδρούπολης υποστηρίζουν ότι εμπλοκή σε διενέξεις γίνεται με «όλους» ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης , σε ποσοστό 73%, με «ντόπιους» σε ποσοστό 15% , με «άλλες εθνικότητες» σε ποσοστό 7% και με «ομοεθνείς» σε ποσοστό 5% . (πίνακας και γράφημα 73)

ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ

Κατανομή συχνότητας ως προς τη διατήρηση φιλικών σχέσεων , των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους

Διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους	Συχνότητα	%
Όχι	2	1
Ίσως	73	49
Ναι	75	50
Σύνολο	150	100

Πίνακας 74



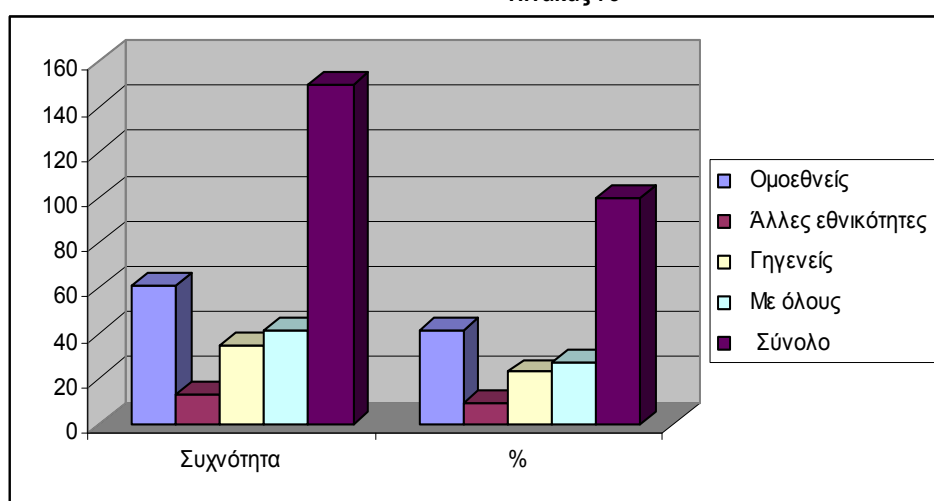
Γράφημα 74

Οι μετανάστες μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 50% , «ίσως» διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 49 % και αρνητική απάντηση έδωσε το 1% .(πίνακας και γράφημα 74)

Κατανομή συχνότητας ως προς το με ποιους διατηρούν φιλικές σχέσεις , οι μετανάστες μαθητές

Με ποιους	Συχνότητα	%
Ομοεθνείς	61	41
Άλλες εθνικότητες	13	9
Γηγενείς	35	23
Με όλους	41	27
Σύνολο	150	100

Πίνακας 75



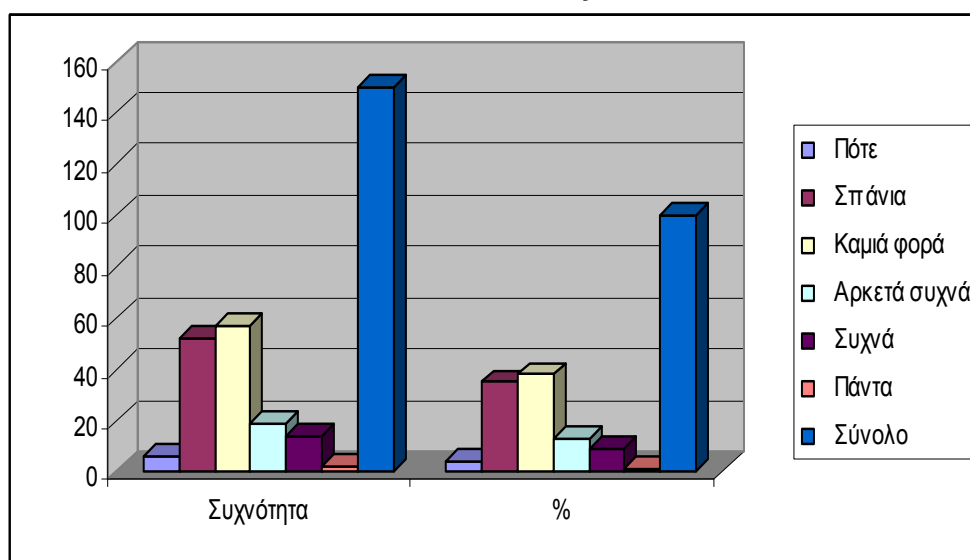
Γράφημα 75

Το 41% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μετανάστες μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους ομοεθνείς , το 27% θεωρεί με όλους, το 25% με ντόπιους και το 9% με άλλες εθνικότητες.(πίνακας και γράφημα 75)

Κατανομή συχνότητας ως προς τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες όπου δεν τους δέχονται οι άλλοι μαθητές.

Δεν τους δέχονται	Συχνότητα	%
Πότε	6	4
Σπάνια	52	35
Καμιά φορά	57	38
Αρκετά συχνά	19	13
Συχνά	14	9
Πάντα	2	1
Σύνολο	150	100

Πίνακας 76



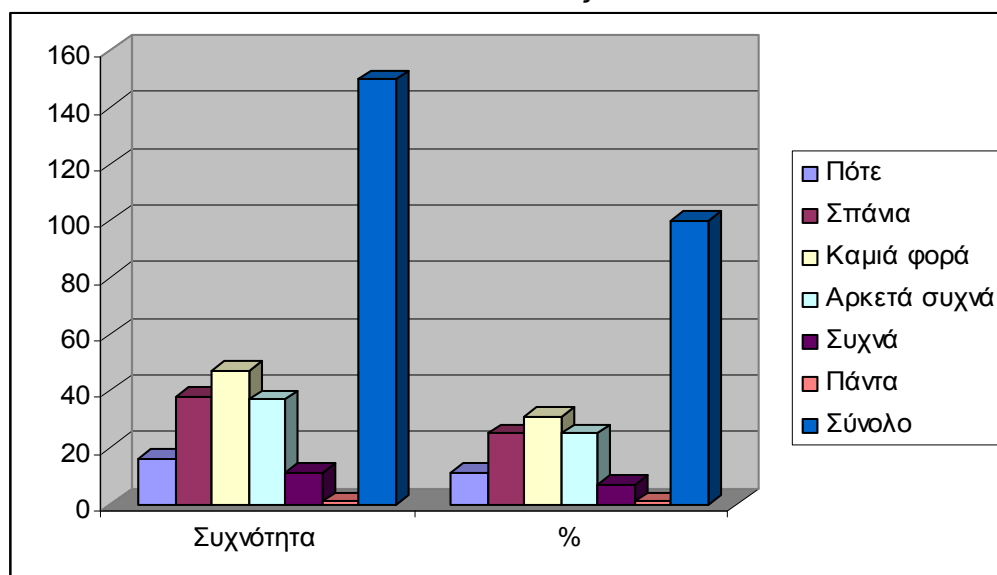
Γράφημα 76

Σχετικά με τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών σε δραστηριότητες όπου δεν τους δέχονται οι άλλοι μαθητές, οι μεγαλύτερες τιμές ήταν «καμιά φορά» σε ποσοστό 38% και «σπάνια» σε ποσοστό 35% και οι μικρότερες τιμές ήταν «ποτέ» με 4% και «πάντα» με ποσοστό 1%. (πίνακας και γράφημα 76)

Κατανομή συχνότητας ως προς την ύπαρξη ρατσιστικής στάσης των ντόπιων μαθητών προς τους μετανάστες συμμαθητές τους.

Ρατσιστική στάση/ κακή συμπεριφορά	Συχνότητα	%
Πότε	16	11
Σπάνια	38	25
Καμιά φορά	47	31
Αρκετά συχνά	37	25
Συχνά	11	7
Πάντα	1	1
Σύνολο	150	100

Πίνακας 77



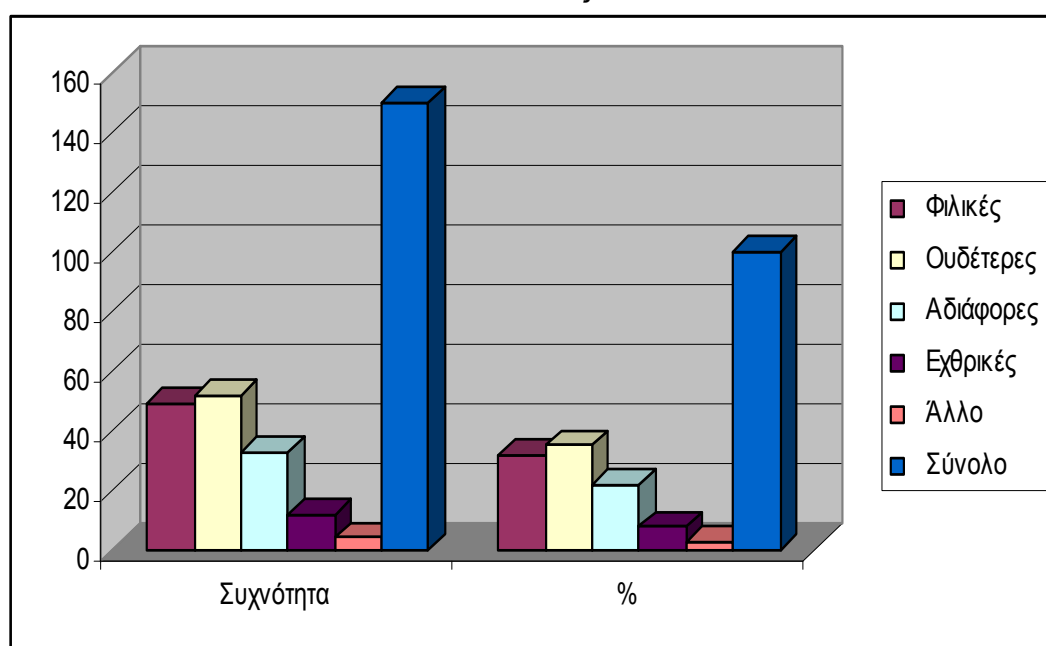
Γράφημα 77

Σχετικά με την παρατήρηση ρατσιστικής στάσης εκφραζόμενης μέσα από αρνητική συμπεριφορά από τους ντόπιους προς τους μετανάστες μαθητές, οι μεγαλύτερες τιμές ήταν «καμιά φορά» σε ποσοστό 31%, «σπάνια» σε ποσοστό 25% και «αρκετά συχνά» σε ποσοστό επίσης 25% και οι μικρότερες τιμές ήταν «ποτέ» σε ποσοστό 11%, «συχνά» σε ποσοστό 7%, και «πάντα» σε ποσοστό 1%. (πίνακας και γράφημα 77)

Κατανομή συχνότητας ως προς τον χαρακτηρισμό των σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών και ομοεθνών μαθητών

Πως χαρακτηρίζεται τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών	Συχνότητα	%
Φιλικές	49	32
Ουδέτερες	52	35
Αδιάφορες	33	22
Εχθρικές	12	8
Άλλο	4	3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 78



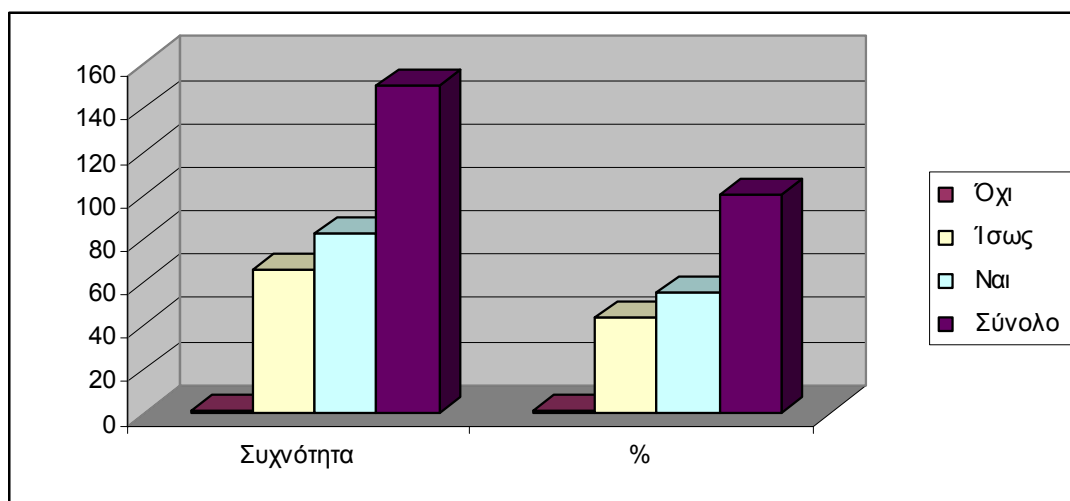
Γράφημα 78

Όσον αφορά τον χαρακτηρισμό των σχέσεων μεταξύ αλλοεθνών και ομοεθνών μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών έδειξαν πως το 32% χαρακτηρίζει τις σχέσεις φιλικές, το 35% ουδέτερες, το 22% αδιάφορες, το 8% εχθρικές και το 3% κάτι άλλο. (πίνακας και γράφημα 78)

Κατανομή συχνότητας ως προς τη σχολική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών ανάλογα με τον τον χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Ο χρόνος παραμονής στη χώρα μας επηρεάζει την σχολική προσαρμογή τους	Συχνότητα	%
Όχι	1	1
Ίσως	66	44
Ναι	83	55
Σύνολο	150	100

Πίνακας 79



Γράφημα 79

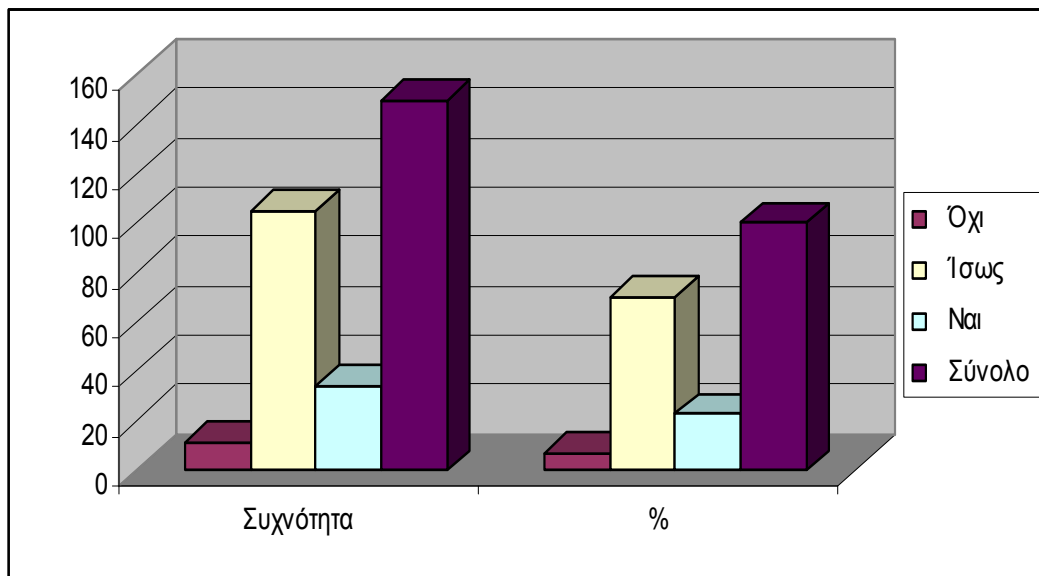
Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών σε ποσοστό 55% και σε ποσοστό 44% θεωρείται ότι ίσως να την επηρεάζει. (πίνακας και γράφημα 79)

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Κατανομή συχνότητας ως προς τις εκπαιδευτικές ικανότητες μεταναστών και ντόπιων μαθητών

Ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες	Συχνότητα	%
Όχι	11	7,3
Ίσως	105	70
Ναι	34	22,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 80



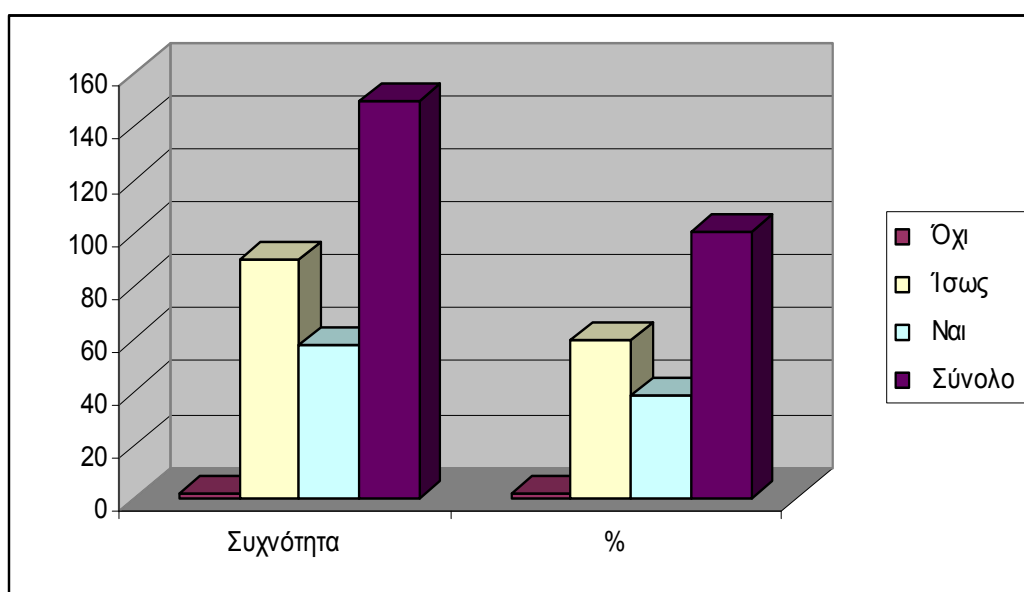
Γράφημα 80

Στην ερώτηση σχετικά με το εάν οι μετανάστες μαθητές έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους ντόπιους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «ίσως» σε ποσοστό 70%, «ναι» σε ποσοστό 22,7% και «όχι» σε ποσοστό 7,3%. (πίνακας και γράφημα 80)

Συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία	Συχνότητα	%
Όχι	2	1,3
Ίσως	90	60
Ναι	58	38,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 81



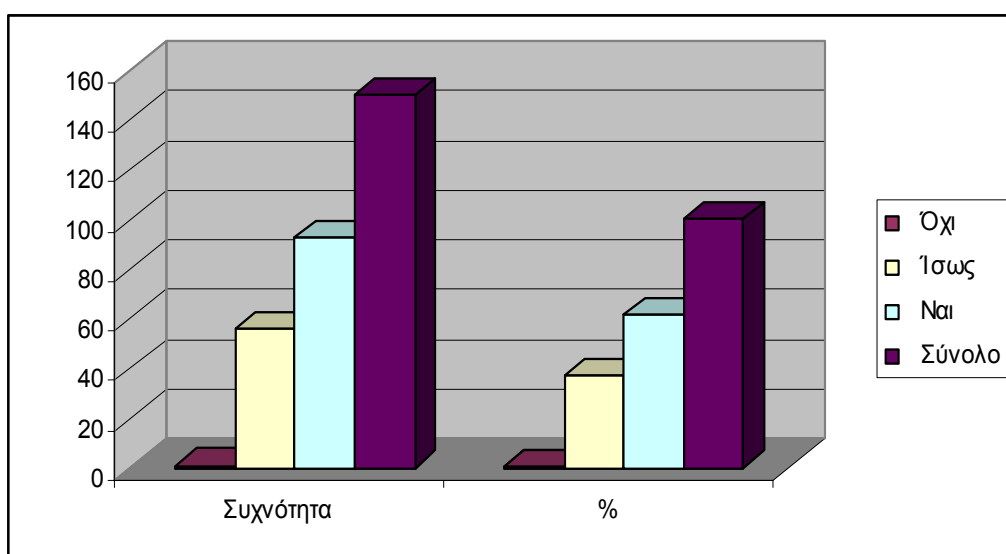
Γράφημα 81

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι «ίσως» συμμετέχουν και το 38,7% θεωρεί πως συμμετέχουν. (πίνακας και γράφημα 81)

Σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών

Διακρίνονται για την καλή τους επίδοση	Συχνότητα	%
Όχι	1	,7
Ίσως	56	37,3
Ναι	93	62
Σύνολο	150	100

Πίνακας 82



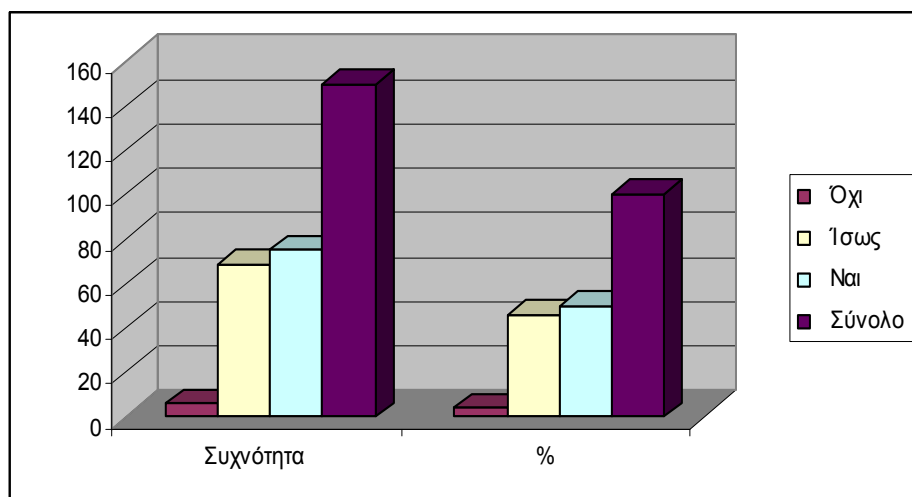
Γράφημα 82

Το 62% των εκπαιδευτικών, πιστεύει πως υπάρχουν μετανάστες μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την καλή τους επίδοση και το 37,3 % πιστεύει πως «ίσως» υπάρχουν μετανάστες μαθητές οι οποίοι διακρίνονται για την καλή τους επίδοση.(πίνακας και γράφημα 82)

Απόδοση των μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα

Μαθήματα που αποδίδουν λιγότερο		Συχνότητα	%
	Όχι	6	4
	Ίσως	69	46
	Ναι	75	50
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 83Α

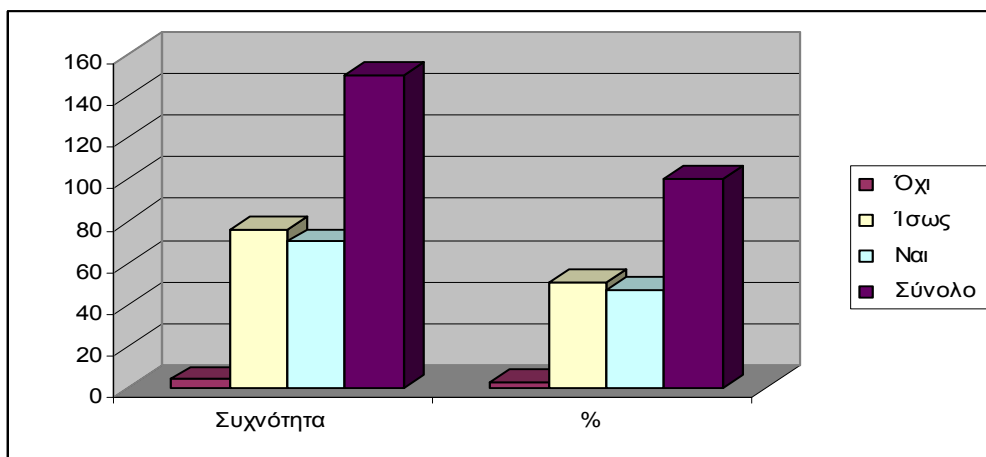


Γράφημα 83α

Απόδοση των μεταναστών μαθητών σε συγκεκριμένα μαθήματα

Μαθήματα που αποδίδουν περισσότερο		Συχνότητα	%
	Όχι	4	2,7
	Ίσως	76	50,7
	Ναι	70	46,7
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 83Β



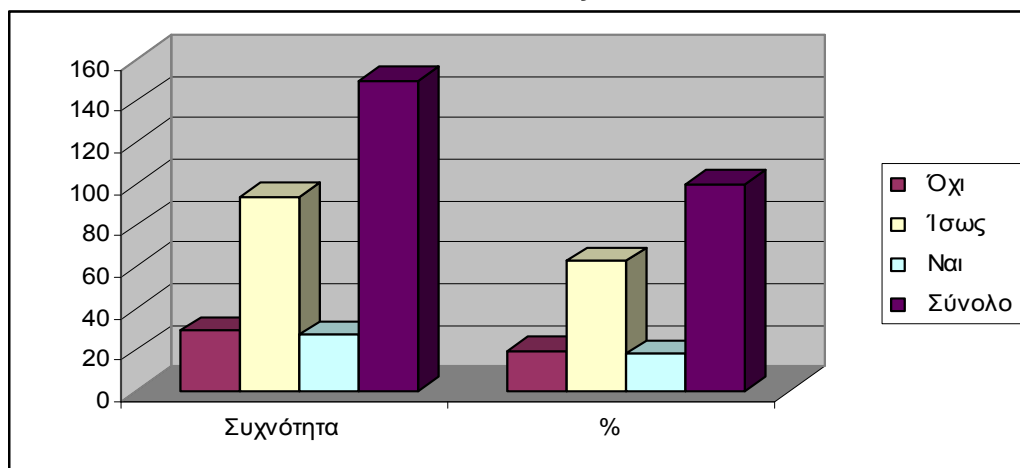
Γράφημα 83 β

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν περισσότερο σε ποσοστό 50% και μαθήματα στα οποία αποδίδουν λιγότερο σε ποσοστό 46,7%. Το 46% περισσότερο και το 50,7% θεωρεί ότι «ίσως» υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν λιγότερο. Αρνητικά απήντησε το 4% και το 2,7%. (πίνακες και γραφήματα 83Α κ 83 Β)

Προετοιμασία-μελέτη των μεταναστών μαθητών στο σπίτι

Διαβάζουν- προετοιμάζονται στο σπίτι		Συχνότητα	%
	Όχι	29	19,3
	Ίσως	94	62,7
	Ναι	27	18
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 84



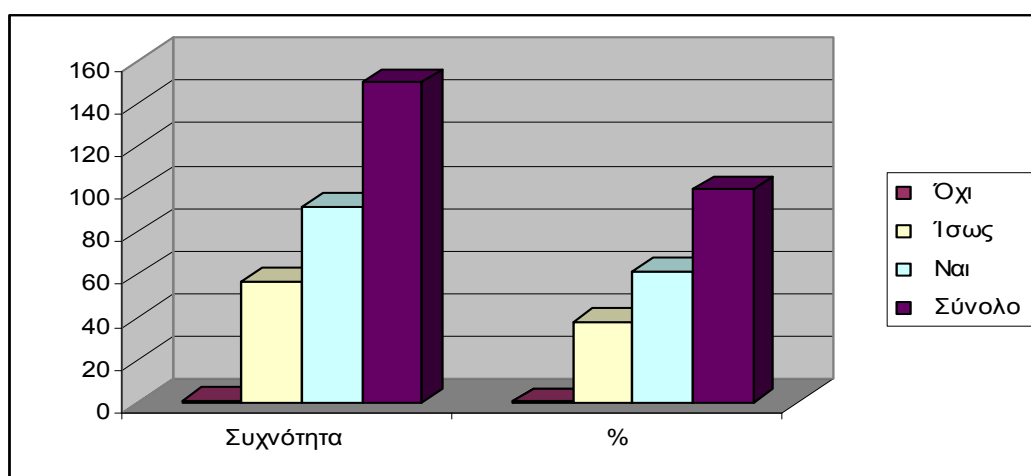
Γράφημα 84

Σχετικά με τη μελέτη των μεταναστών μαθητών και την προετοιμασία στο σπίτι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε ποσοστό 62,7% ότι «ίσως» διαβάζουν και προετοιμάζονται, το 19,3% απήντησε αρνητικά και το 18% θετικά. (πίνακας και γράφημα 84)

Επίδραση του χρόνου παραμονής στην χώρα υποδοχής των μεταναστών μαθητών στην σχολική τους επίδοση.

Ο χρόνος παραμονής επηρεάζει την σχολική επίδοση		Συχνότητα	%
	Όχι	1	,7
	Ίσως	57	38
	Ναι	92	61,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 85



Γράφημα 85

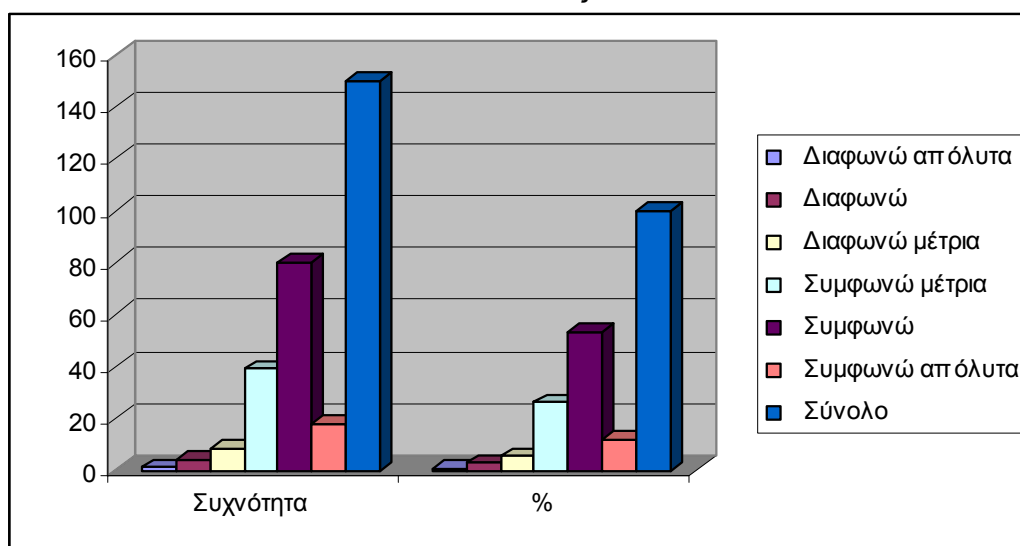
Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία, επηρεάζει την σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών σε ποσοστό 61,3% και σε ποσοστό 38% θεωρείται ότι «ίσως» να την επηρεάζει. (πίνακας και γράφημα 85)

Σχέση σχολικής προσαρμογής – επίδοσης

Σχέση μεταξύ συνεργασίας – επίδοσης των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους

Όσοι συνεργάζονται με μαθητές διακρίνονται για την επίδοσή τους	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
Διαφωνώ	4	2,7
Διαφωνώ μέτρια	8	5,3
Συμφωνώ μέτρια	39	26
Συμφωνώ	80	53,3
Συμφωνώ απόλυτα	18	12
Σύνολο	150	100

Πίνακας 86



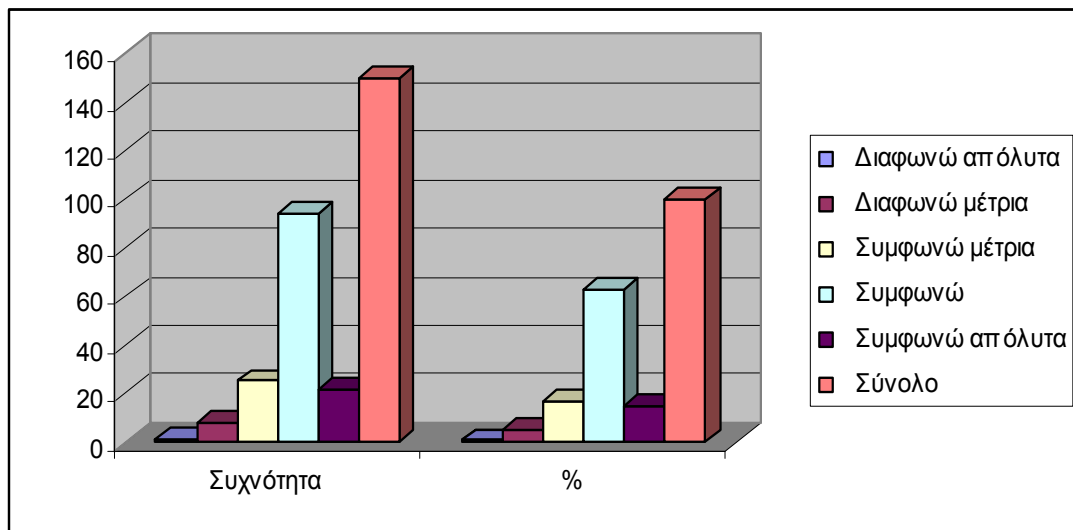
Γράφημα 86

Στην διαβάθμιση της κλίμακας διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα, «συμφωνούν» ότι οι μετανάστες μαθητές που συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους διακρίνονται και για την καλή σχολική τους επίδοση σε ποσοστό 53,3%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 26%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 12%, «διαφωνούν» μέτρια σε ποσοστό 5,3% και «διαφωνούν» σε ποσοστό 2,7%. (πίνακας και γράφημα 86)

Σχέση καλής σχολικής επίδοσης με «θετικά» χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μεταναστών μαθητών

Καλή επίδοση στα μαθήματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας : αυθόρμητοι κοινωνικοί/ αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.		Συχνότητα	%
	Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
	Διαφωνώ μέτρια	8	5,3
	Συμφωνώ μέτρια	25	16,7
	Συμφωνώ	94	62,7
	Συμφωνώ απόλυτα	22	14,7
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 87Α



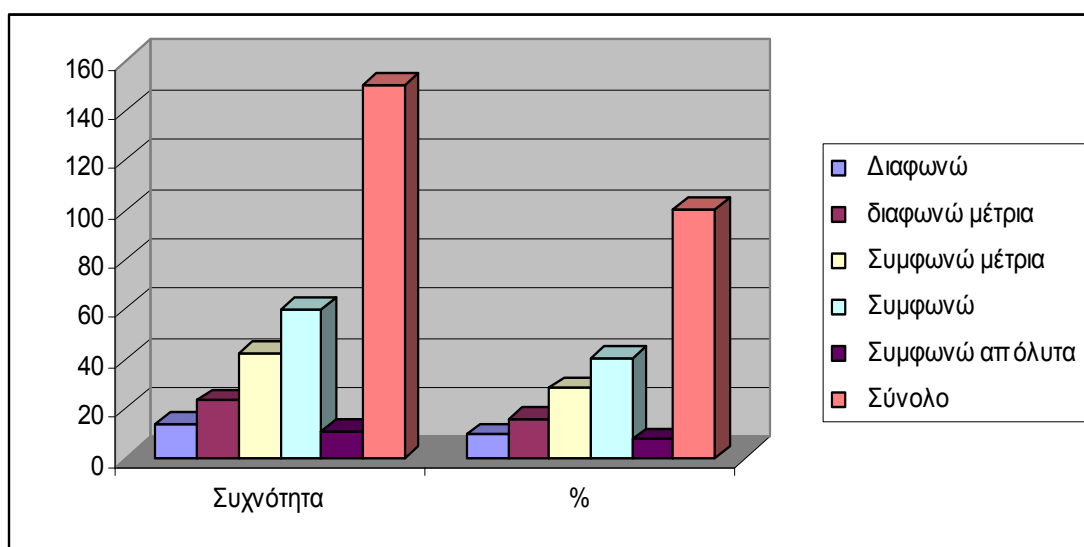
Γράφημα 87 α

Επίσης στην διαβάθμιση της κλίμακας διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα , οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έλαβαν μέρος στην έρευνα , «συμφωνούν» ότι οι μετανάστες μαθητές που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως κοινωνικοί, αυθόρμητοι, συνεσταλμένοι σε ποσοστό 62,7% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 16,7%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 16,7% , «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 14,7% , και «διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 0,7%. (πίνακας και γράφημα 87Α)

Σχέση καλής σχολικής επίδοσης με «θετικά» χαρακτηριστικά προσωπικότητας των μεταναστών μαθητών

Κακή επίδοση παρουσιάζουν χαρακτηριστικά όπως : συνεσταλμένοι , λιγομίλητοι , αποτραβηγμένοι κ.α.	Συχνότητα	%
Διαφωνώ	14	9,3
διαφωνώ μέτρια	23	15,3
Συμφωνώ μέτρια	42	28
Συμφωνώ	60	40
Συμφωνώ απόλυτα	11	7,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 87 Β



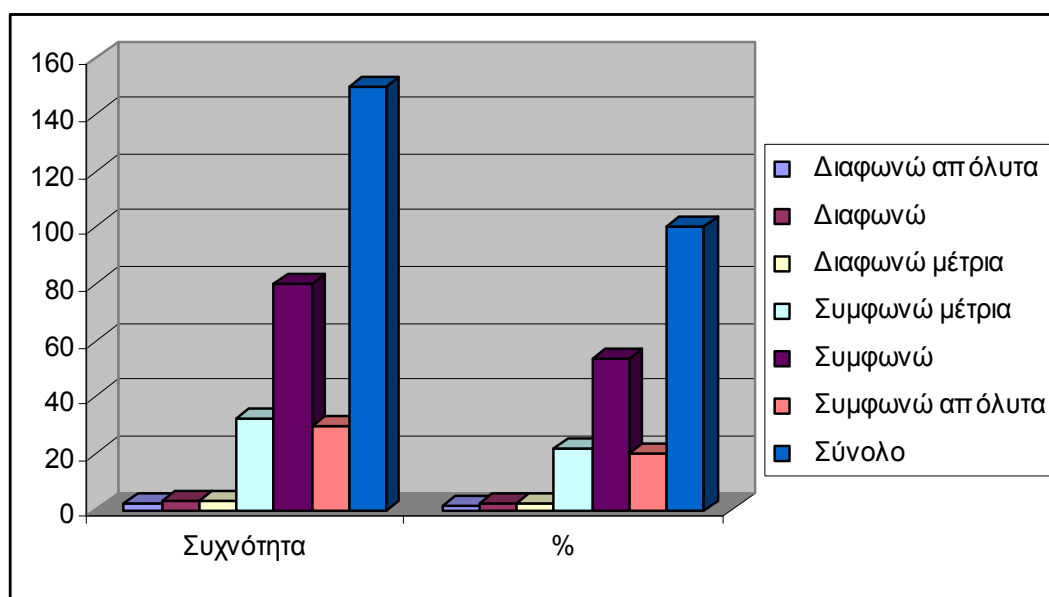
Γράφημα 87 β

Οι εκπαιδευτικοί, «συμφωνούν» ότι οι μετανάστες μαθητές που έχουν κακή επίδοση παρουσιάζουν και χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως συνεσταλμένοι, λιγομίλητοι, αποτραβηγμένοι σε ποσοστό 40% , «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 28%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 15,3%, «διαφωνούν» σε ποσοστό 9,3% και «συμφωνούν απόλυτα» με ποσοστό 7,3% .(πίνακας και γράφημα 87B)

Σχέση μεταξύ με προβλήματα στην τάξη και απόδοση των μεταναστών μαθητών στα μαθήματα

Όσοι δημιουργούν προβλήματα στην τάξη αποδίδουν λιγότερο	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	1,3
Διαφωνώ	3	2
Διαφωνώ μέτρια	3	2
Συμφωνώ μέτρια	32	21,3
Συμφωνώ	80	53,3
Συμφωνώ απόλυτα	30	20
Σύνολο	150	100

Πίνακας 88



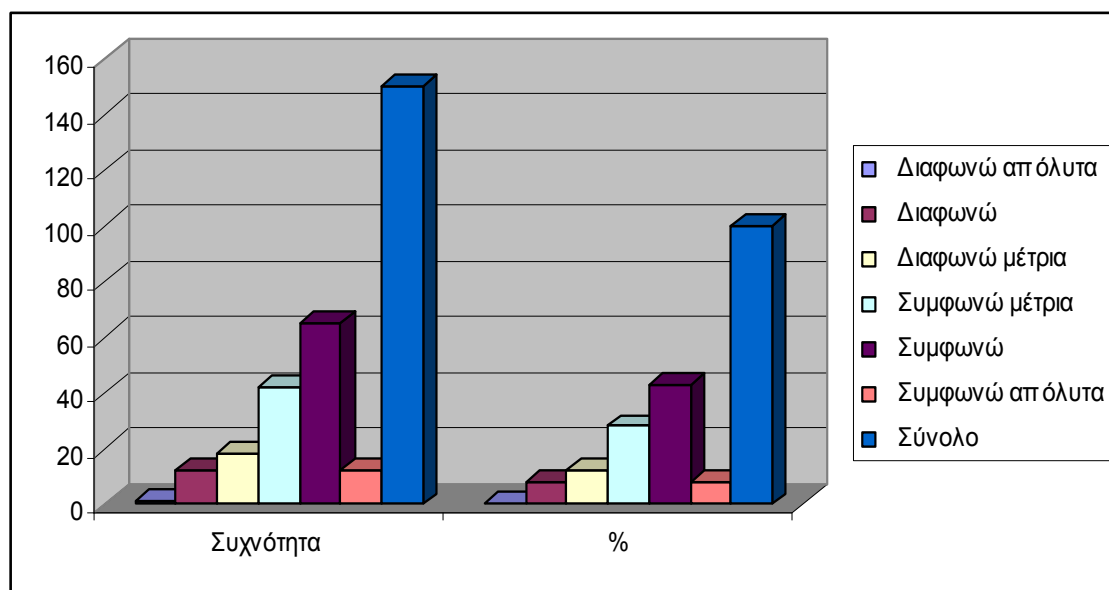
Γράφημα 88

Το 53,3% των εκπαιδευτικών, «συμφωνούν» ότι οι μετανάστες μαθητές που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη αποδίδουν λιγότερο στα μαθήματα, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 21,3%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 20% «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 2%, «διαφωνούν» σε ποσοστό επίσης 2% και «διαφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 1,3% (πίνακας και γράφημα 88).

Σχέση συναναστροφής στα διαλείμματα των μεταναστών μαθητών με συμμαθητές και απόδοσης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι μετανάστες μαθητές που συναναστρέφονται στα διαλείμματα με συμμαθητές τους αποδίδουν περισσότερο στην μαθητική διαδικασία.	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	1	,7
Διαφωνώ	12	8
Διαφωνώ μέτρια	18	12
Συμφωνώ μέτρια	42	28
Συμφωνώ	65	43,3
Συμφωνώ απόλυτα	12	8
Σύνολο	150	100

Πίνακας 89



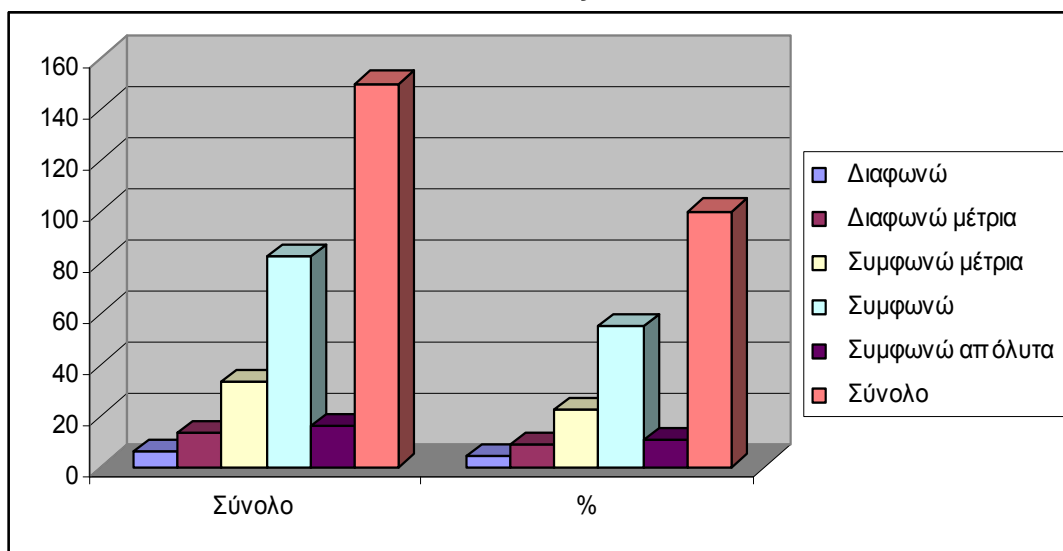
Γράφημα 89

Το 43,3% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» πως οι μετανάστες μαθητές που συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους αποδίδουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 28% «συμφωνούν μέτρια», το 12% «διαφωνούν μέτρια», το 8% «συμφωνούν απόλυτα», ένα άλλο 8% «διαφωνούν» και το 0,7% «διαφωνούν απόλυτα» (πίνακας και γράφημα 89).

Σχέση μεταξύ της διατήρησης φιλικών σχέσεων με συμμαθητές και απόδοσης των μεταναστών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όσοι διατηρούν φιλικές σχέσεις αποδίδουν περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	Σύνολο	%
Διαφωνώ	6	4
Διαφωνώ μέτρια	13	8,7
Συμφωνώ μέτρια	33	22
Συμφωνώ	82	54,7
Συμφωνώ απόλυτα	16	10,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 90



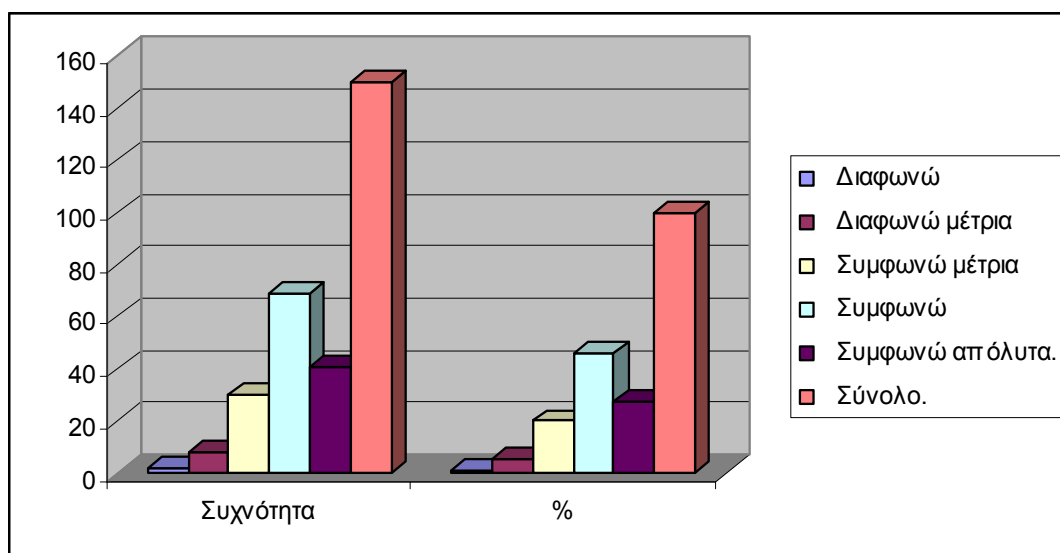
Γράφημα 90

Ως προς τη διατήρηση φιλικών σχέσεων των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους σε σχέση με την απόδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» σε ποσοστό 54,7%, «συμφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 22%, «συμφωνούν απόλυτα» σε ποσοστό 10,7%, «διαφωνούν μέτρια» σε ποσοστό 8,7%, και «διαφωνούν» σε ποσοστό 4% (πίνακας και γράφημα 90).

Σχέση με την διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής των μεταναστών μαθητών με την καλύτερη απόδοση στα μαθήματα

Οι μαθητές που έχουν μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής αποδίδουν καλύτερα στα μαθήματα.	Συχνότητα	%
Διαφωνώ	2	1,3
Διαφωνώ μέτρια	8	5,3
Συμφωνώ μέτρια	30	20
Συμφωνώ	69	46
Συμφωνώ απόλυτα.	41	27,3
Σύνολο.	150	100

Πίνακας 91



Γράφημα 91

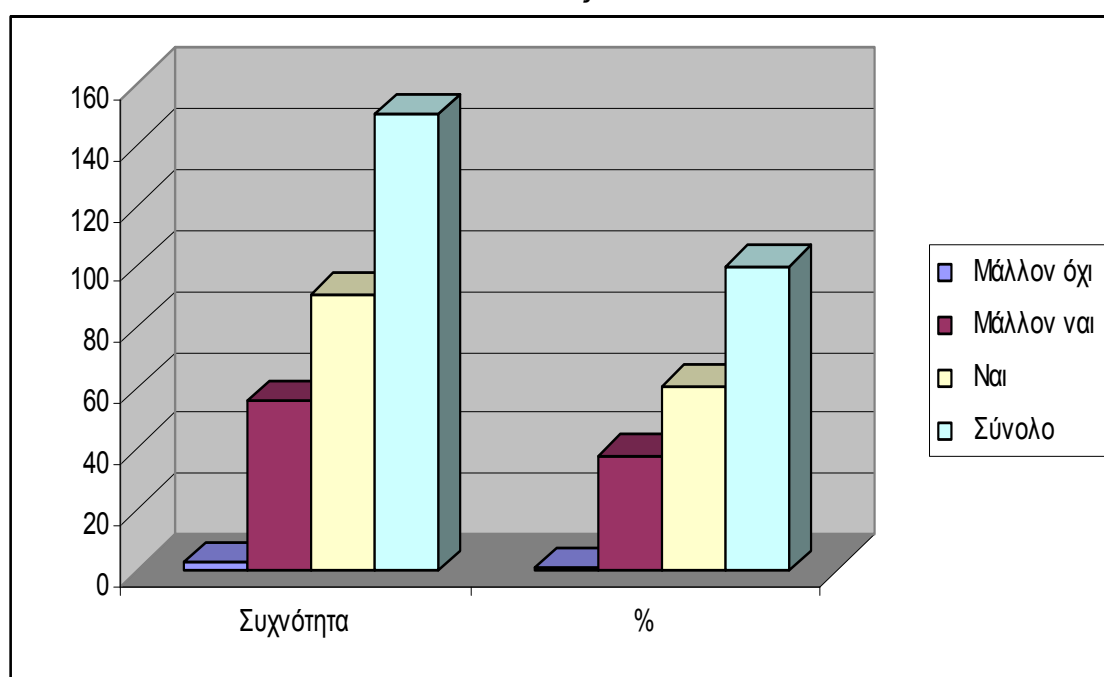
Το 46% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» ότι η μεγαλύτερη διάρκεια στην χώρα υποδοχής των μεταναστών σχετίζεται με την καλύτερη απόδοση στα μαθήματα, το 27,3% «συμφωνούν απόλυτα», το 20% «συμφωνούν μέτρια» και το 5,3% «διαφωνούν μέτρια» (πίνακας και γράφημα 91).

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην σχολική προσαρμογή και επίδοση

Το λειτουργικό περιβάλλον συμβάλλει στην καλή σχολική προσαρμογή και επίδοση	Συχνότητα	%
Μάλλον όχι	3	1
Μάλλον ναι	56	38
Ναι	91	61
Σύνολο	150	100

Πίνακας 92



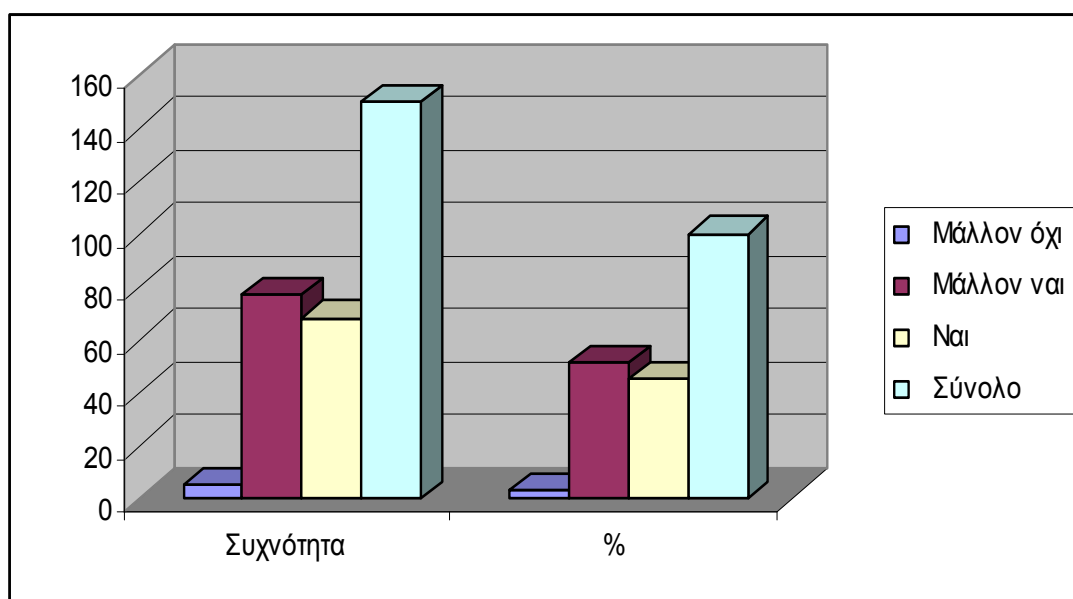
Γράφημα 92

Το λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει στην καλή σχολική προσαρμογή και επίδοση των μεταναστών μαθητών σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών η οποία συμμερίζεται τη θετική απάντηση σε ποσοστό 61% και το 38% «μάλλον» ότι συμβάλλει. Δεν δόθηκε αρνητική απάντηση (πίνακας και γράφημα 92).

Σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και συνεργασίας του οικογενειακού περιβάλλοντος

Όταν ανταποκρίνεται η οικογένεια σε σχολικές εκδηλώσεις παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση		Συχνότητα	%
	Μάλλον όχι	5	3
	Μάλλον ναι	77	51
	Ναι	68	46
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 93



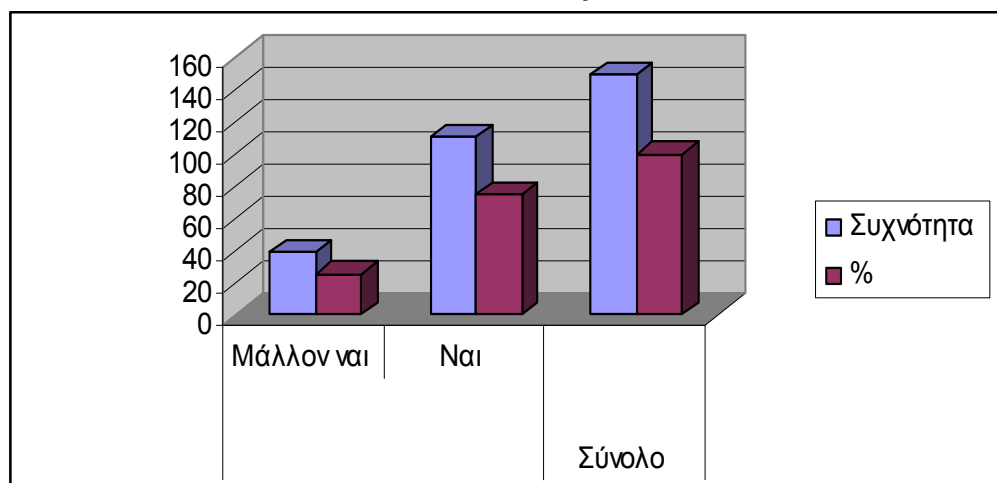
Γράφημα 93

Όταν η οικογένεια ανταποκρίνεται και συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα τότε η μετανάστες μαθητές παρουσιάζουν και καλή σχολική επίδοση με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθώς το 46% συμμερίζεται την άποψη αυτή και το 51% «μάλλον» θεωρεί το ίδιο. (πίνακας και γράφημα 93).

Σχέση μεταξύ συνεργασίας γονέων- σχολείου και σχολικής προσαρμογής και επίδοσης των μεταναστών μαθητών

Η συνεργασία σχολείου και γονέων βοηθάει στην σχολική επίδοση - προσαρμογή		Συχνότητα	%
	Μάλλον ναι	39	25
	Ναι	111	75
Σύνολο		150	100

Πίνακας 94



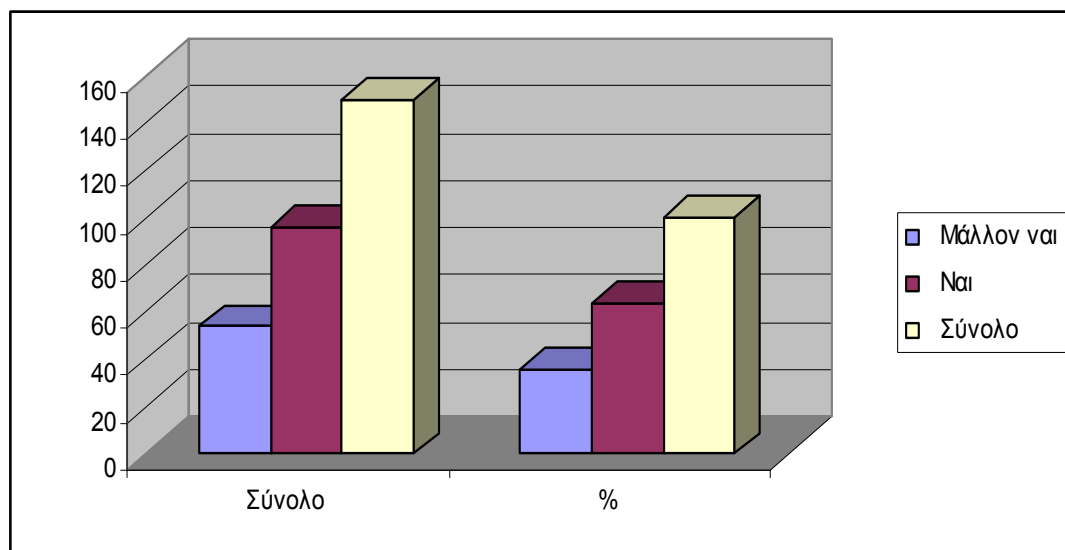
Γράφημα 94

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συνεργασία των γονέων των μεταναστών μαθητών με το σχολείο βοηθάει στην σχολική προσαρμογή και επίδοση σε ποσοστά θετικών απαντήσεων 75% με «ναι» και 25% με «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 94).

Σχέση θετικής ενίσχυσης του οικογενειακού περιβάλλοντος των μεταναστών μαθητών και καλής σχολικής επίδοσης

Ο μαθητής που ενισχύεται θετικά από την οικογένεια έχει καλή σχολική επίδοση		Σύνολο	%
	Μάλλον ναι	54	36
	Ναι	96	64
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 95



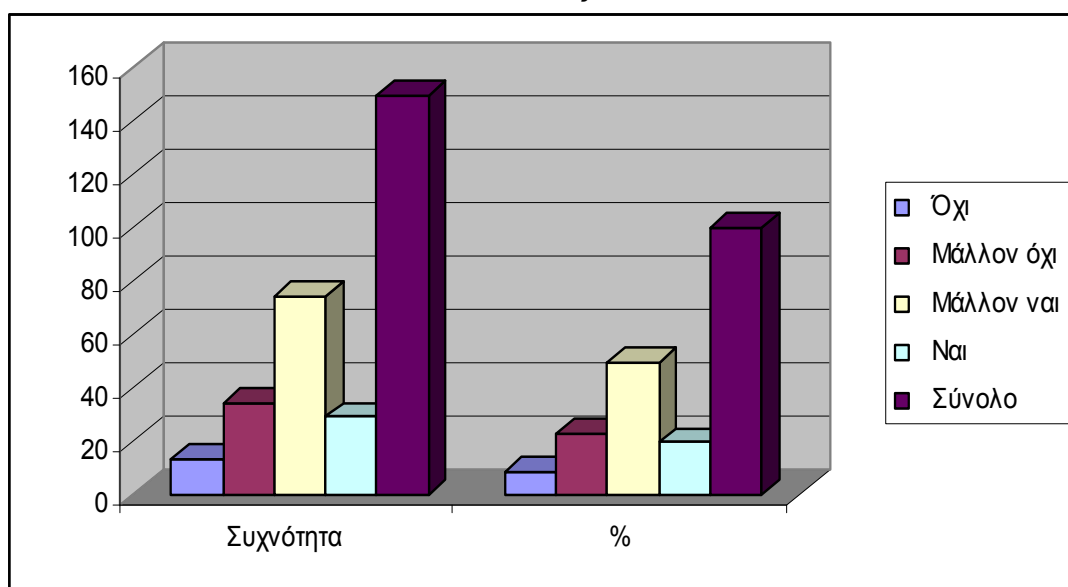
Γράφημα 95

Σύμφωνα με τις συνολικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης και στο δήμο Ηρακλείου, ο μετανάστης μαθητής που ενισχύεται θετικά από την οικογένεια του παρουσιάζει και καλή σχολική επίδοση. Την άποψη αυτή συμμαρρίζεται το 64% (πίνακας και γράφημα 95).

Σχέση οικονομικής κατάστασης του οικογενειακού περιβάλλοντος και της σχολικής επίδοσης

Η επίδοση του μαθητή σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση των γονέων		Συχνότητα	%
	Όχι	13	8,7
	Μάλλον όχι	34	22,7
	Μάλλον ναι	74	49,3
	Ναι	29	19,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 96



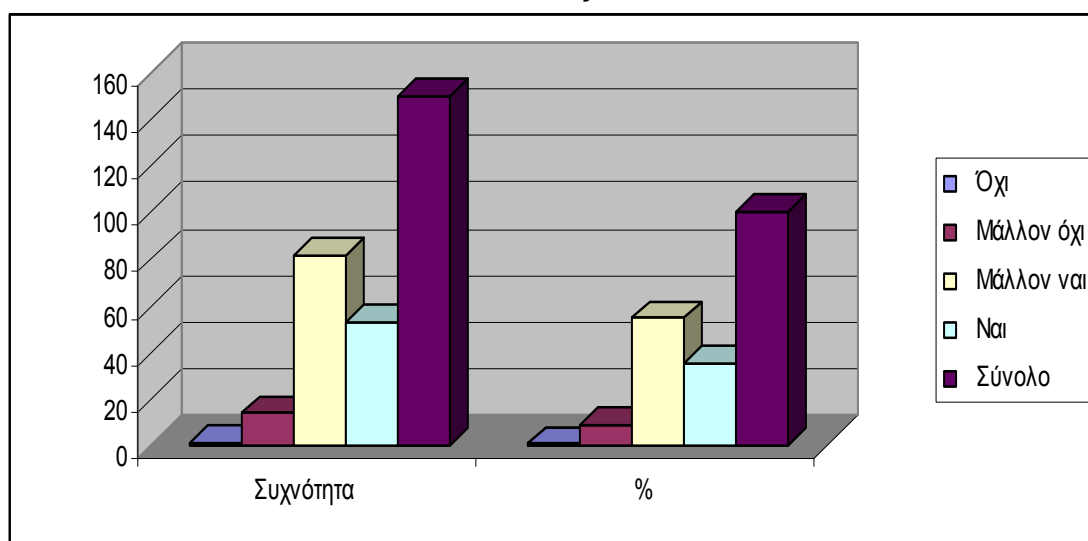
Γράφημα 96

Στην ερώτηση εάν σχετίζεται η επίδοση των μεταναστών μαθητών με την οικονομική κατάσταση των γονέων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «μάλλον ναι» σε ποσοστό 49,3%, «μάλλον όχι» σε ποσοστό 22,7%, «ναι» σε ποσοστό 19,3% και «όχι» σε ποσοστό 8,7% (πίνακας και γράφημα 96).

Σχέση κοινωνικής προσαρμογής των γονέων και της σχολικής επίδοσης

Η επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προσαρμογή των γονιών		Συχνότητα	%
	Όχι	1	,7
	Μάλλον όχι	14	9,3
	Μάλλον ναι	82	54,7
	Ναι	53	35,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 97



Γράφημα 97

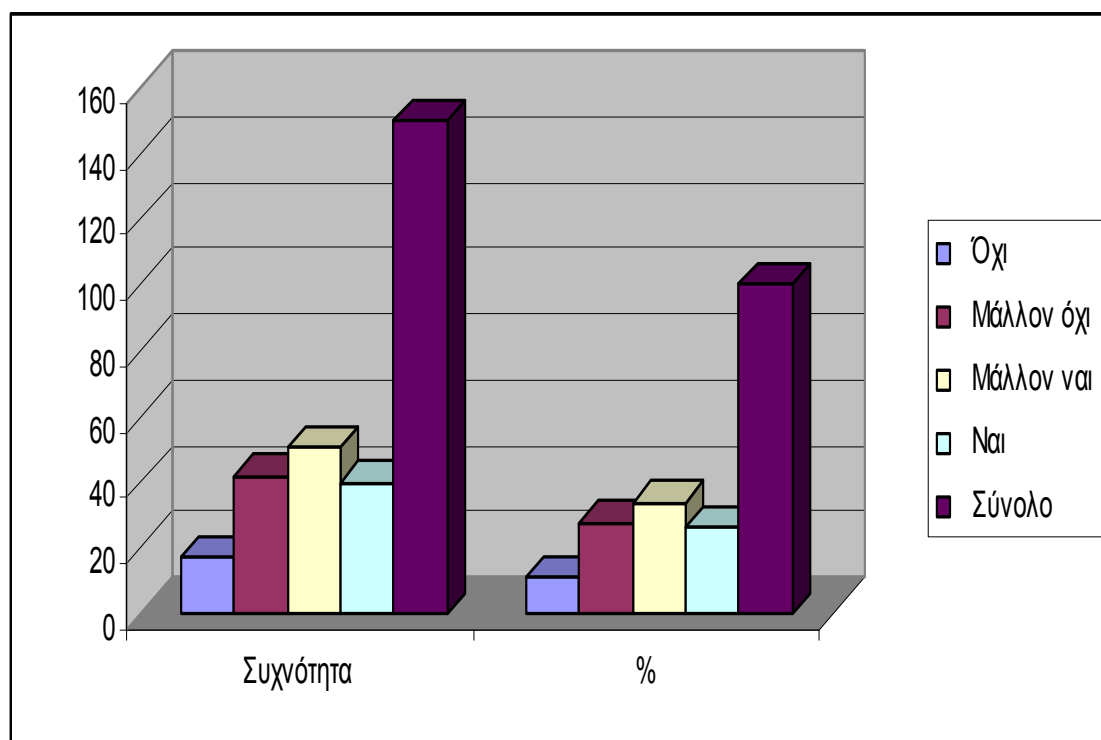
Η σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών εξαρτάται από την κοινωνική προσαρμογή των γονέων τους. Την άποψη αυτή συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί στο δήμο Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου με θετικά ποσοστά που ανάγονται 35,3% σε «ναι» και 54,7% σε «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 97).

ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Υπαρξη ίσων ευκαιριών μεταναστών και ντόπιων μαθητών

Ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο τον μαθητικό πληθυσμό		Συχνότητα	%
	Όχι	17	11,3
	Μάλλον όχι	42	28
	Μάλλον ναι	51	34
	Ναι	40	26,7
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 98



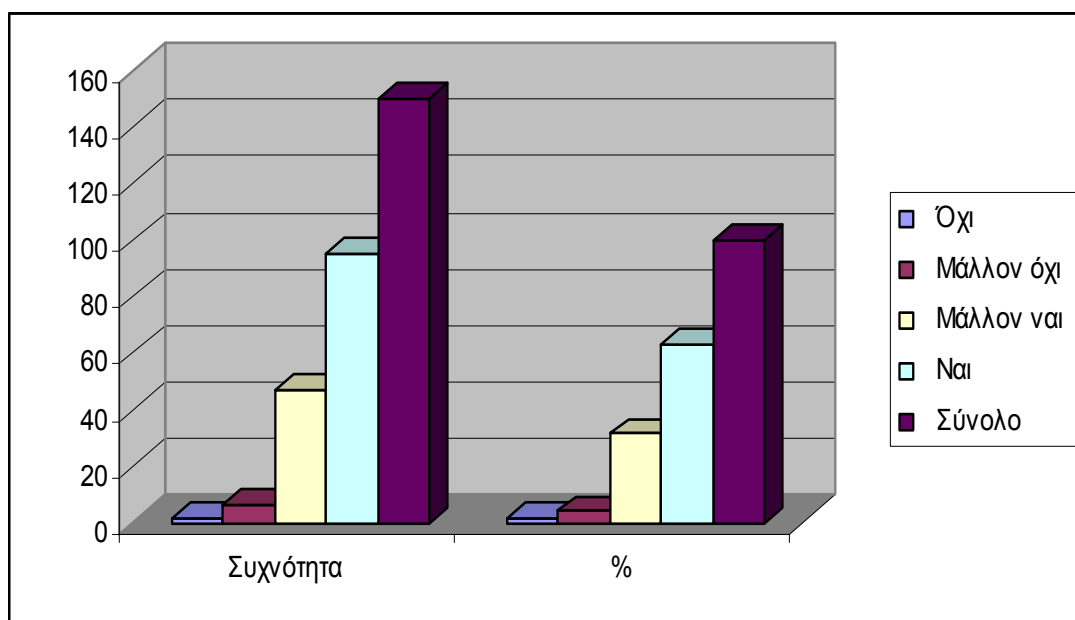
Γράφημα 98

Στην ερώτηση κατά πόσο υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο το μαθητικό πληθυσμό, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν. Το 34% απήντησε «μάλλον ναι», το 28% απήντησε «μάλλον όχι», το 26,7% απήντησε «ναι» και το 11,3% απήντησε «όχι» (πίνακας και γράφημα 98).

Συμβολή της ύπαρξης τάξεων υποδοχής στην καλύτερη σχολική προσαρμογή και επίδοση των μεταναστών μαθητών

Η ύπαρξη τάξεων υποδοχής στα σχολεία συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή και σχολική επίδοση των μεταναστών.		Συχνότητα	%
	Όχι	2	1,3
	Μάλλον όχι	6	4
	Μάλλον ναι	47	31,3
	Ναι	95	63,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 99



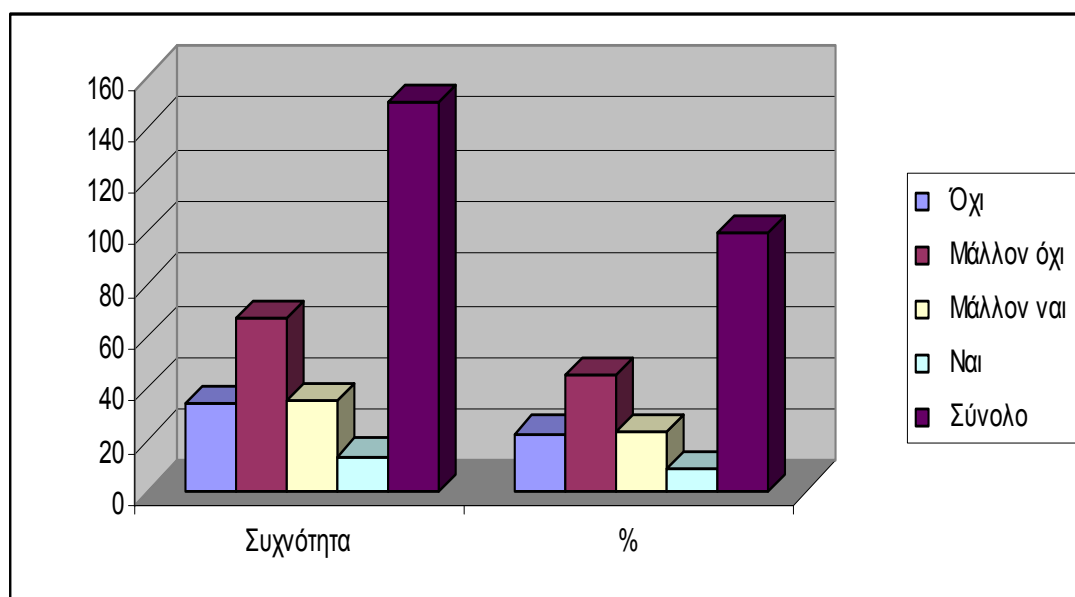
Γράφημα 99

Η ύπαρξη τάξεων υποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει στην καλύτερη σχολική προσαρμογή και επίδοση των μεταναστών μαθητών με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών στους δήμους Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου με ποσοστά θετικών απαντήσεων 63,3% «ναι» και 31,3% «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 99) .

Φοίτηση των μεταναστών μαθητών σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία

Θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία για μετανάστες;		Συχνότητα	%
	Όχι	34	22,7
	Μάλλον όχι	67	44,7
	Μάλλον ναι	35	23,3
	Ναι	14	9,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 100



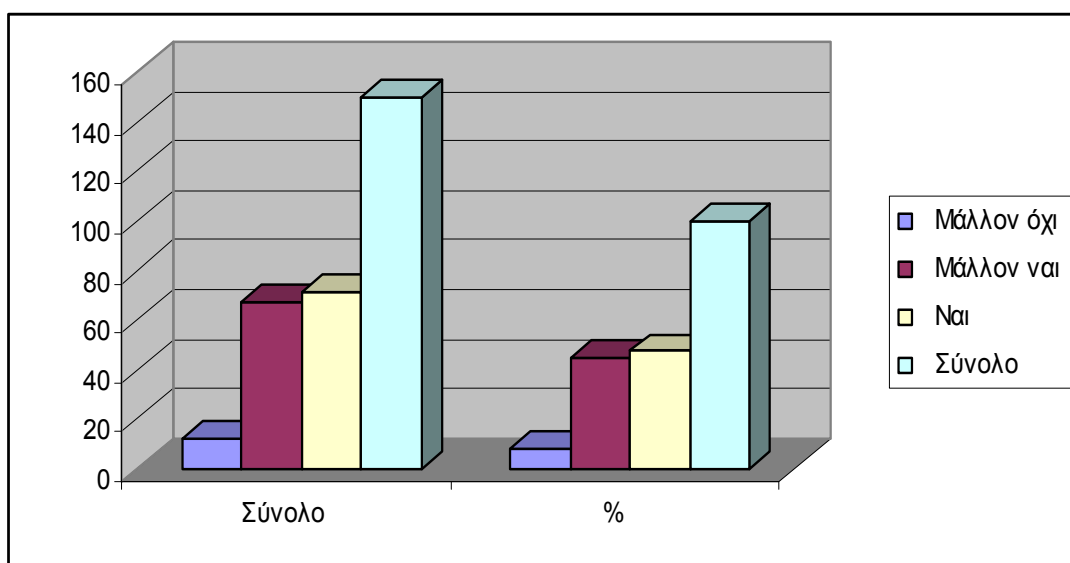
Γράφημα 100

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές δεν θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις και ειδικά σχολεία για μετανάστες σε ποσοστά αρνητικών απαντήσεων 44,7% «μάλλον όχι» και 22,7% «όχι» (πίνακας και γράφημα 100).

Αναγκαιότητα ύπαρξης προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στους μετανάστες μαθητές

Ενισχυτική διδασκαλία για τους μετανάστες μαθητές		Σύνολο	%
	Μάλλον όχι	12	8
	Μάλλον ναι	67	44,7
	Ναι	71	47,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 101



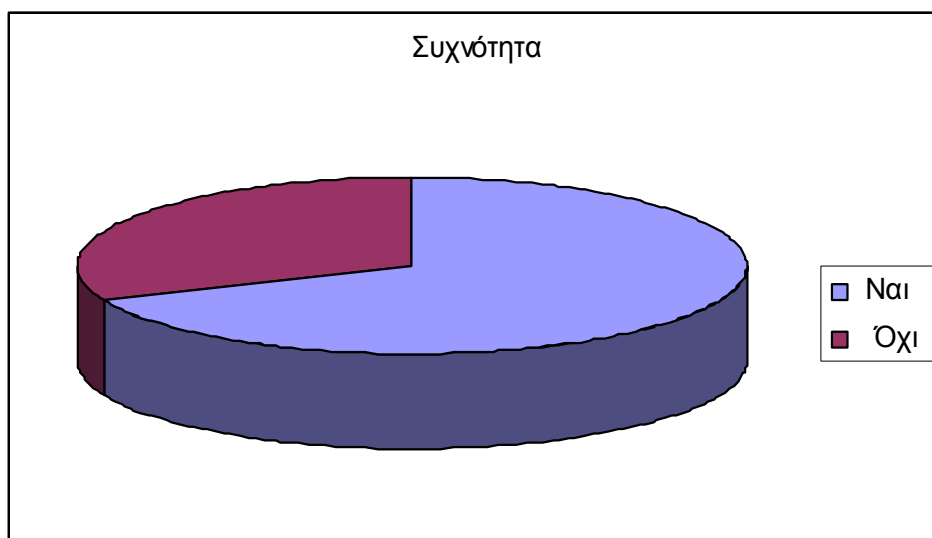
Γράφημα 101

Η ενισχυτική διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη από τους εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία στο δήμο Αλεξανδρούπολης και Ηρακλείου σε ποσοστά θετικών απαντήσεων 47,3% «ναι» και 44,7% «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 101).

Αναγκαιότητα μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Αναγκαία η ρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση		Συχνότητα	%
	Ναι	103	68,7
	Όχι	47	31,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 102



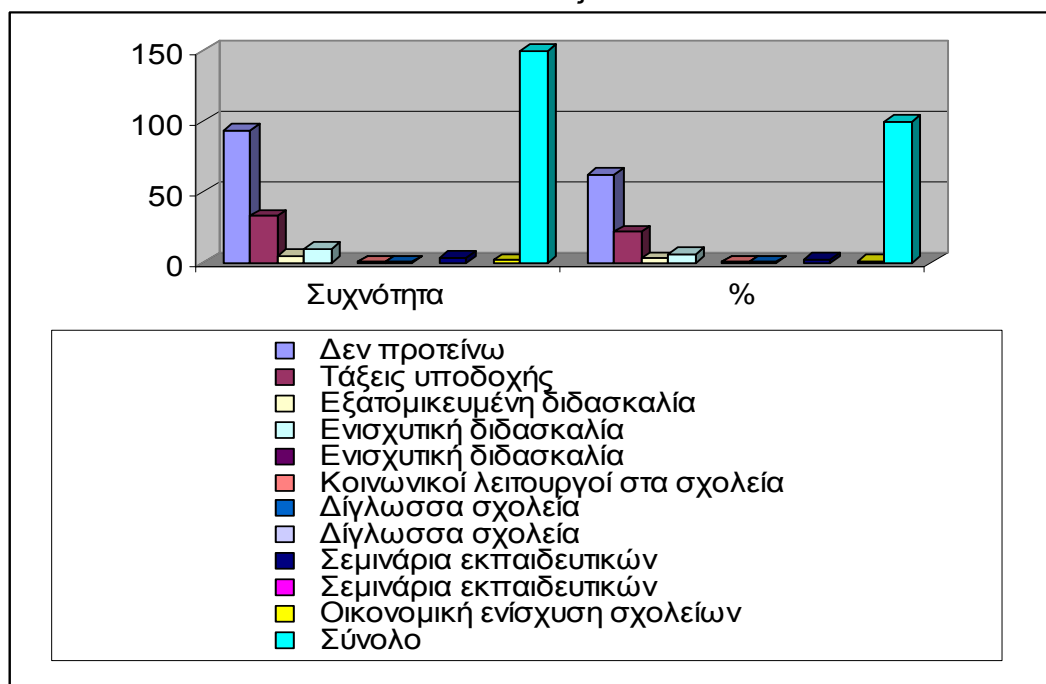
Γράφημα 102

Το 68,7% των εκπαιδευτικών ενισχύουν την άποψη ότι είναι αναγκαία η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (πίνακας και γράφημα 102).

Κατανομή συχνότητας ως προς τις αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί

Ποια αλλαγή προτείνεται	Συχνότητα	%
Δεν προτείνω	94	62,7
Τάξεις υποδοχής	33	22
Εξατομικευμένη διδασκαλία	5	3,3
Ενισχυτική διδασκαλία	10	6,7
Κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία	1	,7
Δίγλωσσα σχολεία	1	,7
Σεμινάρια εκπαιδευτικών	4	2,7
Οικονομική ενίσχυση σχολείων	2	1,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 103



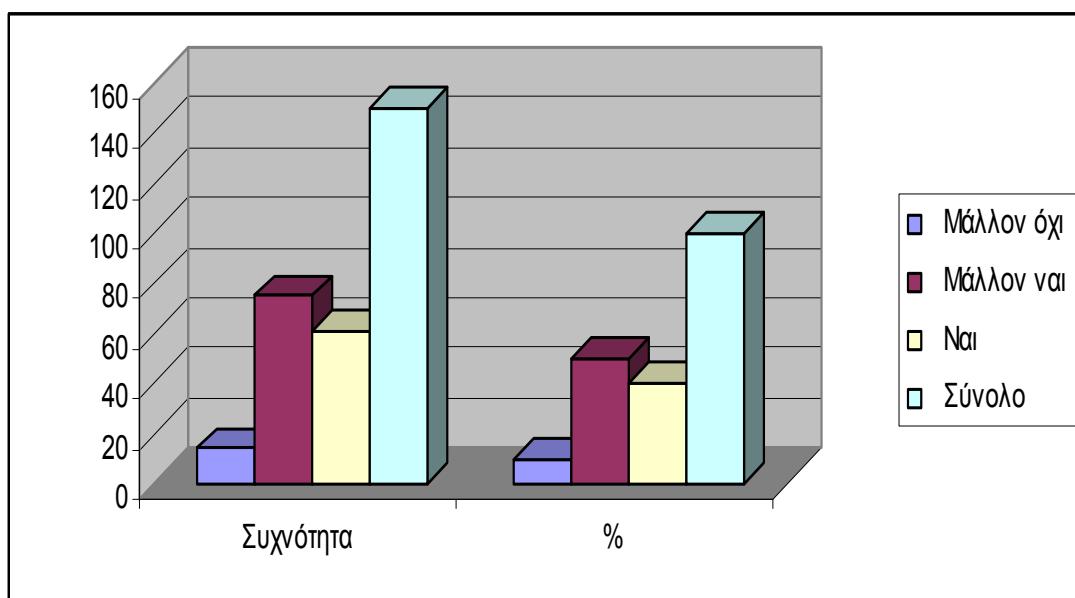
Γράφημα 103

Ενώ θεωρούν αναγκαία την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, το 62,7% των εκπαιδευτικών δεν προτείνει κάποια αλλαγή και το 22% προτείνει τάξεις υποδοχής (πίνακας και γράφημα 103).

Υπαρξη προσωπικής επικοινωνίας και προσέγγισης των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς

Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς		Συχνότητα	%
	Μάλλον όχι	14	10
	Μάλλον ναι	75	50
	Ναι	61	40
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 104

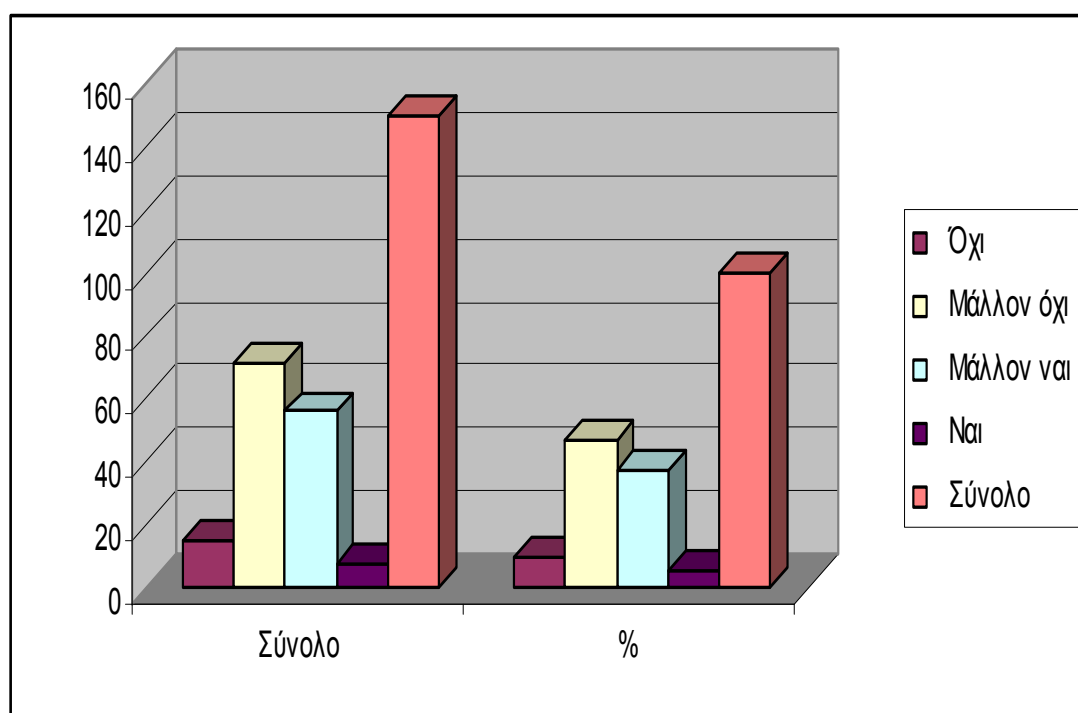


Γράφημα 104

Στην ερώτηση εάν υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, το 50% των εκπαιδευτικών απήντησε «μάλλον ναι» και το 40% «ναι» (πίνακας και γράφημα 104).

Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων		Σύνολο	%
Όχι		15	10
Μάλλον όχι		71	47,3
Μάλλον ναι		56	37,3
Ναι		8	5,3
Σύνολο		150	100

Πίνακας 105



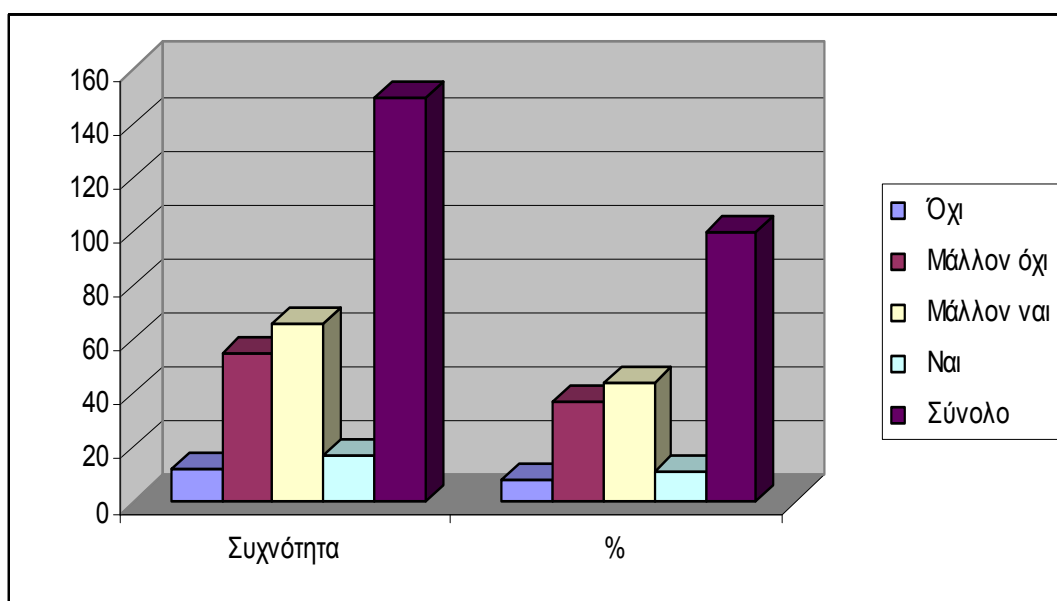
Γράφημα 105

Όσον αφορά εάν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων, το 47,3% των εκπαιδευτικών απήντησε «μάλλον όχι» και το 37,3% «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 105).

Χρήση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς

Χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας		Συχνότητα	%
	Όχι	12	8
	Μάλλον όχι	66	44
	Μάλλον ναι	55	36,7
	Ναι	17	11,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 106



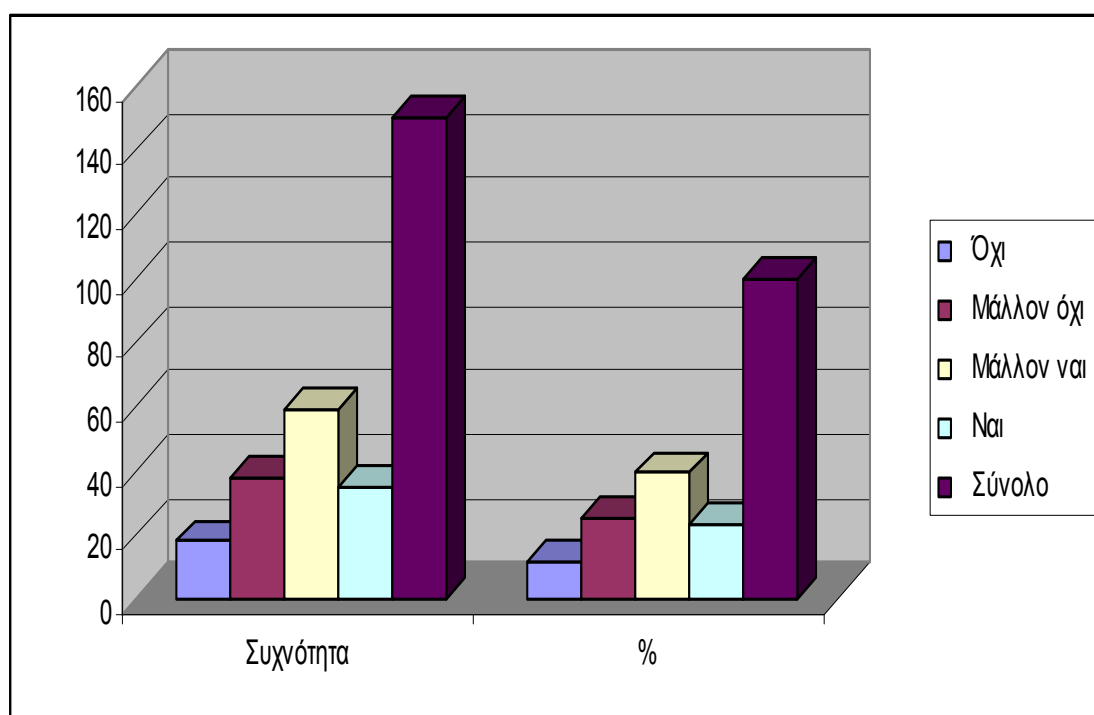
Γράφημα 106

Στην ερώτηση εάν χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, το 44% των εκπαιδευτικών απήντησαν «μάλλον όχι» και το 36,7% «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 106).

Αναγκαιότητα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μετανάστων μαθητών

Απαραίτητη η χρήση της μητρικής γλώσσας για τους μετανάστες μαθητές		Συχνότητα	%
Όχι		18	12
Μάλλον όχι		38	25,3
Μάλλον ναι		59	39,3
Ναι		35	23,3
Σύνολο		150	100

Πίνακας 107



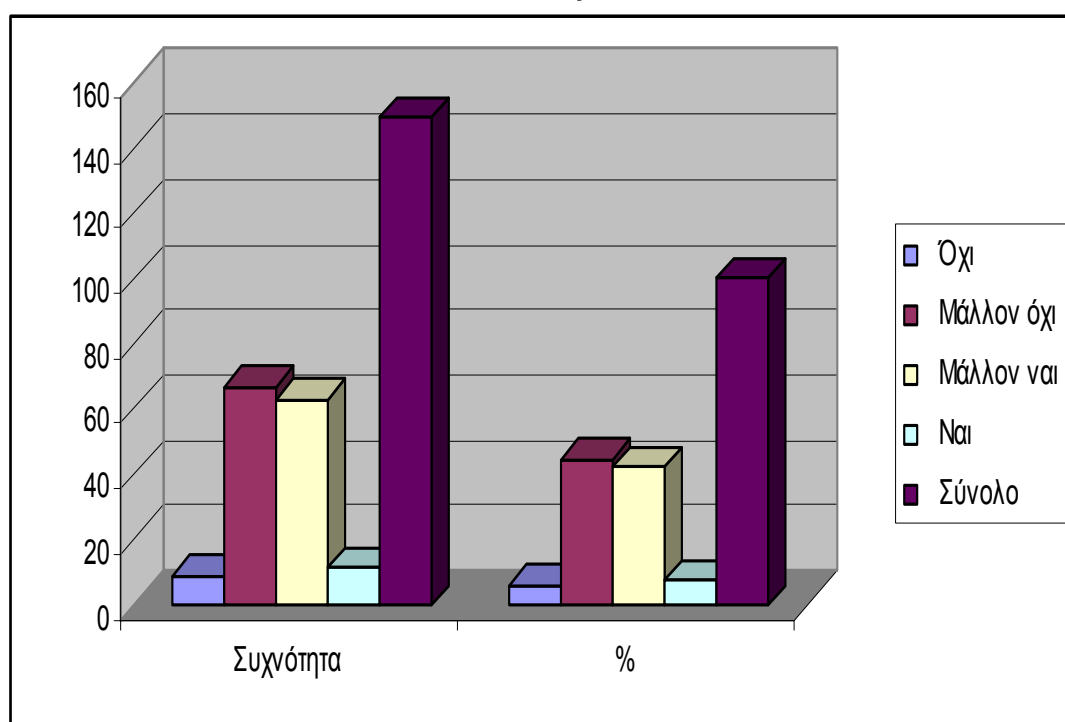
Γράφημα 107

Σχετικά με την ερώτηση που σχετίζεται με την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας για τους μετανάστες μαθητές, οι εκπαιδευτικοί απήντησαν «μάλλον ναι» σε ποσοστό 39,3%, «μάλλον όχι» σε ποσοστό 25,3%, «ναι» σε ποσοστό 23,3% και «όχι» σε ποσοστό 12% (πίνακας και γράφημα 107).

Ικανοποιητική διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την καλύτερη εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών

Ικανοποιητικός ο τρόπος που διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία	Συχνότητα	%
Όχι	9	6
Μάλλον όχι	67	44,7
Μάλλον ναι	63	42
Ναι	11	7,3
Σύνολο	150	100

Πίνακας 108

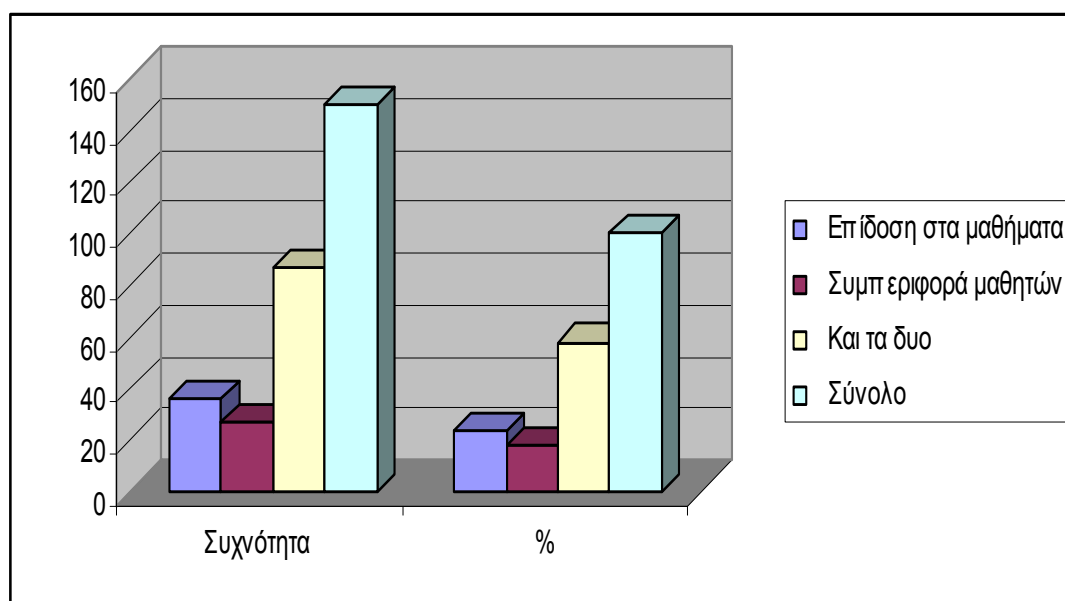


Γράφημα 108

Στην ερώτηση εάν θεωρούν ικανοποιητικό τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την καλύτερη εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών, το 44,7% των εκπαιδευτικών απήντησαν «μάλλον όχι» και το 42% «μάλλον ναι» (πίνακας και γράφημα 108).

Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με την οικογένεια με σκοπό την ενημέρωση σε σχέση με:		Συχνότητα	%
	Επίδοση στα μαθήματα	36	24
	Συμπεριφορά μαθητών	27	18
	Και τα δυο	87	58
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 109



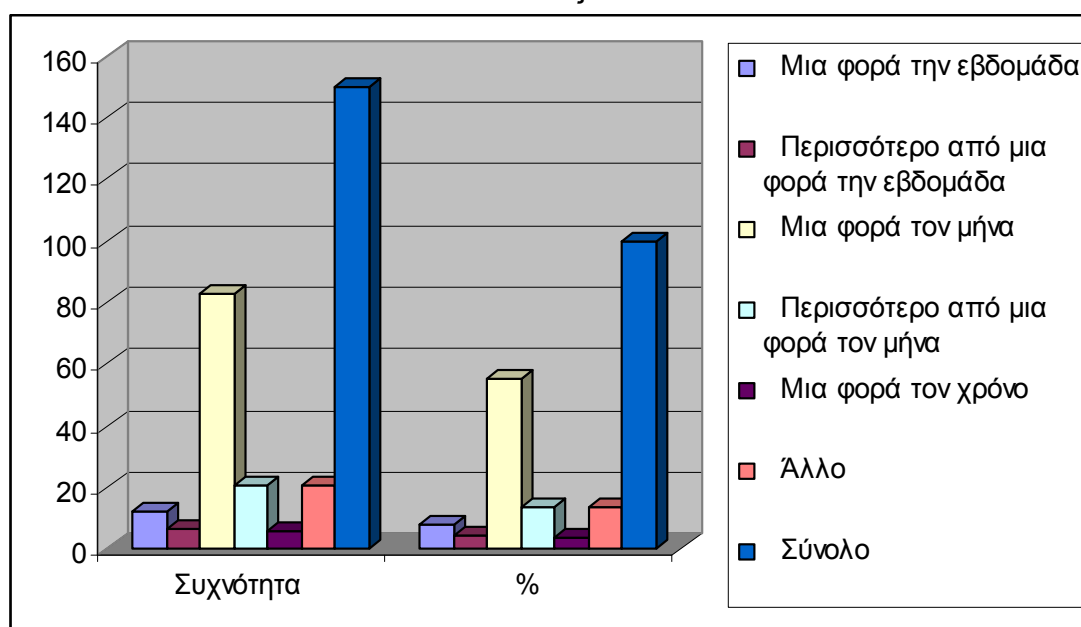
Γράφημα 109

Το 58% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως η συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας γίνεται με σκοπό την ενημέρωση για την επίδοση των μεταναστών μαθητών στα μαθήματα και για την συμπεριφορά τους (πίνακας και γράφημα 109).

Συχνότητας συνεργασίας οικογένειας – εκπαιδευτικών

Αν ναι πόσο συχνά	Συχνότητα	%
Μια φορά την εβδομάδα	12	8
Περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα	7	4,7
Μια φορά τον μήνα	83	55,3
Περισσότερο από μια φορά τον μήνα	21	14
Μια φορά τον χρόνο	6	4
Άλλο	21	14
Σύνολο	150	100

Πίνακας 110



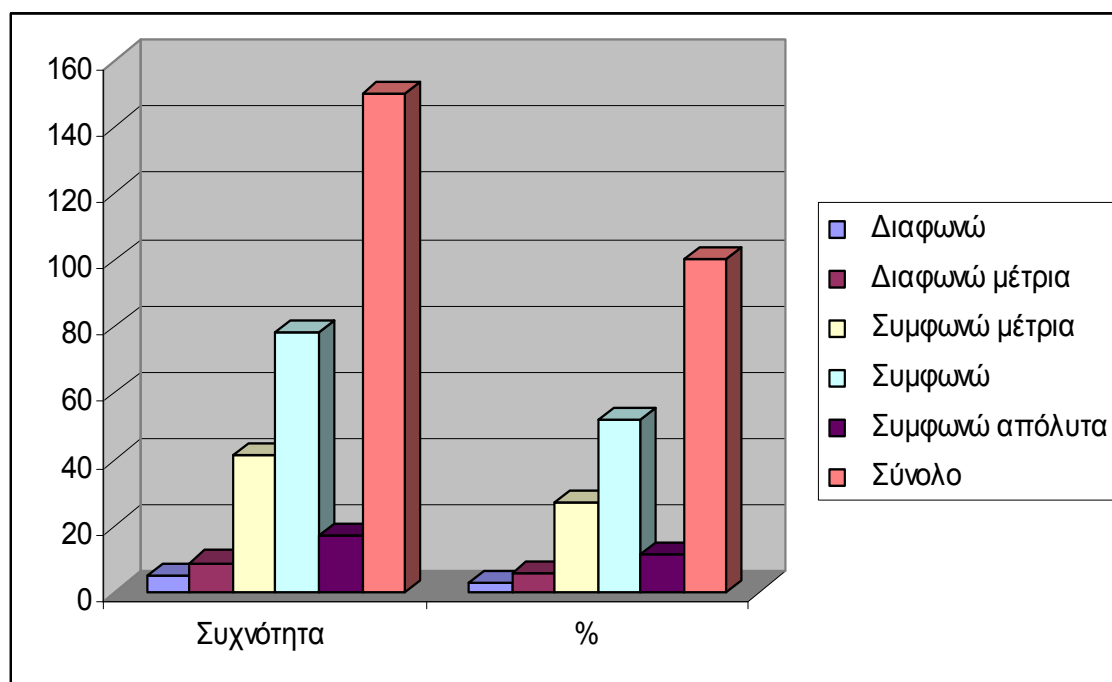
Γράφημα 110

Ως μεγαλύτερη τιμή αναφέρεται το 55,3 % των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι οι οικογένειες των μεταναστών μαθητών συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό μία φορά το μήνα (πίνακας και γράφημα 110).

Συμβολή του εκπαιδευτικού στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας με στόχο τη διευκόλυνση της επίδοσης των μεταναστών μαθητών

Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, φυλή, το πολιτισμικό υπόβαθρο.		Συχνότητα	%
	Διαφωνώ	5	3,3
	Διαφωνώ μέτρια	9	6
	Συμφωνώ μέτρια	41	27,3
	Συμφωνώ	78	52
	Συμφωνώ απόλυτα	17	11,3
	Σύνολο	150	100

Πίνακας 111



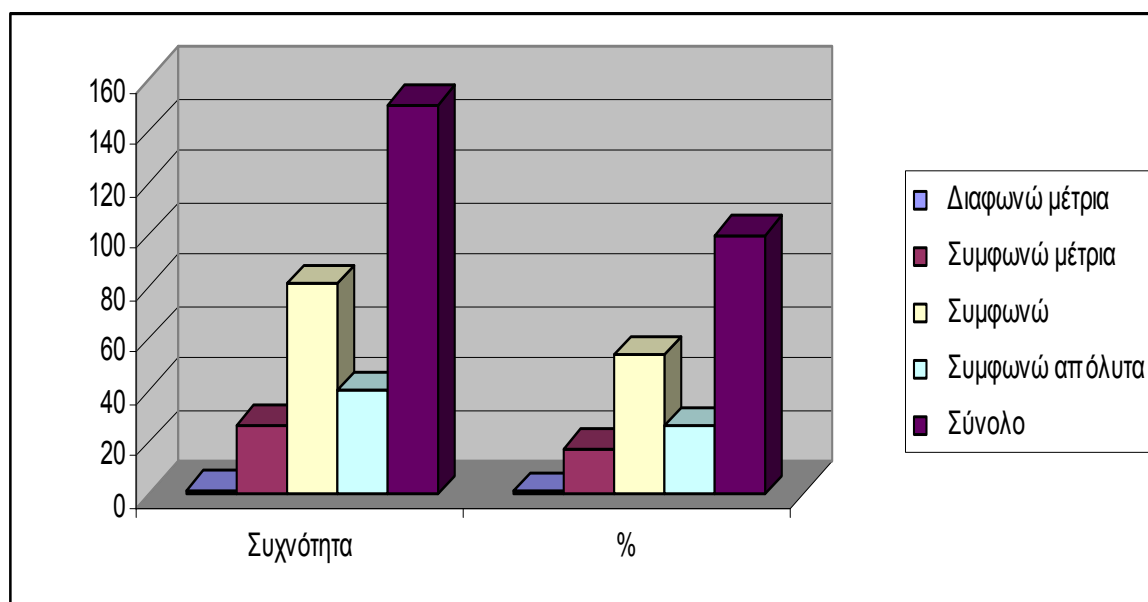
Γράφημα 111

Οι εκπαιδευτικοί «συμφωνούν» σε ποσοστό 52% ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, φυλή, το πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης το 27,3% «συμφωνεί μέτρια» και το 11,3% «συμφωνεί απόλυτα» (πίνακας και γράφημα 111).

Συμβολή του εκπαιδευτικού στη μείωση των προκαταλήψεων απέναντι στους μεταναστες μαθητές

Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του επιτρέπουν την επικοινωνία την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου	Συχνότητα	%
Διαφωνώ μέτρια	2	1,3
Συμφωνώ μέτρια	27	18
Συμφωνώ	81	54
Συμφωνώ απόλυτα	40	26,7
Σύνολο	150	100

Πίνακας 112



Γράφημα 112

Το 54% των εκπαιδευτικών «συμφωνεί» με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του επιτρέπουν την επικοινωνία την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου. Επίσης το 26,7% «συμφωνεί απόλυτα» (πίνακας και γράφημα 112) .

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια αυτής της μελέτης προσπαθήσαμε να αποτυπώσουμε τις θέσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών μαθητών στην ελληνική σχολική κοινότητα και πιο συγκεκριμένα την σχέση σχολικής επίδοσης και σχολικής προσαρμογής των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά πλαίσια. Παράλληλα έγινε προσπάθεια αναζήτησης παραγόντων που χαρακτηρίζουν αυτή την σχέση και πιο συγκεκριμένα αυτούς που αφορούν το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Το πρώτο μέρος της μελέτης αυτής περιλαμβάνει μια θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της μετανάστευσης. Επίσης αναλύονται οι διαστάσεις της εκπαίδευσης που αφορούν τους μετανάστες μαθητές. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να ορισθούν και να αναλυθούν οι έννοιες της σχολικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης, καθώς επίσης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν.

Το δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την περιγραφή του δείγματος και του τρόπο συλλογής των δεδομένων καθώς επίσης και την μέθοδο της στατιστικής τους ανάλυσης. Παράλληλα αναφέρονται οι δυσκολίες που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας επίσης, θα παρουσιάσουμε με αναλυτικό τρόπο τα ευρήματα της μελέτης αυτής. Επειδή δε η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο διαφορετικές πόλεις (και περιοχές) του Ελλαδικού χώρου, επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η πιθανή ύπαρξη διαφοροποιήσεων στις θέσεις των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια επομένως, παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν σε πίνακες που αποτυπώνουν τα δεδομένα που αφορούν τις δύο αστικές περιοχές, προκειμένου να προκύψουν οι πιθανές διαφοροποιήσεις στις θέσεις των εκπαιδευτικών. Έπειτα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δεδομένα έτσι ώστε να αποτυπωθούν τα συνολικά αποτελέσματα και των δύο αστικών περιοχών.

Συμπερασματικά λοιπόν, η έρευνα και η ανάλυση των δεδομένων και των δύο αστικών περιοχών έδειξε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η σχολική προσαρμογή συνδέεται με τη σχολική επίδοση και επαληθεύεται η θετική και η αρνητική υπόθεση εργασίας και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Πιο συγκεκριμένα η θετική υπόθεση εργασίας υποστήριζε πως οι μετανάστες μαθητές που έχουν καλή σχολική προσαρμογή παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρόοδο στη σχολική επίδοση και αντίστροφα οι μαθητές έχουν καλή σχολική επίδοση, παρουσιάζουν καλή σχολική προσαρμογή. Η αρνητική υπόθεση εργασίας υποστήριζε πως οι μετανάστες μαθητές που δεν έχουν καλή σχολική προσαρμογή δεν έχουν καλή σχολική επίδοση και αντίστροφα οι μαθητές που δεν έχουν καλή σχολική επίδοση, δεν έχουν καλή σχολική προσαρμογή και το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ της σχολικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης. Επίσης διαπιστώθηκε ότι παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον και ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο και φαίνεται να επηρεάζουν τη σχέση αυτή .

Όσον αφορά το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα στα επιμέρους σύνολα που προέκυψαν από τη σύγκριση των δύο πόλεων, στο δήμο Ηρακλείου και στο δήμο Αλεξανδρούπολης , διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά . Στα συνολικά – συγκεντρωτικά ωστόσο αποτελέσματα δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις .

Συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά τη **σχολική προσαρμογή** των μεταναστών μαθητών , αναλύοντας τα ευρήματα της μελέτης, διαπιστώσαμε με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών πως οι μετανάστες μαθητές μοιράζονται το ίδιο θρανίο στην τάξη με ντόπιους συμμαθητές τους . Το αποτέλεσμα αυτό διαφοροποιείται αναλύοντας ξεχωριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις δύο αστικές περιοχές. Παρατηρούμε λοιπόν πως στην Αλεξανδρούπολη σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μετανάστες μαθητές μοιράζονται το ίδιο θρανίο στην τάξη με ομοεθνείς συμμαθητές τους, ενώ στο Ηράκλειο με ντόπιους συμμαθητές. Ακόμα οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και κυρίως με τους ντόπιους . Οι σχέσεις των μεταναστών μαθητών με τους ντόπιους συμμαθητές τους δεν παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-UNESCO, 1984). Το αποτέλεσμα αυτό επίσης διαφοροποιείται αναλύοντας ξεχωριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις δύο αστικές περιοχές. Στην Αλεξανδρούπολη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «ίσως» οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους. Συνεπώς δείχνουν να μην είναι βέβαιοι γι' αυτό, πιθανόν λόγω έλλειψης παρατήρησης της συμπεριφοράς των μεταναστών μαθητών. Ενώ στο Ηράκλειο πιστεύουν ότι συνεργάζονται. Σύμφωνα με

το M.Herbert, αποφασιστικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο παίζει η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Τα διαφορετικά «ενδιαφέροντα», οι διαφορετικές «εμπειρίες» και γενικά ο διαφορετικός τρόπος σκέψης των μεταναστών είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων παίζουν το φύλο και ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής.

Στο γενικό σύνολο οι μετανάστες μαθητές χαρακτηρίζονται με βάση την συμπεριφορά τους ντροπαλοί / ήσυχοι. Στα επιμέρους σύνολα ωστόσο στην Αλεξανδρούπολη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι ντροπαλοί / ήσυχοι ενώ οι εκπαιδευτικοί στο Ηράκλειο πιστεύουν πως αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Παρατηρούμε λοιπόν διαμετρικά αντίθετες θέσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη και πιθανολογούμε πως εξαρτάται από τις ευκαιρίες και την ενθάρρυνση που δίνεται στους μετανάστες μαθητές για συμμετοχή και δραστηριοποίηση. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε πως οι μετανάστες μαθητές «ίσως» ακολουθούν τους κανόνες της τάξης, παρότι στα επιμέρους σύνολα έχουμε διαφοροποιήσεις. Στην Αλεξανδρούπολη οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μετανάστες μαθητές ακολουθούν τους κανόνες της τάξης ενώ στο Ηράκλειο ότι «ίσως» ακολουθούν τους κανόνες της τάξης. Συνεπώς δείχνουν να μην είναι βέβαιοι γι' αυτό, πιθανόν λόγω έλλειψης ξεκάθαρης εικόνας σε σχέση με τους μετανάστες μαθητές, που θα μπορούσε να αποτυπωθεί με σαφήνεια στις απαντήσεις τους.

Σχετικά με την προσαρμογή στα διαλείμματα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μετανάστες μαθητές συμμετέχουν αρκετά συχνά σε ομαδικά παιχνίδια την ώρα των διαλειμάτων και παίζουν με ντόπιους συμμαθητές τους. Καμιά φορά εμπλέκονται σε διενέξεις μ' όλους ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης. Επιπλέον σπάνια παραμένουν στην τάξη τις ώρες των διαλειμάτων.

Όσον αφορά τη σχέση των μεταναστών μαθητών με τους συμμαθητές τους, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μετανάστες μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις κυρίως με ομοεθνείς. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως ουδέτερες τις σχέσεις μεταξύ ομοεθνών αλλοεθνών μαθητών. Οι μετανάστες μαθητές καμιά φορά παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες όπου δεν τους δέχονται οι άλλοι μαθητές και έχει παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ρατσιστική στάση, εκφραζόμενη μέσα από αρνητική συμπεριφορά από τους ντόπιους προς τους μετανάστες μαθητές. Σύμφωνα με την Α. Φραγκουδάκη (1998), αισιόδοξο είναι ότι συγκριτικά οι Έλληνες δεν

θεωρούνται ρατσιστές . Όπως επίσης και η έρευνα της ΚΑΠΑ research για τη UNICEF εμφανίζει τους μαθητές και ειδικά του δημοτικού να είναι η πιο ανεκτική ομάδα με μέσο όρο 71,8% απέναντι στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους και τη διαφορετικότητα. Όμως οι γονείς εμφανίζονται αρκετά πιο επιφυλακτικοί με 51% να υποστηρίζει ότι η παρουσία των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία προκαλεί ανησυχία ενώ ως θετικό ή φυσιολογικό γεγονός θεωρείται η φοίτηση αλλοδαπών – μεταναστών παιδιών στα σχολεία μόνο από το 53,6% .

Σχετικά με τη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά τη **σχολική επίδοση** των μεταναστών μαθητών , οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται ως εξής : οι μετανάστες μαθητές «ίσως» έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές ικανότητες με τους ντόπιους μαθητές και «ίσως» συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διακρίνουμε λοιπόν μια αμφιβολία ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, δείχνοντας να μην είναι βέβαιοι πιθανόν επειδή οι τάξεις διδασκαλίας απαρτίζονται από μετανάστες μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία και διαφορετικό χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής . Σύμφωνα με τους Φιλιππάδρο (1997), Βρατσάλη και Σκούρτου (2000) η σχολική αποτυχία δεν οφείλεται στις άνισες ατομικές ικανότητες αλλά στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Εντούτοις με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, υπάρχουν μετανάστες μαθητές που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση. Επιπλέον υπάρχουν μαθήματα στα οποία αποδίδουν λιγότερο , «ίσως» υπάρχουν μαθήματα στα οποία αποδίδουν περισσότερο και «ίσως» οι μετανάστες μαθητές διαβάζουν – προετοιμάζονται στο σπίτι όσο οι ντόπιοι μαθητές . Παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά θεωρούν πως υπάρχουν μετανάστες μαθητές που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση αν και δεν είναι βέβαιοι εάν διαβάζουν ή αν αποδίδουν σε κάποια μαθήματα περισσότερο και πιθανόν αυτό να σχετίζεται με την διαφορά της απόδοσης στο σύνολο των μεταναστών μαθητών. Σχετικά με χαρτογραφήσεις που έγιναν σε περιοδικά διαστήματα στην περιοχή της πόλης της Ρόδου, η άποψη του εκπαιδευτικού για τον «κακό» ή τον «άριστο» δίγλωσσο μαθητή συνοψίζεται στο εξής : ο μαθητής αδυνατεί να μάθει επειδή είναι δίγλωσσος / ο μαθητής είναι άριστος παρ' όλο που είναι δίγλωσσος.(Φιλιππάδρου 1997, Βρατσάλης και Σκούρτου 2000). Αυτή η άποψη βασίζεται στην πεποίθηση ότι η διγλωσσία αντιπροσωπεύει βασικά ένα πρόβλημα. Ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής όπως φάνηκε στα αποτελέσματα της μελέτης σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996), στην

ανακοίνωση με τίτλο «*Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας*» επισημαίνεται ότι η προσαρμογή προσδιορίζεται από την χώρα προέλευσης ή καταγωγής και τον χρόνο παραμονής στην Ελλάδα και έχει άμεση επίδραση στην κοινωνική και τη σχολική προσαρμογή.

Σε ότι αφορά την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου , τη **σχέση σχολικής προσαρμογής - σχολικής επίδοσης** διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών ,οι μετανάστες μαθητές που συνεργάζονται κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους συμμαθητές τους, διακρίνονται και για την καλή τους επίδοση . Επίσης οι μετανάστες μαθητές που έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα, παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως : κοινωνικοί, αυθόρμητοι, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ενώ οι μετανάστες μαθητές που δεν έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως συνεσταλμένοι, λιγομίλητοι, ντροπαλοί , αποτραβηγμένοι. Ακόμα όσοι συναναστρέφονται στα διαλείμματα με συμμαθητές και διατηρούν φιλικές σχέσεις αποδίδουν περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ όσοι δημιουργούν προβλήματα στην τάξη παρουσιάζουν κακή σχολική επίδοση. Σύμφωνα με έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης και Πανεπιστημίου του Λονδίνου, όπως αναφέρει ο M. Herbert στο βιβλίο του «ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας» τα συγκεκριμένα προβλήματα που έχουν να κάνουν με την προσαρμογή και την επίδοση των παιδιών στο σχολείο εξαρτώνται από την εικόνα που έχει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, με το σχολικό περιβάλλον.

Σημαντικό ρόλο και σ' αυτή την ενότητα έχει ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής και συγκεκριμένα όσοι μετανάστες μαθητές έχουν μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής αποδίδουν περισσότερο στα μαθήματα.

Με βάση την βιβλιογραφική μελέτη όπως προαναφέρθηκε, οι παράγοντες όπως **το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον, το κοινωνικό περιβάλλον και ο ρόλος του εκπαιδευτικού** παίζουν σημαντικό ρόλο και φαίνεται να επηρεάζουν τη σχέση σχολικής προσαρμογής – σχολικής επίδοσης .

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών , οι μετανάστες μαθητές που ζουν σε ένα λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον και ενισχύονται θετικά από το οικογενειακό περιβάλλον , παρουσιάζουν καλή σχολική προσαρμογή και καλή σχολική επίδοση. Επίσης όταν η οικογένεια συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα και υπάρχει συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου τότε βοηθά στην καλή σχολική προσαρμογή

και επίδοση των μεταναστών μαθητών Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη, στο βιβλίο της «σχολική επιτυχία», η ίδια η οικογένεια σαν περιβάλλον έχει μερικά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού και που κατά συνέπεια θα επηρεάζουν, επίσης, την εμπειρία του παιδιού στην διαδικασία της σχολικής του προσαρμογής και της σχολικής του επίδοσης.

Ακόμα η σχολική επίδοση «μάλλον» σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και «μάλλον» εξαρτάται από την κοινωνική προσαρμογή των γονιών. Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη, στο βιβλίο της «σχολική επιτυχία», αποτυπώνεται η φράση του Bertnand Russel «όσον αφορά την εκπαίδευση, είναι φυσικά η θέση του πατέρα, η οποία προσδιορίζει αυτήν του παιδιού». Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του πατέρα παίζει τον πρωταρχικό ρόλο στην ασφάλεια και στα κίνητρα που δίνονται στο παιδί για την απόκτηση γνώσεων, την οργάνωση του μαθησιακού υλικού και τον γενικό προσανατολισμό του. Το γεγονός αυτό παρατηρείται και στην Ελλάδα, κάποιες φορές και το σχολείο συμπεριφέρεται στους μαθητές ανάλογα με την κοινωνική θέση της οικογένειας τους.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων μελετώντας το ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος, διαπιστώθηκε πως μάλλον υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης. Το αποτέλεσμα αυτό διαφοροποιείται και είναι διαμετρικά αντίθετο, αναλύοντας ξεχωριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών στις δύο αστικές περιοχές. Στην Αλεξανδρούπολη οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μάλλον δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο το μαθητικό πληθυσμό, ενώ στο Ηράκλειο απήντησαν ότι «μάλλον» υπάρχουν. Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη η λειτουργία του σχολείου ως περιβάλλον του μαθητή μπορεί να είναι θετική, στο βαθμό που το σχολείο θα προσφέρει στο παιδί τα κίνητρα εκείνα, τα οποία θα προκαλέσουν τη δίψα του για μάθηση και στο βαθμό που αντιλαμβάνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αυτόνομη σκέψη.

Οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία και η ύπαρξη τάξεων υποδοχής συμβάλλει στην καλή σχολική προσαρμογή και επίδοση. Επίσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μετανάστες μαθητές «μάλλον» δεν θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις ή σε ειδικά σχολεία. Σε αντίθεση, η έρευνα της ΚΑΠΑ REASERCH η οποία πραγματοποιήθηκε το 2001 για λογαριασμό της UNICEF σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, έδειξε ότι: Η πλειοψηφία (62%) πιστεύει ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα έπρεπε να φοιτούν μόνο σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία γι' αυτούς.

Θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς , αναγκαία η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως προς την καλύτερη ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ομάδες . Παρότι το 69% θεωρεί απαραίτητη τη μεταρρύθμιση, εντούτοις από το ποσοστό αυτό το 63% δεν προτείνει κάποιο μέτρο αλλαγής, το 22% προτείνει την ύπαρξη τάξεων υποδοχής, το 7% ενισχυτική διδασκαλία, το 3% εξατομικευμένη διδασκαλία, το 2% σεμινάρια εκπαιδευτικών, το 1% ύπαρξη δίγλωσσων σχολείων, 1% οικονομική ενίσχυση των σχολείων και το 1% ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Σε ό,τι αφορά το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γεγονός ότι ο προβληματισμός για την ένταξη των παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες απετέλεσε θέμα κεντρικής σημασίας στην εκπαιδευτική πράξη και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής μόνο κατά τα τελευταία χρόνια δεδομένης της μεγάλης αύξησης της μετανάστευσης στη χώρα (Dragonas et al. 1996, Androussou 1996, Inglessi 1996, Δαμανάκης 1997, Davazoglou 1997, Παπαστυλιανού 1998, Σακκά, αδημ.υλικό Ψάλη 2000, Τσιάκαλος 2000, Τζεβελέκου αδημ.υλικό). Ωστόσο οι θετικές προσπάθειες των τελευταίων 10-15 χρόνων (περιλαμβανομένων και εκείνων που έγιναν στο πλαίσιο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης), επικεντρώθηκαν κύρια στο θέμα της σχολικής ένταξης των μαθητών διαφόρων ομάδων με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες , και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την Π/βάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού , με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Αλεξανδρούπολη και στο Ηράκλειο, «μάλλον» υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο οι συμμετέχοντες στην μελέτη εκπαιδευτικοί, θεωρούν πως Έλληνες εκπαιδευτικοί «μάλλον» δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων. Σύμφωνα και με την έρευνα της ΚΑΠΑ REASERCH η οποία πραγματοποιήθηκε το 2001 για λογαριασμό της UNICEF σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη, διαπιστώθηκε ότι: 7 στους 10 θεωρούν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν τα παιδιά αλλοδαπών. Επιπλέον ο τρόπος που διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία μάλλον δεν θεωρείται ικανοποιητικός για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών και «μάλλον» δεν χρησιμοποιούν εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας. Πριν από όλα λέει ο Piaget, υπάρχει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων. Όσο αυτό το πρόβλημα δεν θα έχει λυθεί, θα είναι απόλυτα μάταιη η επεξεργασία φιλόδοξων σχολικών προγραμμάτων ή η

πρόταση θεωριών πάνω σ αυτό που θα έπρεπε να είναι και η προσέγγιση του κοινωνικού προβλήματος της επανεκτίμησης του επαγγέλματος του δασκάλου.

Επίσης η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, «μάλλον» θεωρείται απαραίτητη για τους μετανάστες μαθητές . Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), στην Ελλάδα - παρόλο που έχει δημιουργηθεί μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση, μέσα από την είσοδο αλλοδαπών πληθυσμών - δεν υπάρχει ακόμα μια γλωσσική πολιτική που να λαμβάνει υπόψη τις γλώσσες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ωστόσο, η εφαρμογή του νόμου 2413/96, δεν αποκλείεται να εγκαινιάσει μια νέα γλωσσική πολιτική που θα λαμβάνει υπόψη της τις ομάδες των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία . Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους , συνεργάζονται με τις οικογένειες των μεταναστών μαθητών συνήθως μία φορά το μήνα , με σκοπό την ενημέρωση σχετικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών.

Εν κατακλείδι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας , έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο , τη φυλή, το πολιτιστικό υπόβαθρο κ.τ.λ. ακόμα συμβάλλουν στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το σεβασμό του άλλου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να μάθει να σέβεται και να αποδέχεται την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης καθώς και να κατανοεί τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που επιθυμούν να διατηρήσουν οι μετανάστες μαθητές, την ίδια στιγμή που οι τελευταίοι μαθαίνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά στο νέο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Nieto 1991, Gonzalez & Darling-Hammond 1997).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βακαλιός, Α., *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός, 2001.
- Γκότοβος, Α., «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ.19, Αθήνα, Πατάκης, 1997.
- Δαμανάκης, Μ., «Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1989.
- Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε., «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», στο: Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Μ. Βάμβουκα – Α. Χατζηδάκη (επιμ.), τόμος Β΄, Ρέθυμνο, Ατραπός – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, 2001,
- Δαμανάκης, Μ., *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 1989.
- Καλατζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α., (1998), *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Καραμπάτσος, Α., *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*, Αθήνα, Ατραπός, 2000.
- Κάτσικας, Χ., (1998), “ Απόρριψη από την εκπαίδευση-αποκλεισμός από την αγορά εργασίας: εκτός τάξης το “διαφορετικό””, Αθήνα, Gutenberg, 1999.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998), «Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική/μαθησιακή συνάντηση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τχ. 46-47.
- Μαλικώση-Λοΐζου, Μ.,(1993), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαλικώση-Λοΐζου, Μ.,(2001), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Μαλικώση-Λοΐζου, Μ.,(2003), «Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας και της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση», στο: Φωκιαλή, Τριάρχη-Heigmann, Καΐλα (επιμ.), *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετ/σης Εκπαιδευτικών Ακαδημίας Dillingen*, Παν/μιο Αιγαίου, Αθήνα, Ατραπός.
- Μάρκου, Γ., «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τόμος 3^{ος}, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1989.
- Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα, 1997.
- Μάρκου, Γ., *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998α.

- Μάρκου, Γ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998β.
- Μάρκου, Γ. (επιμ.), *Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής*, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.
- Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε., *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 2002.
- Μπόμπας, Λ., «Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών», στο: Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη - Τάσεις και προοπτικές*, Μ. Βάμβουκα – Α. Χουρδάκη (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Μπρούζος, Α. (1999), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα. Λύχνος.
- Νικολάου, Γ., *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Παλαιολόγου, Ν.(1999), «Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τχ. 50-51.
- Παπάς, Α., (1995), *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων*, τ.Β', Αθήνα.
- Παπάς, Α., (1998), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2005), «Διαπολιτισμικότητα και ισότητα των Φύλων στο Ολοήμερο σχολείο: Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού», στο: Πρακτικά του Συνεδρίου της Γ' Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας με Θέμα: *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*, που πραγματοποιήθηκε στο ΚΥΒΕ του Δήμου Περιστερίου το Νοέμβριο του 2003 με ευθύνη του ΥΠΕΠΘ, Αθήνα, Ατραπός.
- Παπαχρήστος, Κ.-Πανταζοπούλου, Μ. (2005), «Η Διαλεκτική διαδικασία στο Διαπολιτισμικό διάλογο: Μια εναλλακτική πρόταση με βάση τον εποικοδομητισμό», στο: Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με Θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα 13-14 Μαΐου του 2005, Αθήνα, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. (υπό δημοσίευση).
- Παπαχρήστος, Κ. (2003), «Παιδαγωγικές δραστηριότητες και σχέδια διδακτικών ενεργειών για την προώθηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο: Πρακτικά Συνεδρίου του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.) και του Κέντρου Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία» με θέμα: *Ο Σεβασμός των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση και την Εξωσχολική Απασχόληση*, Αθήνα, 28-29 Νοεμβρίου 2001, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι., σσ. 131-145.
- Παπαχρήστος, Κ.-Πανταζοπούλου, Μ. (2001), «Η εκπαίδευση των μειονοτήτων, το πρόβλημα της Σχολικής Αποτυχίας και προτάσεις αντιμετώπισης στα πλαίσια της Συμβουλευτικής», στο: πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με Θέμα: *Η ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, τόμος 3^{ος}, ΚΕ.Δ.ΕΚ-Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών, Πάτρα, σσ.287-313.
- Παπαχρήστος, Κ. (2004), *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα.

- Παπαχρήστος, Κ., Γιαννίκας, Α. Μπαμπαρούτσης, Χ. (1999), «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση, Δια-Βίου Μάθηση και οι στρατηγικές «ένταξης» των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών: Διαπολιτισμική Προσέγγιση», στο: Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με Θέμα: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική προοπτική*, Βόλος 11-13 Νοεμβρίου 1999, .
- Σκούρτου, Ε. (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος, 1997.
- Σολομών, Ι., «Δημοκρατία, Ετερότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», στο: Π.Ε.Φ., *Σεμινάριο 24: Σχολείο και Ετερότητα - Ο ρόλος του Φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα*, Αθήνα, 1998.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2004), *Εισαγωγή στη Σχολική Συμβουλευτική*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Τσαπρούνης, Α. (2002), *Η Συμβουλευτική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, ΦΕΚ 1366, τ. Β', 18-10-2001.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, *Σχολική Επανάταξη Παλινοστούτων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα, 1984.
- Φατούρου-Χαρίτου, Μ. (1994), «Συμβουλευτική Γονέων Μεταναστών», Περ. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 84-85, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997), «*Τί είναι η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Baker, C., *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Α. Αλεξανδροπούλου (μτφρ.), Μ. Δαμανάκης (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, 2001
- Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education – Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1994). *Stages of ethnicity*, in *Multiethnic Education* . (3^η έκδοση). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brandt, G., *The realization of Anti-racist Teaching*, London, The Palmer Press, 1986.
- Brown, D. H., *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- Carrasquillo, A., & Rodriguez V., *Language minority students in the mainstream classroom*, Clevedon, Multilingual Matters, 1996.
- Cohen, A. D., *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London,
- Cummins, J., *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Σ. Αργυρή (μτφρ.), Ε. Σκούρτου (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg, 1999
- Longman, 1998. Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, University Press, 1996.
- Essinger, H., «*Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*», στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, 1988.

- Papaefthymiou-Lytra, S., *Language Language Awareness and Foreign Language Learning*, Athens, The University of Athens Press, 1987.
- Pedersen, P. B., (1999), *Multiculturalism as a fourth force*, Philadelphia, Brunner/Maze.
- Pedersen, P., (2000α), *A Handbook for developing multicultural awareness: Third edition*, Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pedersen P., (2000β), *Hidden messages in culture-centered counseling: A Triad Training Model*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pedersen, P.B., Draguns J.G., Lonner W. J. & Trimble J. E., (2002), *Counseling across cultures: Fifth edition*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ponterotto, J. G., Casas, J. M., Suzuki, L. A., & Alexander, C. M., (2001)
- *Handbook of multicultural counseling: Second edition*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., LaFromboise, T., Manese, J. E., Ponterotto, J. G. & Vasquez-Nutall, E., (1998),
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές*, Α. Ζώνιου-Σιδέρη - Π. Χαραμής (επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997..
- Sue, D. W., Ivey, A. E., & Pedersen, P. B., (1996), *Multicultural counseling theory*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Sue, S., (1998), «In search of cultural competencies in psychology and counseling», *American Psychologist*.
- Reich, B., & Pivavarov, V., *International Practical Guide on the implementation of the Recommendation concerning education for International Understanding, Co-operation and Peace and education relating to Human Rights and fundamental freedoms*, Paris, UNESCO, 1994.
- Richards, J., & Rodgers, T., *Approaches and methods in language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Skutnabb-kangas, T., *Bilingualism or not: The education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matters, 1981.
- Stern, H. H., *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford, O.U.P, 1992.

Ηλεκτρονικές πηγές

1. Ανήσυχοι οι γονείς, θετικοί οι μαθητές στην παρουσία αλλοδαπών στην Ελλάδα . Έρευνα της ΚΑΠΑ research για τη UNICEF
www.doctors.in.gr
2. KEMO Συμπεράσματα Ημερίδας του κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων για τη Μετανάστευση (11/1/2003) 2003 www.kemo.gr/archive/papers/KEMO-migr1.htm
3. Berry Επιπολιτισμός και ψυχολογική προσαρμογή μεταναστών. Μαθαίνοντας να ζεις σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Τεύχος 19/Ιούνιος 2002
Ενημερωτικό Δελτίο ΑΩ
www.onassis.gr/greek/assoc/enim_deltio/19_00/p20_1.html
4. Τα επίσημα στοιχεία για τους μετανάστες στην Ελλάδα παρουσίασε ο Τ.Γιαννίσης. ΜΠΕ,
www.health.in.gr/print.asp?lngArticleID=34107

5. Χ. Σπυράκη: Σημαντική πρόοδος έχει σημειωθεί στον τομέα της ψυχικής υγείας στη χώρα μας. ΜΠΕ
www.health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=34411
6. 3^ο Διεθνές Συμπόσιο Λέρου «Ανθρώπινα δικαιώματα και μετανάστευση στη νέα πραγματικότητα» - Ημέρες Μνήμης και Δημοκρατίας στη Λέρο (2002)
www.mpa.gr/specials/leros/programme.html
7. Έφη Δελμούζου. Ημερίδα για την ψυχοκοινωνική υγεία των μεταναστών (2000)
www.health.in.gr/news/article.asp?lngArticleID=30608
8. Βάρβογλη Λίζα. Ετοιμάζοντας τα παιδιά για ένα πολυπολιτισμικό σχολείο . Άρθρο της εβδομάδας. 12/9/2004.
www.msf.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A1. Φύλο: 1. Άνδρας 2. Γυναίκα

A2. Ηλικία I_I_I

A3. Πόλη: 1. Ηράκλειο 2. Αλεξανδρούπολη

A4. Σχολείο:

A5. Έτη Διδασκαλίας : I_I_I

A6. Τάξεις Διδασκαλίας :

1. Πρώτη 2. Δευτέρα 3. Τρίτη 4. Τετάρτη 5. Πέμπτη 6. Έκτη*

A7. Μάθημα Διδασκαλίας :

1. Γενικών Γνώσεων 2. Καλλιτεχνικά 3. Γυμναστική 4. Άλλο

B. Σχολική προσαρμογή

Προσαρμογή στην τάξη

B1 Οι μετανάστες μαθητές κάθονται στην τάξη συνήθως με:

- α) τους ομοεθνείς
- β) με άλλες εθνικότητες
- γ) με ντόπιους μαθητές
- δ) με όλους τους παραπάνω

B2 Οι μετανάστες μαθητές συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους συμμαθητές τους :

- α) όχι β) μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ) ναι

B3 Αν ναι , με ποιους :

- α) με τους ομοεθνείς
- β) με άλλες εθνικότητες
- γ) με ντόπιους μαθητές
- δ) με όλους τους παραπάνω

B4 Ποια είναι η συνήθης συμπεριφορά των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη; *

- α) είναι αυθόρμητοι

* Μπορείτε να σημειώσετε πάνω από μια απάντηση

- β) αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- γ) είναι πρόθυμοι
- δ) είναι ντροπαλοί
- ε) είναι ήσυχοι
- ζ) είναι αποτραβηγμένοι
- η) κλείνονται στον εαυτό τους
- θ) χρησιμοποιούν άσχημες εκφράσεις
- ι) τσακώνονται με τους συμμαθητές τους
- κ) συνομιλούν άσκοπα κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- λ) προκαλούν φασαρία

B5 Ακολουθούν τους κανόνες της τάξης :

- α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Προσαρμογή στα διαλείμματα

B6 Οι μετανάστες μαθητές μένουν μέσα στην τάξη την ώρα των διαλειμμάτων:

- α) ποτέ β) σπάνια γ) καμιά φορά δ) αρκετά συχνά ε) συχνά ζ) πάντα

B7 Οι μετανάστες μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια στα διαλείμματα :

- α) ποτέ β) σπάνια γ) καμιά φορά δ) αρκετά συχνά ε) συχνά ζ) πάντα

B8 Αν ναι με ποιους:

- α) με τους ομοεθνείς
- β) με άλλες εθνικότητες
- γ) με ντόπιους μαθητές
- δ) με όλους τους παραπάνω

B9 Οι μετανάστες μαθητές εμπλέκονται σε καβγάδες τις ώρες των διαλειμμάτων:

- α) ποτέ β) σπάνια γ) καμιά φορά δ) αρκετά συχνά ε) συχνά ζ) πάντα

B10 Αν ναι με ποιους:

- α) με τους ομοεθνείς
- β) με άλλες εθνικότητες
- γ) με ντόπιους μαθητές
- δ) με όλους τους παραπάνω

Σχέση με συμμαθητές

B11 Οι μετανάστες μαθητές διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους :

- α) όχι
- β) μάλλον όχι
- γ) μάλλον ναι
- δ) ναι

B12 Αν ναι με ποιους περισσότερο:

- α) με τους ομοεθνείς
- β) με άλλες εθνικότητες
- γ) με ντόπιους μαθητές
- δ) με όλους τους παραπάνω

B13 Οι μετανάστες μαθητές παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες όπου δεν τους δέχονται οι άλλοι μαθητές:

- α) ποτέ
- β) σπάνια
- γ) καμιά φορά
- δ) αρκετά συχνά
- ε) συχνά
- ζ) πάντα

B14 Έχετε παρατηρήσει ρατσιστική στάση εκφραζόμενη μέσα από αρνητική συμπεριφορά από τους ντόπιους προς τους μετανάστες μαθητές:

- α) ποτέ
- β) σπάνια
- γ) καμιά φορά
- δ) αρκετά συχνά
- ε) συχνά
- ζ) πάντα

B15 Πώς θα χαρακτηρίζατε τις σχέσεις μεταξύ αλλοεθνών και ομοεθνών μαθητών :

- α) φιλικές
- β) ουδέτερες
- γ) αδιάφορες
- δ) εχθρικές
- ε) άλλο

B16 Θεωρείται ότι ο χρόνος παραμονής των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής, επηρεάζει τη σχολική τους προσαρμογή:

- α) όχι
- β) μάλλον όχι
- γ) μάλλον ναι
- δ) ναι

Γ Σχολική επίδοση

Μαθησιακές ικανότητες στο σχολείο

Γ1 Πιστεύετε ότι οι μετανάστες μαθητές έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους ντόπιους μαθητές;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Γ2 Οι μετανάστες μαθητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Γ3 Υπάρχουν μετανάστες μαθητές που να διακρίνονται για την καλή τους επίδοση ;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Γ4 Υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν συνήθως περισσότερο;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Γ5 Υπάρχουν μαθήματα στα οποία οι μετανάστες μαθητές αποδίδουν συνήθως λιγότερο ;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Γ6 Θεωρείτε ότι οι μετανάστες μαθητές διαβάζουν – προετοιμάζονται στο σπίτι όσο οι ντόπιοι μαθητές ;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Γ7 Ο χρόνος παραμονής των μεταναστών μαθητών , στη χώρα υποδοχής επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση;

α)όχι β)μάλλον όχι γ) μάλλον ναι δ)ναι

Δ Σχέση σχολικής προσαρμογής – Σχολικής επίδοσης

		διαφορό απόλυτα	διαφορό	διαφορό μέτρια	συμφωνό μέτρια	συμφωνό	συμφωνό απόλυτα
Δ1	Οι μετανάστες μαθητές που συνεργάζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους συμμαθητές τους , διακρίνονται και για την καλή τους επίδοση .	0	1	2	3	4	5
Δ2	Οι μετανάστες μαθητές που έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα , παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως είναι κοινωνικοί , αυθόρμητοι, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες .	0	1	2	3	4	5
Δ3	Οι μετανάστες μαθητές που δεν έχουν καλή επίδοση στα μαθήματα , παρουσιάζουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως είναι συνεσταλμένοι, λιγομίλητοι , ντροπαλοί , αποτραβηγμένοι .	0	1	2	3	4	5
Δ4	Οι μετανάστες μαθητές που δημιουργούν προβλήματα στην τάξη , αποδίδουν λιγότερο στα μαθήματα .	0	1	2	3	4	5
Δ5	Οι μετανάστες μαθητές που συναναστρέφονται στα διαλείμματα με συμμαθητές τους αποδίδουν περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία .	0	1	2	3	4	5
Δ6	Οι μετανάστες μαθητές που διατηρούν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές τους αποδίδουν περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.	0	1	2	3	4	5

Δ7	Οι μετανάστες μαθητές που έχουν μεγαλύτερη διάρκεια παραμονής στην χώρα υποδοχής αποδίδουν περισσότερο στα μαθήματα .	0	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---	---	---

Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση

E Οικογενειακό περιβάλλον

		0	1	2	3
E1	Οι μετανάστες μαθητές που ζουν σε ένα λειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον , παρουσιάζουν καλή σχολική προσαρμογή και καλή σχολική επίδοση;	0	1	2	3
E2	Θεωρείτε ότι οι μετανάστες μαθητές των οποίων η οικογένεια ανταποκρίνεται στις προσκλήσεις του σχολείου (π.χ. σχολικές εορτές , σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, σύλλογος εκπαιδευτικών κ.τ.λ.) παρουσιάζουν καλή σχολική προσαρμογή και καλή σχολική επίδοση ;	0	1	2	3
E3	Πιστεύετε ότι η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων βοηθά στην σχολική επίδοση-προσαρμογή του παιδιού;	0	1	2	3
E4	Ο μετανάστης μαθητής που ενισχύεται θετικά από την οικογένεια του , παρουσιάζει και καλή σχολική επίδοση ;	0	1	2	3
E5	Πιστεύετε πως η επίδοση του μαθητή σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας του ;	0	1	2	3
E6	Πιστεύετε πως η επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προσαρμογή των γονιών του ;	0	1	2	3

Z Σχολικό περιβάλλον

		0	1	2	3
		όχι	μάλλον όχι	μάλλον ναι	ναι
Z1	Θεωρείτε πως υπάρχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλο τον μαθητικό πληθυσμό; (ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης).	0	1	2	3
Z2	Θεωρείτε ότι η ύπαρξη τάξεων υποδοχής στα Ελληνικά σχολεία συμβάλλει στην σχολική προσαρμογή και σχολική επίδοση των μεταναστών μαθητών ;	0	1	2	3
Z3	Θεωρείτε πως οι μετανάστες μαθητές θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις ή ακόμη και σε ειδικά σχολεία για μετανάστες;	0	1	2	3
Z4	Θεωρείτε ότι οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία;	0	1	2	3

Z5 Θεωρείτε αναγκαία την μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως προς την καλύτερη ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ομάδες;
α) Ναι β) Όχι

Z6 Αν ναι, τι μέτρα θα προτείνετε;

H. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

		0	1	2	3
		όχι	μάλον όχι	μάλον ναι	ναι
H1	Υπάρχει προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση των μεταναστών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς;	0	1	2	3

H2	Θεωρείτε πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι ώστε να διδάσκουν τα παιδιά διαφορετικών εθνικών ομάδων;	0	1	2	3
H3	Χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας προς τους μετανάστες μαθητές ;	0	1	2	3
H4	Θεωρείτε απαραίτητη την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας για τους μετανάστες μαθητές ;	0	1	2	3
H5	Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία, θεωρείτε πως είναι ικανοποιητικός για την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση των μεταναστών;	0	1	2	3

H6 Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με την οικογένεια με σκοπό την ενημέρωση σχετικά :

α) με την επίδοση στα μαθήματα β) με τη συμπεριφορά των μαθητών ; γ) και τα δύο

H7 Αν ναι πόσο συχνά :

- α) μια φορά την εβδομάδα
- β) περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα
- γ) μια φορά το μήνα
- δ) περισσότερο από μια φορά το μήνα
- ε) μια φορά το χρόνο
- ζ) άλλο

		διαφορικό απόλυτα	διαφορικό	διαφορικό μέτρια	σιμφορικό μέτρια	σιμφορικό	σιμφορικό απόλυτα
H8	Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, τη φυλή, το πολιτιστικό υπόβαθρο κ.λ.π.;	0	1	2	3	4	5
H9	Πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που του επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και το σεβασμό του άλλου;	0	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Με την παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ΚΑΠΑ REASERCH για λογαριασμό της UNICEF το 2001 σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη (περιοχές με το μεγαλύτερο πληθυσμό αλλοδαπών που μένουν μόνιμα στην Ελλάδα) και με δείγμα 2343 συνεντεύξεων, επιχειρήθηκε η καταγραφή των απόψεων, του βαθμού ανοχής και αποδοχής μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στην διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα Ελληνικά σχολεία (δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια). Παρακάτω αναφέρονται περιληπτικά τα βασικά συμπεράσματα:

ΓΟΝΕΙΣ:

- 1 στους 6 πιστεύει ότι οι μόνιμοι αλλοδαποί μετανάστες πρέπει να μπορούν να παραμένουν και να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες.
- 1 στους 2 δηλώνει ότι θα ενοχλούνταν, εάν το παιδί του φοιτούσε σε σχολείο που υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών.
- 8 στους 10 απάντησαν αρνητικά στο εάν οι αλλοδαποί μαθητές δημιουργούν προβλήματα στην σχολική κοινότητα.
- 1 στους 3 θα συμφωνούσε να σηκώσει την σημαία ένας άριστος αλλοδαπός μαθητής.
- 8 στους 10 ανέφεραν ότι στα σχολεία φοίτησης των παιδιών τους, ήδη φοιτούν αλλοδαποί μαθητές.
- Όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τόσο μειώνονται οι ξενοφοβικές αντιλήψεις.
- Οι γονείς των μαθητών που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία εμφανίζονται περισσότερο αρνητικοί και ανήσυχoi εν συγκρίσει με τους γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε δημόσια σχολεία.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ:

- 9 στους 10 εκπαιδευτικούς διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές.
- 7 στους 10 θεωρούν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν τα παιδιά αλλοδαπών.
- 1 στους 3 εμπειρικά απαντώντας, πιστεύει ότι γίνονται διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών.
- Το 33,9% έχει υπάρξει μάρτυρας συγκεκριμένου περιστατικού διάκρισης από μαθητές, γονείς, άλλους εξωσχολικούς παράγοντες αλλά και από εκπαιδευτικούς ή την διεύθυνση του σχολείου.
- Η πλειοψηφία (62%) πιστεύει ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα έπρεπε να φοιτούν μόνο σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία γι' αυτούς.
- Μόνο 1 στους 5 εκπαιδευτικούς κρίνει την στάση των γονέων, οι οποίοι ζητούν την απομάκρυνση του αλλοδαπού μαθητή δικαιολογημένη, ενώ οι υπόλοιποι την κρίνουν ως υπερβολική και απαράδεκτη.
- 9 στους 10 εκτιμά ότι η διδακτική ύλη δεν προάγει ξενοφοβική συμπεριφορά.
- Το 75,5% εκτιμά ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν δημιουργούν προβλήματα, ενώ το 23,7% θεωρεί ότι ιεραρχικά τα σημαντικότερα προβλήματα είναι γλωσσικά-μαθησιακά, βίας- επιθετικότητας, απειθαρχίας, μη προσαρμογής, κλοπή και τέλος καθαριότητας και υγιεινής.
- Το 54,1% εκτιμά ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών δεν ενδιαφέρονται όσο οι Έλληνες γονείς.
- Το 26,3 πιστεύει ότι αλλοδαποί που μένουν μόνιμα στην χώρα μας θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα με τους Έλληνες.
- Τέλος, πιο επιρρεπείς στις διακρίσεις εμφανίζονται οι γυναίκες και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί.

ΜΑΘΗΤΕΣ:

- Το 71,8% έχει θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς συμμαθητές του.
- Το 52,6% έχει φίλο κάποιο αλλοδαπό μαθητή ενώ το 48,3% θα επιθυμούσε να αναπτύξει στενότερες φιλικές σχέσεις.
- 6 στους 10 θα ενοχλούνταν εάν στο σχολείο τους φοιτούσε μεγαλύτερος αριθμός αλλοδαπών και το 55% δεν θα ενοχλούνταν από την φοίτηση στην ίδια τάξη, αλλοδαπών μαθητών.
- Το 46,2% πιστεύει ότι οι αλλοδαποί μαθητές θα πρέπει να γράφονται σε οποιοδήποτε Ελληνικό σχολείο
- Οι μαθητές των δημοτικών σχολείων είναι περισσότερο ανοιχτοί και θετικοί με τους αλλοδαπούς μαθητές.
- Τα κορίτσια εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στην ανεκτικότητα των αλλοδαπών μαθητών εάν και με το πέρασμα του χρόνου οι γνώμες διαφοροποιούνται.
- Μόνο η πλειοψηφία των μαθητών του δημοτικού θα συμφωνούσε να σηκώσει αλλοδαπός μαθητής την Ελληνική σημαία. Ενώ οι περισσότεροι μαθητές διαμορφώνουν ποσοστό συμφωνίας 34,1%.
- Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό ανεκτικότητας των παιδιών προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

ΚΥΡΙΟΤΕΡΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ

ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Α/Α	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1.	1980	Ίδρυση Τ.Υ., <i>Φ.818.2/Ζ/4139/1980</i> (εντός καν. ωραρίου)	Σκοπός τους να βοηθήσουν τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς».
2.	1982 1983 1984	Λειτουργία Θεσμού Φ.Τ., <i>Φ.818.2/Ζ/3175 (7.9.82)</i> Ίδρυση Φ.Τ., <i>Ν. 1404/83, αρ. 45</i> Υπουργική απόφαση <i>ΙΕ/45,</i> <i>τεύχος 2, αρ. φ. 3 (9.1.84)</i>	Οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης του κανονικού σχολείου, ενώ παράλληλα ασκούνται σε ολιγάριθμα τμήματα (2-7 μαθητές) στα μαθήματα εκείνα που εμφανίζουν δυσκολίες ως προς τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία
3.	1984, 1985	Ίδρυση Σχολείων Παλιννοστούντων, <i>Π.Δ. 435/84,</i> <i>Π.Δ. 369/85</i>	Φοιτούν αποκλειστικά παλιννοστούντες μαθητές. Αρχικά, από αγγλόφωνες & γερμανόφωνες χώρες. Από το 1990 & μετά και από ρωσόφωνες.

A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
4.	1990	<i>Νόμος 1894/90</i> <i>Γ/236/624/24.10.90:</i> Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για επαναφορά Τ.Υ.	Η ίδρυσή τους προβλέπεται για αριθμό παλιννοστούντων που υπερβαίνει τους 10. Ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας – Εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας 2-3 ώρες την ημέρα.
5.	1992, 1994	Υπουργικές εγκύκλιοι & αποφάσεις: <i>Γ1/453/958/6.10.92</i> <i>Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94,</i> <i>ΦΕΚ 930, τ. β', 14.12.94</i>	Στόχος: προσαρμογή των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Περιθώρια για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας προέλευσης.
6.	1996	<i>Νόμος 2413/1996</i> «Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση & άλλες Διατάξεις» Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών & Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.
A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
7.	1996	Υπουργική απόφαση	Σύσταση ενιαίου Διοικητικού

		<i>αρ. ΣΤ/11 (ΦΕΚ 171Β/18.3.96)</i>	Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Αποκέντρωσης στο ΥΠΕΠΘ
8.	1997 έως 2000	<i>Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ, Β'Κ.Π.Σ., ενέργεια 1.1.Ζ</i>	1. Σχολική & Κοινωνική Επανάταξη Παλινοστούτων & Αλλοδαπών Μαθητών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών - ΚΕ.Δ.Α.) 2. Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης της Μουσουλμανικής Μειονότητας (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Αθηνών) 3. Παιδεία Ομογενών (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Κρήτης Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.ΔΙΑ.Μ.Μ.Ε.) 4. Εκπαίδευση Τσιγγα-νοπαίδων (φορείς: ΥΠΕΠΘ, Παν/μιο Ιωαννίνων)
9.	1999	Υπουργική απόφαση <i>αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789 Β/28.9.99)</i>	Ίδρυση & λειτουργία Τάξεων Υποδοχής Ι & ΙΙ και Φροντιστηριακών Τμημάτων Διευρυμένο ωράριο
A/A	ΕΤΟΣ	ΟΡΓΑΝΟ / ΜΟΡΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
10.	1999	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο <i>(Πράξη 1/99)</i> Οδηγίες για τους δασκάλους	1. Χρήση διδακτικού υλικού Β' έως ΣΤ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου 2. Παρουσίαση των βιβλίων

		των Τ.Υ. & Φ.Τ.	3. Προτάσεις προς τους δασκάλους των Τ.Υ. & Φ.Τ.
11.	2000	<i>Νόμος 2790/2000 (ΦΕΚ 24Α/16.2.00)</i>	Αποκατάσταση των παλιννοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, Εκπαίδευση – Πολιτισμός (κεφ. Ε, άρθρο 11)
12.	2000	<i>Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78Α/14.3.00)</i>	Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό & μειονοτικής εκπαίδευσης (κεφ. Α, άρθρο 9).

Πηγή: Παπαχρήστος, Κ. 2005

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ελλάδα υπήρξε ανέκαθεν χώρα υποδοχής μεταναστών. Καθώς τα τελευταία χρόνια σημειώνεται αυξημένο ρεύμα μεταναστών στη χώρα μας έχει ανακύψει το θέμα της πολυπολιτισμικότητας στα ελληνικά σχολεία. Φυσική συνέπεια είναι η αναβίωση επιστημονικού προβληματισμού για την μελέτη αυτής καθεαυτής της πολυπολιτισμικότητας στα σχολεία και ιδιαίτερα σε ότι αφορά το ζήτημα της σχολικής ένταξης των μεταναστών μαθητών.

Στα πλαίσια αυτού του γενικότερου προβληματισμού και με τον βαθμό ευαισθητοποίησης που αποκτήσαμε μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία της σχολής αποφασίσαμε να μελετήσουμε το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών μαθητών στην ελληνική σχολική κοινότητα και πιο συγκεκριμένα στην σχολική επίδοση και την σχολική προσαρμογή των μαθητών αυτών.

Θεωρήσαμε σημαντικό να μελετήσουμε το φαινόμενο αυτό απ' την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς αποτελεί ένα θέμα που αφορά την κοινωνική εργασία διότι σημείο αναφοράς είναι ευπαθείς ομάδες .

Στο 1^ο Κεφάλαιο του θεωρητικού κομματιού της εργασίας μας αναλύσαμε το φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και την ιστορική της πορεία μέχρι και σήμερα. Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης στην οικονομία και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία είναι πολλές. Δημιουργούνται νέα δεδομένα και νέες ανάγκες από την είσοδο των μεταναστών στην χώρα μας. Εδώ και μια εικοσαετία τουλάχιστον στη χώρα μας παρατηρείται αυξημένη ροή υποδοχής μεταναστών. Το δυναμικό που έχει εισέλθει στην Ελλάδα αποτελείται (Ναζάκης Χάρης – Χλέτσος Μιχάλης, 2001,σ. 210-211) Από αλλοδαπούς που προέρχονται από χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από αφρικάνικες χώρες και την Αμερική,

- Από Έλληνες ομογενείς που προέρχονται από Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και επέστρεψαν στην Ελλάδα,
- Από αλλοδαπούς που ζήτησαν πολιτικό άσυλο στη χώρα και
- Από μετανάστες από γειτονικές, κυρίως, βαλκανικές χώρες.

Παράλληλα αναλύσαμε τα μοντέλα ένταξης. Τα ποικίλα προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης), τα οποία προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής πολιτικής οι προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων των παιδιών από μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς συνοψίζονται σε πέντε μοντέλα εκπαίδευσης.

Παράλληλα αναφερθήκαμε στις θεωρητικές επιδράσεις της ψυχικής υγείας των μεταναστών. Είναι κοινή παραδοχή ότι η μετανάστευση και η μετακίνηση, γενικότερα, πληθυσμών, επηρεάζει την ψυχική υγεία του ατόμου, γεγονός που έχει καταδειχθεί από πολλές έρευνες. (Μαδιανός 2000, Ginestet, D Acutis, Skepeneit, 2004)

Σημαντικό ήταν να αναλυθεί ο ρόλος της κοινωνικής εργασίας με πολιτισμικά διαφέροντες πληθυσμούς. Η δέσμευση των κοινωνικών λειτουργών στις αξίες της φυλετικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ποικιλίας αποτελεί στοιχείο του ηθικού συστήματός της κοινωνικής εργασίας. Ζητούμενο είναι η διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης μιας δομής που ενισχύει την αλληλόδραση των διαφορετικών πολιτισμών, την αλληλοαναγνώριση και την αλληλοαποδοχή, την κοινωνική ενσωμάτωση ποικίλων πολιτισμικών πραγματικοτήτων.

Στο 2^ο Κεφάλαιο το οποίο αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών αναλύσαμε το φαινόμενο της διγλωσσίας καθώς και την διαπολιτισμική αγωγή και την σημασία αυτής. Τα παιδιά των διεθνικών οικογενειών ξεχωρίζουν απ' τα παιδιά των μονοπολιτισμικών οικογενειών διότι μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον όπου συνυπάρχουν δυο πολιτισμοί, δυο γλώσσες, δυο κουλτούρες, διαφορετικά ήθη και έθιμα, δυο θρησκείες.

Η εκμάθηση των δυο γλωσσών των γονιών τους σημαίνει κοινωνικοποίηση και στα δυο συστήματα. Όμως η διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου δεν επηρεάζεται μόνο από την οικογένεια αλλά και από το σχολείο, τους συγγενείς, τη γειτονιά, τις ομάδες συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κ.τ.λ.

Η *διαπολιτισμική παιδαγωγική* προβάλλει ως μια νέα προσέγγιση των Επιστημών της Αγωγής, όπου η αναζήτηση της ιδιαιτερότητας των ατόμων και η προσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης στην ατομικότητα των μαθητών, στα ενδιαφέροντα και το

προσωπικό στυλ μάθησης είναι βασικές της αρχές. Ως θεωρία (με αρχές και σκοπούς), έρευνα και διδασκαλία έχει σαν προτεραιότητα την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο, την ανάπτυξη απαραίτητου διδακτικού, εποπτικού και επιμορφωτικού υλικού (Μάρκου, 1989, σ. 1407)

Επίσης αναφερθήκαμε στην σχολική συμβουλευτική με διαπολιτισμική προσέγγιση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτό. Η παροχή Συμβουλευτικής σε διαφοροποιημένους πολιτισμικά πληθυσμούς δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Κι αυτό γιατί έχει να κάνει με μια διαδικασία, στην οποία ο Δάσκαλος-Σύμβουλος έχει μαθητές ή ενήλικες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιημένη κοινωνικο-πολιτισμική και προσωπική ταυτότητα και κατά συνέπεια πρόσθετες και διαφορετικές ανάγκες.

Η Διαπολιτισμική Συμβουλευτική ακολουθεί σαφώς τα βήματα μιας διαδικασίας (Μαλικώση-Λοίζου, 2001 & 1993), που έτσι κι αλλιώς πρέπει να διαφοροποιείται και να εξειδικεύεται-προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε ατόμου, ως ιδιαίτερης περίπτωσης. Επιπρόσθετα όμως να ενσωματώνει διαπολιτισμικές αρχές, ώστε να μην αξιολογούνται και ιεραρχούνται τα πολιτισμικά στοιχεία των "Άλλων" σύμφωνα με τα δικά μας, με αυτά δηλ. της κυρίαρχης ομάδας.

Οι Δάσκαλοι-Σύμβουλοι στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας .

Ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής ικανότητας από την πλευρά του Δασκάλου-Συμβούλου, περιγράφεται από τους (Sue, D., 1998), (Pedersen, P.B., 2002) και αφορά:

1. Την ικανότητα συνειδητοποίησης του πολιτισμού του Δασκάλου-Συμβούλου σε σχέση με τους άλλους πολιτισμούς,
2. Τη γνώση: τα γεγονότα και οι πληροφορίες που απαιτούνται για την κατανόηση των σημασιών που υποκρύπτονται τόσο στη συμπεριφορά του Συμβούλου όσο και στη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου.
3. Την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για να επιφέρουν τις κατάλληλες αλλαγές στη σωστή κατεύθυνση.

Τέλος όσον αφορά το 3^ο Κεφάλαιο, αρχικά αναφερθήκαμε στους ορισμούς της σχολικής προσαρμογής και σχολικής επίδοσης.

Στην συνέχεια του κεφαλαίου αναπτύξαμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση και σχολική προσαρμογή, όπως:

1. κοινωνικό περιβάλλον

Τα κύρια χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την Μ.Τζάνη(1988, σελ15), αυτό το οποίο συμβαίνει στο περιβάλλον που αποτελεί τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου είναι καθοριστικό για τη διαμόρφωση και μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου.

«Η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση που θα έχει ο μαθητής από το κοινωνικό του περιβάλλον, αφού η οικογένεια και το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, οι γονείς και ο δάσκαλος ως κοινωνικά πρόσωπα, ευνοούν ή όχι την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και τη σωστή προσαρμογή στη σχολική κοινότητα»(Μ.Τζάνη, 1988,Σελ 16).

2. ο ρόλος της οικογένειας

Σύμφωνα με τον Γ.Φλουρή στο βιβλίο του «αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων» οι γονείς συνήθως δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεν είναι σε θέση να προσδιορίσουν αντικειμενικά τις ικανότητες των παιδιών τους. Οι προσδοκίες τους στηρίζονται σε μια απλή διαίσθηση και δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Έτσι προκύπτει μια ασυμφωνία μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και της επίδοσης των παιδιών τους. Η ασυμφωνία αυτή μάλιστα είναι μεγαλύτερη σε οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο μεταβιβάζονται οι προσδοκίες των γονέων στα παιδιά για να επηρεάσουν στη συνέχεια τη σχολική τους επίδοση. Πάνω στο θέμα αυτό έχουν διαμορφωθεί τρεις κυρίως θέσεις:

- ο Η πρώτη αναφέρεται στους γονείς ως μοντέλα ή πρότυπα για τους κοινωνικούς ή άλλους ρόλους
- ο Η δεύτερη αναφέρεται στους γονείς ως φορείς κοινωνικοποίησης

- ο Και τέλος, η τρίτη αναφέρεται στους γονείς ως συνεργούς στη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

3. ο ρόλος του σχολείου

Η λειτουργία του σχολείου ως περιβάλλον του μαθητή μπορεί να είναι θετική, στο βαθμό που το σχολείο θα προσφέρει στο παιδί τα κίνητρα εκείνα, τα οποία θα προκαλέσουν τη δίψα του για μάθηση και στο βαθμό ου αντιλαμβάνεται ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήα το παιδί να αποκτήσει αυτόνομη σκέψη.

Σήμερα, λοιπόν, το σχολείο δέχεται όλο και περισσότερες πιέσεις για επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιεί, τους στόχους της εκπαίδευσης καθώς και το νόημα που το ίδιο αποδίδει στον πολιτισμικό και γλωσσικό πλουραλισμό, στη σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, και στο κοινωνικό πλαίσιο που επηρεάζει αυτές τις σχέσεις.