

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΑΡΧΙΚΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ II» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. II)

**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΡΑΚΗΣ**
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**«Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της
συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία
εκπαιδευτικών»¹**

Πρακτικά ημερίδας
**«Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο:
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού»**

Αλεξανδρούπολη, 24 Απριλίου 2004

Επιμέλεια:
**Δέσποινα Σακκά, Επίκ. Καθηγήτρια,
Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.**
&
**Αναστασία Ψάλλη, Επίκ. Καθηγήτρια,
Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, ΣΕΥΠ, ΤΕΙ Θεσ/νίκης,**

Επικοινωνία: τηλ.: 2551030010, Fax:2551030010
e-mail:dsakka@eled.duth.gr,
<http://alex.eled.duth.gr/epame>

¹ ΕΠΕΑΕΚ II, Άξονας Προτεραιότητας Α.1., Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.1../ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Φορέας Υλοποίησης Έργου: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Φορέας Υλοποίησης Υποέργου: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/ Χρηματοδότηση: Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και ΥΠΕΠΘ.

Συνεργάτες

Επιστημονική Ομάδα

Επιστημονική Υπευθυνότητα- Συντονισμός

Δέσποινα Σακκά, Επικ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ., Επιστ. Υπεύθυνη του Υποέργου

Αναστασία Ψάλτη, Επικ. Καθηγήτρια, τμήμα Βρεφονηπιοκομίας, ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Συντονίστρια Υποέργου

Επιστημονικοί Σύμβουλοι

Ελένη Ταρατόρη, Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Αγγελική Δαβάζογλου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Μαρία Δικαίου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Επιστημονικοί Συνεργάτες

Γεράσιμος Κέκκερης, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Ιωάννα Μπίμπου, Επικ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Παναγιώτης Γιαγκουνίδης, Επικ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Νίκος Μακρής, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Μαρία Βεργέτη-Κυριακίδη, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Μαρία Πούλου, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Γιώργος Φαχίριδης, Διδάσκων Ν.407, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Κωνσταντινιά Διαμαντίδου, Δρ. Ψυχολογίας, Τμ. Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Ευθαλία Κωνσταντινίδου, Δρ. Ψυχολογίας, Διδάσκουσα Ν.407, Π.Τ.Ν. Φλώρινας, Α.Π.Θ.

Μαρία Παπαθανασίου, Ψυχολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας, Τμ. Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ευθυμία Αντωνιάδου, Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Λαμπρινή Φρόση, Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας, Τμ. Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Ελένη - Μαρία Κουϊμτζή, Εκπαιδευτικός, Υπ. Διδάκτωρ Ψυχολογίας, Τμ. Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Ευγενία Θεοδοσιάδου, M.Sc., Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας.

Βασιλική Παπαντή, Ψυχολόγος, Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Άλλοι Συνεργάτες

Ναταλία Κοντόγωνα, Εκπαιδευτικός

Θεοδώρα Νικολαΐδου, Εκπαιδευτικός

Αρχοντία Φουτσιτζή, Ε.Τ.Ε.Π., Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Κουκουζέλης Χρήστος, Διοικ. Υπαλ., Δ.Π.Θ.

Αβραάμ Σαλασίδης, Ιστορικός - Εθνολόγος Δ.Π.Θ.
Γιώργος Σαραντόπουλος, Φοιτητής, Δ.Π.Θ.
Ολυμπία Πατέλη, Φοιτήτρια, Δ.Π.Θ.
Νώντας Γουγούσης, Φοιτητής, Δ.Π.Θ.
Ελπίδα Μαρκοπούλου, Ψυχολόγος, Α.Π.Θ.
Ειρήνη Παπάζογλου, Φοιτήτρια, Α.Π.Θ.
Δήμητρα Διδαγγέλου, Φοιτήτρια, Α.Π.Θ.

Σχολεία που συμμετείχαν στην υλοποίηση του Υποέργου

Νομός Έβρου

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. 1ο Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Ζαρίφη 3 - 68100 Αλεξ/πολη
2. 2ο Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Ζαρίφη 3 - 68100 Αλεξ/πολη
3. 3ο Πειραματικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Ζαρίφη 3 - 68100 Αλεξ/πολη
4. 2ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Καποδιστρίου 26 - 68100 Αλεξανδρούπολη
5. 3ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Κ. Παλαιολόγου 2 - 68100 Αλεξανδρούπολη
6. 6ο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Τραπεζούντος 49 - 68100 Αλεξανδρούπολη
7. 1ο Δημοτικό Σχολείο Φερών - 68500 Φέρες
8. Δημοτικό Σχολείο Λαβάρων - 68300 Λάβαρα
9. Δημοτικό Σχολείο Τυχερού - 68003 Τυχερό
10. Δημοτικό Σχολείο Μεταξάδων 68010 Μεταξάδες
11. Δημοτικό Σχολείο Πέπλου - 68500 Πέπλος
12. 6ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης - Τραπεζούντος 49 - 68100 Αλεξανδρούπολη
13. 4θέσιο Μειονοτικό Σχολείο Κύμης
14. 3θέσιο Δημοτικό Σχολείο Δαδιάς 68400 - Δαδιά

Νομός Ξάνθης

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. 1ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - Ματσίνη 1 - 67100 Ξάνθη
2. 2ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - Τζαβέλλα 6 - 67100 Ξάνθη
3. 3ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - 28ης Οκτωβρίου 197 - 67100 Ξάνθη
4. 7ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - Βασ. Σοφίας 27 - 67100 Ξάνθη
5. 11ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - ΕΚΤΕΝΕΠΟΛ - 67100 Ξάνθη
6. 12ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - Μαραθώνος 2 - 67100 Ξάνθη
7. 14ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης - Κλεμανσώ - 67100 Ξάνθη
8. Δημοτικό Σχολείο Αβάτου - Άβατο - 67200 Εύλαλο
9. Δημοτικό Σχολείο Γενισέας - Γενισέα - 67064 Γενισέα
10. Δημοτικό Σχολείο Εξοχής - Εξοχή - 67200 Εύλαλο
11. Δημοτικό Σχολείο Ερασμίου - Εράσμιο - 67200 Εύλαλο
12. Δημοτικό Σχολείο Νέας Κεσσάνης - Ν. Κεσσάνη - 67063 Λάγος
13. Δημοτικό Σχολείο Μαγγάνων - Μάγγανα - 67061 Αβδηρα
14. Μειονοτικό Σχολείο Κιμμερίων - Κιμμέρια - 67100 Ξάνθη

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. 1ο Ενιαίο Λύκειο Ξάνθης - Καζαντζάκη 1 - 67100 Ξάνθη
2. Εκκλησιαστικό Λύκειο Ξάνθης - Μονή Ταξιαρχών - 67100 Ξάνθη
3. 2ο Ενιαίο Λύκειο Ξάνθης - Τζαβέλα 10 - 67100 Ξάνθη
4. Εσπερινό Γυμνάσιο Λύκειο - Δημοκρίτου 27 - 67100 Ξάνθη
5. Γυμνάσιο Ερασμίου Εράσμιο - 67200 Εύαλο Ξάνθης
6. 1ο Γυμνάσιο Ξάνθης - Ανδρέου Δημητρίου 44 - 67100 Ξάνθη
7. 1ο ΤΕΕ Ξάνθης Νεάπολη ΕΚΤΕΝΕΠΟΛ - 67100 Ξάνθη

Νομός Ροδόπης

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Μειονοτικό Σχολείο Πελεκητής – Πελεκητή – 67200 Ροδόπη

Νομός Θεσσαλονίκης

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. 9ο ΤΕΕ Θεσσαλονίκης - Μοναστηρίου 167 - 546.27 Θεσσαλονίκη
2. ΤΕΕ Κουφαλίων - Τέρμα Τζιβροπούλου - 571.00 Κουφάλια Θεσσαλονίκης
3. 18ο Ε.Λ.Θεσσαλονίκης - Παπάφη 130Α- 544.53 Θεσσαλονίκη
4. Ε.Λ.Ωραιόκαστρου - Μελισσοχωρίου & 25ης Μαρτίου - 570.13 Ωραιόκαστρο Θεσ/νίκης
5. Γυμνάσιο Προφήτη - Προφήτης - 57200 Λαγκαδάς Θεσσαλονίκης
6. 32ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης - Κασσάνδρου 17-19 - 546.32 Θεσσαλονίκη
7. Γυμνάσιο Σίνδου - 574.00 Σίνδος Θεσσαλονίκης
8. 1ο Γυμνάσιο Θέρμης - Γοργοποτάμου 4 - 570.01 Θέρμη Θεσσαλονίκης
9. Γυμνάσιο Επανομής - 575.00 Επανομή Θεσσαλονίκης
10. Ενιαίο Λύκειο Ζαγκλιβερίου - Ζαγκλιβέρι Θεσσαλονίκη
11. Γυμνάσιο Βασιλικών - Βασιλικά Θεσσαλονίκη

Διευθύνσεις

1. Γραφείο Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης
2. Γραφείο Α' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
3. Γραφείο Β' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης

Πρόγραμμα Ημερίδα² (Δημοτικό Θέατρο Αλεξανδρούπολης)

9:00 – 9:30 Προσέλευση - Εγγραφές

9:30 – 10:00 Έναρξη – Χαιρετισμοί

1^ο Μέρος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Προεδρείο:

Ε. Ταρατόρη, Καθηγήτρια Δ.Π.Θ., Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε., Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Αγωγής

Δ.Αγγελίδης Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

10:00 – 10:15 Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Δυνατότητες - περιορισμοί
Ζ. Παπαναούμ, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

10:15 – 10:30 Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα σχολεία- Η κατάσταση στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας
Ι. Τζανής, Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας

10:30 – 10:45 Η εικόνα του «άλλου» στην ελληνική κοινωνία
Γ. Κελεσιδής, Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

10:45 – 11:10

Συζήτηση

11:10 – 11:30

Διάλειμμα – Καφές

2^ο Μέρος: Παρουσίαση του Προγράμματος

Προεδρείο:

Α. Δαβάζογλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Ι. Τζανής, Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας

11:30 – 11:45

Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα – δράσης»
Δ. Σακκά

11:45 – 12:00	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο την πολιτισμική τους ενημερότητα: Ένας χρόνος μετά Α. Ψάλτη, Ν. Διαμαντίδου, Μ. Παπαθανασίου
12:00– 12:20	Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο» Ε. Κουϊμτζή, Δ. Σακκά, Β. Παπαντή με τις Γ. Χλαχλά & Σ. Γιαταγάνα
12:20 – 12:40	Η συμμετοχή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην εκπαίδευση: Οι απόψεις των μαθητών/-τριών και μελών των οικογενειών τους Θ. Κωνσταντινίδου, Ι. Μπίμπου, Ε. Μαρκοπούλου
12:40 – 13:00	Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών Κ. Διαμαντίδου, Λ. Φρόση Ο. Πατέλη
13:00 – 13:20	Συζήτηση
13:30 – 15:00	Γεύμα

3^ο Μέρος: Παρέμβαση στη σχολική κοινότητα

Προεδρείο:

Κ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμ. Ψυχολογίας, Α.Π.Θ.

Γ. Κελεσίδης, Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης

15:00-15:15	Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: Σκοποί και στόχοι των παρεμβάσεων στη σχολική τάξη Λ. Φρόση, Ε. Θεοδοσιάδου, Ε. Αντωνιάδου, Β. Παπαντή
15:15-16:15	Σχεδιάζοντας παρεμβατικές δραστηριότητες στη σχολική κοινότητα: Περιγραφές παρεμβάσεων από εκπαιδευτικούς <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Μικρός που είναι ο κόσμος!», Δ. Αλεξούδης ▪ «Γνωρίζω το γενεαλογικό μου δένδρο και τις μετακινήσεις της οικογένειάς μου...», Θ. Μακρογιαννόπουλος ▪ «Η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα: Μια σπουδή στην πολυπολιτισμική κουλτούρα», Λ. Ξενάκη ▪ «Όλος ο κόσμος μια γειτονιά», Α.Ε. Τεμπρίδου

16:15-16:30	Συζήτηση
16:30 – 18:00	Παρουσίαση των παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς σε ειδικά διαμορφωμένα περίπτερα (Αίθουσα Συλλόγου Αρχαιοφίλων & Πολιτιστικής Κληρονομιάς)
	Καφές

4^ο Μέρος: Οι Θέσεις της Κοινότητας: Συζητώντας για την ένταξη των παλιννοστούντων & αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο

Προεδρείο:

Γ. Κέκκερης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Μ. Βεργέτη, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

18:00 – 19:00	Τοποθετήσεις από συλλόγους μεταναστών & παλιννοστούντων
---------------	---

5^ο Μέρος: Συζήτηση – Κλείσιμο

19:00 – 20:00	Συζήτηση – Συμπεράσματα Α. Ψάλτη & Δ. Σακκά
---------------	--

² Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Σύλλογο Ποντίων Ξάνθης

Έναρξη των εργασιών της Ημερίδας

Χαιρετισμοί

Δ. Σακκά

Καλημέρα σας! Κύριε Αντινομάρχα, κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Δ.Π.Θ. και Πρόεδρε του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., κύριε Περιφερειακός Διευθυντά Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, κύριοι Προϊστάμενοι και Δ/ντές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κύριοι Σχολικοί Σύμβουλοι, κυρίες και κύριοι εκπαιδευτικοί, αγαπητοί συνάδελφοι, αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες, σας καλωσορίζω με ιδιαίτερη χαρά στη σημερινή ημερίδα που έχει ως θέμα το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σημερινή πολιτισμικά ποικιλόμορφη σχολική τάξη.

Η ημερίδα γίνεται στο πλαίσιο του υποέργου με τίτλο «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών» και σκοπό έχει να συζητήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της πολιτισμικά μεταβαλλόμενης σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, το ρόλο του εκπαιδευτικού, έτσι όπως αυτός οριοθετήθηκε και συζητήθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος.

Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα να ευχαριστήσω, εκ μέρους των συνεργατών του προγράμματος, την Επιτροπή Ερευνών του Δ.Π.Θ. για την υποστήριξή της στην υλοποίηση του Υποέργου μέχρι σήμερα, καθώς και τους συντελεστές αυτής της ημερίδας και όλους όσους εργάστηκαν για την υλοποίησή της. Ευχαριστώ θερμά, επίσης, τους φοιτητές Μαίρη Κυριακίδου και Χρόνη Καλογερίδη, οι οποίοι είναι μέλη του συλλόγου Ποντίων και φίλων Ποντίων φοιτητών Αλεξ/πολης «Πυρίχιος», και, επίσης, μέλη του Πολιτιστικού Μορφωτικού και Εξωραϊστικού Συλλόγου Παλαγίας «ο Μέγας Αλέξανδρος».

Ευχαριστώ, επίσης, το Δήμο Αλεξανδρούπολης και την ΕΠΑΔΑ για την παραχώρηση του Δημοτικού Θεάτρου, καθώς και, τον Πρόεδρο και το Δ.Σ. του Συλλόγου Αρχαιοφίλων και Πολιτιστικής κληρονομιάς του Ν. Έβρου για την παραχώρηση της αίθουσάς τους. Επίσης ευχαριστώ το Βιβλιοχαρτοπωλείο «Δημητριάδης» για τη στήριξή του.

Τέλος, ευχαριστώ την Περιφέρεια Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, την Περιφέρεια Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας καθώς και τους Προϊσταμένους των Τμημάτων

Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις δύο Περιφέρειες για την υποστήριξη τους κατά τη διάρκεια υλοποίησης του υποέργου.

Παρακαλώ τώρα τον Αντινομάρχη κ. Μιχάλη Κουγιουμτζή να απευθύνει χαιρετισμό εκ μέρους του Νομάρχη κ. Ν. Ζαμπουνίδη.

M. Κουγιουμτζής

Κυρίες και κύριοι καθηγητές του Πανεπιστημίου, κύριε Γενική της Εκπαίδευσης κ. Μούχτση, κύριοι Διευθυντές και Διευθύντριες των Σχολείων, κυρίες και κύριοι, αγαπητοί φοιτητές, είναι ιδιαίτερη τιμή για μας να φιλοξενούμε στον τόπο αυτήν την ημερίδα.

Θέλω να πω ότι αυτό είναι μία επιτυχία, όχι μόνο των ανθρώπων που οργάνωσαν αυτήν την ημερίδα, αλλά και της τοπικής κοινωνίας, του Πανεπιστημίου, της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, γιατί υπάρχει δυνατότητα, υπάρχουν πλέον υποδομές σ' ένα μέρος για το οποίο, πριν λίγα χρόνια, τα συνέδρια και οι ημερίδες ήταν άγνωστα. Σήμερα, φιλοξενούμε πάρα πολλά συνέδρια και ημερίδες, και εδώ, οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι το Παν/μιο συνετέλεσε πάρα πολύ σ' αυτό, διότι τα περισσότερα έχουν επίκεντρο το Παν/μιο.

Η θρακική γη είναι μία πατρίδα φιλόξενη, είναι γνωστό ότι είναι ανοιχτή για όλους. Από το '22 δέχθηκε το μεγαλύτερο μέρος του προσφυγικού πληθυσμού μέχρι τις μέρες μας. Στα σχολεία, στα δικά μας σχολεία, ιδιαίτερα της Ροδόπης και της Ξάνθης, φιλοξενούνται διάφορες μειονότητες κυρίως θρησκευτικές. Είναι χρέος όλων μας να αποτρέψουμε τον αποκλεισμό, να δώσουμε ευκαιρίες σε όλους, να μειώσουμε τις αδικίες να δώσουμε το βήμα έκφρασης σε όλους. Είναι δικαίωμα να ζήσουμε όλοι, όλοι έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα αγαθά. Πρέπει να αξιοποιηθεί η διαφορετικότητα να μάθουμε από τους άλλους. Το σχολείο είναι ο βασικός πυρήνας μάθησης, ο μοχλός ανάπτυξης. Είμαστε σίγουροι ότι φροντίζετε γι' αυτό και ότι έχετε πετύχει πάρα πολλά. Εύχομαι ευόδωση των εργασιών της Ημερίδας σας και καλή διαμονή στον τόπο μας. Θα ήθελα να εκφράσω τα συγχαρητήρια στην Οργανωτική επιτροπή της Ημερίδας και να μεταφέρω και το χαιρετισμό του Νομάρχη Έβρου του κ. Νίκου Ζαμπουνίδη. Σας ευχαριστώ πολύ και καλή επιτυχία.

Δ. Σακκά

Παρακαλούμε, στη συνέχεια, τον κ. Θεόδωρο Μούχτση, Περιφερειακό Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης να απευθύνει χαιρετισμό.

Θ. Μούχτης

Κυρία Ταρατόρη, κύριε Αντινομάρχα, κύριοι Σύμβουλοι, κύριοι Καθηγητές, αξιότιμες κυρίες και κύριοι, κ. Σακκά, με μεγάλη χαρά χαιρετίζω τις εργασίες της ημερίδας σας που διερευνά και προσεγγίζει, μέσα από τις εισηγήσεις και τη συζήτηση που θα ακολουθήσει, ένα τόσο πολυδιάστατο θέμα με εξαιρετικό ενδιαφέρον για την περιφέρειά μας.

Αγαπητές φίλες και φίλοι, η ιστορία του ανθρώπινου είδους είναι μία ιστορία συνεχούς εξέλιξης. Τα σώματα εξελίσσονται, οι τρόποι εξελίσσονται, οι ιδέες εξελίσσονται με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό ανάλογα με την εποχή, τις περιστάσεις και τις ηπιείρους. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας εντείνει ένα, από παλαιά ριζωμένο, φαινόμενο.

Η παλιννόστηση και η υποδοχή αλλοδαπών είναι ένα νέο σχετικά φαινόμενο για τη χώρα μας. Προϋπόθεση για την επιτυχία της πολιτικής της παλιννόστησης είναι ασφαλώς η διαμόρφωση του κατάλληλου συνδετικού κλίματος και είναι απαραίτητη η σύμπραξη ολόκληρης της κοινωνίας στην προσπάθεια αυτή. Όλοι μπορούν και πρέπει να δραστηριοποιηθούν και να συμβάλλουν στην επιτυχία του προγράμματος κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης παλιννοστούντων.

Η εκπαιδευτική κατάσταση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών δεν είναι αυτή που θα θέλαμε να είναι, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι έχουν γίνει αρκετά βήματα. Έλλειψη γλωσσικής επάρκειας στην ελληνική, χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, διακοπή της φοίτησης μεγάλου ποσοστού μαθητών πριν από την ολοκλήρωση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι ορισμένα από τα προβλήματα. Επιπλέον, μια μεγάλη πλειοψηφία δεν αποκτά το πιστοποιητικό αποφοίτησης από το γυμνάσιο, με συνέπεια να αποκλείεται στην ουσία από την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να στηρίξουμε και να εμπλακούμε όλοι στην προσπάθεια αναζήτησης άμεσων και μακροπρόθεσμων παρεμβάσεων, αξιοποιώντας όλες τις δυνατότητες που έχουν κατακτηθεί και δημιουργώντας ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα ελληνικής παιδείας. Η ελληνική γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Στη γλώσσα διαχέονται τα πολιτισμικά στοιχεία ενός λαού αλλά και η κατανόησή τους γίνεται ουσιαστικότερη και διευκολύνεται με την εκμάθηση της γλώσσας.

Τέλος, αγαπητοί φίλοι, επειδή θέλω να ακούσω τις δικές σας απόψεις, να τονίσω ότι η ελληνική κοινωνία είναι μία κοινωνία ανοιχτή, δημοκρατική συνεκτική. Και αυτό δείχνει μία ιστορική συνέχεια αλλά και μια βαθύτερη κουλτούρα του ελληνικού λαού όσον αφορά την αντίληψη για τη δημοκρατία και γενικά για την ελευθερία. Σας ευχαριστώ και εύχομαι επιτυχία στην Ημερίδα σας.

Δ. Σακκά

Ευχαριστούμε τον κ. Μούχτση. Παρακαλώ την κ. Ελένη Ταρατόρη, Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής να απευθύνει χαιρετισμό.

Ε. Ταρατόρη

Κύριε Περιφερειακό Διευθυντά της Εκπαίδευσης, κύριε Αντινομάρχα, εκπρόσωποι άλλων πολιτικών αρχών, κυρίες και κύριοι η πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινωνία του αιώνα μας, μεγιστοποιεί τις προσδοκίες όλων των κοινωνικών φορέων για την παροχή μιας άρτιας, κατά το δυνατόν, εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Τα διάφορα προγράμματα (εκπαίδευσης εκπαιδευτικών) απαιτούν έναν προσανατολισμό στο πώς να προετοιμάζεται ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός, ο ευέλικτος δάσκαλος, ο δάσκαλος που θα αντιμετωπίσει μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, - μία πραγματικότητα σήμερα στο ελληνικό σχολείο.

Τι συμβαίνει λοιπόν στο ελληνικό σχολείο; Η σημερινή πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο απαιτεί την αναπροσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτικού και οι σημερινοί προσκεκλημένοι ομιλητές ως ειδικοί θα συμβάλλουν ώστε να αποκομίσουν οι ακροατές μία σαφή εικόνα για την επικρατούσα κατάσταση. Θέλω να συγχαρώ την κ. Σακκά και την ομάδα της, ως υπεύθυνη του υποέργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούστων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών», για την προσπάθεια που κάνει σήμερα. Καλή επιτυχία στην ημερίδα, καλή αρχή εύχομαι.

Δ. Σακκά

Ευχαριστώ πολύ την Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Δ.Π.Θ.. Παρακαλώ τώρα τον κ. Ιωάννη Τζανή, Προϊστάμενο του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας να απευθύνει χαιρετισμό εκ μέρους του Περιφερειάρχη της Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας κ. Γεώργιο Πρίντζα.

Ι. Τζανής

Κυρία Κοσμήτορα, κύριε Αντινομάρχα, κυρία Υπεύθυνη του Υποέργου, αγαπητοί συνάδελφοι, εκλεκτοί προσκεκλημένοι. Σας απευθύνω χαιρετισμό από μέρους του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας του κ. Γεωργίου Πρίντζα, ο οποίος ήθελε πολύ να είναι σήμερα μαζί μας, και θα ήταν, αλλά ένα γεγονός οικογενειακό τον ανάγκασε να είναι στην πατρίδα του. Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας παρακολουθεί με μεγάλο ενδιαφέρον όλα τα προγράμματα παράλληλης ή συμπληρωματικής εκπαίδευσης που αναπτύσσονται με σταθερή δυναμική στην περιοχή μας για να καλύψουν ειδικές ανάγκες, να συμπληρώσουν τη γνώση, να καλλιεργήσουν ευαισθησίες ή να δώσουν δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας στα παιδιά και τους νέους μας.

Πολύ μεγάλη ευαισθησία δείχνουμε πάντοτε στην ειδική κατηγορία των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία μας. Είναι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών και νέων που προσπαθούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στην κοινωνία και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους, ενώ, πολλοί από αυτούς έχουν μεγάλη δυσκολία προσαρμογής και γλωσσικής επικοινωνίας καθώς και ανάγκη παιδαγωγικής και ψυχολογικής στήριξης. Στην προσπάθειά μας αυτή συνεργαζόμαστε και με τα πανεπιστήμια και με τα ειδικά προγράμματα και έργα και υποέργα. Με το πρόγραμμα και την υπεύθυνη κ. Σακκά συνεργαζόμαστε αρμονικά και η Περιφερειακή Διεύθυνση Κεντρικής Μακεδονίας είναι πρόθυμη να προσφέρει κάθε είδους στήριξη στο έργο της.

Σήμερα βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα πρόκληση που πρέπει, ως σχολείο και ως εκπαιδευτικοί, να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά. Καλούμαστε να δώσουμε απαντήσεις σε νέες προτεραιότητες, νέες ανάγκες και να βοηθήσουμε στην ένταξη και συνύπαρξη του συγκεκριμένου πληθυσμού ο οποίος, αποδεδειγμένα πια, αποτελεί τμήμα της ελληνικής κοινωνίας. Τα προγράμματα για την εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών με τη θεσμική ευελιξία που διαθέτουν λειτουργούν αποτελεσματικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Πρόθεσή μας είναι να προβάλουμε και να ενισχύσουμε τις σχολικές μονάδες με πολυπολιτισμική σύνθεση. Στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης θα δημιουργηθεί ειδικός χώρος για να φιλοξενήσει κάθε δραστηριότητα τόσο των ερευνητικών προγραμμάτων όσο και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, και γενικότερα, δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σας ευχαριστούμε για την πρόσκληση και για τη συνεργασία, και σας συγχαίρουμε για τη διοργάνωση αυτής της Ημερίδας. Ευχόμαστε καλή επιτυχία.

Δ. Σακκά

Ευχαριστούμε πολύ τον κ. Πρίντζα, τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας και τον κ. Ι. Τζανή. Θα ήθελα να σας μεταφέρω τώρα, τον χαιρετισμό του Επιστημονικού Υπεύθυνου του Έργου, κ. Θ. Παπακωνσταντίνου, Καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος στην επιστολή του γράφει: «Αδυνατώντας τελικά να ανταποκριθώ στην τιμητική σας πρόσκληση, σας διαβιβάζω τις ευχές όλων μας για την

καλή επιτυχία της ημερίδας σας της 24^{ης} Απριλίου. Πολλές ευχές για καλή επιτυχία».

Στο σημείο αυτό, παρακαλώ την κ. Ελένη Ταρατόρη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Δ.Π.Θ. και τον κ. Δημήτρη Αγγελίδη, Προϊστάμενο του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης να προσέλθουν στο πρώτο προεδρείο.

Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί

Ζ. Παπαναούμ

Ανέκαθεν η επιμόρφωση θεωρείται ως σημαντική βοήθεια στο έργο του εκπαιδευτικού. Όπως προκύπτει από πρόσφατες έρευνες και στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση δεξί τους χέρι όταν οργανώνεται σωστά.

- Ποια είναι η σημασία της για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση;
- Τι προκύπτει από τις παρεμβάσεις που έγιναν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» στην περιφέρεια Μακεδονίας;

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται:

A. η εικόνα που προκύπτει από τη διερεύνηση περιβάλλοντος σε σχολεία :

- Είναι η πολυπολιτισμικότητα πρόβλημα; Συνδέεται με προβλήματα;
- Πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί για να αντεπεξέλθουν;

B. Εκτιμήσεις για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της επιμόρφωσης σε μια τέτοια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά με βάση το:

1. Τι έδειξε η διερεύνηση περιβάλλοντος σε 54 σχολικές μονάδες με υψηλά ποσοστά παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (20 Δημ. Σχολεία, 24 Γυμνάσια/ 6 Διαπολ., 1 Διαπολιτισμικό Λύκειο, 9. Νηπιαγωγεία. 305 εκπαιδευτικοί)
2. Τη δράση επιμορφωτική υποστήριξη. Τι κάναμε στη δράση «επιμορφωτική υποστήριξη»

Προκρίναμε δύο μορφές επιμόρφωσης:

A) την ενδοσχολική επιμόρφωση (ΕΕ)

B) ταχύρυθμα σεμινάρια (ΤΕ)

Κοινά σημεία:

- Είναι προαιρετική επιμόρφωση
- Η θεματική αφορά τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική
- Ζητούνται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένα θέματα

Διαφορές

Ενδοσχολική επιμόρφωση	Ταχύρυθμα σεμινάρια
<ul style="list-style-type: none"> - Ομοιογένεια των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν (οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα) - Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σεμιναρίου - Επιλέγουν οι ίδιοι το θέμα - Συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο (για να ενταχθεί μονιμότερα) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν (προέρχονται από διαφορετικά σχολεία και βαθμίδες) - Δεν συμμετέχουν οι εκπ. στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σεμιναρίου - Το θέμα επιλέγεται με βάση τη ζήτηση που έχει

Στόχος μας ήταν να δώσουμε την ευκαιρία την ίδια χρονική περίοδο, σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε επιμόρφωση. Για την οργάνωση των ταχύρυθμων σεμιναρίων απευθύναμε πρόσκληση ενδιαφέροντος σε 100 σχολικές μονάδες (όπου συμπεριλαμβάνονταν εκείνες στις οποίες έγινε διερεύνηση περιβάλλοντος) όπου υπηρετούν 1039 εκπαιδευτικοί. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ανταποκρίθηκε μόνο ένας στους δέκα (περίπου 10%) εκπαιδευτικούς, παρά το γεγονός ότι, όπως φάνηκε παραπάνω, στη μεγάλη τους πλειοψηφία επιζητούν την επιμόρφωση.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Τ.Σ. (110 άτομα)	Ε.Ε. (53 άτομα)	Σύνολο
Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών	40	39	79
Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μη ελληνόφωνους μαθητές	23	42	65
Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις	26	34	60
Η αντιμετώπιση του «άλλου» και του «διαφορετικού» στο σχολείο	27	33	60
Διαπολιτισμικής εκπαίδευση: στόχοι και παιδαγωγικές αρχές	21	30	51
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση	17	34	51
Η πολιτική για την εκπαίδευση των παλινοστούτων μαθητών	21	22	43
Εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης: προγράμματα διδασκαλίας	11	32	43
Σχέσεις σχολείου και γονέων σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον	10	29	39
Παραδείγματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από άλλες χώρες	13	24	37
Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και κλίμα μάθησης	10	27	37
Σχολική ζωή ως μέσο προώθησης της διαπολιτισμικότητας	13	23	36
Διοίκηση σχολείων με πολυπολιτισμική σύνθεση των μαθητών	17	17	34

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΓΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Ε.Ε. (53 άτομα)
Παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση του μαθητή	35
Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση	34
Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού	29
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τεχνικές επικοινωνίας	27
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	21
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	18
Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού	14

Θέματα:

- Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις
- Μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο- Κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση
- Η αντιμετώπιση του «άλλου» και του «διαφορετικού» στο σχολείο: προκαταλήψεις, διακρίσεις, ρατσισμός
- Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών (στρατηγικές αντιμετώπισης)

A. Η πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων: πρόβλημα ή πρόκληση;

Ασφαλώς δεν πρωτοτυπεί κανείς λέγοντας ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι πια ένα μεμονωμένο, τοπικό φαινόμενο, αλλά τείνει να αποτελέσει εγγενές χαρακτηριστικό της ελληνικής κοινωνίας. Κατά προέκταση, ολοένα και σε περισσότερα σχολεία, ιδίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές συνεκπαιδούνται με τους γηγενείς, αλλού σε μεγάλα ποσοστά, αλλού σε μικρότερα.

Μας χωρίζουν ήδη πάνω από δέκα χρόνια από την εποχή που τα πρώτα κύματα παλιννοστούντων προκάλεσαν ξάφνιασμα στην ελληνική κοινωνία, καθώς και άμεσα και κάποτε αμήχανα μέτρα από την κυβέρνηση.

1. Τι συμβαίνει σήμερα; Ποια είναι η πραγματικότητα των σχολείων
2. Πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί για να αντεπεξέλθουν;
3. Τι ρόλο μπορεί να παίξει η επιμόρφωση κατά τη γνώμη τους;

1. Ποια είναι η πραγματικότητα των σχολείων

Διασπορά ή γκετοποίηση; Πίσω από αριθμούς.

Τα ποσοστά Π+Α μαθητών αυξάνονται στα περισσότερα σχολεία, επειδή μειώνονται οι γηγενείς μαθητές – μένουν μόνο όσοι δεν μπορούν να φύγουν! Αυτό σημαίνει ότι δεν πείθει το σχολείο και δεν είναι ελκυστικό. Σε λίγες περιπτώσεις οι αριθμοί μειώνονται, όχι όμως γιατί τα σχολεία αυτά προσελκύουν γηγενείς μαθητές, αλλά γιατί δεν είναι πια εύκολο να

διακριθούν με βάση την καταγωγή τους (πολλά παιδιά έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει εδώ) όμως αποτελούν σαφώς διακριτή ομάδα από κοινού με γηγενείς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Διαπιστώνεται ότι τα σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση θεωρούνται σχολεία δεύτερης ή και τρίτης κατηγορίας για τους γηγενείς.

Σχολική αποτυχία

Συχνά σχηματίσαμε την εντύπωση ότι το σχολείο βρίσκεται σε κατάσταση «έκτακτης ανάγκης» από πλευράς κυρίως επιδόσεων. Το πρόβλημα των ελλείψεων στην ελληνική γλώσσα είναι κυρίαρχο σε όλες τις περιπτώσεις, ιδίως στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στο Γυμνάσιο, όπου συμπαρασύρει προς τα κάτω τις επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα (λίγες, αλλά όχι αμελητέες οι περιπτώσεις παιδιών που έρχονται στη μέση της χρονιάς χωρίς γνώση της γλώσσας). Συσσωρεύονται τα κενά λόγω γλώσσας. Γίνονται πιο απαιτητικά τα μαθήματα. Αρχίζει να εμπεδώνεται το αίσθημα της αποτυχίας. Χαρακτηριστικά θέματα ενισχυτικής παρακολουθούν μόνο οι γηγενείς ή λίγοι φοιτούν στο ολοήμερο (έλλειψη φιλοδοξίας, αδιαφορία, παραίτηση). Το πρόβλημα λειτουργεί συσσωρευτικά.

Θεσμικοί περιορισμοί

Πολλοί διευθυντές σημειώνουν την ανελαστικότητα στη λειτουργία του σχολείου, ιδίως στο Γυμνάσιο (π.χ. το ανελαστικό πρόγραμμα με 2 ξένες γλώσσες + Α.Ε., ή ότι δεν υπάρχει ευελιξία να καταλείμουν τους μαθητές κατά την κρίση τους (τήρηση αλφαβητικής σειράς). Πρόβλημα χώρου σε πολλές περιπτώσεις.

Κοινωνική ένταξη

Τονίστηκε ιδιαίτερα επίσης η ανάγκη ψυχολογικής στήριξης κάποιων μαθητών (σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών, το σχολείο πρέπει να υποκαταστήσει την οικογένεια). Σε λίγες περιπτώσεις διαπιστώθηκαν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς ή αποδοχής από τους άλλους μαθητές. Επίσης συχνά τονίζεται η περιστασιακή φοίτηση ορισμένων μαθητών (χρειάζεται να τους αναζητήσουν)

Γενικά, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η πολυπολιτισμικότητα των σχολείων εξακολουθεί και σήμερα να θεωρείται ως γενεσιουργός αιτία προβλημάτων και δυσλειτουργιών, αντί να θεωρείται παιδαγωγική πρόκληση.

2 & 3. Ποια η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για να αντεπεξέλθουν στα προβλήματα και πώς βλέπουν την επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί στα περισσότερα σχολεία βιώνουν αίσθημα αναποτελεσματικότητας, αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος (ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και στο Γυμνάσιο). Συχνά βρίσκονται μπροστά σε διλήμματα π.χ. τι είναι καλύτερο «η ταμπέλα του μειονεκτικού» ή «η συγκάλυψη του προβλήματος».

Σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώσαμε επίσης ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χειριστούν με ευελιξία τα νέα βιβλία, ενώ σε επίπεδο διεύθυνσης του σχολείου αδυναμία στη διαχείριση των προβλημάτων ή δυσκολία αξιοποίησης κάποιων δυνατοτήτων που υπάρχουν, π.χ. εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται από το πρόγραμμα, ενεργοποίηση του σχολικού συμβουλίου κ.ά.

Τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά για το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σήμερα επαγγελματίες «πρώτης γραμμής». Αυτό σημαίνει ότι:

α) έχουν ευθύνη για τα αποτελέσματα του σχολείου με όρους ατομικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς, ενώ η δύναμη του σχολείου όσο πάει και συρρικνώνεται

β) έχει ευθύνη ως άτομο για τα αποτελέσματα ενός συλλογικού έργου. Κάθε παιδί ή έφηβος, καθώς διέρχεται τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συνδιδάσκεται και συνπαιδαγωγείται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της μαθητικής του πορείας, όπως επίσης και σε διαφορετικές σχολικές μονάδες (τουλάχιστον τρεις!)

γ) είναι μέλος ενός επαγγελματικού κλάδου που βιώνει μια διαρκή αντίφαση: από τη μια μεριά το έργο που παρέχει έχει ύψιστη παιδαγωγική αξία. Από την άλλη μεριά όμως δεν έχει την αυτονομία και τη δικαιοδοσία αποφάσεων που ένα τέτοιο έργο συνεπάγεται, προκειμένου να ευοδωθεί (υπάγεται σε ένα σύστημα διοίκησης και προδιαγραφών, το οποίο περισσότερο τον δεσμεύει και τον ελέγχει παρά τον υποστηρίζει).

Από ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί (305) προέκυψαν τα εξής :

- Κατά την εκτίμησή τους οι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι
- Αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες κυρίως με βάση την εμπειρία
- Η μεγάλη πλειοψηφία τους έχει θετική στάση απέναντι στην επιμόρφωση και θεωρούν ότι μπορεί να τους βοηθήσει σημαντικά στο έργο τους.

Πίνακας 1: Αντιμετώπιση των δυσκολιών (N= 142)

	Καθόλου/ Λίγο	Μέτρια	Πολύ/ πέρα πολύ
Αναζητώ ευκαιρίες επιμόρφωσης	26%	17%	57%
Βασίζομαι στην πείρα	22%	29%	49%
Αναζητώ νέες γνώσεις στη βιβλιογραφία	34%	28%	38%
Απευθύνομαι σε συναδέλφους	40%	24%	36%
Δεν βρίσκω κατάλληλη βοήθεια	38%	27%	25%
Βασίζομαι στις ιδιαίτερες γνώσεις μου	48%	30%	22%
Δεν βρίσκω ευκαιρίες επιμόρφωσης	53%	27%	20%

Πίνακας 2: Τρόποι αντιμετώπισης (N=142)

Προσωπική πρωτοβουλία αναζήτησης γνώσεων και πληροφοριών	71%
Σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια	54%
Μελέτη εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού υλικού που μου χορηγήθηκε	29%
Καθοδήγηση από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο	25%
Κατά τη διάρκεια της αρχικής μου εκπαίδευσης	9%

Πίνακας 3: Προτιμήσεις για μορφές επιμόρφωσης (N=142)

Παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού	67%
Ενδοσχολική επιμόρφωση	63%
Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια	51%
Ενημέρωση από τη βιβλιογραφία και από ειδικούς	31%
Μακροχρόνια επιμόρφωση	31%

B. Εκτιμήσεις για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της επιμόρφωσης σε μια τέτοια πραγματικότητα

Με βάση την αξιολόγηση των σεμιναρίων από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και από τους επιμορφωτές (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία), προσωπικές παρατηρήσεις.

1. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν πρακτικό προσανατολισμό επιζητούν δηλαδή συγκεκριμένες τεχνικές για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Η τάση των εκπαιδευτικών να επιζητούν πρακτικές οδηγίες με άμεση χρηστικότητα στη σχολική τάξη είναι διαπιστωμένη και από έρευνες. Στα συγκεκριμένα όμως σεμινάρια ήταν ιδιαίτερα έντονη η τάση αυτή, πράγμα που μπορεί να οφείλεται στην πίεση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στην ανάγκη τους να βρουν λύση «εδώ και τώρα».
2. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν θεώρησαν λίγο το χρόνο επιμόρφωσης και επιθυμούν να συμμετάσχουν και σε άλλα σεμινάρια.
3. Κάποιες θεματικές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, όπως π.χ. το θέμα του α' ταχύρρυθμου σεμιναρίου (η αντιμετώπιση του «άλλου» και του «διαφορετικού» στο σχολείο: προκαταλήψεις, διακρίσεις, ρατσισμός), έχουν ως προϋπόθεση επιτυχίας την «ομογενοποίηση» των επιμορφωνόμενων ως προς τις στάσεις. Προκαταλήψεις και στερεότυπα κάνουν ελάχιστα δεκτικό το άτομο σε γνώσεις και δεξιότητες για την «ετερότητα», το «ρατσισμό» κλπ. (Για να μάθει κανείς οτιδήποτε πρέπει να έχει και κατ' αρχήν ανοιχτή στάση. Προϋπόθεση: κοινωνική ευαισθησία ιδίως για όσους αναλαμβάνουν Τ.Υ.).
4. Κάποιες άλλες θεματικές, όπως π.χ. «η διδακτική της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις» έχουν ως προϋπόθεση επιτυχίας στην εφαρμογή τους ένα minimum συνθηκών, π.χ. να υπάρχει ένα κοινό υπόβαθρο γλώσσας από όλα τα παιδιά. Η εσωτερική

διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν μπορεί να κάνει θαύματα (π.χ. να ενσωματώσει και να διδάξει επαρκώς ο εκπαιδευτικός ένα παιδί που δεν ξέρει λέξη ελληνικά).

Γενικά, όσο καλά κι αν οργανωθεί η επιμόρφωση, όσο και αν τη θέλουν οι εκπαιδευτικοί, δεν μπορεί να αποτελέσει τον από μηχανής θεό, να προσφέρει τη μαγική λύση σε προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αν φορτωθεί με τέτοιες υπέρμετρες προσδοκίες, κινδυνεύει να απογοητεύσει τους εκπαιδευτικούς.

Ασφαλώς η προσπάθεια αυτή στο πλαίσιο του ΠΑΜ, η ταχύρυθμη επιμόρφωση, δεν αρκεί για να καλύψει ούτε κενά της βασικής εκπαίδευσης ούτε όλο το εύρος γνώσεων/ δεξιοτήτων και στάσεων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Πρέπει να συμπληρώνεται τόσο στις σπουδές των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και μέσω της διαρκούς επιμόρφωσής τους.

Επίσης από υποστηρικτικά μέτρα, όπως ενεργοποίηση των σχολικών συμβούλων και την εξειδίκευση κάποιων για την υποστήριξη αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης ειδική εκπαίδευση στους διευθυντές για τη διαχείριση οργανωτικών και διοικητικών θεμάτων.

Κλείνοντας την εισήγηση αυτή θα έλεγα ότι οι συνθήκες στην ελληνική εκπαίδευση είναι ώριμες για την υπέρβαση, έτσι ώστε η πολυπολιτισμικότητα των σχολείων από πρόβλημα που χρειάζεται πυροσβεστικές λύσεις να γίνει πρόκληση για παιδαγωγική αξιοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί, κι αν δεν το συνειδητοποιούν, έχουν τη διάθεση να το επιχειρήσουν. Η ελληνική πολιτεία μπορεί να βοηθήσει: πρέπει να εμπιστευτεί τους εκπαιδευτικούς και να τους λύσει τα χέρια με τόλμη και φαντασία.

«Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στα σχολεία – Η κατάσταση στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας»

Ι. Τζανής

Κύριε , αγαπητοί συνάδελφοι, εκλεκτοί προσκεκλημένοι,

Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω την κυρία Δέσποινα Σακκά, επιστημονική υπεύθυνη του υποέργου του Προγράμματος που με προσκάλεσε να μιλήσω στην Ημερίδα και για την τιμητική θέση στο προεδρείο του 2^{ου} μέρους. Την ευχαριστώ επίσης και για τις προσπάθειες που καταβάλλει για τη βελτίωση του τρόπου αντιμετώπισης των Παλινοσοτώνων και Αλλοδαπών μαθητών και την ποιοτική αναβάθμιση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην Περιφέρειά μας με την ένταξη στο πρόγραμμα 11 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄ και Β΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας παρακολουθεί με μεγάλο ενδιαφέρον όλα τα προγράμματα παράλληλης ή συμπληρωματικής εκπαίδευσης που αναπτύσσονται με σταθερή δυναμική στην περιοχή μας, για να καλύψουν ειδικές ανάγκες, να συμπληρώσουν τη γνώση, να καλλιεργήσουν ευαισθησίες ή να δώσουν δυνατότητα έκφρασης και δημιουργίας στα παιδιά και τους νέους μας. Πολύ μεγάλη ευαισθησία δείχνουμε πάντοτε στην ειδική κατηγορία των Παλινοσοτώνων και Αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα σχολεία μας και είναι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών και νέων που προσπαθούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στην κοινωνία και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τα ταλέντα τους, ενώ πολλοί απ' αυτούς έχουν μεγάλη δυσκολία προσαρμογής και γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς και ανάγκη παιδαγωγικής και ψυχολογικής στήριξης.

Στα πλαίσια της σύντομης εισήγησής μου των 15 λεπτών θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής Αγωγής στα σχολεία μας και να περιγράψω τον τρόπο με τον οποίο διαχρονικά έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα στην περιφέρειά μας.

Α. Η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη εποχή με τη μεγάλη κινητικότητα ιδεών, πολιτιστικών αγαθών, ατόμων, οικογενειών, ακόμη και μεγάλων τμημάτων πληθυσμού, η διαπολιτισμικότητα είναι κυρίαρχο φαινόμενο, οι κοινωνίες γίνονται λίγο ή πολύ πολυπολιτισμικές και δεν υπάρχει ανάγκη προσαρμογής μόνο για τους μετακινούμενους πληθυσμούς αλλά και για τις κοινωνίες που τους δέχονται, γιατί δεν έρχονται μόνο για να πάρουν αλλά και για να δώσουν, αφού έχουν να προσφέρουν, όχι μόνο τη φθηνή εργασία και την συμβολή στην παραγωγική διαδικασία αλλά και τον πολιτιστικό δυναμισμό τους.

Σήμερα η πατρίδα μας, με τη θέση της στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην ΟΝΕ, με το ισχυρό και σταθερό της νόμισμα, την ανάπτυξη και την ευημερία που έχει πετύχει στα τελευταία χρόνια, που την κάνει νησίδα ελκυστική για όλη τη γύρω περιοχή, αποτελεί πόλο έλξης για τους

παλιννοστούντες ομογενείς μας και για τους αλλοδαπούς, οι περισσότεροι από τους οποίους είναι οικονομικοί μετανάστες, πρόσφυγες πολεμικών συγκρούσεων ή πολιτικών διωγμών.

Οι άνθρωποι αυτοί φθάνουν στη χώρα μας με την ψυχή στο στόμα και την ελπίδα ότι μπορεί να τους δώσει την ευκαιρία να αλλάξουν τη μοίρα τους, να καλυτερεύσουν τη ζωή τους, να βρουν ένα όραμα και μια προοπτική για τα παιδιά τους.

Εμείς οι Έλληνες, που «*η μοίρα μας είναι τα καράβια*» όπως λένε οι ποιητές, ξέρουμε πολύ καλά τι θα πει μετανάστευση, προσφυγιά και καταδίωξη και τι είναι το πικρό ψωμί της ξενιτιάς που τα περάσαμε πολλές φορές, εμείς, που ο πρώτος Θεός που λατρέψαμε ήταν «ο Ξένιος Δίας» μπορούμε να κατανοήσουμε πολύ καλύτερα από άλλους τους ανθρώπους αυτούς και να τους προσφέρουμε τα απαραίτητα που επιβάλλει ο πολιτισμός, η κουλτούρα και το φιλότιμό μας. Έχουμε χρέος να προσφέρουμε παιδεία και όραμα ζωής στα παιδιά τους. Η ευαισθησία μας ως λαού και η παράδοσή μας επιβάλλουν να κάνουμε το χρέος που απαιτεί η ανθρωπιά απέναντι στα παιδιά που αποτελούν το μέλλον του κόσμου, όποιο χρώμα κι αν έχει η επιδερμίδα τους, σ' όποια γωνιά της γης κι αν γεννήθηκαν.

Η Βόρεια Ελλάδα είναι χώρος που και κατά την αρχαιότητα και κατά το Μεσαίωνα και κατά νεότερα χρόνια δεχόταν κύματα ξένων που κατόρθωνε πάντα να τους εντάσσει στην κοινωνία της και να αξιοποιεί τις δυνατότητες και την όποια προσφορά τους.

Πολυπολιτισμική πόλη η Θεσσαλονίκη, συμπρωτεύουσα του Βυζαντίου και του νεότερου ελληνικού κράτους, είναι και σήμερα μια φιλόξενη οικοδέσποινα για χιλιάδες παλιννοστούντες και αλλοδαπούς που κατέφυγαν στην αγκαλιά της για μια θέση στον ήλιο, για το όραμα μιας καλύτερης ζωής.

Η εκπαίδευσή μας, μια από τις πιο ευαίσθητες εκφάνσεις του πολιτισμού μας, δεν είναι δυνατόν να μείνει αδρανής στην ανάγκη των παιδιών που κινδυνεύουν να χάσουν το πολυτιμότερο αγαθό, την παιδεία.

Λόγω της δυσκολίας αυτής στην προσαρμογή και λόγω της κοινωνικής θέσης και της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών (πολλοί είναι παιδιά προσφύγων, οικονομικών μεταναστών, ανειδίκευτων εργατών, πλανόδια μικροπωλητών) η ομάδα αυτή είναι από τις πιο ευπαθείς και τα παιδιά διατρέχουν τον κίνδυνο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της κοινωνικής περιθωριοποίησης και απαιτείται μεγάλη ευαισθησία και προσοχή από μέρους της πολιτείας, της διοίκησης, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους, για να ενταχθούν ομαλά, σε φυσιολογικό χρονικό διάστημα, να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να συνεχίσουν τις σπουδές τους, σύμφωνα με τα οράματα και τις κλίσεις τους και όχι να εγκαταλείψουν απογοητευμένοι τις προσπάθειες και να μείνουν στο περιθώριο της ζωής.

Για την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα αντλήσω ορισμένα στοιχεία και παραδείγματα από την εκπαιδευτική μου υπηρεσία, από το μέτωπο της τάξης και της καθημερινής εκπαιδευτικής μάχης στα σχολεία μας.

Ως φιλόλογος καθηγητής και υποδιευθυντής στο Γυμνάσιο Επανομής, κατά τη δεκαετία του 1980 ένιωσα για πρώτη φορά άσπλος και αδύναμος να προσφέρω αυτό που είχα, στους τρεις αλλοδαπούς μαθητές μου που βουβόι και με χαμηλωμένα μάτια κάθονταν στο θρανίο, ανάμεσα στους άλλους τριάντα, χωρίς ουσιαστικά να επικοινωνούν με το περιβάλλον τους (Οι δυο μέχρι το τέλος της χρονιάς διέκοψαν και χάθηκαν κι ο τρίτος που άντεξε έχασε μια χρονιά). Ακόμη με πληγώνει το θλιμμένο βλέμμα τους καρφωμένο στη μνήμη μου. Η φαντασία μου προσπαθούσε να μαντεύσει τι κρυβόταν πίσω του και πια κατάσταση επικρατούσε στο οικογενειακό τους περιβάλλον και πίσω απ' την κλειστή πόρτα της ψυχής τους. Η πρώτη μου αντίδραση ήταν μια αυθόρμητη προσπάθεια για ψυχολογική στήριξη με χαμόγελα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και νοηματική επικοινωνία.

Τότε εφάρμοσα για πρώτη φορά το σύστημα ανάθεσης των αλλοδαπών σε γηγενείς μαθητές, για να τους κάνουν συντροφιά στα διαλείμματα, να τους μιλούν για να μάθουν ελληνικά και να τους ενισχύουν ψυχολογικά με την οικειότητα και τη φιλία τους. Εμπειρικές μέθοδοι, καλύτερες όμως από το τίποτε. Όσες φορές κάλεσα τους γονείς τους δεν εμφανίστηκαν κι όταν πήγα ο ίδιος, τότε που διέκοψαν οι δύο, δεν κατάφερα να τους γλιτώσω από τον αποκλεισμό.

Πιο άσπλος και πιο αδύναμος ένιωσα αργότερα, ως διευθυντής σχολείων στο Χαριλάου, στη Μαλακοπή και κυρίως στα Μετέωρα Πολίχνης κατά τη δεκαετία του 1990 που τα κύματα παλιννοσοτούντων, προσφύγων και μεταναστών είχαν πολλαπλασιαστεί κι οι μαθητές με τέτοια προβλήματα αποτελούσαν σημαντικό ποσοστό μέσα στα τμήματα. Τι να πρωτοθυμηθώ; Τα εκατοντάδες κοινωνικά προβλήματα των αλλοδαπών πάνω στο βράχο των Μετεώρων, που κινδύνευαν κάθε στιγμή να παρασυρθούν από το ποτάμι των ναρκομανών και τον Καιάδα της περιθωριοποίησης. Τα τρομερά διλήμματα, όταν ως πρόεδρος Επιτροπών κατάταξης Αλλοδαπών μαθητών χωρίς τίτλους και στοιχεία, δεν ήξερα τι να συμβουλευσω τους καθηγητές που εξέταζαν τους μαθητές μέσω διερμηνέων, τις αγωνιώδεις προσπάθειες να οργανώσουμε εθελοντικά τμήματα πρόσθετης βοήθειας στην ελληνική γλώσσα το απόγευμα και οι μαθητές φυλλορροούσαν, γιατί δούλευαν ή δεν είχαν το εισιτήριο για να έρθουν;

Όταν μια νεαρή καθηγήτρια μου είπε κάποτε πως μέσα στην τάξη ανέφερε παρεπιπτόντως τη λέξη «Αλβανοί» και όλοι οι μαθητές άρχισαν να φωνάζουν ότι είναι κλέφτες όλοι τους, γιατί δεν τους αφήνουν τίποτε μες στις αυλές τους. ούτε τα ρούχα της μπουγάδας. Τότε ένιωσα μια απελπισία, καθώς αντιλαμβανόμουν πως από αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ένας περήφανος και φιλόξενος λαός, όπως οι Έλληνες κινδύνευε να γλιστρήσει σε συμπεριφορές αντίθετες προς την έμφυτη φιλοτιμία του.

Να προσθέσω ότι ως σχολικός σύμβουλος, κατά τις συναντήσεις μου με τους φιλόλογους είχα πάντοτε να αντιμετωπίσω το ερώτημα των συναδέλφων «τι να κάνω με τα τόσα αλλοδαπά που έχω και δεν είχα ποτέ αντίστοιχη εμπειρία ούτε καμιά επιμόρφωση;»

Σταματώ τα παραδείγματα, που είναι φορτισμένα συναισθηματικά για να συνοψίσω πως η πείρα μου, η παρακολούθηση πολλών σεμιναρίων, ιδιαίτερα στα τελευταία χρόνια, η ανάμειξή μου, λόγω των κατά καιρούς θέσεών μου, με οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητη η διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι μόνον σε ειδικά διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά, ει δυνατόν, σε όλα μέσα στη διαπολιτισμική κοινωνία που σιγά - σιγά διαμορφώνεται.

Η εκπαίδευση αυτή σε πρακτικό επίπεδο πρέπει να έχει τους εξής κύριους άξονες:

- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκτήσουν την ευαισθησία, τη κατάλληλη νοοτροπία και τις απαραίτητες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών.
- Ενίσχυση της γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε σύντομα να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και ένταξης στο νέο περιβάλλον
- Ψυχολογική στήριξη των μαθητών και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος
- Αξιοποίηση του πολιτιστικού δυναμικού που φέρνουν οι μαθητές στα πλαίσια της σχολικής ζωής, της δυνατότητας έκφρασης και δημιουργίας μέσα στο σχολείο.

B. Η κατάσταση στην περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας.

Στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας και ιδιαίτερα στην πόλη της Θεσσαλονίκης η ανάγκη της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ειδική αντιμετώπιση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών εμφανίζεται κυρίως κατά τη δεκαετία του 1970. Τότε, σχεδόν εδώ και τρεις δεκαετίες, ιδρύθηκαν σχολεία Αποδήμων και στη συνέχεια Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών, που είχαν τη δυνατότητα να διδάσκουν περισσότερο την ελληνική γλώσσα, να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικούς πολύγλωσσους για τις ανάγκες της επικοινωνίας και της προσαρμογής των παιδιών. Τα σχολεία αυτά μετά το 1997-98 μετονομάστηκαν σε διαπολιτισμικά και τα προγράμματά τους μπορούν να προσαρμόζονται ανάλογα, ώστε να βοηθούν στην ένταξη και στην ομαλή προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα πολλούς και ανομοιογενείς μαθητές, χωρίς να καταπιέζουν και να εξαφανίζουν το δικό τους πολιτιστικό υπόβαθρο και τα εθνικά χαρακτηριστικά τους.

Σήμερα λειτουργούν στη Θεσσαλονίκη 2 Διαπολιτισμικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης (Γυμνάσια- Λύκεια) και 2 Της Πρωτοβάθμιας.

Επειδή ήταν αδύνατο να καλυφθούν οι ανάγκες των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών μόνο από τα Ειδικά αυτά σχολεία, ούτε ήταν σωστό όλοι να φεύγουν από το άμεσο περιβάλλον της κατοικίας τους, από τη δεκαετία ακόμη του '80 και κυρίως κατά τις δεκαετίες του 90 και του 2000 δημιουργήθηκαν στα κατά τόπους δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης πλήθος από Τάξεις Υποδοχής και πολλά ειδικά τμήματα Ένταξης με ενισχυμένη γλωσσική διδασκαλία και κατάλληλη προσαρμογή του προγράμματος για τη διευκόλυνση των μαθητών που ο αριθμός τους αυξανόταν αλματωδώς.

Παράλληλα για τους μαθητές που δεν παρακολουθούσαν τμήματα Ένταξης αλλά είχαν ανάγκη ενίσχυσης στην Ελληνική γλώσσα λειτούργησαν πολλά Φροντιστηριακά τμήματα, στα οποία οι μαθητές, εκτός του ωρολογίου προγράμματος διδάσκονταν τη γλώσσα και είχαν υποστήριξη και στα άλλα μαθήματά τους.

Στα φροντιστηριακά αυτά τμήματα αξιοποιήθηκαν και παλιννοστούντες εκπαιδευτικοί που είχαν τα ανάλογα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα και γνώριζαν τη γλώσσα και την ψυχοσύνθεση των μαθητών. Ο θεσμός αυτός στην Κεντρική Μακεδονία ειδικά κατά τη δεκαετία του '90 βοήθησε πλήθος μαθητών και σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών που είχαν απόλυτη ανάγκη από εργασία.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην πόλη της Θεσσαλονίκης απέκτησε σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά πράγματα, έγιναν ομάδες για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (κυρίως από εκπαιδευτικούς των διαπολιτισμικών σχολείων και των τμημάτων Ένταξης), τα πανεπιστήμια (ιδιαίτερα τα Παιδαγωγικά τμήματα) έδειξαν ενδιαφέρον, το Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη καθώς και άλλοι φορείς αλλά και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί εκπόνθησαν βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, οι Σχολικοί Σύμβουλοι κινητοποιήθηκαν για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών δίνοντας οδηγίες και οργανώνοντας σχετικές δειγματικές διδασκαλίες, τα ΠΕΚ υλοποίησαν επιμορφωτικά προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, έγιναν ειδικά Συνέδρια, όπως το 5ήμερο μεγάλο Συνέδριο στους Νέους Επιβάτες κατά το 1997, που το παρακολούθησαν όλα τα στελέχη της Α΄ και Β΄ Βάθμιας Εκπ/σης του Νομού και πλήθος εκπ/κών που δίδασκαν σε Αλλοδαπούς και Παλιννοστούντες, το οποίο είχε μεγάλη επιτυχία σε μια καίρια και κρίσιμη στιγμή για το πρόβλημα. Ακολούθησαν και πολλές άλλες Δημερίδες, ημερίδες και Σεμινάρια από το Ι.Π.Ο.Δ.Ε., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα πανεπιστήμια και άλλους φορείς, που ενημέρωσαν αρκετά τους εκπαιδευτικούς για την ειδική αντιμετώπιση των παιδιών.

Από τα Κοινωνικά Πλαίσια Στήριξης εκπονήθηκαν ειδικά προγράμματα μέσα σε ΕΠΕΑΕΚ που τρέχουν μέχρι σήμερα και διατέθηκαν σημαντικά ποσά για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Για τη διευκόλυνση των Αλλοδαπών και των Παλιννοστούντων, μαθητών και γονέων, θεσμοθετήθηκε και λειτουργεί Γενική Γραμματεία Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Υπουργείο Μακεδονίας Θράκης για τη διευκόλυνση κυρίως σε γραφειοκρατικά και διοικητικά θέματα. Για την κατάταξη των μαθητών που έφευγαν κάτω από δύσκολες συνθήκες ή εμπόλεμη κατάσταση στις περιοχές τους και δεν είχαν τίτλους σπουδών, λειτούργησαν στη Θεσσαλονίκη και σε άλλες πόλεις αρκετές επιτροπές κατάταξης των μαθητών από Διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικούς.

Γενικά παρατηρήθηκε, κατά την άποψή μου, αρκετή κινητικότητα και σημαντική προσφορά σε όλα τα χρόνια μέχρι σήμερα για το πολύ αυτό αυτό πρόβλημα, που δεν κάλυψε πράγματι όλες τις ανάγκες, αλλά η εκπαιδευτική κοινότητα της Βόρειας Ελλάδας έκανε σοβαρές και αρκετά συστηματικές προσπάθειες.

Εμείς οι εκπαιδευτικοί νιώθουμε μεγάλη χαρά και περηφάνια που βλέπουμε σήμερα πολλούς μαθητές μας παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς να φοιτούν σε πανεπιστήμια ή σε ΤΕΙ και είναι αρκετοί, να είναι πετυχημένοι επαγγελματίες και είναι πολλοί, και να ζουν ευχαριστημένοι, με ελπίδες και αισιοδοξία στη νέα τους πατρίδα. Ξέρουμε μάλιστα και κάποιους που από μαθητές ακόμη εκφράζονται και λογοτεχνικά στη γλώσσα μας με επιτυχία.

Πιστεύω ότι και η κοινωνία της Μακεδονίας, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις που τις μεγιστοποίησε η πολυπαραμοσύνη των Μέσων Ενημέρωσης, ακολούθησε τον πατροπαράδοτο δρόμο της ελληνικής φιλοξενίας και φιλοτιμίας και αγκάλιασε την προσπάθεια των παιδιών αυτών και των οικογενειών τους να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία, να αποκτήσουν νέο όραμα και να κατευθύνουν με τον αγώνα τους τη μοίρα τους.

Η εκπαιδευτική κοινότητά μας δε σταμάτησε ποτέ ούτε θα σταματήσει να προσφέρει στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Θα σας αναφέρω ενδεικτικά ορισμένα στοιχεία απ' αυτά που συγκεντρώνει η νεοσύστατη, όπως ξέρετε όλοι, Περιφερειακή Διεύθυνση.

Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:

Στο Νομό Θεσσαλονίκης από τα 341 δημοτικά σχολεία έχουμε 13 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 14 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

Στο Νομό Ημαθίας από τα 81 δημοτικά σχολεία έχουμε 3 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 5 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

Στο Νομό Πέλλας από τα 121 δημοτικά σχολεία έχουμε 7 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 1 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

Στο Νομό Πιερίας από τα 74 δημοτικά σχολεία έχουμε 16 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 1 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

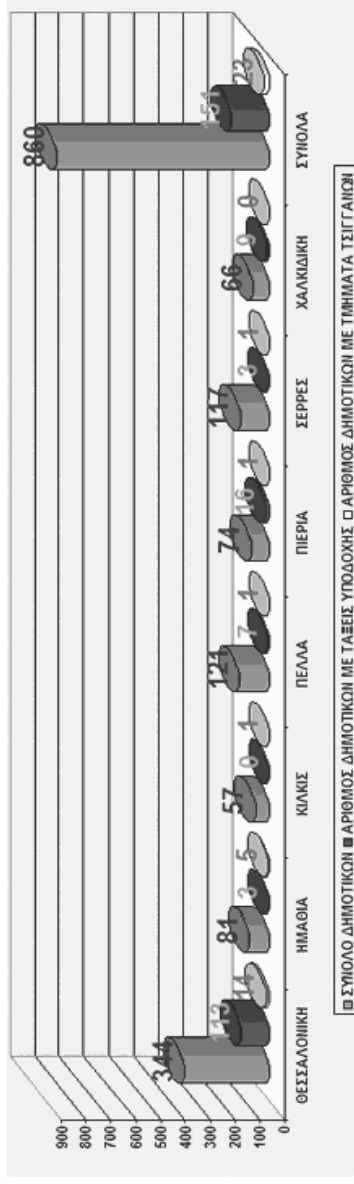
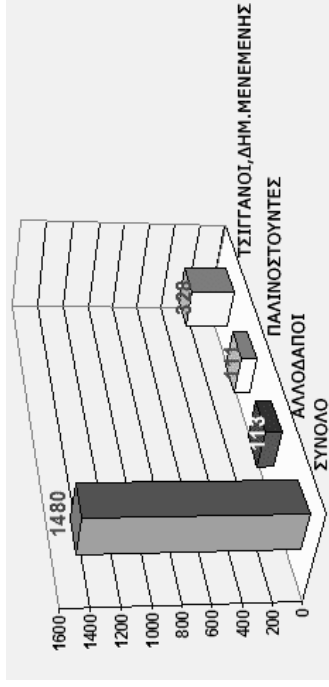
Στο Νομό Σερρών από τα 117 δημοτικά σχολεία έχουμε 3 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 1 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

Στο Νομό Χαλκιδικής από τα 66 δημοτικά σχολεία έχουμε 9 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 0 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

Στο Νομό Κιλκίς από τα 57 δημοτικά σχολεία έχουμε 0 σχολεία με τάξεις υποδοχής και 1 με τμήματα τσιγγανοπαίδων.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχουμε 4.800 Παλιννοστούντες και Αλλοδαπούς μαθητές στο Νομό Θεσσαλονίκης (2480 στη Δ/ση Ανατολικής Θες/νίκης και 2321 στη Δ/ση Δυτικής) και λειτουργούν 4 Τάξεις Υποδοχής και 38 Φροντιστηριακά Τμήματα.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Στη Θεσσαλονίκη από το Νοέμβριο του 2002 υλοποιείται επίσης το Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» από την Περιφερειακή Επιστημονική Επιτροπή Μακεδονίας με συντονιστή τον καθηγητή πανεπιστημίου Θεσ/νίκης κ. Παναγιώτη Ξωχέλλη, χρηματοδοτούμενο από ειδικό ΕΠΕΑΕΚ.

Το πρόγραμμα αυτό έχει σκοπό την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η ανάγκη για τέτοιου είδους παρεμβάσεις και τέτοια Προγράμματα είναι πράγματι πιεστική για την δεκαετία που διανύουμε με τη διαρκή αλλαγή της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητικού δυναμικού.

Στους σκοπούς της περιλαμβάνονται επίσης η βελτίωση της λειτουργίας των θεσμών της σχολικής ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, η ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της Εκπ/σης, η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπ/κής κοινότητας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπ/ση, καθώς και η ανάπτυξη μεθοδολογικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικού υλικού.

Το πρόγραμμα καθοδηγείται από επιστημονική Επιτροπή με μέλη και συνεργάτες πανεπιστημιακούς δασκάλους, Σχολικούς Συμβούλους, Εκπαιδευτικούς της Α΄ και Β΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης, ειδικούς επιστήμονες, παιδαγωγούς, ψυχολόγους κ.α.

Η ερευνητική ομάδα έχει προχωρήσει στον εντοπισμό και στην καταγραφή των σχολείων, που λόγω της πολυπολιτισμικής σύστασης του μαθητικού δυναμικού τους έχουν ανάγκη από εκπ/κή, παιδαγωγική και ψυχοκοινωνική στήριξη. Έχει σχεδιάσει παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες με στόχο την άμβλυνση των προβλημάτων των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών και τη δημιουργική και λειτουργική ένταξή τους στην ενδοσχολική ζωή και κατ' επέκταση στην ελληνική πραγματικότητα. Επίσης έχει οργανώσει μέχρι σήμερα 4 Ημερίδες και ενημερωτικές συναντήσεις για την ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση εκπ/κών και στελεχών της εκπ/σης.

Στα πλαίσια του Προγράμματος έχουν τοποθετηθεί 47 ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (κυρίως φιλόλογοι) σε 23 Δημοτικά και σε 14 Γυμνάσια για την υποστήριξη των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών, χρησιμοποιώντας πειραματικό διδακτικό υλικό που έχει παραχθεί από το πανεπιστήμιο Αθηνών.

Στο ίδιο ΕΠΕΑΕΚ υπάγεται και το υποέργο «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών» με φορέα υλοποίησης το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και υπεύθυνες για το συντονισμό την Κ. Δέσποινα Σακκά και την κ. Αναστασία Ψάλτη που διοργάνωσαν και την ημερίδα αυτή στα πλαίσια του προγράμματος.

Στο πρόγραμμα αυτό εντάσσονται 11 σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και επιμορφώνονται συστηματικά στη διαπολιτισμική Εκπ/ση εκπαιδευτικοί, για να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και να αναβαθμίσουν ποιοτικά την εκπαίδευση στον τομέα αυτό.

Με το πρόγραμμα και την υπεύθυνη κ. Σακκά συνεργαζόμαστε αρμονικά και η Περιφερειακή Δ/ση εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας είναι πρόθυμη να προσφέρει κάθε είδους στήριξη.

Σήμερα βρισκόμαστε μπροστά σε μια νέα πρόκληση που πρέπει ως σχολείο και ως εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά. Καλούμαστε να δώσουμε απαντήσεις σε νέες προτεραιότητες, νέες ανάγκες και να βοηθήσουμε στην ένταξη και συνύπαρξη του συγκεκριμένου πληθυσμού ο οποίος αποδεδειγμένα πια αποτελεί μέρος της ελληνικής κοινωνίας.

Τα Προγράμματα αυτά για την «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών» με τη θεσμική ευελιξία που διαθέτουν λειτουργούν αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Η Περιφερειακή Δ/ση Α΄ και Β΄ Βάθμιας Εκπ/σης Κεντρικής Μακεδονίας με τις Δ/σεις και τα Γραφεία Εκπ/σης και όλες τις υπηρεσίες της στήριξε και θα στηρίξει ακόμη περισσότερο την υλοποίηση όλων των δράσεων των προγραμμάτων.

Πρόθεσή μας είναι να προβάλλουμε και να ενισχύσουμε τις σχολικές μονάδες με πολυπολιτισμική σύνθεση. Στην ιστοσελίδα της Περιφερειακής Διεύθυνσης (mail @ kmaked. Pde.sch.gr.) θα δημιουργηθεί ειδικός χώρος για να φιλοξενήσει κάθε δραστηριότητα τόσο του Ερευνητικού Προγράμματος, όσο και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή γενικότερα δραστηριοποιούνται στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μέσα από τα Ερευνητικά Προγράμματα θα αναδειχθούν χρήσιμα στοιχεία: μεθοδολογία, μηχανισμοί, υλικό, τρόποι παρέμβασης, τα οποία τα θεσμοθετημένα όργανα της διοίκησης της εκπ/σης οφείλουν να τα αξιοποιήσουν και να τα εντάξουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Καλούμε όλους όσοι έχουν δυνατότητα, εμπειρία, θέση ανάλογη, να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Σας ευχαριστώ.

Πολιτισμική Ποικιλομορφία και η εικόνα του “Άλλου” στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό μας σύστημα

Γ. Κελεσίδης

Η διαπραγμάτευση θεμάτων, που αναφέρονται σε μειονότητες και σε αλλοδαπούς καθώς και η αναζήτηση για την εκπαίδευσή τους απαιτούν από τον εισηγητή να:

- μπορεί να διαχειριστεί τη γνώση και την εμπειρία με επιστημονική αντικειμενικότητα,
- μπορεί να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τις ματαιώσεις, τις προσδοκίες και τους φόβους του.
- είναι σε θέση να διαχειριστεί τα αντιμεταβιβαστικά συναισθήματά του σε σχέση με το μη οικείο, το ξένο, το διαφορετικό και το πολιτισμικά “Άλλο”,
- είναι σε θέση να αποδεχθεί την πολιτισμική ποικιλομορφία δίχως αξιολογική ιεράρχηση πολιτισμικών σχημάτων.

Η διαπραγμάτευση παρόμοιων θεμάτων δημιουργεί περίπλοκες οπτικές και προσεγγίσεις, στις οποίες φαίνεται ως αναπόφευκτο η ταλάντευσή της στο δίπολο των παραχαραγμένων εννοιών “εθνικό”-“μειονοτικό”, “Εμείς” και οι “Άλλοι”. Σχεδόν πάντα απαιτείται ο εισηγητής να διαβεί του γεφυριού το τόξο και να διαγράψει την πορεία από “Εμείς” στο “Άλλο”, έχοντας ως οδηγό τη ρήση του Δ. Σολωμού “... εθνικό είναι ό,τι είναι αληθινό”. Η ρήση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία γιατί η προέκτασή της αποστρέφεται κατάδηλα τη σύγχρονη και παγκόσμια λογική του εθνικισμού, που βασίζεται σε ιδεολογικές κατασκευές και προκατασκευασμένα στερεότυπα υποταγμένα στο δήθεν «εθνικό συμφέρον» και που καταργεί αυτήν καθ’ αυτήν την αλήθεια και δημιουργεί τη “δική” του αλήθεια.

Η αρχή κάθε αιώνα στη χώρα μας αναδεικνύει με πολύ έντονο τρόπο τις ιδεολογικές και παιδαγωγικές συγκρούσεις για την κατεύθυνση και την πορεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος καθώς και για τον προσανατολισμό της ελληνικής κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, εμπνέονταν από τη συνειδητοποίηση της πιεστικής ανάγκης να διαμορφωθεί μια νέα εθνική συνείδηση¹. Συνδέονταν άρρηκτα με τον εθνικισμό και ιδιαίτερα με τον αλυτρωτισμό.

Μετά την Μικρασιατική καταστροφή αποκτούν νέα εθνική διάσταση και σημασία μπροστά στην ανάγκη ένταξης και αφομοίωσης των νέων πληθυσμών και την εμπέδωση της εθνικής συνείδησης. Η μικρασιατική καταστροφή ενταφιάζει οριστικά τον αλυτρωτισμό. Πλήθος από ορατές πολιτιστικές ιδιαιτερότητες διαφοροποιούν τους πρόσφυγες από τους γηγενείς και εμποδίζουν την κοινωνική συνοχή. Το χάσμα ενισχύεται και συντηρείται από την κοινωνική απομόνωση των προσφύγων σε χωριστές γειτονίες, συνοικισμούς και χωριά.²

¹ Αβδελά Ε., Ελληνική Ιστορία, 20ος αιώνας., Πανεπιστήμιο Αθηνών 1999, σελ. 50.

² ο.π, σελ. 45-46

Με τις μεταπολεμικές οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις ο εθνικισμός θα γίνει αγνώριστος, αλλάζοντας περιεχόμενο, στόχο και φορέα: θα γίνει εθνοφοροσύνη³.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η αναζήτηση και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες διακατέχονται και από προβληματισμό για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Η Ελλάδα από το 1923 και μέχρι την τελευταία 10ετία του 20ου αιώνα ήταν χώρα αποστολής μεταναστών και έζησε δυο μεγάλα μεταναστευτικά κύματα:

- το πρώτο, από το 1900 μέχρι το 1920 με 563.745 προς τις υπερατλαντικές χώρες, Αμερική, Καναδά, Αυστραλία και
- το δεύτερο, από το 1955 μέχρι το 1975 με 1.236.000 (μέσος ετήσιος όρος 6,2 μετανάστες σε 1.000 κατοίκους)⁴, κύρια προς τις χώρες της βόρειας Ευρώπης.

Οι Έλληνες ως μετανάστες, υπήρξαν αντικείμενα καταπίεσης, διακρίσεων, ρατσισμού και ήταν τα θύματα της εχθρότητας κατά ξένων. Όλα αυτά η ελληνική κοινωνία τα αναγνώριζε, ως αποτελέσματα της συμπεριφοράς των άλλων.

Σήμερα η ελληνική κοινωνία βρίσκεται αντιμέτωπη με τη νέα εικόνα της στον καθρέφτη του άλλου, του ξένου, του ομογενή και δεν μπορεί πια να την αναγνωρίσει. Για χρόνια είχε μια λαθεμένη εκτίμηση για την αυτοεικόνα της, ορίζοντάς την ως ανεκτική και μη ρατσιστική.

Σταδιακά, από τη μεταπολίτευση και μετέπειτα, η Ελλάδα μετεξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και μεταναστών.

Την περίοδο 1955-1977 παλιννόστησαν 237.524.

Από το 1977 και ιδιαίτερα από το 1983 παλιννόστησαν περισσότεροι από 50.000 Έλληνες Πολιτικοί Πρόσφυγες, 155.000 Έλληνες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και 150.000 Βορειοηπειώτες. Οι ποντιακής καταγωγής Ομογενείς που ήρθαν για μόνιμη εγκατάσταση από την πρώην Σοβιετική Ένωση στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικότερα από το 1965 μέχρι το τέλος του εικοστού αιώνα, είναι περισσότεροι από 230.000⁵.

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εργασίας, οι μετανάστες στην Ελλάδα υπολογίζονται σε 800.000. Προέρχονται από 120 διαφορετικές χώρες και αντιστοιχούν στο 7% του πληθυσμού, όταν το αντίστοιχο ποσοστό στη Γαλλία είναι 6,1%, στη Γερμανία 8,9% και στην Αυστρία 9,1%.⁶

Σύμφωνα με την ΕΣΥΕ (2001) οι αλλοδαποί στην Ελλάδα είναι 790.000. Αντιπροσωπεύουν το 7% του συνολικού πληθυσμού και αποτελούν το 11% της (καταγεγραμμένης) εργατικής τάξης⁷.

³ ο.π., σελ. 53.

⁴ Μ., Βεργέτη: Παλιννόστηση και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2003

⁵ ο.π.

⁶ Παρουσιάστηκαν από τον υφυπουργό εργασίας σε ημερίδα στο Ζάππειο (11/2000) με θέμα "Μετανάστες, Πρόσφυγες και Ανάπτυξη"

⁷ Στοιχεία του ΙΚΑ, Δεκέμβριος 2003

Σε ημερίδα της ΕΝΑΕ⁸ επισημάνθηκε ότι: το 2025, αν συνεχιστούν οι σημερινόι δημογραφικοί ρυθμοί των μεταναστών, ένας στους τρεις κατοίκους της χώρας μας θα προέρχεται από κάποια γειτονική βαλκανική χώρα και την Αφρική. Σύμφωνα με τις προβλέψεις του ΟΟΣΑ, το 2025, ο πληθυσμός της Ελλάδας θα ανέλθει στα 14,5 εκατ. με τους μετανάστες να ξεπερνούν τα 3,5 εκατ.

Έρευνα του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης (ΕΠΑ, 1999)⁹ δείχνει πως η πλειονότητα των μεταναστών, που ζουν και εργάζονται στη χώρα μας, είναι ανειδίκευτοι και απασχολούνται κυρίως στον αγροτικό τομέα. Έχουν μέσο επίπεδο εκπαίδευσης, το 49,16% είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 37,05% πρωτοβάθμιας, ενώ το 8,89% είναι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χώρα προέλευσης είναι κατά κύριο λόγο η Αλβανία. Στην πλειοψηφία τους είναι άνδρες, με χώρα προέλευσης την Αλβανία 72,43%, τη Ρουμανία με 4,19%, το Πακιστάν με 4,18%, τη Βουλγαρία με 3,70%, την Ινδία με 2,31%, και την Αίγυπτο με 2,11%. Η πλειονότητα των γυναικών 43,64% προέρχεται από την Αλβανία, το 14,74% από τη Βουλγαρία, ακολουθεί η Ουκρανία με 8,27%, η Γεωργία με 5%, οι Φιλιππίνες με 4,82%, η Πολωνία με 3,88% και η Μολδαβία με 3,36%.

Οι αλλοδαποί στην πλειονότητά τους ανήκουν στις παραγωγικές ηλικίες, με επικρατέστερη την ηλικιακή ομάδα 30-34 ετών, στην οποία κατατάσσεται το 38,39% του συνόλου των ανδρών και το 43,47% των γυναικών. Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση τους το 51,18% είναι έγγαμοι και τα 2/3 έχουν από ένα έως πέντε παιδιά, ενώ το 43,27% είναι άγαμοι. Στους άνδρες τα ποσοστά έγγαμων-άγαμων είναι περίπου τα ίδια (48,49% έναντι 49,04%). Οι γυναίκες στην πλειοψηφία τους ,59,89%, είναι έγγαμες και το 27,68% άγαμες. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, -Ιούλιος, (2001)- το (58,4%) των αλλοδαπών κατοικούν στη χώρα μας με τις οικογένειές τους.

Το σχολικό έτος 1995-96 στην Α/Βάθμια και Β/Βάθμια εκπαίδευση φοιτούνταν 27.161 παλιννοστούντες και 14.015 αλλοδαποί μαθητές, σύνολο 41.176¹⁰.

Στο διάστημα 1996-2000 παρατηρείται θεαματική αύξηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων. Η ραγδαία αύξηση οφείλεται, κυρίως, στην αύξηση των μαθητών αλβανικής καταγωγής στην Α/Βάθμια, από 7.083 σε 33.615 (26.532 μαθητές) και στη Β/Βάθμια, από 2.192 σε 12.877 (10.685 μαθητές).¹¹

Το σχολικό έτος 2001-2002 οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στην Α/Βάθμια ανέρχονται σε 65.546 (10,7%), εκ των οποίων οι 43.000

⁸ Τα στοιχεία παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια ημερίδας με θέμα: "Αλλοδαποί μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση", που διοργάνωσε η Ένωση Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων Ελλάδας (ΕΝΑΕ), 17 Σεπτεμβρίου 2002.

⁹ Έκθεση του Εθνικού Παρατηρητηρίου Απασχόλησης σχετικά με την καταγραφή των αλλοδαπών που υπέβαλαν αίτηση για άδεια παραμονής, 1999.

¹⁰ Στοιχεία ΥΠ.Ε.Π.Θ.

¹¹ Στοιχεία ΥΠ.Ε.Π.Θ.

προέρχονται από την Αλβανία και οι 16.459 από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. και οι 3.500 από διάφορες χώρες της ΕΕ.¹²

Στη Β/Βάθμια το ποσοστό τους είναι μικρότερο, καθώς κατά το σχολικό έτος 2000-2001 οι αλλοδαποί μαθητές ανέρχονταν στο 4,5% του συνόλου των μαθητών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ¹³ το σχολικό έτος 2002-2003 σε σύνολο 1.460.464 μαθητών στην Ελλάδα οι 130.114 ήταν αλλοδαποί και παλιννοστούντες (δηλαδή ποσοστό 9%). Από αυτούς οι 98.241 αλλοδαποί και 31.873 παλιννοστούντες.

Στους 98.241 μαθητές με αλλοδαπούς γονείς που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι περίπου 10.500 γεννήθηκαν στη

χώρα μας (το 10,7%). Αντίστοιχα, από τους 31.873 μαθητές με γονείς παλιννοστούντες, οι περίπου 4.900 γεννήθηκαν στην Ελλάδα (το 15,4%). Συνολικά δηλαδή περίπου 15.500 μαθητές από τους 130.114 αλλοδαπούς και παλιννοστούντες, που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία γεννήθηκαν στη χώρα μας¹⁴.

Το 42,7% των αλλοδαπών μαθητών κατοικούν στη χώρα μας περισσότερα από έξι και χρόνια, ενώ το 57,3% έχει μεταναστεύσει στην Ελλάδα την τελευταία πενταετία. Η συντριπτική πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών, το 72,4% γεννήθηκε στην Αλβανία και ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά οι μαθητές που γεννήθηκαν στη Βουλγαρία (3%), στη Γεωργία (2,2%), στη Ρωσία (2,1%), στην Ουκρανία (1,5%), στη Ρουμανία (1,2%) και την Αρμενία (1,1%).

Οι περισσότεροι παλιννοστούντες μαθητές γεννήθηκαν σε χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Το 22,6% των παλιννοστούντων γεννήθηκε στη Γεωργία, το 19,6% στη Ρωσία, το 8,2% στο Καζακστάν. Το 13,6% των παλιννοστούντων είναι Βορειοηπειρώτες, των οποίων οι γονείς παλινόστησαν από την Αλβανία. Επίσης, το 5,3% των μαθητών γεννήθηκαν

¹² Στοιχεία ΥΠ.Ε.Π.Θ.

¹³ Στοιχεία Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα 2003.

Σχολικό έτος 2002-2003

Βαθμίδα	Συν. Μαθητών	Αλλοδαποί	%	Παλιννοστούντες	%	Σύνολο %
Νηπ	138.000	9.503	6,9	1.580	1,1	8
Δημ	623.000	54.570	8,6	12.579	2	10,6
Γυμν	328.000	22.693	6,9	10.692	3,3	10,2
Λυκ/ΤΕΕ	360.616	11.475	3,2	7.022	1,9	5,1
Σύνολο	1.460.464	98.241	6,7	31.873	2,2	8,9

¹⁴ "Καθημερινή" Σάββατο, 3 Ιανουαρίου 2004

στη Γερμανία και παλιννόστησαν τα τελευταία χρόνια, ενώ το 2,1% των μαθητών γεννήθηκαν στις ΗΠΑ.

Το ποσοστό της μαθητικής διαρροής παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ανέρχεται σε 15% και σε 20% από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.¹⁵

Οι περισσότεροι από τους αλλοδαπούς μαθητές συγκεντρώνονται στην Αττική (49,73%), στην Κεντρική Μακεδονία (12,27%) και στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (2,7%) που καταλαμβάνει την 11η Θέση από τις 13 διοικητικές περιφέρειες. Οι περισσότεροι από τους Παλιννοστούντες μαθητές συγκεντρώνονται στην Κεντρική Μακεδονία (36,40%), στην Αττική (31,21%), και στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (17,41%) που καταλαμβάνει την 3η Θέση.¹⁶ Το 35,6% των σχολικών μονάδων Α/Βάθμιας και Β/Βάθμιας της χώρας μας δεν έχουν κανέναν αλλοδαπό μαθητή, ενώ το 45,8% έχουν έως 10 μαθητές. Το 17,1% των σχολείων έχει από 10 έως 50 μαθητές, ενώ το 1,5% περισσότερους από 50 μαθητές.

Με βάση τα στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2003)¹⁷ τρεις στους δέκα (ποσοστό 29,5%) από τους αλλοδαπούς και παλιννοστήσαντες μαθητές στις πανελλήνιες εξετάσεις της Β΄ λυκείου έλαβαν βαθμό μεγαλύτερο από το 15. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ένας στους δέκα (ποσοστό 7,5%) από τους αλλοδαπούς μαθητές γυμνασίου και λυκείου της χώρας μας είναι άριστος. Το 4% των αλλοδαπών μαθητών Λυκείου είναι αριστούχοι ενώ στο γυμνάσιο το ¼ (22,9%) έχει επιδόσεις από 15,1 έως 18 και στο Λύκειο, ανάλογες επιδόσεις επιτυγχάνει το 23,4% των μαθητών. Το 70% των αλλοδαπών μαθητών Λυκείου κινείται βαθμολογικά από 11,5 έως 15,5 και μόλις το 1% έχει βαθμολογία που βρίσκεται κάτω από τη βάση. Τα 2/3 των αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο έχουν βαθμολογίες από 11,7 έως 16,3. Στο 30% των γυμνασίων και λυκείων του δήμου Αθηναίων υπάρχουν άριστοι αλλοδαποί μαθητές.

Από το 1996 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν και λειτουργούν 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα. Υπάρχουν 13 δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια¹⁸.

Μεταναστευτικές ομάδες που έχουν ιδρύσει δικά τους σχολεία στην Ελλάδα είναι οι Φιλιππινέζοι, οι Αιγύπτιοι και οι Πολωνοί.

Με ένα πλήθος ερευνών και ανακοινώσεων που έχουμε υπόψη μας θα επιχειρήσουμε να συνθέσουμε την αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας και των εμπλεκόμενων με το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επιχειρούμε να αποτυπώσουμε το πως εισπράττουν, αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την παρουσία του “Άλλου”, των μαθητών με διαφορετική εθνοτική καταγωγή, γλώσσα, θρησκευτικό συναίσθημα και πολιτισμικό πλαίσιο στην ελληνική κοινωνία και ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

¹⁵ Από έρευνα του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ).

¹⁶ Στοιχεία Ι.Π.Ο.Δ.Ε. 2003, και ανακοινώσεις του σε Αθηναϊκό Πρακτορείο Ειδήσεων 22 Οκτωβρίου 2003, Μακεδονικό Πρακτορείο Ειδήσεων 3 Ιανουαρίου 2004, “ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ” 4 Δεκεμβρίου 2003, “ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ” 3 Ιανουαρίου 2004.

¹⁷ Πανελλαδική έρευνα του ΙΠΟΔΕ για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σε δείγμα 35.049 μαθητών)

¹⁸ Στοιχεία ΥΠΕΠΘ

Σημαντικό εργαλείο για την προσπάθεια μας αποτελεί η έρευνα της Unicef που είχε ως αντικείμενο: **Διακρίσεις-ρατσισμός-ξеноφοβία και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**.¹⁹ Είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί επιχειρεί να αποτυπώσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις που αναπτύσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ως διαδικασία κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης του χαρακτήρα, των στάσεων και της συμπεριφοράς του ατόμου αποτελεί σημαντικό εργαλείο διαχείρισης αυτής της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας της ελληνικής κοινωνίας. Τα σχολεία αποτελούν τον κυριότερο χώρο εκδήλωσης και ανάπτυξης των διακρίσεων εις βάρος των “Άλλων” μαθητών, που γίνονται τόσο από τους συμμαθητές τους και τους γονείς τους, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας οι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, το 87,9%, διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές και οι 7 στους 10, το 70%, θεωρούν πως δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι για να διδάξουν στα παιδιά των αλλοδαπών.

Παρόμοια εικόνα μας δίνει και άλλη έρευνα που έγινε από τη Γ.Γ Ισότητας και το ΚΕΘΙ (2001)²⁰. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή το 71,5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν απροετοίμαστοι να χειριστούν το ζήτημα της διαφορετικότητας. Το 61% δηλώνουν αδυναμία να εμπλουτίσουν και να προωθήσουν τις διαπολιτισμικές αξίες στη διδακτική διαδικασία. Το 93% δυσκολεύονται να προσεγγίσουν ερμηνευτικά το περιεχόμενο της έννοιας «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Αξιοσημείωτο και ελπιδοφόρο φαίνεται το ότι σχεδόν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί (98%) δηλώνουν, πως θα ήθελαν να είναι ικανοί να αναπτύξουν στο σχολείο την πολιτισμική ανοχή και τον σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία και ετερότητα και να εξασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση και στη ζωή.

Στην προαναφερόμενη έρευνα της Unicef ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς 33,9% απαντά ότι: “από την εμπειρία τους γίνονται διακρίσεις εις βάρος αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία” και δηλώνουν πως υπήρξαν μάρτυρες συγκεκριμένων περιστατικών διάκρισης εις βάρος “Άλλου” μαθητή με δράστες:

¹⁹ Η έρευνα διεξήχθη από την ΚΑΠΑ RESEARCH για τη UNICEF 6-13 /03/2001 σε δείγμα 2343 ατόμων με συνεντεύξεις στα μεγάλα αστικά κέντρα σε γονείς μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δάσκαλοι και καθηγητές, καθώς επίσης και μαθητές που φοιτούν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, σε Γυμνάσια και Λύκεια. Με την έρευνα αυτή επιχειρείται η καταγραφή απόψεων, η αποτύπωση του βαθμού ανοχής και αποδοχής του “Άλλου” από μαθητές και γονείς, από εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ετερότητα και ποικιλομορφία.

²⁰ Η Έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2001. Το 61% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 39% άνδρες. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 30-40 ετών. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας το 40,4% έχει διδάξει από 1 ως 10 έτη, το 45,5% από 10 ως 20 έτη, το 13,5% από 20 ως 30 έτη και το 0,6% περισσότερο από 30 έτη. Το 15,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει πτυχίο του Παιδαγωγικού Τμήματος, το 52,9% έχει πτυχίο διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας αλλά έχει διέλθει από τη διαδικασία εξομοίωσης, το 2,8% έχει πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και, τέλος, το 29% έχει πτυχίο μόνο διετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

- Μαθητές 47,1%,
- Γονείς 37,4%,
- Εξωσχολικούς παράγοντες 12,5%,
- Από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς 10,9%, και
- Τη διεύθυνση του σχολείου 3,9%.

Η συνήθης αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι η επέμβαση υπέρ του υγιόμενου μαθητή 74%.

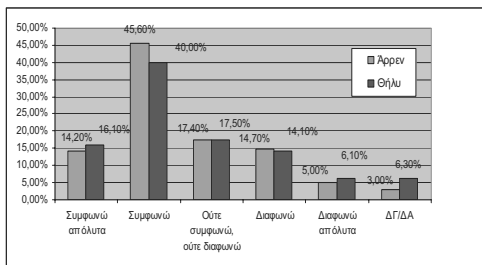
Το 38,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα παιδιά των αλλοδαπών θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο και η πλειοψηφία 61,9% πιστεύει ότι θα πρέπει να γράφονται σε τάξεις ειδικές για αλλοδαπούς ή να γράφονται σε άλλο σχολείο ξεχωριστό, ειδικό, για αλλοδαπούς. Το 20% κρίνει δικαιολογημένη τη στάση ορισμένων γονέων, οι οποίοι ζητούν την απομάκρυνση των αλλοδαπών μαθητών από το σχολείο που φοιτούν τα παιδιά τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παρουσία των αλλοδαπών στα σχολεία ως:

- θετικό γεγονός σε ποσοστό 11,1%,
- αρνητικό γεγονός 26,7% και
- ως απειλή το 3,3.

Σε άλλη έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα (892) εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων (51%) απάντησε ότι το κράτος οφείλει να εντάξει σε ξεχωριστά σχολεία τα παιδιά με αλλοδαπούς γονείς. Το 27% υποστήριξε την ίδια θέση και για τα παιδιά των Τσιγγάνων. Το 63% του δείγματος ζήτησε να απελαύνονται οι λαθρομετανάστες και το 73% συνέδεσε την είσοδο των μεταναστών με την αύξηση της εγκληματικότητας²¹.

- Σε Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα του ΕΚΚΕ²² και το ερώτημα D. 43.



“Στις κοινότητες των ξένων, που έχουν έρθει να ζήσουν εδώ θα πρέπει εφόσον το θέλουν, να επιτρέπεται η εκπαίδευση των παιδιών τους σε δικά τους ξεχωριστά σχολεία” τα 2/3 των Ελλήνων φαίνεται πως συμφωνεί. Η συμφωνία αυτή έχει μια διπλή ανάγνωση:

- αναγνώριση του δικαιώματος για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού,

²¹ Φραγκουδάκη Α., Θ., Δραγάνα, Επιμέλεια, Τι είν' η πατρίδα μας; Εκδόσεις Αλεξάνδρεια 1997, σ. 256-259.

²² Η έρευνα διεξήχθη το Νοέμβριο του 2003 με ολοκληρωμένες συνεντεύξεις σε 2.566 άτομα, που ήταν ένα μεγάλο ερευνητικό Πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο χώρο της Συγκριτικής Πολιτικής Κοινωνιολογίας στην οποία συμμετείχαν 23 χώρες της Ευρώπης. Η έρευνα επιχείρησε να μελετήσει: Α1 –Α10 ΜΜΕ, Εμπιστοσύνη στην κοινωνία, Β1 – Β50 Πολιτική, C1 – C28 κοινωνικός αποκλεισμός, D1 – D58 Θέματα μετανάστευσης και ασύλου, Ε1 – Ε43 Συμμετοχή του πολίτη, F1 – F65 Κοινωνικοδημογραφική φυσιογνωμία, G Ανθρώπινες Αξίες.

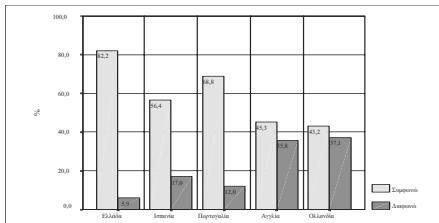
- απόρριψη της ιδέας της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο χώρο του σχολείου και απόρριψη της ιδέας για συνεκπαίδευση.

Στην έρευνα της Unicef που προαναφέρθηκε και στην ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς “θα σας ενοχλούσε αν στο σχολείο που διδάσκετε φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών παιδιών”, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 67,9% δηλώνουν δεν θα με ενοχλούσε, ενώ το 30% δηλώνει ότι θα τους ενοχλούσε και το 75,5% εκτιμά ότι η παρουσία των αλλοδαπών παιδιών δε δημιουργεί προβλήματα στη σχολική κοινότητα. Ένα σημαντικό ποσοστό (23,1%) εκτιμά ότι η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών δημιουργεί προβλήματα κυρίως συμπεριφοράς. Η ιεράρχηση των προβλημάτων έχει:

- Γλωσσικά – μαθησιακά προβλήματα (33,3%),
- προβλήματα επιθετικότητας – βίας (30,0%),
- απειθαρχία- κακή συμπεριφορά (21,7%),
- δυσκολίες προσαρμογής – ένταξης (12,5%),
- κλοπές (6,7%), καθαριότητα – υγιεινή (1,7%).

Για το θέμα της προσευχής το 75,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί σωστό τα παιδιά άλλου θρησκεύματος να μπορούν να απέχουν της προσευχής και του μαθήματος των θρησκευτικών, ενώ το 14,1% θεωρεί το δικαίωμα στην αποχή αυτή λάθος και ένα πολύ μικρό ποσοστό 6,5% δηλώνει αδιάφορο για το θέμα αυτό.

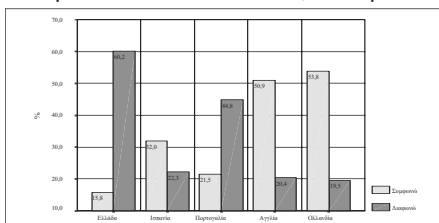
Στην έρευνα του ΕΚΕΕ (2003) και στο ερώτημα εάν «Είναι καλύτερο για μία χώρα, εάν υπάρχουν σ’ αυτήν πολλές διαφορετικές θρησκείες»; οι Έλληνες σε πολύ μεγάλο ποσοστό (60,2%) σε σχέση με τους άλλους ευρωπαϊκούς εμφανίζονται να μην συμφωνούν με την θρησκευτική ποικιλία και παρουσιάζουν το μικρότερο ποσοστό αποδοχής της ύπαρξης άλλης θρησκείας.



Στην έρευνα της Unicef ένας στους πέντε γονείς (21,1%) επιθυμεί σύναψη φιλικών σχέσεων του παιδιού του με παιδί άλλου θρησκεύματος, ενώ το 12,3% δεν επιθυμεί σχέσεις με παιδί άλλης εθνικότητας και το 7,7% δεν επιθυμεί φιλικές σχέσεις του παιδιού του με παιδί άλλου χρώματος.

του παιδιού του με παιδί άλλου χρώματος.

Στο ερώτημα εάν «Είναι καλύτερο για μία χώρα, εάν σχεδόν όλοι μοιράζονται τα ίδια έθιμα και τις ίδιες παραδόσεις»; Οι Έλληνες σε συντριπτικό ποσοστό 82,2% φαίνεται να μην θεωρούν θετικό την πολιτισμική ποικιλομορφία και να τοποθετούνται υπέρ της μονοπολιτισμικότητας. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό 5,9% διαφωνούν με την άποψη αυτή και δεν θεωρούν πως είναι



καλύτερο όλο μοιράζονται τα ίδια έθιμα και τις ίδιες παραδόσεις.

Στην έρευνα της Unicef περίπου εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς (85,9%), εκτιμούν ότι η διδακτική ύλη δεν προάγει ξενοφοβική συμπεριφορά και μόνο ένα μικρό ποσοστό το 7,3% θεωρεί ότι στη διδακτική ύλη ενυπάρχουν στοιχεία ξενοφοβίας. Ζητώντας σε αυτό το μικρό ποσοστό να εντοπίσει τα μαθήματα με ξενοφοβικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κυρίως την Ιστορία (5,3%) και την γλώσσα /ένα ελληνικά (1,3%).

Στο ζήτημα της ελληνικής σημαίας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται διχασμένες. Το 41,6% συμφωνεί να σηκώνει την ελληνική σημαία στις εθνικές εορτές, αλλοδαπός μαθητής, που άριστευσε στο σχολείο του και το 41,1% διαφωνεί. Μόνο ο ένας στους τρεις γονείς (32,4%) θα συμφωνούσε εάν ένας αλλοδαπός μαθητής αριστεύσει στο σχολείο του να σηκώνει την Ελληνική σημαία στις εθνικές εορτές. Το 57% δηλώνει αντίθετο με μια τέτοια πράξη. οι Έλληνες μαθητές θα διαφωνούσαν να σηκώνει την ελληνική σημαία, στις εθνικές εορτές, αλλοδαπός συμμαθητής σε ποσοστό 48,6%, έναντι του 34,1% που θα συμφωνούσε. Εξάιρεση αποτελούν οι μαθητές του δημοτικού όπου στην πλειοψηφία τους θα επικροτούσαν ένα τέτοιο ενδεχόμενο (52,1%).

Για το ζήτημα αυτό αξίζει να επισημάνουμε δυο αξιόλογες απόψεις και προσεγγίσεις, όπως αυτές έχουν καταγραφεί: “Πριν λίγα χρόνια κάποιοι φώναζαν να διώξουμε τους ξένους, επειδή είναι εγκληματίες. Τώρα ξεσηκώνονται επειδή οι μετανάστες τολμούν να αριστεύσουν στα ελληνικά σχολεία, επειδή καταφέρνουν να μιλούν ελληνικά καλύτερα από πολλούς και επειδή δηλώνουν ότι θεωρούν την Ελλάδα δεύτερη πατρίδα τους”²³, “Κάποιοι σηκώνουν τη σημαία του ρατσισμού και αναρωτιούνται τι χρειάζονται οι ξένοι στην Ελλάδα. Κάποιοι άλλοι τη σημαία του “αντιρατσισμού”. Δεν αισθάνομαι σεβασμό για όποιον εμπορεύεται αντιλήψεις και ιδέες, που διχάζουν, με τον ένα ή άλλο τρόπο, το λαό μας”.²⁴

Η συγκριτική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας της Unicef δείχνει διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το φύλο και την ηλικία τους. Περισσότερο επιρρεπείς στις διακρίσεις εμφανίζονται οι γυναίκες και οι πιο νεαροί σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Διαφοροποιήσεις εμφανίζουν οι απαντήσεις δασκάλων και καθηγητών καθώς και των εκπαιδευτικών δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται ως μάλλον αρνητικό γεγονός από το 30,7% των δασκάλων έναντι του 24% των καθηγητών.

Η διαφοροποίηση αυτή ισχύει και για το είδος της εκπαίδευσης. Στους εκπαιδευτικούς των δημοσίων σχολείων, η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών εκτιμάται μάλλον αρνητική, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων τίθενται περισσότερο υπέρ της άποψης ότι τα παιδιά των αλλοδαπών δεν θα πρέπει να γράφονται σε οποιοδήποτε σχολείο, αλλά να βρίσκονται σε τάξη

²³ Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 5/11/2000)

²⁴ Α. Καλαμάνης, ΜΠΕ, 28-10-2003

ειδική για αλλοδαπούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων εκτιμούν ότι θα πρέπει να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο.

Συμπερασματικά από την ανάλυση των τριών τμημάτων που αφορούν τους γονείς, εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και σύμφωνα με τη συγκριτική ανάλυση των στοιχείων της έρευνας, η ξενοφοβική συμπεριφορά παρουσιάζει ισχυρή σχέση εξάρτησης με τις εξής μεταβλητές:

Βαθμός Γνωριμίας/Συναναστροφής: Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός προσέγγισης Ελλήνων και αλλοδαπών τόσο μειώνονται οι ξενοφοβικές αντιλήψεις.

Μορφωτικό επίπεδο: Μόρφωση και ξενοφοβία είναι μεγέθη αντιστρόφως ανάλογα. Η διαφορά αυτή αντανακλάται και στα παιδιά τους. Τα παιδιά γονέων με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι εμφανώς πιο δεκτικά στη διαφορετικότητα από τα παιδιά γονέων με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης.

Το φύλο: Σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών εμφανίζονται με βάση το φύλο των ερωτηθέντων στην έρευνα. Μητέρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αντιλήψεις διακρίσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους πατέρες και τους άντρες εκπαιδευτικούς. Η διαφορά αυτή αντιστρέφεται στο μαθητικό κοινό, όπου οι μαθήτριες είναι πολύ περισσότερο δεκτικές έναντι των αλλοδαπών συμμαθητών τους, από τους μαθητές.

Την εκπαιδευτική βαθμίδα: Οι γονείς των παιδιών του δημοτικού και οι δάσκαλοι είναι πιο ανήσυχoi και πιο επιρρεπείς στις διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, από τους γονείς των παιδιών των γυμνασίων και λυκείων και τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διαφορά αντιστρέφεται στο μαθητικό κοινό, όπου οι μαθητές του δημοτικού είναι πολύ περισσότερο ανοιχτοί στην πολυπολιτισμικότητα συγκριτικά με τους μαθητές των γυμνασίων και των λυκείων.

Οι μαθητές εμφανίζονται ως η πιο ανοιχτή και ανεκτική κοινωνική ομάδα στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία και εκπαίδευση. Το 71,8% των μαθητών εκφράζει θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς συμμαθητές του. Έξι στους δέκα (59,5%) δηλώνουν ότι δεν θα τους ενοχλούσε εάν στο σχολείο τους φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών παιδιών, ενώ το 55,1% δεν θα το ενοχλούσε η φοίτηση, στην ίδια τάξη, αλλοδαπών μαθητών. Το 46,2% των μαθητών πιστεύει ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο. Το 24,5% πιστεύει ότι θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις για αλλοδαπούς και το 20,6% ότι θα πρέπει να γράφονται σε ειδικό σχολείο μόνο για αλλοδαπούς.

Κοινό σημείο και των τριών ομάδων της έρευνας, παρουσιάζεται η φύση των προβλημάτων που εκτιμάται ότι αντιμετωπίζουν ή προκαλούν οι αλλοδαποί μαθητές. Πρόκειται κυρίως για μαθησιακά προβλήματα, αλλά και προβλήματα ένταξης και συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών.

Τα συμπεράσματα κάνουν ακόμη πιο επιτακτικό το ρόλο της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση των διακρίσεων και στην προσπάθεια αρμονικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Η εκπαίδευση δεν αφορά

μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν τους αλλοδαπούς μαθητές.

Την ανάγκη καλύτερης προετοιμασίας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν και οι γονείς, που εκτιμούν ότι είναι το κλειδί για την καλύτερη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές κοινότητες (31,4%), και δευτερευόντως η ευαισθητοποίηση γονέων (16,3%) και μαθητών (13,9%) στις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας.

Σε έρευνα με θέμα το "διαφορετικό" σε παιδιά του δημοτικού σχολείου (στην Καλλιθέα και το Μενίδι ²⁵ το 63% των παιδιών, που ρωτήθηκαν απάντησε ότι δεν θα ήθελε στην τάξη του τσιγγανόπουλα, το 56% δε θα ήθελε να συνυπάρχει στο σχολείο με αλβανόπουλα, το 71% απέρριψε τα παιδιά με μαύρο χρώμα.

Παρόμοια ήταν τα πορίσματα άλλης έρευνας²⁶, που πραγματοποιήθηκε σε διάφορες περιοχές της χώρας (Λάρισα, Πάτρα, Χανιά, Αττική κ.λπ.), σύμφωνα με τα οποία το 64% των μαθητών δήλωσε ότι δεν παίζει με τα "ξένα" παιδιά και το 66% ότι δεν έχει καθίσει στο ίδιο θρανίο μαζί τους Δημοσκόπηση της Metron Analysis δείχνει ότι το 89,5% των Ελλήνων συμφωνούν με την λύση της απέλασης των λαθρομεταναστών.²⁷

Πανελλαδική έρευνα της V-PRC δείχνει ότι το "83% των Ελλήνων θέλει την απέλαση όλων των λαθρομεταναστών"²⁸

Σύμφωνα με έρευνα του "Ευρωβαρόμετρου" 8 Νοεμβρίου 2001" αντίθετοι με την μετατροπή της Ελλάδας σε "πολυπολιτισμική" και "πολυφυλετική" χώρα είναι στην πλειοψηφία τους οι νέοι, 15-24 ετών.

Σε πανελλαδική έρευνα του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης διαπιστώνεται πως: Οι αλλοδαποί στη χώρα μας αντιμετωπίζουν ρατσιστική συμπεριφορά και ιδιαίτερα οι παλιννοστούντες Πόντιοι.

Σε δημοσκόπηση της MRB το 83,8% των Ελλήνων θεωρεί πως οι μετανάστες είναι «πάρα πολλοί, περισσότεροι απ' ό,τι πρέπει». Οι ερωτηθέντες που θεωρούν πως οι μετανάστες είναι «πάρα πολλοί, περισσότεροι απ' ό,τι πρέπει» είναι ψηφοφόροι:²⁹

- το 87,1% της ΝΔ,
- το 84,2% του ΠΑΣΟΚ,
- το 76,5% του ΚΚΕ,
- το 60,4% του Συνασπισμού.

Σε πανελλαδική δημοσκόπηση του ΕΚΕΜΕ (Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών και Ερευνών) (Νοέμβριος 2003), ο σκληρός πυρήνας της ξενοφοβίας και του ρατσισμού στην Ελλάδα προσδιορίζεται στο 22,1%.

²⁵ Έθνος, 4/11/2000

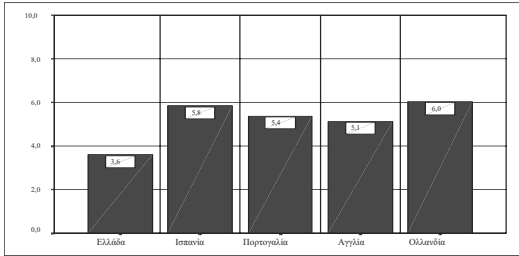
²⁶ Φ. Αργυράκη, Κ. Μιχαλάς, Δ. Ντούσας, Φ. Παπαϊωάννου. Π. Σπανός,

²⁷ Έθνος της Κυριακής 11/7/1999

²⁸ Καθημερινή, 22/11/98

²⁹ Ελευθεροτυπία στις 12-12-2003

Για την επίδραση των ξένων στην (εθνική) πολιτιστική ζωή. (ΕΚΚΕ



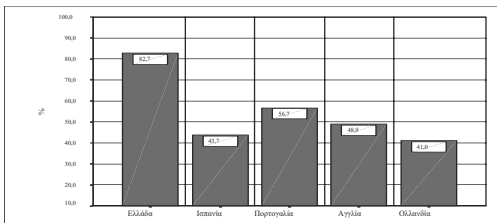
2003) και στην κλίμακα μέτρησης 0-10, όπου 0 = 'με τους ξένους η πολιτιστική ζωή υποβαθμίζεται', 10 = 'με τους ξένους η πολιτιστική ζωή εμπλουτίζεται'. Μέσοι όροι στην κλίμακα 0-10. Οι Έλληνες πιστεύουν πολύ

περισσότερο από τους άλλους ευρωπαίους πως η παρουσία των ξένων υποβαθμίζει την πολιτιστική ζωή της χώρας.

Σε έρευνα της "ΚΑΠΑ Research" που έγινε για λογαριασμό του Εργατοϋπαλληλικού Κέντρου Αθήνας (1995) σε 600 αντιπροσωπευτικά νοικοκυριά του Λεκανοπεδίου: Ένας στους τρεις ερωτώμενους (33,3%) υποστηρίζει ότι τα παιδιά των αλλοδαπών πρέπει να φοιτούν σε ειδικά, δηλαδή ξεχωριστά, σχολεία. Το 28% απάντησε ότι σχολείο πρέπει να παρακολουθούν μόνο τα παιδιά που οι γονείς τους έχουν νόμιμη άδεια εργασίας, ενώ το 15% ισχυρίστηκε ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους πρέπει να επιβαρύνει τους ίδιους τους αλλοδαπούς και όχι την ελληνική πολιτεία.

Σε άλλη έρευνα της ΚΑΠΑ Research σε 2.000 νοικοκυριά πανελλαδικά, το 82% των Ελλήνων ερωτηθέντων πιστεύει ότι η παρουσία των ξένων συνέβαλε στην αύξηση της ανεργίας, το 60% και στην αύξηση της εγκληματικότητας και το 54% στη μείωση των μισθών.

Στην έρευνα του ΕΚΚΕ (2003 και στο ερώτημα «... για ανθρώπους που



ανήκουν σε διαφορετική φυλή ή εθνική ομάδα, η ... (χώρα) οφείλει ...» "Να επιτρέπεται σε λίγους-σε κανένα" στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι Έλληνες 82,7% υπέρ της απαγόρευσης και του ελέγχου της

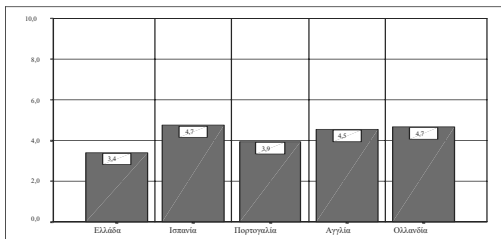
μετανάστευσης.

Έρευνα του Ευρωβαρόμετρου (1997), βρίσκει τους Έλληνες να έχουν το υψηλότερο ποσοστό απόρριψης των «άλλων» στην Ευρωπαϊκή Ένωση με το 44% των Ελλήνων, έναντι του 25% που είναι ο ευρωπαϊκός μέσος όρος, που πιστεύουν ότι τα δικαιώματα των μεταναστών από τρίτες χώρες πρέπει να περιοριστούν.

Σε έκθεση του Ευρωβαρόμετρου (2000) το 21% των Ελλήνων ενοχλούνται από την παρουσία ανθρώπων άλλου θρησκευάματος, το 24% ενοχλούνται από την παρουσία ανθρώπων άλλης φυλής, και το 38%

ενοχλούνται από την παρουσία ανθρώπων άλλων εθνικοτήτων στη χώρα μας.³⁰

Στην έρευνα του ΕΚΚΕ (2003 και στο ερώτημα για την επίδραση των ξένων στην ποιότητα ζωής



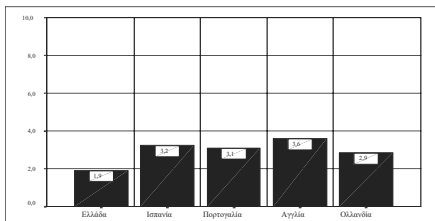
της (χώρας) με κλίμακα μέτρησης 0-10, όπου 0 = 'οι ξένοι κάνουν τη ... (χώρα) χειρότερο μέρος για να ζήσει κανείς', 10 = 'οι ξένοι κάνουν τη ... (χώρα) καλύτερο μέρος για να ζήσει κανείς'.

Μέσοι όροι στην κλίμακα 0-10. Οι Έλληνες πιστεύουν πολύ περισσότερο από τους άλλους ευρωπαίους πως η παρουσία των ξένων σε μια χώρα υποβαθμίζει την ποιότητας ζωή και κάνει χειρότερη τη διαβίωση.

Έρευνα του Κέντρου Κοινωνικής Ψυχολογίας του Παντείου (2003), δείχνει πως: Ξενοφοβος είναι ένας στους δύο μαθητές Λυκείου 50% και πως το 44,2% των μαθητών Γυμνασίου-Λυκείου εμφανίζει τάσεις ξενοφοβίας. Το 21,9% των μαθητών διατυπώνει απόψεις που διέπονται από τις έννοιες της ανοχής και του σεβασμού προς τους αλλοδαπούς μαθητές. Όσο πιο περήφανος δηλώνει ο Έλληνας μαθητής για την εθνική του καταγωγή, τόσο πιο μακριά αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με Τούρκους, Αλβανούς, Βούλγαρους ακόμα και Αμερικανούς.

Με βάση τις αναφερόμενες έρευνες η εικόνα και θέση του "Άλλου", τόσο στην ελληνική κοινωνία, όσο και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτυπώνεται, ως ανησυχητική. Στην ελληνική κοινωνία οι μετανάστες και παλιννοσούντες παρουσιάζονται από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο ως οι μόνιμοι παραβάτες και οι "συνήθεις ύποπτοι". Κατασκευάζονται και αποδίδονται ταυτότητες, οι οποίες πολλές φορές δεν αντιστοιχούν στην πραγματικότητα. Κατηγοριοποιούνται στερεοτυπικά ως όλοι οι Αλβανοί να είναι οι «διαρρήκτες», οι Ρουμάνοι «έμποροι ναρκωτικών», οι Ρώσοι «μαφιόζοι», «εκτελεστές», «μαστροποί», οι γυναίκες τους «εκδιδόμενες γυναίκες», κ.α....

Στην έρευνα του ΕΚΚΕ (2003 και στο ερώτημα για την "Επίδραση των



ξένων στην εγκληματικότητα" με κλίμακα μέτρησης 0 = 'με τους ξένους τα προβλήματα με την εγκληματικότητα αυξάνονται', 10 = 'με τους ξένους τα προβλήματα με την εγκληματικότητα μειώνονται'.

Μέσοι όροι στην κλίμακα 0-10. Οι Έλληνες έχουν το

³⁰ ΝΕΑ 1/11/ 2000

χαμηλότερο μέσο όρο και πιστεύουν πως η παρουσία των ξένων αυξάνει τα προβλήματα εγκληματικότητας.

Σε έρευνα του Κέντρου Προγραμματισμού και Οικονομικών Μελετών για την «Εγκληματικότητα των αλλοδαπών» (2003)³¹ δείχνει πως συνολικά παρανομούν 37 στους 1.000 Έλληνες και 32 στους 1.000 αλλοδαπούς.

Η κοινή γνώμη έχει διαμορφώσει άποψη για την εγκληματικότητα, η οποία πολλές φορές είναι λαθεμένη. Πιστεύουμε όλοι μας πως αριστεύουν οι Αλβανοί και αυτό είναι λάθος. Οι Γιουγκοσλάβοι και οι Ιρακινοί έχουν τα πρωτεία, με 123 και 113 παρανομούντες ανά 1.000 μετανάστες. Έπονται οι Πακιστανοί, οι Ρουμάνοι, οι Πολωνοί και οι Βούλγαροι. Τελευταίοι στην κατάταξη βρίσκονται οι Ινδοί και οι Αλβανοί και στις δύο εθνικότητες καταγράφονται 11 μόλις εγκληματικές πράξεις στα 1.000 άτομα. Η διαφορά στον βαθμό εγκληματικότητας αποδίδεται στον τρόπο διαβίωσης, αλλά και στην οικογενειακή κατάσταση τους.

Η ιστορία της παρουσίας των Ελλήνων μεταναστών στις πλειονοτικές κοινωνίες υποδοχής δείχνει, πως και οι Έλληνες αποτέλεσαν αντικείμενα προκαταλήψεων, διακρίσεων και αντιμετώπισαν την εχθρότητα των πολιτών τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα. Στις αρχές της δεκαετίας του '70, επανεμφανίστηκε στα εγκληματολογικά χρονικά της Σουηδίας, ένα είδος εγκληματία που είχε εκλείψει για πολλές δεκαετίες. Επρόκειτο για τη μαστροπεία. Σε μια επιχείρηση της Σουηδικής αστυνομίας οι συλληφθέντες ήταν στην πλειοψηφία τους Έλληνες μετανάστες. Ήταν μια μεγάλη είδηση για τα σουηδικά ΜΜΕ, την οποία και φυσικά οι εφημερίδες και τα τηλεοπτικά κανάλια την ανέδειξαν έντονα και το πρόβαλλαν δεόντως. Μόλις τέσσερις τον αριθμό ήταν οι συλληφθέντες Έλληνες, που βεβαίως δεν χαρακτήριζε τη συμπεριφορά και τη στάση των 20.000 Ελλήνων που ζούσαν στη Σουηδία. Ακολούθησαν διαμαρτυρίες από τις ελληνικές οργανώσεις. Η συζήτηση άρχισε και η απόφαση της Ομοσπονδίας Σουηδών Δημοσιογράφων ήταν άμεση και σαφής: Να μην δημοσιοποιείται η εθνικότητα υπόπτων ή και ενόχων για εγκληματικές ενέργειες, για να αποφευχθούν οι ετικέτες, να μην κατασκευάζονται ταυτότητες, ενισχύονται οι προκαταλήψεις και γενικεύονται τα στερεότυπα.

Οι Νιου Γιρκ Τάιμς το 1841 σε άρθρο τους έγραφαν κάτι πολύ οικείο σ' εμάς: «Κάθε καράβι από την Ευρώπη φέρνει στην πόλη μας πολλούς ξένους, οι οποίοι εξαναγκάστηκαν σε φυγή από τις χώρες τους, επειδή είχαν διαπράξει εγκλήματα. Αυτοί οι εγκληματίες αναμινύονται με τους τίμιους και εργατικούς μετανάστες και είναι δύσκολο να τους ξεχωρίσουμε».

Στο 10ο τόμο των πορισμάτων της Επιτροπής Ουίκερσαμ «Το έγκλημα και οι ξένοι» στην Αμερική, (14 τόμοι, 1931), και στην πρώτη παράγραφο η έκθεση σπεύδει να σχετικοποιήσει τη θεωρία ότι για την εγκληματικότητα φταίνε οι μετανάστες. «Η αύξηση ορισμένων αδικημάτων μπορεί να αποδοθεί στη μετανάστευση από την Ιρλανδία, τη Σκωτία, την Ιταλία, την Ελλάδα και τη Ρωσία...» (σελ. 72). «Η εξέταση των στοιχείων αποκαλύπτει

³¹ Η έρευνα έγινε από τον Θεόδωρο Λιανό (πρόεδρο του ΚΕΠΕ και καθηγητή του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών) και Θεοφάνη Μπένο (καθηγητή του Πανεπιστημίου Πειραιώς) "ΚΥΡΙΑΚΑΤΙΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ" 12/10/2003.

ότι οι περισσότεροι δράστες κατάγονται από την Ελλάδα, την Ιταλία, τη Λιθουανία και το Μεξικό.» (σελ. 110) και πιο αναλυτικά σημειώνεται ότι «οι Έλληνες δράστες ξεπερνούν το ποσοστό των ντόπιων Αμερικάνων σε 7 εγκλήματα και οι Ιταλοί σε 6.» (σελ. 111)³²

Στις αρχές του 20ου αιώνα οι εφημερίδες της Αυστραλίας καλούσαν τις μητέρες να συμβουλεύουν τα παιδιά τους πως να αποφεύγουν τους "Έλληνες αλήτες, που περιφέρονταν στους δρόμους του Σίδνεϊ".³³



ΣΜΥΡΝΗ Αύγουστος 1922 50.000 νεκροί, 75.000 τραυματίες. 1.500.000 Πρόσφυγες



DAS BOOT IST VOLL, Alfred Haesler 1967



DAS BOOT IST VOLL, Schweiz, 1981 Regie: Markus Imhoof

Στο τέλος του 1942, όταν ξένοι πρόσφυγες ζητούσαν καταφύγιο στα ελβετικά σύνορα και ήταν οι διωκόμενοι του ναζισμού, ο εκπρόσωπος της ελβετικής κυβέρνησης δικαιολογώντας την απόφαση των αρχών της χώρας τους να κλείσουν τα σύνορά και να σταματήσουν να δέχονται πρόσφυγες από τη Γερμανία και την Αυστρία, δήλωνε: «Όταν η σωσίσβια λέμβος είναι γεμάτη και χιλιάδες θύματα ενός ναυαγίου ζητούν απελπισμένα βοήθεια, μοιάζει πολύ σκληρό το ότι δεν μπορείς να τους πάρεις όλους ... Και όμως, είναι πιο ανθρώπινο να τους προειδοποιήσεις, ότι δεν

πρέπει να έχουν ψεύτικες ελπίδες». Η θεωρία του «γεμάτου πλοίου», ως αρχική σύλληψη της ιδέας ανάγεται στο βιβλίο του Hans Grimm³⁴ «Λαός δίχως χώρο», που κυκλοφόρησε το 1926 στο Μόναχο και προπαγάνδισε την ιδεολογία του παγγερμανισμού, προετοίμασε την επι-

κράτηση του ναζισμού και στήριξε τη χιτλερική θεωρία περί «ζωτικού χώρου» και ο τίτλος του χρησιμοποιήθηκε ευρέως σαν σύνθημα για το "δίκαιο αγώνα του γερμανικού λαού" για ζωτικό χώρο και εδάφη.

Το γερμανικό περιοδικό ("Der Spiegel" 34/1992) στο αφιέρωμα του το 1992 για τη μετανάστευση, στο εξώφυλλό του καταφεύγει στο "DAS BOOT IST VOLL" «γεμάτο πλοίο». Σε ανάλυσή του στο αφιέρωμα αυτό, ο ποιητής

³² Ελευθεροτυπία, 28/11/1999, Ελευθεροτυπία, 2/7/2000, Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 1/10/2000.

³³ Α. Τάμης "Ιστορία των Ελλήνων της Αυστραλίας" (σ. 82)

³⁴ Hans Grimm, Volk ohne Raum, Albert Langen Verlag. München 1926, 2 τόμοι. Και Hans Grimm, Volk ohne Raum Albert Langen/Georg Müller München 1932 σε ένα τόμο 1352 σελίδες και Hans Grimm, Volk ohne Raum, Buchnotiz Martin, Wellmann, 2003. Το βιβλίο αποτελείται από τέσσερα μέρη (Heimat und Enge, Fremder Raum und Irregang, Deutscher Raum, Volk ohne Raum). Την περίοδο της Δημοκρατίας της Weimarer ήταν το βιβλίο με τη μεγαλύτερη κυκλοφορία και από τους Nationalsozialisten ήταν υποχρεωτικό ανάγνωσμα στα γερμανικά σχολεία.

και δοκιμογράφος Χανς Μάγκνους Εντσενσμπέργκερ, περιγράφει το φαινόμενο της μετανάστευσης με τους όρους “απώθηση” για τους “διαφορετικούς”, που νοούνται ως βάνουσοι εισβολείς στην ξένη ιδιοκτησία και “επιθυμία” για τους “ομοίους”, με τους οποίους οφείλουμε να μοιραζόμαστε τον ίδιο χώρο-πραγματικό ή και φαντασικό και καταφεύγει σε δύο εύγλωττες “παραβολές” για να εικονογραφήσει την αρνητική στάση των ευρωπαϊκών λαών απέναντι στην έξαρση των μεταναστευτικών κυμάτων της δεκαετίας 1990-2000.



Από το Λαμέρικα (Lamerica) 1994. Με θέμα τη μαζική έξοδο των Αλβανών μεταναστών προς την Ιταλία, με κάθε διαθέσιμο πλωτό μέσο, 1991

θέση στους καινούριους. Παρόλο που δε γνωρίζονταν προηγουμένως, νιώθουν μια κάποια αλληλεγγύη μεταξύ τους, καθώς θεωρούν ότι το κοινό τους έδαφος παραβιάζεται από καταπατητές. Η παραβολή αυτή ισχύει και για το διάλογο στον οποίο υπήρξα μάρτυρας, ανάμεσα σε ένα πρόσφυγα πόντιο από τη Μικρά Ασία (1923) και πόντιο παλλινοστούντα (1992) από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Απευθυνόμενος ο πρώτος στον δεύτερο λέει: “Κατάλαβες, εσείς είστε Ρώσοι πόντιοι, και εμείς είμαστε οι πόντιοι. Οι μόνοι πόντιοι είμαστε εμείς. Είμαστε Έλληνες. Όταν λέμε πόντιοι όλοι ξέρουμε πως εννοούν εμάς”.



Μάρτιος 1997. Πλοίο Αλβανών λαθρομεταναστών εμβολίζεται από ιταλική φρεγάτα. Νεκροί 80.

Στην πρώτη παραβολή αναφέρει: στο κουπέ ενός τρένου δύο επιβάτες ετοιμάζονται για ένα άνετο ταξίδι. Στα ελεύθερα καθίσματα έχουν απλώσει εφημερίδες, αποσκευές και πανωφόρια. Ξαφνικά η πόρτα ανοίγει και δύο νέοι ταξιδιώτες έρχονται να προστεθούν στην παρέα. Η άφιξή τους δεν γίνεται δεκτή με ευχαρίστηση. Οι “παλιοί” μαζεύουν βαρυγκωμώντας τα σκόρπια αντικείμενα για να κάνουν

Η δεύτερη παραβολή είναι η γνωστή μεταφορά της “Σωσίβιας Λέμβου”, που οδηγεί κάποιους ναυαγούς στη σωτηρία, ενώ δεκάδες άλλο επιζώντες αγωνίζονται να ανέβουν κι αυτοί στη βάρκα. Η παραβολή της “Σωσίβιας Λέμβου”, συνιστά κατά τον Εντσενσμπέργκερ την ακραία εκδοχή του μοντέλου του τρένου με

μια διαφορά στο τρένο η διακύβευση είναι η άνεση του ταξιδιού, ενώ στη λέμβο εκείνο που παίζεται είναι η ζωή και ο θάνατος. Στις αρχές του 20ου Αιώνα τα αμπάρια των караβιών υπήρξαν οι τις παλαιότερες “Σωσίβιας Λέμβοι” των Ελλήνων μεταναστών προς τις υπερατλαντικές χώρες (Αμερική και Αυστραλία).



21ος Αιώνας. Μια από τις πολλές σύγχρονες Σωσίβιες Λέμβους



Υποψήφιοι Λαθρομετανάστες, από την Αλβανία, το Κόσσοβο, τη Γιουγκοσλαβία, το Ιράκ, την Ρουάντα, το Αφγανιστάν κ.α.

Στη “Σωσίβια Λέμβο” ήθελαν να επιβιβασθούν:

- Οι χιλιάδες Αλβανοί που φορτώθηκαν στα σαπιοκάραβα το καλοκαίρι του 1991 για να διασχίσουν την Αδριατική και βρέθηκαν αντιμέτωποι με τα όπλα του ιταλικού στρατού στο Μπάρι.
- Οι 300 μετανάστες που βυθίστηκαν με το πλοίο τους στα ανοιχτά της Μάλτας τα Χριστούγεννα του '96.
- Οι 80 Αλβανοί που πνίγηκαν, τον Μάρτιο του '97, όταν το πλοίο τους εμβολίστηκε από ιταλική φρεγάτα.
- Οι τραγικοί νεκροί λαθρομετανάστες από τη φωτιά στο «Σούπερφαστ».
- Οι δεκάδες νεκροί που με περισσή απόγνωση επιχείρησαν να διαβούν τα ναρκοπέδια του Έβρου.
- Οι νεαροί λαθρομετανάστες που έχασαν τα πόδια τους από κρουσπαγήματα στη χιονισμένη οροσειρά της Ροδόπης.
- Και χιλιάδες άλλοι πολίτες της υφηλίου,

Συμπερασματικά

Η ελληνική κοινωνία βρίσκεται σήμερα σε ένα εύθραυστο στάδιο μετασχηματισμού. Η αποτύπωση των τάσεων της δείχνει πως δυσκολεύεται να αποδεχθεί την πολύχρωμη και την πολύγλωσση πραγματικότητα. Οι συμπεριφορές όπως αυτές καταγράφονται αναδεικνύουν τη μεγάλη δυσκολία της να διαχειριστεί με στήση ευθύνης τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη με τους διαφορετικούς.

Οι Έλληνες καλούνται πλέον να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τα κοινωνικά και ατομικά προβλήματα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα από μια νέα οπτική και αντίληψη, όχι αυτή του μετανάστη, αλλά του πλειονοτικού και της χώρας υποδοχής.

Η πραγματικότητα αυτή αναδεικνύει παραμέτρους που προβληματίζουν ως προς:

- τις διαδικασίες διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, που αναφέρεται στην εκπαίδευση και τον καταμερισμό της εργασίας και την κοινωνική ζωή.
- τις διαδικασίες καταπολέμησης των προκαταλήψεων και των στερεότυπων, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

- τη διαχείριση της φοβίας και των αρνητικών συναισθημάτων που αναπτύσσονται στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με το μη οικείο, το ξένο, το διαφορετικό και το πολιτισμικά “Άλλο”,
- την αντίσταση και την άρνηση αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως δύναμη και πλούτο για την ελληνική κοινωνία.
- την αντίληψη για αξιολογική ιεράρχηση των πολιτισμικών σχημάτων.

Η ελληνική κοινωνία με σκεπτικισμό, ανασφαλής και αναποφάσιστη ταλαντεύεται στο δίπολο των εννοιών “Εμείς” και οι “Άλλοι”.

Οι σειρήνες και οι ακραίες απόψεις που προβάλλονται στα ΜΜΕ αναδεικνύουν πλέον τους αλλοδαπούς από σύμβολα φόβου για τις “εγκληματικές πράξεις τους” στους νέους εχθρούς των εθνικών συμβόλων με την συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιδόσεις τους.

Η εκπαιδευτική ένταξη και οι επιδόσεις των “Άλλων” μαθητών αποτελούν ταυτόχρονα και ενθαρρυντικό μήνυμα για τη διαπερατότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τις θετικές θεσμικές παρεμβάσεις και τις αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσπάθειες που καταβάλλονται. Όμως υπάρχει και η άλλη πλευρά. Υπάρχει και η διάσταση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, των δυσκολιών ομαλής ένταξης που μαζί με τις δυσκολίες υπέρβασης της σιωπής των αλλόγλωσσων μαθητών και το μεγάλο βαθμό της σχολικής διαρροής τους αποτελούν τις διαστάσεις που πρέπει να προβληματίζουν και να αποτελούν αντικείμενο παιδαγωγικών και επιστημονικών συζητήσεων, ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η μέχρι σήμερα πολλές φορές φορτισμένη συζήτηση –κάθε εθνική επέτειο- για τη θέση των διαφορετικών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και για την πολιτισμική ποικιλομορφία σκιάζει τα εκπαιδευτικά προβλήματα, συσκοτίζει αντί να διαφωτίζει και διευρύνει αντί να γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο “Εμείς” και οι “Άλλοι”, οι διαφορετικοί, αλλοιώνοντας τη ρήση του Δ. Σολωμού “... εθνικό είναι ό,τι είναι αληθινό”.

Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα δράσης

Δ. Σακκά

Το θέμα της σημερινής Ημερίδας αφορά στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη σχολική τάξη, η οποία είναι μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη, συμπεριλαμβάνει, δηλαδή, παιδιά που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στόχος της συγκεκριμένης εισήγησης είναι η παρουσίαση του προγράμματος με τίτλο **«Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών»** το οποίο αποτελεί υπόεργο του έργου «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». Το έργο υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ, το συγκεκριμένο Υπόεργο υλοποιείται από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης με χρηματοδότηση από το ΥΠΕΠΘ και το ΕΚΤ. Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα εντάσσεται στη μέχρι τώρα πολιτική του Υπ.Ε.Π.Θ. για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτική η οποία αποσκοπεί στην ένταξη των παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο ενιαίο σχολείο.

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., 1996α· Dragonas et al., 1996β· Androussou, 1996· Inglessi, 1996· Δαμανάκης 1997α· Davazoglou et al., 1997· Παπαστυλιανού, 1998· Σακκά, αδημ. υλικό· Ψάλτη, 2000· Τσιάκαλος, 2000· Τζεβελέκου, αδημ. υλικό κ.ά.).

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 Π/βάθμια εκπαίδευση.

Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης ή/και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Δαμανάκης, 1997α· Δαμανάκης, 1997β· Μάρκου, 1997, κ.ά.). Επικεντρώθηκαν κύρια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής νέου εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνεται σε ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού ή στην διερεύνηση των στερεοτύπων των πρώτων και λιγότερο στην ενδυνάμωση 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 (Dragonas et al., 1996^α. Dragonas et al., 1996^β. Androussou, 1996. Inglessi, 1996. Τσιάκαλος, 2001. Τζεβελέκου, αδημ.υλικό, κ.ά.). 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 υποστηρίξουν αποτελεσματικά την ένταξη των παιδιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων γενικά, και όχι μόνο σε εκείνους/-ες που έχουν μεγάλους αριθμούς αλλοδαπών και παλινοσοτώντων μαθητών/τριών στην τάξη τους ή εκείνων που εργάζονται σε διαπολιτισμικά και μειονοτικά σχολεία. Η επιλογή αυτή συνάδει και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται στο σύνολο της εκπαίδευσης κι όχι μόνο στις μειονοτικές ή ειδικές ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες κλπ.) (Μάρκου, 1997 ·Γκόβαρης, 2001). Με το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιδιώκεται η προετοιμασία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στην πραγματικότητα της σύγχρονης τάξης που χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία, μιας τάξης όπου μέσα συνυπάρχουν μαθητές/τριες τόσο της κυρίαρχης τάξης όσο και διαφόρων άλλων πολιτισμικών/εθνοτικών ομάδων. Με βάση αυτό το σκεπτικό, το παρόν πρόγραμμα αποτελεί μια πρόταση γενικής παιδείας που λαμβάνει υπόψη τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης που αποβλέπει στην εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Π/βάθμιας εκπαίδευσης καθώς και εκείνων της Δ/βάθμιας εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην *ενδυνάμωσή* τους (α) μέσω της επεξεργασίας των γνώσεών τους, των πεπειθήσεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών τους, και (β) μέσω της συμμετοχής τους στο σχεδιασμό στρατηγικών παρέμβασης στη σχολική τάξη και της άσκησής τους στην έρευνα- δράση. Προτείνεται, στο πλαίσιο αυτό, ένα μοντέλο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών το οποίο αποβλέπει, από τη μια, στην ψυχολογική, και από την άλλη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Είναι γνωστό σήμερα, ότι όταν συνειδητοποιούνται από τον εκπαιδευτικό οι προσωπικές του στάσεις και πεπειθήσεις σχετικά με την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης, τότε διευρύνεται και η ικανότητά του να αντιμετωπίζει τους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ως άτομα εφόσον ο ίδιος έχει κατανοήσει τον εαυτό του καλύτερα. Ως εκ τούτου, διευρύνεται και η ικανότητά του να αποδέχεται τους μαθητές τους

με τη δική τους ιδιαιτερότητα (Calderon, 1995· Gonzalez & Darling-Hammond, 1997).

Επιπλέον, δεδομένα σύγχρονων μελετών υποδεικνύουν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού όχι μόνο του ρόλου του σχολείου, αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός χρειάζεται νέες γνώσεις και νέες δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει αποτελεσματικές στρατηγικές που θα ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία ή στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, δεν αρκεί μόνο η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέου διδακτικού υλικού αλλά είναι απαραίτητη μια διαφορετική νοηματοδότηση της έννοιας της «διδασκαλίας» καθώς και η ανάπτυξη νέων πεποιθήσεων για το περιεχόμενο και το είδος της εργασίας στην τάξη (Calderon, 1995· Gonzalez & Darling-Hammond, 1997).

Επιπλέον, με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πετυχαίνουμε, όπως υποστηρίζουν οι Blasé & Blasé (2001) να κάνουμε τους εκπαιδευτικούς μέρος της λύσης των εκπαιδευτικών ζητημάτων και όχι την αιτία αυτών. Η πραγματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην ανάδειξή τους σε καλά πληροφορημένους επαγγελματίες, οι οποίοι θα συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με ζητήματα που αφορούν τόσο την τάξη τους όσο και ολόκληρο το σχολείο και θα διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις που απαιτούνται για τη λήψη τέτοιων αποφάσεων (Kirby, 1991 στο: Blasé & Blasé, 2001).

Στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα έχει ως στόχους (1) να προωθήσει το θέμα της *ψυχολογικής και κοινωνικής ένταξης* των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύοντας τη διαδικασία αποδοχής των παιδιών των παραπάνω ομάδων, πρωτίστως από το εκπαιδευτικό προσωπικό, και δευτερευόντως από τους γονείς και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, και (2) να προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο επιμόρφωσης το οποίο θα στοχεύει στην προετοιμασία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία (diversity) της σύγχρονης σχολικής τάξης, και να υποστηρίζουν αποτελεσματικά την ένταξη των παιδιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Ομάδα στόχος είναι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί (Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας) αλλά **έμμεσα επωφελούμενοι** είναι (α) οι ομάδες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, (β) οι υπόλοιποι συμμαθητές τους, (γ) οι παλιννοστούντες ή/και αλλοδαποί γονείς καθώς και οι γονείς της πλειονότητας, (δ) η Διοίκηση της εκπαίδευσης και η τοπική κοινότητα.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι :

1. Να διαμορφώσει από κοινού με τους εκπαιδευόμενους, πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο θα στοχεύει στην *πολιτισμική ενημερότητα* και στην *ενδυνάμωση* των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ποικιλομορφία της σύγχρονης σχολικής τάξης.

2. Να διερευνήσει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τις ανάγκες των εμπλεκόμενων ομάδων (γονείς, παιδιά), καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας «μιλούν» για τα παιδιά με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την παραπάνω διερεύνηση θα αποτελέσουν τη βάση για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που θα χρησιμοποιηθούν στη διάρκεια της παρέμβασης.
3. Να διαμορφώσει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, στρατηγικές παρέμβασης που θα αποσκοπούν (α) στην ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές της τάξης τους καθώς και της σχέσης των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, (β) στην ευαισθητοποίηση των γονιών της κυρίαρχης ομάδας (πλειονότητας), καθώς και (γ) στη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα των παλιννοστούντων.

Στάδια του έργου

Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας δύο ετών και υλοποιήθηκε σε τέσσερα στάδια: (α) Προετοιμασία και υλοποίηση της έρευνας αναγκών, (β) υλοποίηση του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της άσκησης τους στην έρευνα-δράσης, (γ) υλοποίηση της παρέμβασης των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα, και (δ) ολοκλήρωση του έργου και διάχυση των αποτελεσμάτων (βλ. Σχηματική Αναπαράσταση του Υποέργου).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν ενέργειες προετοιμασίας περιλαμβανομένης και της συλλογής βιβλιογραφίας καθώς και διερεύνηση των αναγκών όλων των ομάδων που θα συμμετάσχουν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην παρέμβαση (εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά).

Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε εκπαίδευση με στόχο την *πολιτισμική ενημερότητα* και την *ενδυνάμωση* των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Επιπλέον στόχος στη φάση ήταν η διαμόρφωση, από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών το οποίο θα στοχεύει στην πολιτισμική τους ενημερότητα και την ενδυνάμωσή τους για να υποβοηθήσουν την ψυχολογική και κοινωνική ένταξη παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη.

Στο τρίτο στάδιο υλοποιήθηκε, το δεύτερο τμήμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που αφορούσε στην επαγγελματική ενδυνάμωση μέσω της παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Στόχος της παρέμβασης ήταν να σχεδιαστούν από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με την επιστημονική ομάδα σειρά δραστηριοτήτων που θα αποσκοπούν: (α) στην υποβοήθηση των παιδιών παλιννοστούντων ή/και αλλοδαπών να ενταχθούν στη σχολική τάξη σε ψυχολογικό-κοινωνικό επίπεδο, (β) στη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια των παλιννοστούντων ή

αλλοδαπών μαθητών, (γ) στην υποβοήθηση των γονιών της πλειονότητας να αποδεχθούν τη συνύπαρξη των παιδιών τους με παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών και (δ) στη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και την ευρύτερη κοινότητα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών.

Στο τέταρτο στάδιο υλοποιήθηκαν δραστηριότητες όπως: (α) διάχυση αποτελεσμάτων, και (β) συγγραφή τελικής έκθεσης και παραδοτέων του προγράμματος.

Το έργο αξιολογήθηκε σε τρεις φάσεις από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό (αρχική, ενδιάμεση και τελική μέτρηση) και δύο φορές από τα παιδιά των σχολείων που συμμετείχαν σε δύο φάσεις (αρχική και τελική μέτρηση).

Στην εκπαίδευση ομάδα στόχος (η άμεση ομάδα- στόχος του προγράμματος) ήταν οι εκπαιδευτικοί, ενώ, στην παρέμβαση, ομάδα στόχος (η έμμεση ομάδα- στόχος) ήταν τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Διαδικασία υλοποίησης

Στόχος της **έρευνας αναγκών** κατά το πρώτο στάδιο ήταν να διερευνηθούν, *μαζί με τους εκπαιδευτικούς*, οι ανάγκες των εμπλεκόμενων ομάδων (εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδιά) καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι γονείς και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας «μιλούν» για τα παιδιά με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Σήμερα γνωρίζουμε ότι η διερεύνηση αναγκών πριν την υλοποίηση οποιοδήποτε προγράμματος παρέμβασης, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση (Arredondo, 1996) για την προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμικής επίγνωσης, ευαισθητοποίησης και αποδοχής της ποικιλομορφίας, καθώς μέσω της συλλογής πληροφοριών έρχονται στην επιφάνεια ή επικυρώνονται τα ζητήματα που απασχολούν τις ομάδες που θα εκπαιδευτούν.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παραπάνω διερεύνηση απετέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν στη διάρκεια της εκπαίδευσης ή / και της παρέμβασης. Τμήμα των αποτελεσμάτων από την έρευνα αναγκών που έγινε στους γονείς και τα παιδιά θα παρουσιαστεί στις επόμενες εισηγήσεις από τις Ε. Κουϊμτζή (Ε.Κουϊμτζή, Δ. Σακκά, Β.Παπαντή με τις Γ.Χαχλά & Σ.Γιαταγάνα), Θ. Κωνσταντινίδου (Θ. Κωνσταντινίδου, Ι. Μπίμπου, Ε. Μαρκοπούλου) και Ν. Διαμαντίδου (Κ. Διαμαντίδου, Λ. Φρόση, Ο. Πατέλη).

Σε ότι αφορά την **εκπαίδευση**, έτσι όπως αυτή υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος, ο *πρώτος στόχος* ήταν η καλλιέργεια της *πολιτισμικής ενημερότητας* και η *ενδυνάμωση* των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ποικιλομορφία της σύγχρονης σχολικής τάξης (Στάδιο 2). Η ενδυνάμωση αφορά τόσο στην ψυχολογική όσο και στην επαγγελματική ενδυνάμωση.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου υποέργου, βασίστηκε **στο μοντέλο ASK**, ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων σχετικών επαγγελματιών (συμβούλων, ψυχολόγων κλπ.) (Sue, 1991·Sue, Arredondo, & McDavis, 1992·Sue, et al., 1982·Wittmer, 1992). Το ASK αποτελεί ακρωνύμιο των λέξεων Awareness (Επίγνωση/Ενημερότητα), Skills & Sensitivity (Δεξιότητες & Ευαισθησία) και Knowledge (Γνώση). Αποσκοπούσε στην επεξεργασία των γνώσεων, των συναισθημάτων, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Η Α. Ψάλτη με τις Ν. Διαμαντίδου και Μ. Παπαθανασίου θα περιγράψουν στην εισήγησή τους αναλυτικότερα τη φάση αυτή της εκπαίδευσης.

Δεύτερος στόχος της εκπαίδευσης ήταν η επαγγελματική ενδυνάμωση μέσω της **άσκησης των εκπαιδευτικών στην έρευνα- δράση** (Στάδιο 3), στη συστηματική, δηλαδή, παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα με στόχο την αλλαγή. Το τμήμα αυτό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βασίστηκε στην *έρευνα- δράση* ως εργαλείο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και συστηματικής παρέμβασης στο σχολείο για τη διεύρυνση ή/και αλλαγή στερεοτύπων και πεποιθήσεων όλων των εμπλεκόμενων ομάδων, δηλαδή, των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των γονιών (Cohen & Manion, 1997). Η έρευνα -δράση καθώς και εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε παρεμβατικές δραστηριότητες που στηρίζονται σ' αυτήν, έχει εφαρμοστεί με επιτυχία, μεταξύ άλλων, σε προγράμματα που αποσκοπούσαν στη διεύρυνση των ταυτοτήτων του φύλου στο σχολείο τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα (Holland 1993· Chisholm, 1994· Deliyanni-Kouimtzzi & Sakka, 1998· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά., 2000).

Κατά το στάδιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, από κοινού, με τους/τις συνεργάτες/-ιδες του προγράμματος σχεδίασαν, εφάρμοσαν και αξιολόγησαν δραστηριότητες οι οποίες υλοποιήθηκαν στην τάξη ή στην κοινότητα των γονέων των παλινοσοτούντων και αλλοδαπών μαθητών και απευθύνθηκαν σε όλη την σχολική κοινότητα.

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε είτε στα πορίσματα της έρευνας αναγκών που υλοποιήθηκε κατά την πρώτη φάση, είτε στις διαπιστώσεις που έκαναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω μικρής κλίμακας έρευνας αναγκών που πραγματοποίησαν οι ίδιοι. Οι Λ. Φρόση, Ε. Θεοδοσιάδου, Ε. Αντωνιάδου, Β. Παπαντή θα παρουσιάσουν αυτό το τμήμα της εκπαίδευσης, ενώ, οι Δ. Αλεξούδης, Θ. Μακρογιαννόπουλος, Λ. Ξενάκη και Α. Τεμπρίδου, εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα, θα παρουσιάσουν δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρέμβασης στη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της Ημερίδας, οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάσουν σε ειδικά διαμορφωμένα περίπτερα, τμήμα των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν, με μορφή ανηρτημένης εργασίας.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι η παρέμβαση στη σχολική κοινότητα είχε διπλό χαρακτήρα: (α) από τη μια, προσεγγίστηκαν οι ομάδες-στόχος που περιελάμβαναν τα παιδιά και τους γονείς ή την ευρύτερη

σχολική κοινότητα, και (β) από την άλλη, η παρέμβαση κατέληξε στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (βλ. σχηματική αναπαράσταση του έργου).

Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί όλες οι επιμέρους ενέργειες του προγράμματος:

- ✓ Οργάνωση 5 ομάδων εκπαιδευτικών Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας Εκπαίδευσης στις πόλεις Αλεξανδρούπολη, Ξάνθη και Θεσσαλονίκη (N=70)

- ✓ Βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο την πολιτισμική ενημερότητα

- ✓ Παρέμβαση στη σχολική τάξη (N εκπαιδευτικών=48)

- ✓ Κατασκευή ευέλικτων εργαλείων διερεύνησης των αναγκών μαθητών Π/βάθμιας και Δ/βάθμιας εκπαίδευσης που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο υλοποίησης μιας έρευνας αναγκών στην τάξη τους.

- ✓ Κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού για την εκπαίδευση και επιμόρφωση μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών το οποίο θα στοχεύει στην πολιτισμική τους ενημερότητα και την ενδυνάμωσή τους για να υποβοηθήσουν τη συνύπαρξη των ντόπιων μαθητών και εκείνων με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη

- ✓ Σχεδιάστηκαν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς, *στρατηγικές παρέμβασης* που αποσκοπούν (α) στην υποβοήθηση των παιδιών, παλιννοστούντων ή / και αλλοδαπών να ενταχθούν στη σχολική τάξη σε ψυχολογικό-κοινωνικό επίπεδο, (β) στη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών, (γ) στην υποβοήθηση των γονιών της πλειονότητας να αποδεχθούν τη συνύπαρξη των παιδιών τους με παιδιά παλιννοστούντων ή αλλοδαπών.

Συμβολή του προγράμματος

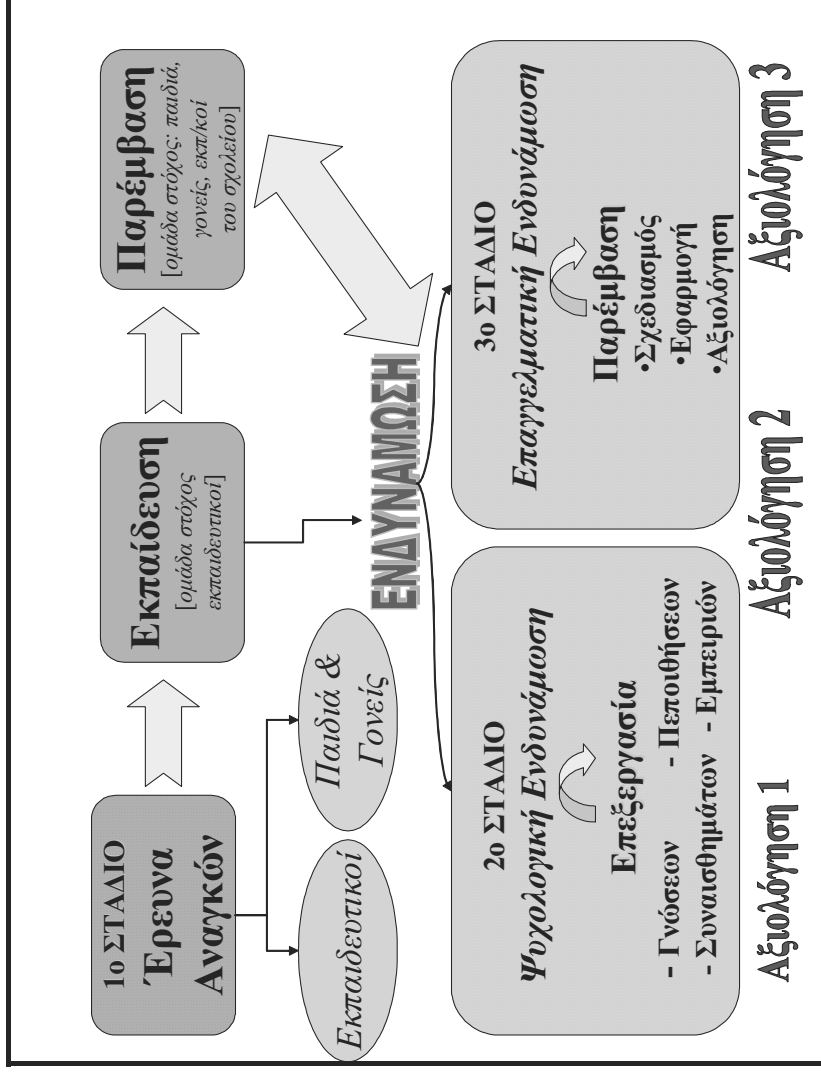
Σε αυτό το πλαίσιο, η συμβολή του συγκεκριμένου προγράμματος στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται συνοπτικά, με τα εξής σημεία: το εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε από την *εκπαίδευση* των μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών προετοιμάζοντάς τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ποικιλομορφία της σύγχρονης σχολικής τάξης. Αντίστοιχα το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Το υλικό που προέκυψε από την *παρέμβαση* των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και θα αφορά σε στρατηγικές παρέμβασης και επιμέρους δραστηριότητες, θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από άλλους εκπαιδευτικούς για να φέρουν προς συζήτηση, μέσα στην τάξη τους, το θέμα της συνύπαρξης ατόμων ή ομάδων που είναι γλωσσικά ή πολιτισμικά διαφορετικά/-ές.

Οι διαπιστώσεις που θα προκύψουν από την εφαρμογή του προγράμματος, θα μπορούν να συμβάλουν στον παραπέρα σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών

διότι θα αναφέρονται (α) στο τι είναι αναγκαίο να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί όταν συνδιαλέγονται με παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές, (β) στο είδος των δραστηριοτήτων που ενισχύουν αυτή την κατανόηση, και (γ) στο είδος του σχολικού πλαισίου και των σχολικών δραστηριοτήτων που απαιτούνται.

Σχηματική Αναπαράσταση του Υποέργου



Βιβλιογραφία

- Androussou, A. (1996). "Moi et l'autre: Un voyage". Materiel educatif interculturel Pour l'ecole primaire. In T.Dragonas, A. Frangoudaki & Ch. Inglessi (Eds.) *Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe*, pp.175-187. Αθήνα: Νήσος.
- Arredondo, P. (1996). *Successful Diversity Management Initiatives. A Blueprint for Planning and Implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2001). *Empowering Teachers. What Successful Principals Do (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Calderon, M. (1995). *Dual language programs and team-teachers' professional development*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Chisholm, I.M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43 – 68.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997α). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997β). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 43, 66-73.
- Deliyanni, K. & Sakka, D. with S. Rentzis (1998). *"Project Arienne (Greece). Final Report: Masculinities in Europe*. Brussels: European Commission, General Direction XXII, Education, Formation and Youth.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. με τις Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., Συγκολίτου, Ε. (2000). *«Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση»*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας (ΕΠΕΑΕΚ-Ενέργεια 3.2β).
- Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Inglessi, Ch. (1996α). Introduction: Unpacking intercultural teacher education: From monoculturalism to respect for human rights. In T.Dragonas, A. Frangoudaki & Ch. Inglessi (Eds.) *Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe*, pp.15=35. Αθήνα: Νήσος.
- Davazoglou, A., Kourantzi, E., & Kokkinos, K. (1997, May). *Towards an understanding of the professional needs of teachers working with refugee children*. Paper presented at the 12th WAER Conference, Rethymnon, Crete.
- Dragonas, T., Askouni, N. & Kouzelis, G. (1996β). Initial intercultural teacher education. The singular, non-contradictory identity contested. In T.Dragonas, Frangoudaki & Ch. Inglessi (Eds.)

- Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe*, pp.95-105. Αθήνα: Νήσος.
- Gonzalez, J.M. & Darling-Hammond, L.(1997). *New concepts for new challenges*. III: CAL.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Holland, J. (1993): "Studying Youth: research on gender and youth in Britain", στο Κ. Δεληγιάννη & Ρ. Ζιώγου (Επιμ.) *Εκπαίδευση και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Inglessi, Gh. (1996). «...And then she sang a Turkish song»: In-Service teachers' Training on intercultural education. . In T.Dragonas, Frangoudaki & Ch. Inglessi (Eds.) *Beyond one's own backyard: Intercultural teacher education in Europe*, pp.189-202. Αθήνα: Νήσος.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπόλιτισμική Εκπαίδευση-Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Παπαστυλιανού, Α. (1998). Η διακοπή φοίτησης στους μαθητές - παιδιά ομογενών παλιννοστούντων στην Ελλάδα: Στοιχεία και διαστάσεις του προβλήματος. Στο: Ρ. Παπαθεοφίλου & Σ. Βοσνιάδου, (Επιμ.), *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις* (σσ. 207-232). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκά, Δ. (Αδμη. υλικό). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Sue, D.W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling and Development*, 70, 99 – 105.
- Sue, D.W., Arredondo, P., & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(2), 477 – 486.
- Sue, D.W., Bernier, J.B., Durran, A. Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E., & Nuttall, E.V. (1982). Position paper: Cross-cultural competencies. *Counseling Psychology*, 10, 45 – 52.
- Τζεβελέκου, Μ. (αδμη.υλικό). Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Και Πανεπιστήμιο Αθηνών, Β' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάλτη, Α. (2000). *Μαθητές και μαθήτριες από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία στα ελληνικά σχολεία: Στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες*. Αδμη. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο την πολιτισμική τους ενημερότητα: Ένας χρόνος μετά

A. Ψάλτη, Κ. Διαμαντίδου,
Μ. Παπαθανασίου

Αποτελεί κοινό τόπο πλέον ότι κατά την τελευταία δεκαετία συντελέστηκαν δραματικές αλλαγές στην πληθυσμιακή σύνθεση του ελληνικού σχολείου εξαιτίας της εισροής μεγάλου αριθμού παιδιών παλιννοστούντων και των νέων οικονομικών μεταναστών (Δαμανάκης, 1997/Δρετάκης, 2003/Νικολάου, 2000/Ψάλτη, 2000). Επομένως, γίνεται επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού όχι μόνο του ρόλου του σχολείου, αλλά και του ρόλου των εκπαιδευτικών ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης (Nieto, 1991· Gonzalez & Darling-Hammond, 1997).

Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δημογραφικά δεδομένα και τις καινούριες ανάγκες που αυτά δημιούργησαν, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε πρόγραμμα εκπαίδευσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος με τίτλο «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών», του οποίου αποτέλεσε και τη δεύτερη φάση. Οι άλλες δύο φάσεις του προγράμματος περιλάμβαναν: Φάση I - Έρευνα Αναγκών και Φάση II – Παρέμβαση στη Σχολική Κοινότητα.

Θέμα της παρούσας εισήγησης αποτελεί η συνολική θεώρηση της φάσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προαναφερθέντος προγράμματος σχεδόν ένα χρόνο μετά την ολοκλήρωσή της. Συγκεκριμένα, αρχικά θα γίνει μια σύντομη περιγραφή του προγράμματος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν τα πρώτα αποτελέσματα από την αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Στόχος του προγράμματος εκπαίδευσης

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών είχε διπλό στόχο: (α) την **πολιτισμική ενημερότητα** (*cultural awareness*) και (β) την **ενδυνάμωση** (*empowerment*) των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Πριν προχωρήσουμε στη σύντομη περιγραφή του προγράμματος, είναι σκόπιμο να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι δύο έννοιες, καθώς πρόκειται για καινούριους σχετικά όρους στη βιβλιογραφία, οι οποίοι έχουν κατά καιρούς δεχθεί ποικίλους ορισμούς.

Ο όρος **πολιτισμική ενημερότητα** (*cultural awareness*) αφορά στην ανάπτυξη ευαισθησίας και κατανόησης για διάφορες πολιτισμικές ομάδες, μια διαδικασία η οποία συνήθως περιλαμβάνει εσωτερικές αλλαγές ως προς τις στάσεις και τις αξίες (Adams, 1995). Η καλλιέργεια της πολιτισμικής ενημερότητας δεν επιτυγχάνεται αν δε συνοδεύεται και από την απόκτηση **πολιτισμικής γνώσης** (*cultural knowledge*), δηλαδή εξοικείωσης με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, την ιστορία, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των μελών διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Adams, 1995).

Ο ορισμός της έννοιας της **ενδυνάμωσης** (*empowerment*) είναι ακόμη πιο δύσκολος. Στο λεξικό των Τεγόπουλου – Φυτράκη (1995), ως ενδυνάμωση ορίζεται η ενίσχυση, η ισχυροποίηση και μεταφορικά, η ενθάρρυνση. Στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της ποικιλομορφίας (*diversity management*), η ενδυνάμωση αναφέρεται σε μια αίσθηση προσωπικής δύναμης, αυτοπεποίθησης και θετικής αυτοεκτίμησης (Arredondo, 1996). Η έννοια εμπεριέχει και μια διαδικασία αλλαγής που μπορεί να επιτευχθεί σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους. Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας μπορεί να είναι μια αυξανόμενη αίσθηση αυτοπεποίθησης για την αποτελεσματική εκτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών. Όσον αφορά τη διαχείριση της ποικιλομορφίας, η Arredondo (1996) τονίζει ότι η ενδυνάμωση είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη συμμετοχή του ατόμου σε διάφορες διαπολιτισμικές δραστηριότητες, αλλά και μια ιδιαίτερα προσωπική έννοια στην οποία κάθε άτομο αποδίδει διαφορετικό νόημα. Στο χώρο του σχολείου, η ενδυνάμωση ορίζεται ως η συνεργατική δημιουργία δύναμης (Cummins, 1999), δηλαδή ως μια διαδικασία απόκτησης δύναμης να προσδιορίσει κανείς τον εαυτό του και να επιφέρει αλλαγές στη δική του ζωή ή στην κοινωνική κατάσταση μέσα από τη συμμετοχή σε μη εξουσιαστικές σχέσεις.

Μέσα στο πλαίσιο που οριοθετούν οι προαναφερθέντες ορισμοί, οι ευρύτεροι στόχοι της φάσης της εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών μπορούν να προσδιοριστούν ως εξής. Μέσω της εκπαίδευσής τους οι εκπαιδευόμενοι: (α) αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση της δικής τους πολιτισμικής παράδοσης, καθώς και της αλληλεξάρτησης με άλλες πολιτισμικές παραδόσεις, συμπεριλαμβανομένου του σεβασμού για το «διαφορετικό», (β) εκτιμούν τη δική τους πολιτισμική παράδοση μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου κόσμου με τέτοιον τρόπο που τους επιτρέπει να κατανοήσουν, να προσαρμοστούν σε και τελικά να αποδεχτούν τις διαφορετικές πολιτισμικές και προσωπικές πραγματικότητες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών τους, (γ) αποκτούν νέες αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες και (δ) εργάζονται με στόχο να ξεπεράσουν τα παραδοσιακά μοντέλα αντιμετώπισης του «διαφορετικού» (αφομοίωση) και να αναπτύξουν τεχνικές και μεθόδους

που λαμβάνουν υπόψη τους την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης στον 21^ο αιώνα (All Different All Equal, 1999).

Θεματικές ενότητες

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης ξεκινά από την παραδοχή ότι για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής τάξης θα πρέπει να αποκτήσουν «διαπολιτισμική επάρκεια» (Banks, 1994), δηλαδή να μπορούν να λειτουργούν άνετα σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και να αλληλεπιδρούν αρμονικά με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Chisholm, 1994). Η **διαπολιτισμική επάρκεια** περιλαμβάνει ένα σύνολο από συγκλίνουσες συμπεριφορές, στάσεις και τακτικές που συγκεντρώνονται σε ένα σύστημα, σ' έναν οργανισμό ή μεταξύ επαγγελματιών και διευκολύνουν το συγκεκριμένο σύστημα ή οργανισμό ή τους συγκεκριμένους επαγγελματίες ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Cross, Bazron, Dennis & Isaacs, 1989). Πιο πρακτικά, με τον όρο διαπολιτισμική επάρκεια εννοείται η εννοποίηση και η μετατροπή γνώσεων για άτομα και ομάδες σε συγκεκριμένα κριτήρια, πολιτικές, πρακτικές και στάσεις που εφαρμόζονται στους κατάλληλους πολιτισμικούς χώρους ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Davis, 1997).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασίστηκε στο μοντέλο ASK, ένα μοντέλο που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων σχετικών επαγγελματιών (συμβούλων, ψυχολόγων κλπ.) (Sue, 1991/ Sue, Arredondo, & McDavis, 1992/Sue, Bernier, Durran, Feinberg, Pedersen, Smith, & Nuttall, 1982/Wittmer, 1992). Το ASK αποτελεί ακρωνύμιο των λέξεων **A**wareness (Επίγνωση/Ενημερότητα), **S**kills & **S**ensitivity (Δεξιότητες & Ευαισθησία) και **K**nowledge (Γνώση). Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα τρία συστατικά στοιχεία, δημιουργήθηκαν τρεις θεματικές ενότητες: Α'- «Ποιος είμαι;» - Πολιτισμική επίγνωση εαυτού, Β'- «Πώς βλέπω τους άλλους;» - Στερεότυπα και Προκαταλήψεις και Γ'- «Ποιοι είναι οι άλλοι;» - Η πραγματικότητα του άλλου.

Στην ενότητα Α' στόχος ήταν η διερεύνηση της προσωπικής πολιτισμικής παράδοσης των εκπαιδευόμενων και του ρόλου της στη διαμόρφωση αντιλήψεων και υποθέσεων, καθώς και η ανακάλυψη και αποδοχή του εαυτού τους ως πολιτισμικού όντος. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να διερευνήσουν τις προσωπικές τους αξίες, απόψεις, στερεότυπα και ιστορία της ζωής και να εξετάσουν πώς αυτές οι εμπειρίες τους έχουν δομηθεί και διαμορφωθεί από παράγοντες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη, η πολιτισμική καταγωγή, η εθνικότητα, η γλώσσα και το φύλο. Οι άξονες γύρω από τους οποίους στράφηκε η πρώτη ενότητα ήταν ο εαυτός ως πολιτισμικό ον και η διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας του καθενός, ενώ οι

δραστηριότητες επέτρεψαν στους εκπαιδευόμενους να συλλέξουν στοιχεία για την προσωπική τους πολιτισμική ταυτότητα.

Ο στόχος της Β' ενότητας περιλάμβανε τη διερεύνηση των προσωπικών πεποιθήσεων και ιδεών των εκπαιδευόμενων σχετικά με την επαφή τους με παλινοστούντες και αλλοδαπούς, την εξέταση του ιστορικού διαμόρφωσης των απόψεών τους για το «διαφορετικό» και τη διευκρίνιση του τρόπου με τον οποίο αυτές τους οι απόψεις επηρέαζαν τις διδακτικές τους πρακτικές. Η ενότητα είχε ως άξονες τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία μας αναφορικά με άλλες κοινωνίες και πολιτισμούς και οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην ανακάλυψη των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευόμενων απέναντι στο «διαφορετικό».

Στην τελευταία ενότητα στόχος ήταν η γνώση και η κατανόηση: (α) των παραγόντων που επηρεάζουν την προσαρμογή των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο και την επιτυχία τους σε αυτό, (β) της εμπειρίας της μετανάστευσης και των σταδίων ξεριζώματος και προσαρμογής από τα οποία περνάνε οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές/τριες, (γ) της σημασίας των εννοιών επιπολιτισμός (acculturation) και αφομοίωση (assimilation), καθώς και των επιδράσεών τους στην ανάπτυξη του ατόμου και (δ) του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη αυτήν την πραγματικότητα του «άλλου». Οι άξονες της ενότητας αφορούσαν στην πραγματικότητα του «άλλου» και στην επίδρασή της στη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του, καθώς και στο ρόλο που οι εκπαιδευτικοί παίζουν μέσα σε αυτήν την πραγματικότητα. Οι δραστηριότητες της ενότητας περιλάμβαναν τη γνωριμία με το «διαφορετικό».

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μέσα στα πλαίσια των τριών θεματικών ενοτήτων βασίστηκαν στη βιωματική μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να περιλαμβάνουν δράση από τη μεριά του εκπαιδευόμενου και να επικεντρώνονται την εκμάθηση νέων συμπεριφορών, αλλά και στην απομάθηση άλλων που δεν είναι πια κατάλληλες (Barrett, 1993). Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο βιωματικό τμήμα των δραστηριοτήτων βάσει των ακόλουθων παραδοχών: (1) η πληροφόρηση από μόνη της δεν αλλάζει τη συμπεριφορά και (2) είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επεξεργάζεται κάποιος τα συναισθήματά του και να μπορεί να σκέφτεται με συστηματικό τρόπο τις αντιδράσεις του (Barrett, 1993).

Επιπλέον, για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ελήφθησαν υπόψη και τα πρόσφατα δεδομένα ερευνών σχετικά με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι για να είναι αποτελεσματικές οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (i) να είναι βιωματικές, (ii) να βασίζονται στη διερεύνηση, το συλλογισμό και τον πειραματισμό, (iii) να είναι συνεργατικές και διαδραστικές, (iv) να πηγάζουν από τη δουλειά του

εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριές του, (v) να είναι συνεχείς, βιώσιμες και εντατικές και (vi) να συνδέονται και με άλλες πτυχές της ανάπτυξης του σχολείου (Gonzalez & Darling – Hammond, 1997).

Εκτέλεση

Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης συμμετείχαν συνολικά πέντε ομάδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις πόλεις της Αλεξανδρούπολης, της Ξάνθης και της Θεσσαλονίκης. Συγκεκριμένα, εκπαιδεύτηκαν:

1. Δύο ομάδες (N= 17 και N= 11) εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της πόλης της Αλεξανδρούπολης και της ευρύτερης περιοχής.
2. Μία ομάδα (N= 16) εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της πόλης της Ξάνθης και της ευρύτερης περιοχής και μία ομάδα (N= 16) εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία της πόλης της Ξάνθης και της ευρύτερης περιοχής.
3. Μία ομάδα (N= 17) εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολεία του Μείζονος Πολυεθνικού Συγκροτήματος Θεσσαλονίκης.

Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 48 ώρες. Πραγματοποιήθηκαν οχτώ εξάωρες συναντήσεις από το Φεβρουάριο μέχρι και το Μάιο του 2003 [4 ώρες Θεωρία και 2 ώρες Πρακτική Άσκηση].

Προϊόντα

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης κατασκευάστηκε εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών προετοιμάζοντάς τους για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την ποικιλομορφία της σύγχρονης σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι νέες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα.

Αξιολόγηση του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Η αξιολόγηση του προγράμματος της εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς έγινε με βάση ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό, και αφορούσε δύο φάσεις: Η πρώτη εκτίμηση έγινε πριν την έναρξη της εκπαίδευσης, αμέσως μετά την ενημέρωσή τους για το

πρόγραμμα, και η δεύτερη μέτρηση αμέσως μετά το τέλος της εκπαίδευσης.

Κατά την πρώτη μέτρηση οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις προσδοκίες τους από την εκπαίδευση που επρόκειτο να παρακολουθήσουν, ενώ κατά τη δεύτερη αξιολόγησαν τα αποτελέσματά της όσον αφορά τους στόχους της εκπαίδευσης, και την ανταπόκριση που είχε στις προσδοκίες τους. Στην παρουσίαση αυτή ανακοινώνουμε μέρος από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, και ειδικότερα θα αναφέρουμε αυτά που αφορούν.

I. Τις προσδοκίες τους από την συμμετοχή τους και την ικανοποίησή τους II. Τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους III. Τις εκτιμήσεις τους για τη συνολική διεξαγωγή της εκπαίδευσης

Προσδοκίες και βαθμός ικανοποίησης

Αρχικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούσε σημαντική τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα για 4 κύριους λόγους (όπως προέκυψε από την ανάλυση παραγόντων): 1. Για να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να προωθήσουν ίσες ευκαιρίες για όλους (98%) 2. Για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους στη δουλειά τους (93%) 3. Γιατί είχαν ενδιαφέρον για το σχετικό θέμα (71%) 4. Για να αποκτήσουν μεγαλύτερη γνώση/κατανόηση και να αντιμετωπίσουν προσωπικά στερεότυπα (57,1%).

Στο τέλος της εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θώρηναν σημαντική τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και τη συζήτηση για την πολιτισμική ποικιλομορφία που αναπτύχθηκε, δίνοντας έμφαση σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στην αρχή (α) στο ενδιαφέρον τους για το θέμα και στη διαφορετική μεθόδευσή του (86%) και (β) στις γνώσεις και στην αλλαγή στάση τους απέναντί στο «διαφορετικό» (69%). Γενικότερα, και με βάση τις απαντήσεις στην (ανοιχτή) ερώτηση **«Γενικά, σε ποιο βαθμό η φάση της εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σας»**, το 81% των συμμετεχόντων απάντησε θετικά. Οι συχνότεροι λόγοι που πρόβαλαν, ως αιτία για την υψηλή ικανοποίησή τους αφορούν: στη δυνατότητα ευαισθητοποίησης τους στα σχετικά θέματα μέσω της προσωπικής συνειδητοποίησης (37%), αλλά και στις γνώσεις που αποκόμισαν (25%), ενώ σε μικρότερο αριθμό προβάλλεται ως λόγος ικανοποίησης: ο βιωματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (14%), η δυνατότητα προσέγγισης και αντιμετώπισης των μαθητών/τριών (14%) και η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών (11%). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η έμφαση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί αφορά την ευαισθητοποίηση τους, την μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των προσωπικών ορίων και αντιλήψεων τους. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση στόχο είχε την ευαισθητοποίηση μέσα από την προσωπική διερεύνηση, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ο αρχικός στόχος έχει επιτευχθεί. Οι απαντήσεις τους στη παρακάτω ερώτηση το επιβεβαιώνουν.

Οφέλη από τη συμμετοχή

Όσον αφορά τα οφέλη που αποκόμισαν από την εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν τα ακόλουθα:

- προσωπική βελτίωση
- επαγγελματική βελτίωση
- ερεθίσματα και ιδέες
- νέες προτάσεις στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- βοήθεια στο διδακτικό έργο
- εμπύχωση
- ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων στο θέμα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη σύγχρονη τάξη.

Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι ότι οι προσδοκίες τους που αφορούσαν στις γνώσεις (93% έναντι 92%), την ανταλλαγή απόψεων (95% έναντι 89%), την εμπύχωσή τους (78% έναντι 58%) και την προσωπική τους βελτίωση (65% έναντι 47%) ικανοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι περίμεναν. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν λιγότερο ικανοποιημένοι όσον αφορά τις προσδοκίες τους για βοήθεια στο διδακτικό έργο μέσω πρακτικών τρόπων (57% έναντι 80%) και βοήθεια στο ρόλο τους (63% έναντι 85%), γεγονός αναμενόμενο, καθώς εδώ έχουμε τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και όχι και αυτά της παρέμβασης.

Ειδικότερα, στην ερώτηση «**Τι μάθατε κατά τη διάρκεια αυτού του προγράμματος;**», οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν την δυνατότητα τους να προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές/τριές τους με διαφορετική προέλευση (42%) και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους (23%), τη δυνατότητά τους να δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές τους (23%) και την ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος (25%) Αντίστοιχες φαίνονται να είναι και οι απαντήσεις τους στην ερώτηση «**Πώς νομίζετε ότι άλλαξε ο ρόλος σας στην τάξη;**», όπου και εδώ δίνεται έμφαση στη βελτίωση της επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες (57%) και στην ανάπτυξη της δυνατότητάς τους να προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (22%).

Εκτιμήσεις για τη συνολική διεξαγωγή της εκπαίδευσης

Ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών (περί το 90-95%) φαίνεται ικανοποιημένος από υλοποίηση της εκπαίδευσης στην οποία συμμετείχε σε ότι αφορά τους στόχους (93%) και το περιεχόμενο (88%), τη μέθοδο (92%), την οργάνωση (945%), τη διεξαγωγή (93%) και την συνεργασία με την επιστημονική ομάδα (98%). Μόνο ως προς την παροχή διδακτικού υλικού μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε την ικανοποίησή του (61%), παρά την έγκαιρη χορήγηση

βιβλιογραφικού υλικού σε όλους τους συμμετέχοντες, το οποίο, ωστόσο, δε φάνηκε να είναι αρκετό.

Όσον αφορά τις εκτιμήσεις τους για το πρόγραμμα θεωρήθηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον, σημαντικό, ενημερωτικό, επαρκές, χρήσιμο, απαραίτητο, ωφέλιμο και αποτέλεσε αφητηρία για προβληματισμό, οι οποίες εκτιμήσεις μετά την εκπαίδευση φάνηκε να είναι αντίστοιχες με τις αρχικές προσδοκίες που είχαν. Λιγότεροι συμμετέχοντες από ότι αρχικά είχαν εκτιμήσει, το βρήκαν απαιτητικό, κοπιαστικό, δύσκολο και βαρετό.

Τέλος, όσον αφορά τις εκτιμήσεις τους για τα θετικά σημεία του προγράμματος, τονίζονται από τους περισσότερους η μεθόδευση του (53%), η φιλοσοφία του (35%), η οργάνωσή του (31%), ενώ στις αδυναμίες του η απουσία πρακτικής κατεύθυνσης (36%), κάποια ζητήματα οργάνωσης (22%) και το δύσκολο ωράριο (20%). Θα πρέπει να θυμίσουμε στο σημείο αυτό ότι πρόκειται για τη φάση της εκπαίδευσης και ότι ελπίζουμε μετά την αξιολόγηση της 3^{ης} φάσης, η οποία περιλαμβάνει την παρέμβαση στη σχολική κοινότητα, να μη γίνεται λόγος για απουσία πρακτικής κατεύθυνσης.

Αντί επιλόγου...

Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου αποτελεί πλέον πραγματικότητα, μια πραγματικότητα που έχει δημιουργήσει πολλές καινούριες ανάγκες και έχει προκαλέσει σημαντικά προβλήματα σε μαθητές/τριες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να τύχουν της κατάλληλης εκπαίδευσης/επιμόρφωσης ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες που τους χρειάζονται ώστε να ενεργήσουν ως «πολιτισμικοί διερμηνείς» και ως «πολιτισμικοί μεσίτες» (Chisholm, 1994). Ως «πολιτισμικοί διερμηνείς» μεσολαβούν μεταξύ κυρίαρχης ομάδας και ομάδων της μειοψηφίας και βοηθούν τους μαθητές/τριες από τις ομάδες της μειοψηφίας να κατανοήσουν, να προσαρμοστούν και να προσδεύσουν μέσα στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλαίσια της κυρίαρχης κοινότητας. Ταυτόχρονα, ενεργώντας ως «πολιτισμικοί μεσίτες», οι εκπαιδευτικοί βοηθούν το σχολείο να κατανοήσει, να προσαρμοστεί και να προσφέρει υπηρεσίες σε όλους/ες τους μαθητές/τριες και συμβάλλουν στη γεφύρωση του πολιτισμικού χάσματος μεταξύ κυρίαρχης ομάδας και ομάδων της μειοψηφίας.

Το πρόγραμμα εκπαίδευσης που περιγράφηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση εκπαίδευσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μέσα από το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επανακαθορίσουν τον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίζουν τους/τις μαθητές/τριές τους – κατά πόσο, δηλαδή, αποδέχονται και αξιοποιούν

αυτό που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο και τους επιτρέπουν να συμβάλλουν δυναμικά στην ευρύτερη κοινωνία όπου ζουν -, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς (Cummins, 1999). Με άλλα λόγια, μέσα από το πρόγραμμα οι συμμετέχοντες αποκτούν **πολιτισμική ενημερότητα** (επίγνωση του εαυτού και του άλλου) και εργάζονται για τη μετατροπή των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στους κόλπους του σχολείου από εξουσιαστικές σε συνεργατικές. Το αποτέλεσμα είναι η **ενδυνάμωση** όλων όσων μετέχουν αυτής της συνεργασίας (μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικοί), καθώς νιώθουν από τη μια ότι η ταυτότητά τους γίνεται αποδεκτή και από την άλλη ότι έχουν πλέον τη δύναμη να επιφέρουν αλλαγές στη ζωή και την κοινωνική τους κατάσταση (Cummins, 1999).

Όπως διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση του προγράμματος της εκπαίδευσης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, υπήρξε για τη συντριπτική πλειοψηφία μια ενδιαφέρουσα όσο και ευχάριστη εμπειρία που τους εφοδίασε με γνώσεις και δεξιότητες έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης. Τα κυριότερα οφέλη που, κατά δήλωσή τους, αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, αφορούν στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία με και προσέγγιση των μαθητών/τριών τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει και με τον κύριο στόχο του συνολικού προγράμματος που είναι η προώθηση της κοινωνικής και ψυχολογικής ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την ενίσχυση της διαδικασίας αποδοχής των παραπάνω ομάδων από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Βιβλιογραφία

- Adams, D.L. (Eds.). (1995). *Health Issues for Women of Color: A Cultural Diversity Perspective*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- All Different All Equal (1999). *Education Pack. Ideas, resources, Methods and Activities for Informal Intercultural Education with Young People and Adults*. Strasbourg: European Youth Centre, Youth Directorate.
- Arredondo, P. (1996). *Successful Diversity Management Initiatives. A Blueprint for Planning and Implementation*. Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- Banks, J. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barrett, M.B. (1993). Preparation for cultural diversity: Experiential strategies for educators. *Equity & Excellence in Education*, 26(1), 19-26.

- Chisholm, I.M. (1994). Preparing teachers for multicultural classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 14, 43 – 68.
- Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., & Issacs, M. (1989). *Towards a Culturally Competent System of Care, Volume 1*. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστών και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Davis, K. (1997). *Exploring the Intersection between Cultural Competency and Managed Behavioral Health Care Policy: Implications for State and County Mental Health Agencies*. Alexandria, VA: National Technical Assistance Center for State Mental Health Planning.
- Δρεπάκης, Μ. (2003, 23 Ιανουαρίου). Στο 6,4% των μαθητών έφτασαν τα παιδιά των μεταναστών. Μερικές προτάσεις για το πρόβλημα. *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*, σ.9.
- Gonzalez, J.M. & Darling-Hammond, L. (1997). *New Concepts for New Challenges*. III: CAL.
- Nieto, S. (1991). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. White Plains, NY: Longman.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη κα Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάλτη, Α. (2000). *Μαθητές και Μαθήτριες από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία: Στάσεις, Ανάγκες, Προσδοκίες*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Sue, D.W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling and Development*, 70, 99 – 105.
- Sue, D.W., Arredondo, P., & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(2), 477 – 486.
- Sue, D.W., Bernier, J.B., Durrant, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E., & Nuttall, E.V. (1982). Position paper: Cross-cultural competencies. *Counseling Psychology*, 10, 45 – 52.
- Τεγόπουλος – Φυτράκης (Εκδότες) (1995). *Μικρό Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία Α.Ε.
- Wittmer, J. (1992). Valuing diversity in the schools: The counselor's role. *ERIC Digest*. Ann Arbor, MI: ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services.

Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Απόψεις και πεποιθήσεις παιδιών για τον «άλλο»

Ε. Κουίμτζή, Δ. Σακκά, Β. Παπαντή με τις Γ. Χλαχλά και Σ. Γιαταγάνα

Στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο και επίσης να εξετάσει το βαθμό διαφοροποίησης αυτών των απόψεων ανάλογα με την πολιτισμική προέλευση των μαθητών.

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της Ελληνικής κοινωνίας τα τελευταία 20-30 χρόνια έχει αντίκτυπο τόσο στους ενήλικες, όσο και στα παιδιά, τα οποία συναναστρέφονται με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον. Επομένως, τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, διαμορφώνουν απόψεις και πεποιθήσεις για άτομα και κυρίως για συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες. Παρουσιάζεται λοιπόν, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθούν οι «στάσεις», «προκαταλήψεις» και «στερεότυπα» των παιδιών για άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Με βάση τις θεωρίες που κυριαρχούν στη βιβλιογραφία για τη δημιουργία των στερεοτύπων, τα παιδιά και οι ενήλικες αποδίδουν στην πλειοψηφία τους θετικά χαρακτηριστικά στον Εαυτό, σχηματίζοντας έτσι την εικόνα μιας θετικής αναπαράστασης για την ομάδα που ανήκουν. Αντίθετα προσδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά για την «έξω-ομάδα», τον Άλλον. Η διάκριση αφορά τόσο την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου όσο και την εθνική ή φυλετική διαφορετικότητα (Χαντζή, 2000· Buchanan- Borrow et al, 1993). Επίσης, είναι γνωστό, ότι στις αμφίσημες κατηγορίες «μετανάστης», «ξένος», «αλλοδαπός», «άλλος» εγγράφεται η ιδέα της διαφορετικής, ως προς την κυρίαρχη, κοινωνικής καταγωγής, η οποία κωδικοποιείται στην ιδέα της πολιτισμικής διαφοράς, που με την σειρά της εμπεριέχει την ιδέα της ανισότητας (Ρήγα & Δαιμονάκου, 2002).

Επομένως, τα παιδιά διαμορφώνουν πεποιθήσεις για άτομα και κυρίως για συμμαθητές τους που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες. Οι στερεότυπες πεποιθήσεις των παιδιών για άτομα και ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης προσέλκυαν το επιστημονικό ενδιαφέρον τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα.

Η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας έχουν θετικότερες απόψεις για άτομα της εθνικότητάς τους σε σχέση με άτομα φιλικών εθνικών ομάδων, ενώ διαμορφώνουν αρνητικές απόψεις και πεποιθήσεις για τα άτομα των εχθρικών προς τη χώρα τους εθνικών ομάδων (Bennett et al, 1998). Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι παιδιά μικρής και μεγάλης ηλικίας από την Αγγλία, την Ελλάδα και την Τουρκία έχουν αρνητικά στερεότυπα και στάσεις για τις εχθρικές προς την

πατρίδα τους εθνικές ομάδες, τις οποίες αντιλαμβάνονται ως χειρότερες- κατώτερες από τη δική τους ή άλλες φιλικές εθνικότητες (Buchanan- Borrow et al, 1993· Σακκά & Ορδουμποζάνη, 2001).

Οι στερεότυπες απόψεις των μαθητών επηρεάζονται από μια σειρά ανεξάρτητων παραγόντων, όπως είναι: η διάρκεια φοίτησης στο σχολείο, ο χρόνος παραμονής στη χώρα υποδοχής, η ηλικία των μαθητών, το φύλο και η ηλικία των αξιολογούμενων ατόμων κ.ά. (Παπαστυλιανού-Ακαλέτσου 1992). Από έρευνα που έχει γίνει στον Ελλαδικό χώρο, για παράδειγμα, βρέθηκε ότι όσο πιο μικρή είναι η ηλικία των παιδιών Α', Β' και Γ' Δημοτικού, τόσο πιο αρνητικά είναι τα στερεότυπα που έχουν για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, ενώ, τα ίδια παιδιά όταν φοιτούν στην Β' και Γ' δημοτικού γίνονται πιο ελαστικά στην εκτίμηση τους για τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Η αλλαγή των απόψεων των παιδιών, φαίνεται πως οφείλεται τόσο στην μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση τους με την είσοδο στο σχολείο, όσο και στην προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στους κανόνες και στις συνήθειες της τάξης ή ακόμα και στην καλύτερη χρήση της Ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές αυτούς (Μιτίλης, 1998). Επιπλέον, βρέθηκε πως η μεγαλύτερη επαφή σε σχέση με την αρνητική εμπειρία από το σχολικό σύστημα και τη μη ευνοϊκή αντιμετώπιση της ευρύτερης κοινότητας, είναι πιθανό να οδηγεί τους μεγαλύτερους μαθητές σε αξιολογήσεις που αποφεύγουν την αντιπαράθεση και μειώνουν την προβολή. Σύμφωνα με τον Triandis (1986), η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνιότυπες πεποιθήσεις, κάτι που φαίνεται να ισχύει εν μέρει στην συγκεκριμένη περίπτωση των μεγαλύτερων μαθητών.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά αλλοδαπών και παλιννοστούντων που ζουν στην Ελλάδα, και τα στερεότυπα που έχουν για τους Έλληνες, οι διάφορες μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές με περισσότερα χρόνια στην Ελλάδα αξιολογούν αρνητικότερα τους Έλληνες. Σύμφωνα με τον Campbell (1967), όσο μεγαλύτερη είναι η επαφή τόσο μεγαλύτερη είναι η επαφή, τόσο παγιώνονται οι στερεότυπες εικόνες δύο εθνότητων. Αν και η εθνότητα στην περίπτωση αυτή είναι η ίδια (ελληνική), ωστόσο η επίδραση της χώρας όπου ανατράφηκαν οι μαθητές, δημιουργήσε σημαντικές διαφορές στον τρόπο αντίληψης τους για την εθνική ομάδα. Η επαφή επιδρά ελάχιστα στο να αλλάξουν ή να αποσαφηνιστούν τα «κανονιστικά» στερεότυπα, ενώ η μεγαλύτερη επαφή μειώνει την «προβολή» των στερεότυπων αντιλήψεων.

Μέθοδος

Το ερωτηματολόγιο απάντησαν μαθητές της Α/Βάθμιας (N=84) και της Β/βάθμιας Εκπαίδευσης (N=162) από σχολεία των τριών πόλεων που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα (Αλεξανδρούπολη, Ξάνθη και Θεσσαλονίκη).

Τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που συμμετείχαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όσον αφορά την καταγωγή τους οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η ομάδα των γηγενών περιλαμβάνει τους έλληνες πολίτες και η ομάδα των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση περιλαμβάνει όσους προέρχονται από Ευρωπαϊκές χώρες, από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Πίνακας 1. Στοιχεία για τους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=84)									
Φύλο		Καταγωγή			Τάξη φοίτησης			Πόλη διαμονής	
Αγόρια	Κορίτσια	Γηγενείς	Αλλοδαποί-Παλινοστούτες		Δ΄	Ε΄	Στ΄	Ξάνθη	Αλεξ/πολη
42 (48%)	43 (52%)	69 (84%)	13	(16%)	8 (10%)	70 (83%)	6 (7%)	18 (21%)	66 (79%)

Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=162)									
Φύλο		Καταγωγή			Τάξη φοίτησης		Πόλη διαμονής		
Αγόρια	Κορίτσια	Γηγενείς	Αλλοδαποί-Παλινοστούτες		Γυμνάσιο	Λύκειο	Ξάνθη	Θες/νίκη	
93 (58%)	66 (41%)	95 (75%)	32	(25%)	27 (17%)	125 (83%)	94 (59%)	66	(41%)

Τα δεδομένα από τα δύο ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε Ορθογώνια Ανάλυση Παραγόντων βάσει της οποίας κατασκευάστηκαν *Σύνθετες Μεταβλητές* οι οποίες στη συνέχεια υποβλήθηκαν σε παραπέρα στατιστική ανάλυση. Για τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στις ομάδες χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χ^2 . Στους παρακάτω πίνακες αναφέρονται οι παράγοντες που εντοπίστηκαν ανά ενότητα, βάσει των οποίων κατασκευάστηκε αντίστοιχος αριθμός σύνθετων μεταβλητών.

Πίνακας 2. Σχέσεις με τους συμμαθητές

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Αρνητικά συναισθήματα με βάση τη χαμηλή επίδοση και την προέλευση	• Τους συμμαθητές μου που δεν έχουν καλούς βαθμούς ...τους αγνωώ	0,50
	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και έχουν καλούς βαθμούς...τους αντιπαθώ	0,73
	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και δεν έχουν καλούς βαθμούς ...τους αγνωώ	0,90
Θετικά συναισθήματα ανεξάρτητα από επίδοση και προέλευση	• Τους συμμαθητές μου που δεν έχουν καλούς βαθμούς...τους συμπαθώ	0,75
	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και δεν έχουν καλούς βαθμούς...τους συμπαθώ	0,80
Θετικά συναισθήματα με βάση την υψηλή επίδοση	• Τους συμμαθητές μου που έχουν καλούς βαθμούς...τους συμπαθώ	0,91
Θαυμασμός μαθητών με βάση την προέλευση και την επίδοση	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και έχουν καλούς βαθμούς...τους θαυμάζω	0,84
Ζήλια με βάση την επίδοση και την προέλευση	• Τους συμμαθητές μου που έχουν καλούς βαθμούς... τους αντιπαθώ	0,84
	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και έχουν καλούς βαθμούς...τους ζηλεύω	0,73
Αρνητικά συναισθήματα με βάση την προέλευση	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και έχουν καλούς βαθμούς...τους αντιπαθώ	0,49
	• Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και δεν έχουν καλούς βαθμούς...τους κοροϊδεύω	0,72

Πίνακας 3. Θέση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από το σχολικό περιβάλλον	<ul style="list-style-type: none"> Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη θρησκεία: για το σχολείο 	0,86
	<ul style="list-style-type: none"> Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη θρησκεία: για την τάξη τους 	0,72
	<ul style="list-style-type: none"> Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη θρησκεία: για τους συμμαθητές τους 	0,67
	<ul style="list-style-type: none"> Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη θρησκεία: για τους δασκάλους 	0,76
Τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ως «πρόβλημα» στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: στο σχολείο 	0,81
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: στην τάξη τους 	0,70
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: με τους συμμαθητές τους 	0,66
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: με τους δασκάλους 	0,68
Δυσκολίες των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον στα μαθήματα	<ul style="list-style-type: none"> Στα βιβλία που διαβάζεις δεν πρέπει να γράφονται αρνητικά σχόλια που αφορούν ανθρώπους που προέρχονται από άλλες χώρες. 	0,50
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία έχουν δυσκολίες στα μαθήματα τους. 	0,88

Αποδοχή του δικαιώματος όλων των ανθρώπων για ίσες ευκαιρίες και ίση αντιμετώπιση	<ul style="list-style-type: none"> • Στα βιβλία που διαβάζεις δεν πρέπει να γράφονται αρνητικά σχόλια που αφορούν ανθρώπους που προέρχονται από άλλες χώρες. • Όλα τα παιδιά έχουν ίδιες ευκαιρίες στο σχολείο, ακόμα και αν έχουν διαφορετική γλώσσα, θρησκεία ή εθνικότητα. 	0,62
		0,80

Πίνακας 4. Στάσεις απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Σχέσεις αλληλοβοήθειας μεταξύ ντόπιων και ξένων	<ul style="list-style-type: none"> • Πρέπει οι γονείς μας να βοηθούν σε μια δύσκολη στιγμή ανθρώπους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,79
	<ul style="list-style-type: none"> • Τα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, μπορούν να έχουν καλές σχέσεις με τους ντόπιους 	0,72
Ενδιαφέρον για γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες	<ul style="list-style-type: none"> • Υπάρχουν πράγματα που θα ήθελα να μάθω από άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,65
	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι πολύ ενδιαφέρον να γνωρίζεις τις διαφορετικές συνήθειες που έχουν οι άνθρωποι που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,72
	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, πρέπει να συμμετέχουν στις εθνικές γιορτές όπως και τα άλλα παιδιά 	0,52
Αδιαφορία για την προέλευση των άλλων	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν βρίσκομαι με κάποιον δεν σκέφτομαι το αν προέρχεται από άλλη χώρα ή έχει άλλη θρησκεία ή μιλάει άλλη γλώσσα 	0,82
	<ul style="list-style-type: none"> • Αισθάνομαι περίεργα, όταν βλέπω κάποιον μαθητή που προέρχεται από άλλη χώρα, να κρατάει τη σημαία σε μια εθνική γιορτή 	0,59
Μη ρατσιστική αντιμετώπιση των μαθητών στην τάξη	<ul style="list-style-type: none"> • Οι δάσκαλοί μου πρέπει να ενδιαφέρονται και να βοηθούν όλα τα παιδιά της τάξης, ανεξάρτητα από το εάν προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,50
	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι καλό να κάνουμε παρέα με παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,55

Επιλογή παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση για παρέα	<ul style="list-style-type: none"> Εμπιστεύομαι πιο πολύ τα άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,49
	<ul style="list-style-type: none"> Πιστεύω ότι τα παιδιά που ζουν σ' αυτή την χώρα πρέπει να κάνουν περισσότερη παρέα με παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,80
Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στη ζωή τους 	0,59
	<ul style="list-style-type: none"> Τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη των παιδιών που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, είναι πολύ περισσότερα απ' ότι των ντόπιων 	0,50

Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε για τα δεδομένα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Απόψεις και Πεπειθήσεις» για τους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5. Σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Θετικά συναισθήματα ανεξάρτητα από επίδοση και προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> Τους συμμαθητές μου που δεν έχουν καλούς βαθμούς...τους συμπαθώ 	0,87
	<ul style="list-style-type: none"> Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και δεν έχουν καλούς βαθμούς...τους συμπαθώ 	0,58
Αρνητικά συναισθήματα με βάση την προέλευση (και ανεξάρτητα από επίδοση)	<ul style="list-style-type: none"> Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και έχουν καλούς βαθμούς...τους αντιπαθώ 	0,67
	<ul style="list-style-type: none"> Τους συμμαθητές μου που προέρχονται από διαφορετική χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από μένα, και δεν έχουν καλούς βαθμούς...τους αγνωώ 	0,86

Πίνακας 6. Στάση απέναντι στους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία: είναι λίγο απομονωμένοι 	0,72
	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία: προσαρμόζονται με δυσκολία 	0,82
	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία: νιώθουν ακόμη ξένοι 	0,75
Μη αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές ενοχλούνται που βρίσκονται στην τάξη τους παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,87
	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές εκνευρίζονται με εκείνους τους συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,84
Ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία: συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή του σχολείου 	0,62
	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία: προσαρμόζονται πολύ καλά 	0,73
	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία: διατηρούν τον πολιτισμό τους και τα έθιμά τους σε ένα μεγάλο βαθμό 	0,58
Αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από τους συμμαθητές τους	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές καταλαβαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη εκείνοι οι συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,90
	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλοί μαθητές συμπαθούν εκείνους τους συμμαθητές τους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία. 	0,54

Πίνακας 7. Σχέσεις με άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Διάθεση για γνωριμία με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	<ul style="list-style-type: none"> Από άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία θα ήθελα να μάθω: τη γλώσσα τους 	0,73
	<ul style="list-style-type: none"> Από άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία θα ήθελα να μάθω: τον πολιτισμό τους 	0,74
	<ul style="list-style-type: none"> Από άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία θα ήθελα να μάθω: να τους γνωρίσω καλύτερα 	0,77
	<ul style="list-style-type: none"> Από άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία θα ήθελα να μάθω: τα παιχνίδια και τα τραγούδια τους 	0,66
	<ul style="list-style-type: none"> Από άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία θα ήθελα να μάθω: κάτι από τη ζωή στη χώρα τους 	0,81
Ενόχληση από όσα σχετίζονται με τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα	<ul style="list-style-type: none"> Από άτομα που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία θα ήθελα να μάθω: να τους γνωρίσω καλύτερα 	0,72
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: το ότι μιλούν τη γλώσσα τους 	0,76
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: το ότι δεν καταλαβαίνουν τα Ελληνικά καλά 	0,64
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: ο πολιτισμός τους 	0,51
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: τα παιχνίδια και τα τραγούδια τους 	0,78
Ενόχληση από τη διαφορετικότητα των ατόμων από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: κάτι από τη χώρα τους 	0,58
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: το ότι δεν τους γνωρίζω καλά 	0,80
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: ο πολιτισμός τους 	0,56
	<ul style="list-style-type: none"> Στα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία με ενοχλεί: το ντύσιμό τους 	0,64

Πίνακας 8. Θέση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Επίδραση του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη ζωή του παιδιού	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: την παρουσία και συμπεριφορά του μέσα στην τάξη 	0,64
	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: την επικοινωνία με τον καθηγητή 	0,80
	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: τη σχέση του με τα άλλα παιδιά 	0,77
	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: το να αποτελέσει μέλος της ελληνικής κοινωνίας 	0,58
	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: την πρόοδο του στο σχολείο 	0,71
	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τους άλλους 	0,63
	<ul style="list-style-type: none"> • Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: το να αποτελέσει μέλος της τάξης του 	0,86
	Ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών από το σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία, αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από: τους καθηγητές
<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία, αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από: το σχολείο 		0,83
<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα και έχουν διαφορετική θρησκεία, αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από: τους άλλους μαθητές 		0,57
<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές ανεξάρτητα από την χώρα που προέρχονται, τη θρησκεία την οποία έχουν ή τη γλώσσα που μιλούν, ενισχύονται και βοηθούνται εξίσου από: το σχολείο 		0,82
<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές ανεξάρτητα από την χώρα που προέρχονται, τη θρησκεία την οποία έχουν ή τη γλώσσα που μιλούν, ενισχύονται και βοηθούνται εξίσου από: τους καθηγητές 		0,82
<ul style="list-style-type: none"> • Οι μαθητές ανεξάρτητα από την χώρα που προέρχονται, τη θρησκεία την οποία έχουν ή τη γλώσσα που μιλούν, ενισχύονται και βοηθούνται εξίσου από: τους άλλους μαθητές 		0,59

Άνιση αντιμετώπιση των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολικό περιβάλλον	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αδικούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Από το είδος των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο (μαθηματικά, ελληνικά, κ.α.) 	0,65
	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αδικούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά :Από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων • Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αδικούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στην επιβολή ποινών από τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων • Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αδικούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στην ανάθεση δραστηριοτήτων στους μαθητές (γιορτές, αθλητικές εκδηλώσεις, εξορμήσεις κ.α.) • Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αδικούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στην ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες • Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αδικούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στη σύνθεση των μαθητικών συμβουλίων 	0,77 0,71 0,84 0,77 0,74
Αποδοχή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: για το σχολείο • Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: για την τάξη τους • Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: για τους συμμαθητές τους • Είναι καλό που υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία δημιουργούν προβλήματα: για τους καθηγητές τους 	0,76 0,86 0,65 0,50

Ευνοϊκή αντιμετώπιση των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στις σχολικές δραστηριότητες	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία ευνοούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στην ανάθεση δραστηριοτήτων στους μαθητές (γιορτές, αθλητικές εκδηλώσεις, εξορμήσεις κ.α.) 	0,79
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία ευνοούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στην ανάληψη πρωτοβουλιών και συμμετοχή σε εθελοντικές δραστηριότητες 	0,86
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία ευνοούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Στη σύνθεση των μαθητικών συμβουλίων 	0,75
Η επίδραση του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στα μαθήματα και την προσωπική ζωή	<ul style="list-style-type: none"> Η εθνικότητα, η γλώσσα και η θρησκεία ενός ατόμου επηρεάζουν: τις οικογενειακές του επιλογές (πότε θα παντρευτεί, ποιον θα παντρευτεί, κ.τ.λ.) 	0,72
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αντιμετωπίζουν πρόβλημα: στα Ελληνικά 	0,79
Ικανοποίηση των ξένων παιδιών από το σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία είναι ικανοποιημένα: από το σχολείο 	0,82
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία είναι ικανοποιημένα: από τους καθηγητές 	0,84
Ικανοποίηση των ξένων παιδιών και των γονιών τους από το σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία είναι ικανοποιημένα: από τους άλλους μαθητές 	0,69
	<ul style="list-style-type: none"> Οι γονείς των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, βλέπουν το ρόλο του σχολείου με τον ίδιο τρόπο που τον βλέπουν και οι δικό σου γονείς 	0,51
Ευνοϊκή αντιμετώπιση των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία ευνοούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Από το είδος των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο (μαθηματικά, ελληνικά, κ.α.) 	0,72
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία ευνοούνται στο σχολείο συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά: Από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων 	0,79

Δυσκολίες των ξένων μαθητών στα μαθήματα	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αντιμετωπίζουν πρόβλημα: στα Μαθηματικά 	0,84
	<ul style="list-style-type: none"> Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία αντιμετωπίζουν πρόβλημα: σε άλλα μαθήματα 	0,71

Πίνακας 9. Στάσεις απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Αποδοχή των ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> Τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τα ίδια δικαιώματα 	0,49
	<ul style="list-style-type: none"> Σαν λαός έχουμε να ωφεληθούμε πολλά από τις εμπειρίες των ανθρώπων που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,62
	<ul style="list-style-type: none"> Θα ήθελα να έχω έναν φίλο που προέρχεται από άλλη χώρα ή έχει άλλη θρησκεία ή μιλάει άλλη γλώσσα 	0,77
	<ul style="list-style-type: none"> Είναι πολύ ενδιαφέρον να γνωρίζεις τις διαφορετικές συνήθειες που έχουν οι άνθρωποι που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,73
	<ul style="list-style-type: none"> Είμαι πολύ περίεργος να μάθω πως ζουν οι άνθρωποι που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία από τους ανθρώπους εδώ 	0,82
Αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> Μπορούμε να μάθουμε και να κερδίσουμε πολλά από ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα 	0,58
	<ul style="list-style-type: none"> Είναι καλό να κάνουμε παρέα με παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,57
	<ul style="list-style-type: none"> Δεν με πειράζει να κάθομαι στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί που προέρχεται από άλλη χώρα, μιλάει διαφορετική γλώσσα ή έχει διαφορετική θρησκεία 	0,61
	<ul style="list-style-type: none"> Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενδιαφέρονται να πάρουν μέρος στην κοινωνική ζωή του σχολείου 	0,78
	<ul style="list-style-type: none"> Όταν βρίσκομαι με κάποιον, δεν σκέφτομαι το αν προέρχεται από άλλη χώρα ή έχει άλλη θρησκεία ή μιλάει άλλη γλώσσα 	0,53

Επιφυλακτικότητα και καχυποψία απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	<ul style="list-style-type: none"> • Όταν με πλησιάζουν παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, είναι γιατί θέλουν κάτι από εμένα • Πιστεύω, πλέον, ότι οι άνθρωποι που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, είναι πολύ διαφορετικοί 	0,77 0,60
Ουδέτερη στάση απέναντι στους ξένους μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> • Τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στην τάξη των παιδιών που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, είναι πολύ περισσότερα απ' ό τι των ντόπιων • Δεν ξέρω πως αισθάνομαι για εκείνα τα παιδιά που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία 	0,58 0,82
Έλλειψη διαφορών ανάμεσα στους ντόπιους και στους ξένους μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ ντόπιων συμμαθητών μου και αυτών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα • Οι μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, πρέπει να συμμετέχουν στις εθνικές γιορτές όπως και τα άλλα παιδιά 	0,80 0,49
Ανάγκη για ίση μεταχείριση των ξένων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> • Οι καθηγητές μου πρέπει να ενδιαφέρονται και να βοηθούν όλα τα παιδιά της τάξης, ανεξάρτητα από το εάν προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον • Η ελλιπής γνώση της γλώσσας δεν είναι εμπόδιο για τις καλές σχέσεις μεταξύ των ντόπιων μαθητών και εκείνων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα 	0,81 0,55
Κοινωνική περιθωριοποίηση των ξένων μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Πολλά από τα ανέκδοτα για τους ανθρώπους που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, είναι περισσότερο αστεία από άλλα • Οι φίλοι μου θα έφευγαν από κοντά μου, εάν έκανα παρέα με ένα παιδί που προέρχεται από άλλη χώρα ή έχει διαφορετική θρησκεία ή μιλάει διαφορετική γλώσσα 	0,81 0,61
Οι ξένοι μαθητές ως κακή επιρροή στο σχολείο	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όταν κάνουν μια αταξία στην τάξη, πρέπει να τιμωρούνται αυστηρότερα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους • Εάν στην τάξη υπάρχει ένας ή περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από άλλη χώρα, μιλάνε διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία, οι υπόλοιποι μαθητές δεν τα πάνε καλά στα μαθήματα 	0,63 0,79

Αποτελέσματα

Διερευνώντας τις σχέσεις των παιδιών του Δημοτικού μεταξύ τους στο σχολείο (Πίνακας 2) είναι φανερό ότι εκφράζονται κυρίως θετικά συναισθήματα. Λίγα μόνο παιδιά εκδηλώνονται αρνητικά απέναντι στους συμμαθητές τους που είναι καλύτεροι/ες μαθητές/τριες από τα ίδια ή που έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Πίνακας 10. Σχέσεις με τους συμμαθητές

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί – Παλινοστούντες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Αρνητικά συναισθήματα με βάση τη χαμηλή επίδοση και την προέλευση	11	16%	2	15%	13	15%
Θετικά συναισθήματα ανεξάρτητα από επίδοση και προέλευση	30	44%	4	31%	34	42%
Θετικά συναισθήματα με βάση την υψηλή επίδοση	28	41%	5	39%	33	40%
Θαυμασμός μαθητών με βάση την προέλευση και την επίδοση	31	45%	5	39%	36	44%
Ζήλια λόγω επίδοσης	17	25%	2	15%	19	23%
Αρνητικά συναισθήματα με βάση την προέλευση	11	16%	2	15%	13	16%

Οι μισοί από τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού φαίνεται ότι αποδέχονται τους μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το 86% αποδέχεται το δικαίωμα όλων των ανθρώπων για ίσες ευκαιρίες και ίση αντιμετώπιση. Αναγνωρίζουν πάραυτα τις δυσκολίες των παιδιών αυτών στα μαθήματα (88%) και το 57% αναφέρει ότι δημιουργούν πρόβλημα στο σχολείο.

Πίνακας 11. Θέση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί Παλινο-στούντες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από το σχολικό περιβάλλον	31	54%	6	55%	37	54
Τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ως «πρόβλημα» στο σχολείο	34	60%	5	42%	39	57
Δυσκολίες των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον στα μαθήματα	55	89%	11	85%	66	88
Αποδοχή του δικαιώματος όλων των ανθρώπων για ίσες ευκαιρίες και ίση αντιμετώπιση	56	88%	10	77%	66	86

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι στάσεις που δηλώνουν τα παιδιά του δείγματος απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Πίνακας 4). Εκφράζουν ενδιαφέρον να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες και δεν φαίνεται να νοιάζονται για την προέλευση των άλλων ανθρώπων. Δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση αντιμετωπίζονται ρατσιστικά στην τάξη και υποστηρίζουν τις σχέσεις βοήθειας ανάμεσα στους ξένους και στους ντόπιους πολίτες. Μάλιστα στατιστικά περισσότεροι Έλληνες παρά ξένοι μαθητές συμφώνησαν με τις σχέσεις αλληλοβοήθειας. Βέβαια λιγότερα από τα μισά (43%) δηλώνουν ότι θα επέλεγαν παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από τη δική τους για παρέα παρότι στον παραπάνω πίνακα το 77% δήλωσε ότι θα έκανε παρέα μαζί τους. Ένα μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζει ότι τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση έχουν δυσκολίες προσαρμογής.

Πίνακας 12. Στάσεις απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί Παλινοστούτες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Σχέσεις αλληλοβοήθειας μεταξύ ντόπιων και ξένων ⁽¹⁾	64	97%	10	83%	74	95%
Ενδιαφέρον για γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες	56	85%	11	92%	67	86%
Αδιαφορία για την προέλευση των άλλων	39	57%	9	75%	48	60%
Μη ρατσιστική αντιμετώπιση των μαθητών στην τάξη	64	96%	11	92%	75	95%
Επιλογή παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση για παρέα	27	40%	7	58%	34	43%
Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	55	81%	9	82%	64	81%

(1) $\chi^2= 3.881, p<.000$

Όσον αφορά τη σχέση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μεταξύ τους, και εδώ βλέπουμε ότι εκφράζονται θετικά συναισθήματα απέναντι στους άλλους συμμαθητές και με βάση την υψηλή επίδοση και την πολιτισμική προέλευση αλλά και ανεξάρτητα από αυτές (Πίνακες 13, 14). Μισοί από τους μαθητές δηλώνουν και διάθεση να γνωρίσουν περισσότερο τους μαθητές με διαφορετική προέλευση.

Πίνακας 13. Σχέσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί Παλινοστούντες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Θετικά συναισθήματα ανεξάρτητα από επίδοση και προέλευση	43	45%	9	28%	52	41%
Αρνητικά συναισθήματα με βάση τη χαμηλή επίδοση και την προέλευση	1	1%	1	3%	2	2%
Αρνητικά συναισθήματα με βάση την προέλευση (και ανεξάρτητα από επίδοση)	18	19%	4	13%	22	17%
Ζήλια λόγω της υψηλής επίδοσης (1)	9	10%	5	17%	14	12%

(1) $\chi^2= 6.303, p<.05$ **Πίνακας 14. Σχέσεις με άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση**

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί Παλινοστούντες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Διάθεση για γνωριμία με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (1)	28	47%	18	69%	46	54%
Ενόχληση από όλα όσα σχετίζονται με τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα (2)	9	10%	5	17%	14	12%
Ενόχληση από τη διαφορετικότητα των ατόμων από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον	9	10%	4	13%	13	11%

(1) $\chi^2= 8.367, p<.05$ (2) $\chi^2= 8.629, p<.05$

Στην πλειοψηφία τους αποδέχονται τους μαθητές και τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Θεωρούν τους μαθητές αυτούς ενσωματωμένους αν και στατιστικά περισσότεροι ξένοι μαθητές συμφωνούν με αυτό παρά Έλληνες. Επίσης το 69% αναγνωρίζει ότι οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής. Δεν θεωρούν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους λόγω της προέλευσης τους αλλά συγχρόνως εκφράζουν την ανάγκη για ίση μεταχείριση των ξένων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές. Ενδιαφέρον είναι ότι περισσότεροι παρά i αλλοδαποί ή παλινοστούντες εκφράζουν αυτή την ανάγκη (πίνακας 15).

Πίνακας 15. Στάση απέναντι στους μαθητές και στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί Παλινοστούστες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών με διαφορετική προέλευση	53	60%	16	67%	69	61%
Μη αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	29	32%	13	39%	42	34%
Ενσωμάτωση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ⁽¹⁾	53	59%	19	66%	72	61%
Αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	79	85%	22	69%	101	81%
Αποδοχή των ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	69	85%	17	77%	88	84%
Αποδοχή των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο	60	73%	18	75%	78	74%
Επιφυλακτικότητα και καχυποψία απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	29	35%	8	34%	37	35%
Ουδέτερη στάση απέναντι στους ξένους μαθητές	45	55%	11	45%	56	53%
Έλλειψη διαφορών ανάμεσα στους ντόπιους και στους ξένους μαθητές	66	80%	18	78%	84	80%
Ανάγκη για ίση μεταχείριση των ξένων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές ⁽²⁾	78	96%	18	76%	96	90%
Κοινωνική περιθωριοποίηση των ξένων μαθητών ⁽³⁾	23	28%	10	46%	33	32%
Οι ξένοι μαθητές ως κακή επιρροή στο σχολείο	9	11%	4	18%	13	13%

(1) $\chi^2= 8.866$, $p<.05$ (2) $\chi^2= 11.112$, $p<.05$ (3) $\chi^2= 9.195$, $p<.05$

Όσον αφορά τη θέση των παιδιών με διαφορετική προέλευση στο σχολείο (πίνακας 16), τα παιδιά της έρευνας θεωρούν ότι όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται το ίδιο στο σχολείο. Επίσης, συμφωνούν ότι οι ξένοι μαθητές και οι γονείς τους είναι ικανοποιημένοι από το σχολείο. Βέβαια αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν δυσκολίες στο σχολείο και πιστεύουν ότι το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει τα μαθήματα και την προσωπική ζωή, με στατιστικά περισσότερους Έλληνες να ασπάζονται αυτή την άποψη.

Πίνακας 16. Θέση των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολείο

	Ντόπιοι		Αλλοδαποί - Παλινοστούντες		Σύνολο	
	f	%	f	%	f	%
Επίδραση του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στη ζωή του παιδιού	45	48%	14	52%	59	49%
Ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από το σχολείο	78	82%	23	77%	102	81%
Τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ως «πρόβλημα» στο σχολείο	7	13%	4	18%	11	14%
Άιση αντιμετώπιση των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στο σχολικό περιβάλλον	15	17%	9	32%	24	21%
Αποδοχή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση	21	22%	11	41%	32	27%
Ευνοϊκή αντιμετώπιση των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε ότι αφορά σχολικές δραστηριότητες ⁽¹⁾	29	32%	7	27%	36	31%
Η επίδραση του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος στα μαθήματα και την προσωπική ζωή ⁽²⁾	76	83%	20	71%	96	80%
Ικανοποίηση των «ξένων» παιδιών από το σχολείο	72	77%	24	73%	96	78%
Ικανοποίηση «ξένων» παιδιών και γονιών από το σχολείο	64	68%	25	86%	89	83%
Ευνοϊκή αντιμετώπιση των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα	32	35%	10	38%	42	36%
Δυσκολίες των «ξένων» μαθητών στα μαθήματα	56	64%	12	44%	68	59%

(1) $\chi^2 = 10.449$, $p < .05$ (2) $\chi^2 = 8.029$, $p < .05$ (5) $\chi^2 = 10.449$, $p < .000$

Συμπεράσματα

Όπως βλέπουμε από τα αποτελέσματα της ανάλυσης, η πλειοψηφία των παιδιών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκδηλώνει θετική στάση απέναντι σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η διαπίστωση είναι μεν ενθαρρυντική αλλά δεν θα έπρεπε να μας αποπροσανατολίσει ούτε και να μας οδηγήσει σε απλοϊκά συμπεράσματα. Η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει την ύπαρξη στερεοτύπων και αρνητικών αντιλήψεων για τα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα γνωρίζουν καλά ότι τα πράγματα δεν είναι ρόδινα και ότι υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες αναφορικά με την αποδοχή ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Και οι

προσωπικές μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό αναδεικνύουν την ύπαρξη προβλημάτων αλλά αυτή είναι και η κοινή αντίληψη.

Αυτό καταγράφηκε και από τις απαντήσεις των παιδιών. Φαίνεται δηλαδή ότι οι μαθητές και οι Έλληνες και οι ξένοι αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο. Μάλιστα περισσότεροι ξένοι παρά Έλληνες μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου παραδέχονται τέτοιες δυσκολίες παρότι πάλι σε ίδια αναλογία θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά είναι ενσωματωμένα στο σχολείο. Οι μαθητές του Δημοτικού αναγνώρισαν τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ως πρόβλημα. Βλέπουμε δηλαδή ότι ενώ θεωρητικά οι μαθητές δηλώνουν ότι τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση είναι αποδεκτά στο σχολείο και ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ Ελλήνων και ξένων από την άλλη στην πράξη αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν δυσκολίες και μάλιστα εκφράζουν και την ανάγκη για ίση μεταχείριση από το σχολείο. Βέβαια σε άλλο σημείο προκύπτει ότι το μόνο το 44% των ξένων μαθητών συμφωνεί ότι τα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση έχουν δυσκολίες στα μαθήματα. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: είτε ότι όντως τα πάνε καλά στα μαθήματα είτε ότι έχουν κάποιους εξισοροπιστικούς παράγοντες, τους οποίους δεν μελέτησε αυτό το ερωτηματολόγιο, και οι οποίοι τους κάνουν να νιώθουν ότι δεν έχουν δυσκολίες.

Επομένως αναλύοντας ένα τέτοιο εργαλείο καταλήγουμε ότι τα παιδιά σε θεωρητικές ερωτήσεις δίνουν και θεωρητικές, «σωστές», αποδεκτές απαντήσεις. Αποδεικνύεται όμως ότι όταν οι ερωτήσεις θίγουν την καθημερινή ζωή στο σχολείο και στην τάξη οι απαντήσεις τους δεν είναι ιδεαλιστικές, εκφράζουν ρεαλισμό και αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Γέωργας, Δ. & Παπαστυλιανού, Α (1993) *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού
- Ορδουμποζάνη, Ε. (2000) *Τα στερεότυπα των παιδιών για διάφορες εθνικές ομάδες*, Πτυχιακή Εργασία, Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/ Π.Τ.Δ.Ε
- Παπαστυλιανού – Ακαλέτσου, Α. (1992) *Η Ψυχολογική Προσαρμογή των μαθητών – παιδιών Παλινοστούντων (έρευνα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου Παλινοστούντων Βαρυμπόμης)*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καπποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Φιλοσοφική Σχολή
- Παυλόπουλος, Β. (2001) *Στάσεις φοιτητών προς τη συμμετοχή μεταναστών στο σχολικό εορτασμό εθνικών επετείων*, 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη

- Ρήγα, Α. & Δαιμονάκου, Σ. (2002) Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των Ελλήνων για τον Εαυτό και τον Άλλο (τον τσιγγάνο), *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 108-109, σελ. 257-283
- Σακκά, Δ. & Ορδουμποζάνη, Ε. (2001). «Εμείς και οι άλλοι: Μελετώντας τα στερεότυπα των παιδιών για τέσσερις εθνικές ομάδες». Στο Κ. Δεληγιάννη- Κουίμτζη & Αν. Ψάλτη (Επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής*
- Χαντζή, Α. (2000) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία* (επιμ. Στέλλα Βοσνιάδου), τόμος Β', Αθήνα, Gutenberg
- Ψάλτη, Α. (2000) *Μαθητές και Μαθήτριες Από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία Στα Ελληνικά Σχολεία: Στάσεις, Ανάγκες, Προσδοκίες, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, Τόμος 4* (σσ. 317-329). Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Η συμμετοχή των παλιννοστούτων και αλλοδαπών στην εκπαίδευση: Οι απόψεις των μαθητών/τριών και μελών των οικογενειών τους

Θ. Κωνσταντινίδου, Α. Μπίμπου & Ε. Μαρκοπούλου

Πολυπολιτισμικότητα και πολιτισμική διαφορά στην εκπαίδευση

Σήμερα η πολυπολιτισμικότητα προβάλλεται ως ένας νέος τρόπος να φανταζόμαστε τις συλλογικότητες στις οποίες θεωρούμε ότι ανήκουμε, αποτέλεσμα της μετανάστευσης, η οποία έρχεται να αντιπαρατεθεί στην εικόνα του ομοιογενούς έθνους-κράτους (Βεντούρα, 1994). Σ' αυτή την εικόνα του κόσμου το ζήτημα της κατανόησης και της διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς αναδεικνύεται ως κεντρικό στην αναδιαπραγμάτευση των κριτηρίων της δημοκρατίας και για το λόγο αυτό παίρνει έναν έντονα πολιτικό χαρακτήρα (Benhabib, 1996, Kymlicka, 1995, Parekh, 2000, Taylor, 1997). Το ζήτημα έχει και επιστημολογικό χαρακτήρα αφού με τη μορφή του πολιτισμικού σχετικισμού επαναφέρει γενικότερα προβλήματα σχετικά με τα κριτήρια της γνώσης (Usher & Edwards, 1994). Θεωρώντας την εκπαίδευση ως ένα επιμέρους πεδίο διαπραγμάτευσης των κριτηρίων αυτών, τόσο των πολιτικών όσο και των επιστημολογικών, η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους το ζήτημα της πολιτισμικής διαφοράς εμφανίζεται στο λόγο των συμμετεχόντων/ουσών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μπορεί να εμπλουτίσει τη σχετική συζήτηση αλλά και να αποτελέσει αφετηρία για το σχεδιασμό εκπαιδευτικής αλλαγής (Coulby & Jones, 1995, Green, 1997, Pearce & Hallgarten, 2000, Winther-Jensen, 1996).

Η έρευνα που παρουσιάζουμε εντάσσεται στο πλαίσιο της διερεύνησης των αναγκών των εκπαιδευτικών, των παλιννοστούτων/αλλοδαπών μαθητών/τριών και των οικογενειών τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ο ευρύτερος στόχος της έρευνας είναι να συμβάλει στη συζήτηση της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχοντας έναν κριτικό προσανατολισμό. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

1. η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο κατανοούν τη συμμετοχή τους στις σχολικές διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες και οι οικογένειες των μαθητών/τριών σε σχέση με τις πολιτισμικές διαφορές που έρχονται στο προσκήνιο μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη,
2. η κατανόηση των αναγκών όλων όσων συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες σε σχέση με τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών και
3. η ενδυνάμωση όλων όσων συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες μέσα από την ευκαιρία να ακουστούν οι απόψεις τους και να γίνει κατανοητή η προοπτική τους.

Οι απόψεις αυτές αναπτύσσονται σε ομάδες εστίασης:

1. με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πήραν μέρος στην επιμόρφωση του προγράμματος,
2. με μαθητές/τριες-παιδιά ντόπιων και παλιννοστούτων/αλλοδαπών και
3. με μέλη των οικογενειών τους.

Το μέρος της έρευνας που παρουσιάζουμε επικεντρώνεται στη μελέτη των απόψεων των μαθητών/τριών που φοιτούν σε σχολεία τα οποία συμμετείχαν στο Πρόγραμμα και μελών των οικογενειών τους μέσα από τη συζήτηση ποικίλων θεμάτων σχετικά με τον τρόπο που κατανοούν τη θέση τους στην εκπαίδευση.

Για την ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών χρησιμοποιούμε μια διπλή προσέγγιση του λόγου τόσο ως επιχειρηματολογίας των ομιλητών/τριών (μικρο-επίπεδο) προκειμένου να πετύχουν επικοινωνιακούς στόχους όσο και ως πεδίου υλοποίησης συστηματοποιημένων και ιστορικά προσδιορισμένων τρόπων κατανόησης της ανθρώπινης ζωής (μακρο-επίπεδο) (Billig, 1987, Billig κ.ά., 1988, Edwards & Potter, 1992, Fairclough, 1995, Parker, 1992, Potter, 1996, Potter & Wetherell, 1987, Wetherell & Potter, 1992).

Η πολιτισμική διαφορά στο λόγο των μαθητών/τριών

Οι ομάδες εστίασης παιδιών ήταν μικτές (παιδιά ντόπιων και παιδιά παλιννοστούτων και αλλοδαπών) και αμιγείς (μόνο παιδιά ντόπιων, μόνο παιδιά παλιννοστούτων/αλλοδαπών). Παρακάτω αναλύουμε αποσπάσματα από τις μικτές ομάδες.

Στις μικτές ομάδες εστίασης με μαθητές/τριες δημοτικού η πολιτισμική διαφορά δεν προέκυψε ως θέμα συζήτησης. Στις ομάδες αυτές τα παιδιά μιλούσαν για το σχολείο με όρους γνώσης (σχολική επίδοση) και πειθαρχίας (κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο).

Η πολιτισμική διαφορά ως προσωπική προτίμηση

Στη μικτή ομάδα μαθητών/τριών ενιαίου λυκείου στην Ξάνθη η πολιτισμική διαφορά συζητήθηκε ως προσωπική προτίμηση.

Απόσπασμα 1

Κατερίνα: εγώ αυτό που θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό ανάμεσα στους μαθητές και στους συμμαθητές είναι η αποδοχή του διαφορετικού. Δηλαδή να δέχονται αυτόν που είναι διαφορετικός και να μην τον απομακρύνουν ή να μην τον αποτρέπουν και τον αποδοκιμάζουνε γι' αυτά που λέει ή για αυτά που πιστεύει...

Ερευνήτρια: τι σημαίνει για σένα διαφορετικός;

Κατερίνα: αυτός που έχει διαφορετικές απόψεις...

Ερευνήτρια: για κάποια ζητήματα;

Κατερίνα: ναι. Για οτιδήποτε, για το ντύσιμο, για τη μουσική, για το διάβασμα, ο,τιδήποτε. Δηλαδή να μπορούν τα παιδιά να

δέχονται ένα συμμαθητή τους που είναι διαφορετικός. Θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό γιατί αλλιώς τον περιθωριοποιούν και νιώθει απομονωμένος.

- Ερευνήτρια: οι άλλοι πώς θα ορίζατε αυτό το διαφορετικό που λέει η ...;
Κατερίνα: Κατερίνα
Ερευνήτρια: η Κατερίνα, ναι.
Κώστας: περιθωριοποιείσαι πρώτα από το σχολείο και μετά, και μετά ξέρω 'γώ έρχεται η περιθωριοποίηση από την κοινωνία, που [δεν ακούγεται] άλλα πράγματα.
- Ερευνήτρια: για ποιους λόγους;
Κώστας: για πολλούς, για πολλούς.
[Μιλούν όλοι μαζί]
Ερευνήτρια: τι είδους προκαταλήψεις; Γιατί προέκυψε [δεν ακούγεται]
Κώστας: τα πάντα
Γιάννης: φυλετικές, σωματικές.., σε ποια τάξη ανήκεις π.χ. πλούσιοι
Ερευνήτρια: και φτωχούς...
Γιάννης: [δεν ακούγεται] δηλαδή είναι πολλά
Μαίρη: και αυτό σχετίζεται με το ρατσισμό.
Μαρία: ναι, όμως η περιθωριοποίηση από σένα εξαρτάται, από σένα αρχίζει. Αν ας πούμε εσύ απομονώνεις τον εαυτό σου, πώς ας πούμε περιμένεις οι άλλοι να σε πλησιάσουν;
Ελένη: όχι άλλο αυτό.
[Μιλούν όλοι μαζί]
Ελένη: όχι άλλο αυτό, δηλαδή να είσαι διαφορετικός και οι άλλοι να μη σε δέχονται γι' αυτό που είσαι [δεν ακούγεται] όχι να απομονώνεσαι.
- Μαρία: περιθωριοποιούμε άτομα ας πούμε, χωρίς να το θέλουμε.
Ερευνήτρια: δηλαδή;
Μαρία: δηλαδή σίγουρα κι εγώ θεωρώ πολύ σημαντικό να δεχόμαστε κάτι διαφορετικό αλλά εγώ ας πούμε με έναν διαφορετικό άνθρωπο δεν μπορώ ας πούμε να κάτσω μαζί του, από τη στιγμή που δεν ταιριάζω μ' αυτό το διαφορετικό. Όχι το κάνω επειδή είναι διαφορετικός. Βέβαια θα τον πλησιάσω μέχρι εκεί που μπορώ εγώ. Δηλαδή δεν είναι ότι δε θα του μιλάω ή θα του δείχνω αδιαφορία, θα μου ζητήσει κάτι κι αν μπορώ δε θα του το κάνω. Αλλά μπορεί αυτό το στυλ διαφορετικό που έχει να μη ταιριάζει σε μένα και...
- Ερευνήτρια: για σένα τι σημαίνει διαφορετικό; Είπε η Άννα για απόψεις...
Μαρία: η εμφάνιση είναι... και η εμφάνιση που μετράει πολύ γιατί αυτό πρώτα βλέπει κανείς.
- Όλγα: σίγουρα η εμφάνιση δείχνει ένα στοιχείο του χαρακτήρα αλλά... για μένα το διαφορετικό είναι οι απόψεις... σε ορισμένα πράγματα που ντάξει φυσιολογικό είναι να έχει, να υπάρχουν και...
- Ερευνήτρια: απόψεις σε σχέση με τι;
Όλγα: όχι με συγκεκριμένα πράγματα. ε.., να 'χει διαφορετική αντιμετώπιση σε κάποια πράγματα απ' ότι εγώ, εγώ να τα βλέπω αλλιώς, να, να μην ταιριάζουμε.
- Παναγιώτης: συμφωνώ αυτό ότι πολλές φορές άμα κάτσουμε να συζητήσουμε με κάποιον που έχει διαφορετικές αντιλήψεις μπορούμε να μάθουμε και διάφορα πράγματα ή μπορεί και να μας διορθώσει αυτός, να 'χει δίκιο σε, πάνω σε κάποιο θέμα και να βγάλουμε αυτό απ' το μυαλό μας αυτό που πιστεύαμε πιο πριν γι' αυτό το

θέμα και να αποδεχτούμε τη δικιά του γνώμη οι και γενικές γνώσεις από αυτόν ας πούμε, τα θέματα που συζητάει αυτός... Και γι' αυτό πολλές φορές είναι καλό αλλά να μην υπάρχει σύγκρουση. Με αρμονία [δεν ακούγεται]

Ερευνήτρια: τι θα 'λεγες;

Κατερίνα: με αυτό που είπα δεν εννοούσα ότι...

[...]

Κατερίνα: μ' αυτό που είπα δεν εννοούσα ότι κάποιος πρέπει να είναι φίλος με όλους, δηλαδή το διαφορετικό, να γίνουν όλοι φίλοι μ' αυτόν. Δεν εννοώ αυτό. Απλά να μην τον αποδοκιμάζουν. Αυτό εννοώ. Σίγουρα, δεν μπορείς να κάνεις με όλους παρέα, εννοείται. Απλά να τον δέχονται σαν αυτό που είναι.

Καθώς οι μαθητές μιλούν για τη διαφορά ως προσωπική προτίμηση (π.χ. στο ντύσιμο) την τοποθετούν τη διαχείρισή της μέσα σε ένα αφηρημένο πλαίσιο πλουραλισμού ισότιμων επιλογών.

Η πολιτισμική διαφορά ως κριτήριο διάκρισης από τους εκπαιδευτικούς

Στην ομάδα εστίασης μαθητών εκκλησιαστικού λυκείου η πολιτισμική διαφορά συζητιέται στο πλαίσιο των διακρίσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί εις βάρος των μαθητών από άλλες χώρες.

Απόσπασμα 2

Γιάννης: εγώ ήθελα να πω ότι με τους καθηγητές γενικά η σχέση [δεν ακούγεται] εδώ πέρα και παντού σε όλη την Ελλάδα δεν έχουμε δει πολλές περιπτώσεις ρατσισμού ας πούμε καθηγητή προς το μαθητή που είναι ξένος. Κι εγώ που είμαι στο σχολείο πρώτη χρονιά που είχα έρθει εδώ στην Ελλάδα δεν ήξερα την τύφλα μου [γέλια]

[...]

Γιάννης: ε..., έκανα σε ένα χρόνο τρεις τάξεις κι όλα αυτά με τον καθηγητή μου καθόμασταν και μετά το σχολείο, 4 ώρες και 5 ώρες μετά το σχολείο και με βοηθούσε στο να μάθω λέξεις, να προφέρω σωστά κάποιες λέξεις. Γενικά μπορώ να πω δεν υπάρχει κακή αντιμετώπιση καθηγητή σε μαθητή.

Ερευνήτρια: ναι.

Γιάννης: εκτός, πάντα υπάρχουν και...

Ερευνήτρια: εξαιρέσεις;

Γιάννης: εξαιρέσεις. [δεν ακούγεται]

Ερευνήτρια: καλά αυτό ήταν ένα σημείο για το οποίο [δεν ακούγεται]

Γιάννης: Να πω κάτι;

Ερευνήτρια: ναι, να πεις.

Γιάννης: αυτοί οι καθηγητές που λέω έχουν κακή εμπειρία κατά κάποιο τρόπο γιατί μερικοί ξένοι ας πούμε λένε, ο καθηγητής ας πούμε, λέει δε θα σου βάλω καλό βαθμό. Κι αυτοί μετά ακούνε τους καθηγητές. Θα σου..., θα σου χαλάσω το αυτοκίνητο, θα σου βάψω το σπίτι... κι έτσι έχουν κακή εμπειρία στους ξένους και γι' αυτό.

Το θέμα των διακρίσεων εις βάρος των μαθητών από άλλες χώρες όσο αφορά τους βαθμούς συζητιέται με μια ρητορική κίνηση εξειδίκευσης (particularization), όπου οι εκπαιδευτικοί που κάνουν διακρίσεις παρουσιάζονται ως εξαίρεση. Ο μαθητής, όμως, σπεύδει να δικαιολογήσει τις διακρίσεις αποδίδοντας την ευθύνη στους μαθητές που εκδικούνται τους εκπαιδευτικούς.

Η πολιτισμική διαφορά στο λόγο των μελών των οικογενειών

Ομάδες εστίασης με μέλη οικογενειών ντόπιων: Η διαφορά ως μειονέκτημα και ως πλεονέκτημα

Απόσπασμα 3

Μητέρα: λοιπόν, ε.., εγώ νομίζω ότι κάθε πράγμα έχει τα υπέρ και τα κατά. Έχει γίνει πάρα πολύ πρόχειρη η επανένταξη όλων αυτών των ανθρώπων, των παλιννοστούντων και μιλάω πρωτίστως γι' αυτούς γιατί οι Μουσουλμάνοι ούτως ή άλλως είναι άνθρωποι που έχουν γεννηθεί εδώ. Ε... , φέρνω σαν παράδειγμα το εξής: όταν ένα δικό μας παιδί πάει στην Αγγλία για να σπουδάσει Γαλλία, Γερμανία, προκαθορίζεται ένας χρόνος ο οποίος πρέπει να γίνει πάνω σ' αυτή τη γλώσσα για να μπορέσει αυτό το παιδί να μπει μέσα στο πανεπιστήμιο ή σ' ένα σχολείο και να παρακολουθήσει ας πούμε, τα μαθήματα. Βρίσκω ότι εδώ έχουν γίνει πολύ πρόχειρα τα πράγματα, ξαφνικά ήρθαν αυτοί οι άνθρωποι και έπρεπε να μπουν σ' ένα δημοτικό ή σ' ένα γυμνάσιο ή σ' ένα λύκειο έτσι ξεκρέμαστα και να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Θεωρώ ότι αυτό ήταν πολύ κακό και για τους μεν και για τους δε. Διότι όταν ένα παιδί μπαίνει και δε μπορεί να παρακολουθήσει τη γλώσσα αναγκαστικά ο δάσκαλος πρέπει να προσέξει αυτό λίγο παραπάνω. Με αποτέλεσμα τα παιδιά άλλα τα οποία ήδη είναι κάτοχοι της γλώσσας δεν, μένουνε πίσω. Θεωρώ λοιπόν, ότι θα έπρεπε να γίνει, αυτά τα παιδιά να παρακολουθήσουν για ένα χρονικό διάστημα το οποίο δεν είμαι γνώστης, να προκαθορίσω εγώ, κάτι που να αφορά την ελληνική γλώσσα και τέλος πάντων, το να μπορέσουν να εγκλιματιστούν σ' αυτή την καινούργια πατρίδα. Για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν καλύτερα και την κοινωνική ζωή και το σχολείο. Αυτό ξεκινάει από το δημοτικό και φτάνει βέβαια σε πολύ μεγαλύτερο πρόβλημα στο γυμνάσιο και στο λύκειο γιατί όσο πιο μεγάλος είναι κανείς τόσο δυσκολότερα μπορεί να ενταχθεί σε κάτι καινούργιο. Κατά τα άλλα, πιστεύω ότι και [δεν ακούγεται] το παιδί μου ότι δεν νομίζω ότι έχει πρόβλημα το να είναι ένα άλλο παιδί από μια άλλη χώρα, ίσα- ίσα αυτό προσθέτει. Προσθέτει ένα καινούργιο πολιτισμό που θα ανταλλάξεις την άποψή σου και θα σου πει το παιδί κάποια καινούργια πράγματα, ε, προσθέτει τις φιλίες, τη διαφορετικότητα, νομίζω ότι μια δημοκρατία στηρίζεται στην, στο να 'μαστε διαφορετικοί και να μπορούμε να συμβιώσουμε, γιατί άμα είμαστε όλοι ίδιοι δεν υπάρχει και λόγος, δεν διαφωνούν. Νομίζω ότι κατά βάση είναι αυτό το πρόβλημα. Εάν η πολιτεία

είχε αντιληφθεί και είχε προγραμματίσει να λυθεί αυτό, δεν θα υπήρχαν και τα άλλα προβλήματα μέσα στην τάξη. Και από τους καθηγητές, ότι το παιδί μου μένει πίσω, το ότι ας πούμε, η τάξη μένει πίσω, το ότι τα παιδιά δεν μπορούν να εγκλιματιστούν και αναγκάζονται, ξέρετε υπάρχουν όλα αυτά τα προβλήματα που γίνονται απομονωμένα τα παιδιά. Ε., αρχίζει και γίνεται μια εγκληματικότητα, γιατί αισθάνονται μόνοι τους, αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ενταχθούν στο καινούργιο περιβάλλον, ε., κάνουν αυτές τις λεγόμενες, εντός εισαγωγικών, συμμορίες, γιατί αναμεταξύ τους μπορούν να βρουν να μιλάει ο ένας με τον άλλον. Ενώ με έναν άλλο που είναι πιο ξένος δεν μπορούν να συνεννοηθούν.

Στο λόγο της μητέρας οι μαθητές/τριες- παιδιά παλιννοστούντων/ αλλοδαπών παρουσιάζονται να υστερούν ως προς τη γνώση, κυρίως της ελληνικής γλώσσας. Το έλλειμμα αυτό, κατά τη γνώμη της, θα έπρεπε να είχε αντισταθμιστεί με κάποιο τρόπο από το κράτος, ώστε να έχουν αποφευχθεί οι αρνητικές συνέπειες της μη ένταξης των παιδιών αυτών τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία αλλά και της καθυστέρησης των ντόπιων παιδιών. Με το επιχείρημα αυτό δικαιολογεί των κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών αυτών. Αυτή η αρνητική όψη της πολιτισμικής διαφοράς ως ελλείμματος αντισταθμίζεται με τη θετική όψη της πολιτισμικής διαφοράς ως εμπλουτισμού της ντόπιας κουλτούρας και ως απαραίτητης συνθήκης της πλουραλιστικής δημοκρατίας. Με το επιχείρημα αυτό η ομιλήτρια μπορεί να αποκρούσει οποιαδήποτε κριτική για ρατσισμό εις βάρος των παλιννοστούντων/ αλλοδαπών και επικαλείται μια ανεκτική, φιλελεύθερη πολιτική ταυτότητα.

Ομάδες εστίασης με μέλη οικογενειών παλιννοστούντων/αλλοδαπών: Η διαφορά ως απόκλιση από το «κανονικό»

Απόσπασμα 4

Μητέρα: [...] Ο Κωστάκης είναι πάρα πολύ φιλότιμος αλλά πολύ ζωηρός, πάρα πολύ. Και εκνευρίζεται, δηλαδή είναι μόνος, συνήθως, μπορεί να παίζει κι αυτό ρόλο ότι μεγαλώνει μόνος και συνέχεια λέει ότι είμαι μόνος και θέλω παιδάκια κι αυτό κι αυτό. Αλλά δεν έχει την όρεξη όπως βλέπω επειδή, προσέχω τώρα ένα παιδί δουλεύω και το βλέπω. Είναι πάρα πολύ έξυπνο και ο δικός μου έξυπνος είναι αλλά βαριέται. Βαριέται, να καθίσουμε να διαβάσουμε και λέει δυο τρεις φορές φτάνει τελείωσε. Άλλο δεν θέλει δηλαδή ν' ασχοληθεί

[...]

αλλά εγώ θυμάμαι πώς εγώ έκανα μαθήματα, πώς η μαμά με έβαζε να κάνω τα μαθήματα και αλλιώς ήτανε. Αλλιώς ήτανε εκεί, εδώ και το σύστημα άλλο. Δυσκολεύομαι κι εγώ επειδή δεν έχω, δεν είναι το λεξικό το δικό μου, φανταστείτε αν θα τελείωνα εδώ το σχολείο, πως θα ήμουν. Και στη γραμματική είναι πάρα πολύ

δύσκολη. Κι εγώ δυσκολεύομαι μαζί του που κάθομαι, τα φυλλάδια και αυτά όμως, αυτές τις λέξεις που τρώει... Η κυρία του, μία κυρία μου έχει πει ότι μπορεί να είναι δυσλεκτικός. Τώρα δεν ξέρω πως καταλαβαίνουν αυτό το πράγμα και κει που ενοχλεί συνέχεια τις κυρίες δεν κάθεται ήσυχα- Το μολύβι, θα κάνει αυτό, δεν προσέχει, αυτό είναι. Κάνουμε στο σπίτι ό,τι θα κάνουμε στο σχολείο πάντα βγαίνει έτσι ότι δεν κάνουμε τίποτα. Γι' αυτό μου είπανε ότι στην Ξάνθη ότι υπάρχει κάποια, κάποιο σχολείο υπεύθυνο

Ερευνήτρια: ένα κέντρο...

Μητέρα: ναι, μήπως θα βοηθήσει κιόλας. Δεν νομίζω να είναι δυσλεξία. Εγώ τώρα δεν ξέρω από αυτά. Αλλά αν θα ήταν δυσλεκτικό παιδί, ας πούμε συνέχεια θα έτρωγε τις λέξεις μόλις το βάζω να διαβάξει και κάθεται γράφει, τα γράφει σωστά. Άμα δεν προσέχει, τρώει μία, ας πούμε μία, ένα γράμμα, άλλο γράμμα. Μόνο, μόνο γρήγορα και να φεύγει. Τι να σας πω. Είναι πολλά να πούμε αυτά, δεν μπορώ για το δικό μου παιδί να πω αλλά θα ήθελα όντως να μιλήσω με ένα ειδικό. Μπορεί να μη το διδάσκω κι εγώ στο σπίτι σωστά, φταίει κι αυτό το πράγμα που τον μαλώνω, το μαλώνω επειδή δεν έχουμε άλλο υπομονή να σας πω την αλήθεια ότι όταν τραβάει [δεν ακούγεται]

Στο απόσπασμα αυτό στο λόγο της μητέρας ο μαθητής παρουσιάζεται ως ένα προβληματικό παιδί. Η μητέρα αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλής επίδοσης στο ίδιο το παιδί («δυσλεκτικό»), στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην ανεπάρκεια τη δική της και της δασκάλας. Η εξήγησή της παραμένει εκκρεμής καθώς επικαλείται την ανάγκη της γνωμάτευσης ενός/μιας ειδικού.

Συζήτηση

Στο λόγο τόσο των μαθητών/τριών όσο και των μελών των οικογενειών τους, καθώς η συμμετοχή στην εκπαίδευση παρουσιάζεται με όρους οικουμενιστικούς (σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες, πειθαρχία, προβλήματα συμπεριφοράς), η εκπαίδευση οικοδομείται ως ένα πολιτισμικά ουδέτερο πεδίο. Στο μακρο-επίπεδο θα μπορούσαμε να δούμε την επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων/ουσών ως υλοποίηση της αφομοιωτικής-ομογενοποιητικής διαδικασίας της εκπαίδευσης στο πλαίσιο του έθνους-κράτους (Gellner, 1983), όπου η πολιτισμική διαφορά γίνεται ορατή με τρόπους που δικαιολογούν την κάλυψή της. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν τίθενται σε διαπραγμάτευση οι καλά εγκαθιδρυμένες βεβαιότητες σχετικά με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης από τους οποίους απορρέουν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των συμμετεχόντων φορέων. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια φυσική τάξη πραγμάτων και έτσι κυρίαρχες ιδεολογικές τάσεις που διαμόρφωσαν τους σκοπούς της και το περιεχόμενό της εξακολουθούν να στηρίζουν μια μονοπολιτισμική, εθνικιστική κατανόηση του κόσμου.

Βιβλιογραφία

- Benhabib, S. (επιμ.) (1996) *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Βεντούρα, Λ. (1994) *Μετανάστευση και έθνος: Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*. Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων.
- Billig, M. (1987) *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton D. & Radley, A. (1988) *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Coulby, D. & Jones, C. (1995) *Postmodernity and European education systems: Cultural diversity and centralist knowledge*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992) *Discursive psychology*. London: Sage.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Gellner, E. (1983/1992) *Έθνη και εθνικισμός*. Μετφρ. Δ. Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Green, A. (1997) *Education, globalization and the nation state*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Kymlicka, W. (1995) *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York: Oxford University Press.
- Parekh, B. (2000) *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.
- Parker, I. (1992) *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Pearce, N. & Hallgarten, J. (επιμ.) (2000) *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research.
- Potter, J. (1996) *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Taylor, C. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Μετφρ. Φ. Παιονίδης. Αθήνα: Πόλις.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994) *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992) *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Winther-Jensen, T. (επιμ.) (1996) *Challenges to European education: Cultural values, national identities and global responsibilities*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: ανάγκες και προσδοκίες μαθητών

Κ. Διαμαντίδου, Λ. Φρόση & Ο. Πατέλη

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί ζωτικό κομμάτι κάθε εκπαιδευτικής ή άλλης παρέμβασης, ιδιαίτερα στην περίπτωση της παρέμβασης που γίνεται στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης (Smith, 1998). Στόχος της αξιολόγησης είναι η απόδοση αξίας στις διάφορες δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο ενός προγράμματος παρέμβασης ως προς την κάλυψη των αναγκών ή την επίλυση των προβλημάτων (Sechrest & Fingueredo, 1993). Όπως επισημαίνει ο Patton (1986), η αξιολόγηση προγραμμάτων στοχεύει στη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις δραστηριότητες, τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από συγκεκριμένους ανθρώπους για να μειωθούν οι αβεβαιότητες και να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα καθώς και να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με τις δραστηριότητες που αυτά τα προγράμματα υλοποιούν.

Υπάρχουν δύο είδη αξιολόγησης: (α) η διαμορφωτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση της διαδικασίας, και (β) η αθροιστική αξιολόγηση ή αξιολόγηση της επίδρασης. Η πρώτη επικεντρώνεται στην εκτίμηση της διαδικασίας, ενώ, η δεύτερη δίνει έμφαση στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας (Cronbach, et al, 1981). Σήμερα επικρατεί μια πιο ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία και οι δύο λειτουργίες είναι εξίσου σημαντικές. Έτσι, η αξιολόγηση θεωρείται τμήμα του σχεδιασμού ενός προγράμματος παρέμβασης και περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες από τη σύλληψη του σχεδίου έως τη διάχυση των αποτελεσμάτων (Scriven, 1994).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι ένα άλλο θέμα που απασχόλησε τους ερευνητές είναι αυτό της χρήσης ποσοτικών έναντι των ποιοτικών μεθόδων. Πολλοί ερευνητές κατά καιρούς έχουν ταχθεί υπέρ της μιας ή της άλλης κατεύθυνσης, αλλά σήμερα αυτή η αντιπαράθεση τείνει να εκλείψει και οι δύο μέθοδοι θεωρούνται μάλλον συμπληρωματικές (Sechrest & Fingueredo, 1993).

Στο παρόν πρόγραμμα η αξιολόγηση θεωρήθηκε τμήμα του σχεδιασμού του προγράμματος και στηρίχθηκε στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων). Θεωρούμε ότι η αξιολόγηση στο πλαίσιο προγραμμάτων που υλοποιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς να συμμετέχουν σε κριτικές συζητήσεις σχετικά με τους στόχους, τις συνθήκες, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Στόχος της έρευνας

Η ανακοίνωση αυτή αποτελεί τμήμα της αξιολόγησης της παρέμβασης, από τους μαθητές. Βασίζεται σε δεδομένα που συγκεντρώσαμε από τους μαθητές και μαθήτριες που πήραν μέρος στις παρεμβατικές δραστηριότητες και έγιναν από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη τους ή στο σχολείο τους κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος. Στόχοι της διερεύνησης αυτής ήταν:

1. να εκτιμηθούν οι πεπιοθήσεις των μαθητών για την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη
2. να εκτιμηθούν οι προσδοκίες τους για την εφαρμογή παρεμβατικών δραστηριοτήτων
3. να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της παρέμβασης.

Τα δεδομένα της παρούσας ανακοίνωσης αποτελούν την αρχική εκτίμηση από την αξιολόγηση της παρέμβασης. Ακολούθησε και δεύτερη μέτρηση, μόλις ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες της παρέμβασης, τα δεδομένα αυτά όμως βρίσκονται στη φάση της επεξεργασίας. Η διερεύνηση έγινε με ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για το σκοπό αυτό και ήταν διαφορετικό για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Συμμετέχοντες της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 280 μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού και 208 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Στον πίνακα I παρουσιάζονται τα στοιχεία για τους συμμετέχοντες της έρευνας.

Πίνακας I. Στοιχεία για τους μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (N=280)								
Φύλο		Καταγωγή		Τάξη φοίτησης			Πόλη διαμονής	
Αγόρια	Κορίτσια	Ντόπιοι	Αλλ/ποί παλ/ντες	Δ'	Ε'	ΣΤ'	Ξάνθη	Αλεξ/πολη
145 (53%)	130 (47%)	237 (86%)	43 (14%)	62 (22%)	133 (48%)	83 (30%)	118 (42%)	162 (58%)

Μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=208)								
Φύλο		Καταγωγή		Τάξη φοίτησης		Πόλη διαμονής		
Αγόρια	Κορίτσια	Ντόπιοι	Αλλ/ποί παλ/ντες	Γυμνάσιο	Λύκειο	Ξάνθη	Θεσ/νίκη	
84 (41%)	122 (59%)	157 (77%)	47 (23%)	143 (69%)	64 (31%)	78 (37%)	130 (63%)	

Στατιστική ανάλυση

Τα δεδομένα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας αναλύθηκαν με βάση Ορθογώνια Ανάλυση Παραγόντων για να εντοπισθούν αφενός οι επιμέρους παράγοντες που περιέχονται στην κάθε ενότητα και αφετέρου η δομή και η κατάταξη των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα. Η διαδικασία αυτή στόχευε στην κατασκευή νέων σύνθετων μεταβλητών για παραπέρα στατιστική ανάλυση.

Στο ερωτηματολόγιο της **πρωτοβάθμιας** αναλύθηκαν 3 ερωτήσεις: η πρώτη αφορούσε τις απόψεις των μαθητών για τη συνύπαρξή τους με παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, η δεύτερη τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση που επρόκειτο να αρχίσει στην τάξη τους και η τρίτη τους λόγους που τους παρακινούν να συμμετέχουν στην παρέμβαση. Στην τρίτη ερώτηση δεν προέκυψαν παράγοντες από την ανάλυση, και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τις συχνότητες των απαντήσεων. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι παράγοντες που εντοπίστηκαν ανά ενότητα, βάσει των οποίων κατασκευάστηκε αντίστοιχος αριθμός σύνθετων μεταβλητών.

Πίνακας 1. Απόψεις και πεποιθήσεις των μαθητών Δημοτικού για την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Ανάλυση Παραγόντων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Εκδήλωση ενδιαφέροντος	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σε ενδιαφέρουν θέματα που αφορούν τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία; 	0,795
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Σε ενδιαφέρει ο τρόπος που μεγαλώνει ένα παιδί άλλης εθνικότητας, γλώσσας ή θρησκείας; 	0,744
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Εσύ βοηθάς τους συμμαθητές σου που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία; 	0,473
Σχέσεις / προσέγγιση	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Κάνετε εσύ και οι συμμαθητές σου παρέα με παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη θρησκεία; 	0,438
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Νομίζεις ότι μπορείς να καταλάβεις τις δυσκολίες των συμμαθητών σου που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη θρησκεία στην τάξη; 	0,594
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Θεωρείς ότι οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία χρειάζονται βοήθεια από τους συμμαθητές τους; 	0,406
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Θα ήθελες να είσαι σε τάξη στην οποία υπάρχουν και παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία; 	0,698
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Νομίζεις ότι τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία νιώθουν καλύτερα για τον εαυτό τους, όταν συζητιούνται μέσα στην τάξη θέματα που έχουν σχέση με το δικό τους πολιτισμό; 	0,717

Προβλήματα	Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες δημιουργούν προβλήματα:	
	▪ στο σχολείο;	0,675
	▪ στην ώρα του μαθήματος;	0,744
	▪ με τους συμμαθητές τους;	0,694
	▪ με τους δασκάλους;	0,792
	▪ με εμένα τον ίδιο;	0,702

Πίνακας 2. Προσδοκίες από την παρέμβαση: Ανάλυση Παραγόντων
Τι θα ήθελες να μάθεις από τους δασκάλους σχετικά με θέματα που αφορούν άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Συνθήκες ζωής / Συνθήκες μετακίνησης	▪ για την ιστορία και τη θρησκεία τους	0,524
	▪ για κάτι από την ζωή τους στη χώρα τους	0,633
	▪ γιατί έφυγαν από τη χώρα τους	0,630
	▪ γιατί ήρθαν στην Ελλάδα	0,753
	▪ για τις δυσκολίες που είχαν στη χώρα τους	0,773
	▪ για τη ζωή στο σχολείο στη χώρα τους	0,664
	▪ για το πώς νιώθουν τώρα στο σχολείο	0,607
	▪ για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εδώ	0,786
	▪ για το πώς νιώθουν εδώ	0,660
Τρόπος ζωής / Πολιτισμός	▪ Για τον πολιτισμό τους	0,509
	▪ Για τη γλώσσα τους	0,479
	▪ Για τη μουσική τους	0,642
	▪ Για τις συνήθειες, τα έθιμά τους, τις γιορτές τους	0,558
	▪ Για τα παιχνίδια που έπαιζαν στη χώρα τους	0,777
	▪ Για ό,τι τους αρέσει	0,677
	▪ Για τους τρόπους που μπορώ να τους πλησιάσω εγώ	0,652
	περισσότερο	

Στο ερωτηματολόγιο της **δευτεροβάθμιας** αναλύθηκαν 3 ερωτήσεις: η πρώτη αφορούσε τις πηγές ενημέρωσης των μαθητών για θέματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας, η δεύτερη τις προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους στην παρέμβαση που επρόκειτο να αρχίσει στην τάξη τους και η τρίτη τους λόγους που τους παρακινούν να συμμετέχουν στην παρέμβαση. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι παράγοντες που εντοπίστηκαν ανά ενότητα, βάσει των οποίων κατασκευάστηκε αντίστοιχος αριθμός σύνθετων μεταβλητών.

Πίνακας 3. Ενημέρωση των μαθητών για την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη:
Ανάλυση Παραγόντων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Σχολείο	Σχολείο	0,783
	Αφορμές που δίνουν τα βιβλία	0,526
	Συζητήσεις με καθηγητές	0,807
Προσωπικές σχέσεις	Από σχέσεις μου με άτομα με διαφορετική προέλευση	0,809
	Από τους συμμαθητές μου με διαφορετική προέλευση	0,798
Οικογένεια / ΜΜΕ	Τους γονείς μου	0,822
	Τα ΜΜΕ	0,663

Πίνακας 4. Προσδοκίες από την παρέμβαση: Ανάλυση Παραγόντων
Τι θα ήθελες να μάθεις από τους καθηγητές σου σχετικά με θέματα που αφορούν άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Τρόπος ζωής στην Ελλάδα/ συναισθήματα	Για τον τρόπο ζωής τους εδώ	0,687
	Για τους λόγους που γίνονται διακρίσεις εις βάρος τους	0,489
	Για το πώς νιώθουν τώρα στο σχολείο	0,639
	Για το πώς νιώθουν εδώ	0,689
	Για τους τρόπους που μπορώ να τους πλησιάσω εγώ περισσότερο	0,661
Συνθήκες ζωής στη χώρα τους/ συνθήκες μετακίνησης	Γι κάτι από την ζωή τους στη χώρα τους	0,674
	Για τον τρόπο ζωής που άφησαν	0,649
	Για τους λόγους που γίνονται διακρίσεις εις βάρος τους	0,513
	Για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν εδώ	0,601
	Για τη νοοτροπία τους και τον τρόπο σκέψης τους	0,608
Τρόπος ζωής/ Συνήθειες	Για τη μουσική τους	0,737
	Για τη ζωή στο σχολείο στη χώρα τους	0,475
	Για ό,τι τους αρέσει	0,763
Πολιτισμός	Για τον πολιτισμό τους	0,617
	Για τη γλώσσα	0,499
	Για την ιστορία τους	0,802

Πίνακας 5. Προσδοκίες από την παρέμβαση: Ανάλυση Παραγόντων
Γιατί θα σ' ενδιέφερε η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των καθηγητών σου;

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
Επαφή / βελτίωση σχέσεων	Για να γνωρίσω καλύτερα άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία	0,843
	Για να έρθω πιο κοντά με παιδιά, ανεξάρτητα από τη χώρα την οποία προέρχονται, τη γλώσσα που μιλούν ή τη θρησκεία που έχουν	0,761
	Για να γνωρίσω την αιτία που ανάγκασε αυτά τα παιδιά να φύγουν από τη χώρα που γεννήθηκαν	0,605
	Γιατί, αν γνωρίσουμε καλύτερα ο ένας τον άλλο, θα μπορέσουμε να συμβιώσουμε χωρίς προβλήματα	0,639
Ενημέρωση	Γιατί στο σχολείο δεν έχουν γίνει παρόμοιες συζητήσεις	0,714
	Γιατί δεν είμαι ενημερωμένος ως προς το θέμα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας	0,678
Προσωπικές στάσεις	Για να ξεπεράσω τους φόβους μου για άτομα άλλων πολιτισμικών ομάδων	0,848
	Για να προβληματιστώ γύρω από τις απόψεις που έχω για άτομα άλλων πολιτισμικών ομάδων	0,600

Αποτελέσματα

Σχετικά με τις απόψεις τους για την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη, από την ανάλυση προέκυψαν 3 παράγοντες (πίνακας 1.1). Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στο ενδιαφέρον που δηλώνουν τα παιδιά για τους συμμαθητές τους με διαφορετική προέλευση. Ειδικότερα οι περισσότεροι μαθητές (66%) θεωρούν ενδιαφέρον να γνωρίσουν για τον τρόπο ζωής και τον τρόπο που μεγαλώνουν παιδιά με διαφορετική καταγωγή, γλώσσα και θρησκεία, και θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους αυτοί χρειάζονται βοήθεια στην τάξη. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, και σύμφωνα με αυτόν το 55% των μαθητών δείχνει να κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους, θεωρεί ενδιαφέρον να συνυπάρχουν στην τάξη και να γίνονται συζητήσεις στο σχολείο που αναφέρονται στη διαφορετικότητα. Με βάση τον τρίτο παράγοντα που προέκυψε, φαίνεται ότι το 28% των μαθητών δημοτικού θεωρεί ότι οι συμμαθητές τους με διαφορετική πολιτισμική προέλευση δημιουργούν προβλήματα στο σχολείο, στην τάξη, στους δασκάλους και στα άλλα παιδιά.

Πίνακας 1.1 Απόψεις και πεπειθήσεις των μαθητών Δημοτικού για την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Συχνότητες και ποσοστά

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	f	%
Εκδήλωση ενδιαφέροντος	183	66%
Σχέσεις / προσέγγιση	154	55%
Προβλήματα	77	28%

Σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών από την παρέμβαση, και ειδικότερα τι θα ήθελαν να μάθουν από τις δραστηριότητες που επρόκειτο να γίνουν, η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε δύο παράγοντες, (Πίνακας 2.1). Ο πρώτος αφορά σε γνώσεις για τις συνθήκες ζωής των παιδιών με διαφορετική προέλευση στη χώρα τους και στη χώρα μας, και τις συνθήκες μετακίνησής τους. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε γνώσεις για τον πολιτισμό τους, τον τρόπο ζωής τους και τις προτιμήσεις τους.

Πίνακας 2.1 Προσδοκίες από την παρέμβαση: Συχνότητες και ποσοστά
Τι θα ήθελες να μάθεις από τους δασκάλους σχετικά με θέματα που αφορούν άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	F	%
Συνθήκες ζωής / Συνθήκες μετακίνησης	157	56%
Τρόπος ζωής / Πολιτισμός	141	51%

Σχετικά με τους λόγους που παρακινούν τα παιδιά να γνωρίσουν και να συζητήσουν με τους δασκάλους τους θέματα σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία, το μεγαλύτερο ποσοστό (57%) αφορά στο ενδιαφέρον τους να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (36%) αφορά στο ενδιαφέρον τους να έρθουν πιο κοντά με τα παιδιά (πίνακας 3.1).

Πίνακας 3.1 Προσδοκίες από την παρέμβαση : Συχνότητες και ποσοστά
Γιατί θα σε ενδιέφερε να μάθεις από τους δασκάλους σου για τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, μιλούν διαφορετική γλώσσα ή έχουν διαφορετική θρησκεία;

	f	%
Για να τα γνωρίσω καλύτερα	161	57%
Για να έρθω πιο κοντά τους	101	36%
Για να ξεπεράσω τους φόβους μου για άτομα από άλλες χώρες	85	30%
Γιατί στο σχολείο δεν έχουν γίνει παρόμοιες συζητήσεις	53	19%
Γιατί δεν ξέρω τίποτα γι' αυτό το θέμα	73	26%

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Όσον αφορά την ενημέρωση των μαθητών για θέματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών είναι ενημερωμένη (πίνακας 4.1) και η ενημέρωσή τους προέρχεται κυρίως από την οικογένεια, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το σχολείο.

Πίνακας 4.1 Ενημέρωση των μαθητών για την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη: Συχνότητες και ποσοστά

Παράγοντες	f	%
Σχολείο	164	79%
Προσωπικές σχέσεις	154	74%
Οικογένεια / MME	169	81%

Σχετικά με τις προσδοκίες των μαθητών από την παρέμβαση, και ειδικότερα τι θα ήθελαν να μάθουν κατά τη διάρκεια της, η ανάλυση έδειξε τέσσερις παράγοντες (πίνακας 5.1). Ο πρώτος αναφέρεται σε γνώσεις για τις συνθήκες ζωής των παιδιών με διαφορετική προέλευση στην Ελλάδα και για το πως αισθάνονται εδώ. Σύμφωνα με αυτόν ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών (52%) ενδιαφέρεται να γνωρίσει πώς ζουν και αισθάνονται οι συμμαθητές τους στη χώρα μας, και αξιολογείται ότι είναι το ενδιαφέρον τους να τους προσεγγίσουν περισσότερο. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά σε γνώσεις για τις συνθήκες ζωής των παιδιών στη χώρα τους, και τις συνθήκες μετακίνησής τους. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται σε θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής τους, τις συνήθειες τους, τις προτιμήσεις τους και ο τέταρτος σε γενικότερα θέματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό τους.

Πίνακας 5.1 Προσδοκίες από την παρέμβαση: Συχνότητες και ποσοστά
Τι θα ήθελες να μάθεις από τους καθηγητές σου σχετικά με θέματα που αφορούν άτομα που προέρχονται από άλλες χώρες

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	f	%
Τρόπος ζωής στην Ελλάδα/ συναισθήματα	106	52%
Συνθήκες ζωής στη χώρα τους/ συνθήκες μετακίνησης	95	46%
Τρόπος ζωής/ Συνήθειες	105	51%
Πολιτισμός	105	51%

Τέλος, σχετικά με τους λόγους που παρακινούν τους μαθητές να γνωρίσουν και να συζητήσουν με τους καθηγητές τους θέματα σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα, από την ανάλυση προέκυψαν τρεις παράγοντες (πίνακας 6.1). Ο πρώτος αναφέρεται στη δυνατότητα να

αναπτυχθεί μεγαλύτερη επαφή μεταξύ των παιδιών και να βελτιωθούν οι σχέσεις τους. Με βάση αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές (58%) παρακινούνται να συμμετέχουν στις παρεμβατικές δραστηριότητες της τάξης τους, με κίνητρο να κατανοήσουν την πραγματικότητα των συμμαθητών τους και να βελτιώσουν τις συνθήκες συνύπαρξής τους. Ενώ οι επόμενοι δύο λόγοι που προβάλλονται από το 40% περίπου των μαθητών, αφορούν στο ενδιαφέρον τους να ενημερωθούν περισσότερο ή πιο συστηματικά για τα σχετικά θέματα με την πολυπολιτισμικότητα και στο ενδιαφέρον τους να προβληματιστούν για τις προσωπικές στάσεις, πεποιθήσεις και συναισθήματα που έχουν για τα άτομα με διαφορετική προέλευση.

Πίνακας 6.1 Προσδοκίες από την παρέμβαση: Συχνότητες και ποσοστά
Γιατί θα σ' ενδιαφέρει η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα στο σχολείο, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των καθηγητών σου;

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	f	%
Επαφή / βελτίωση σχέσεων	118	58%
Ενημέρωση	79	38%
Προσωπικές στάσεις	80	39%

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση αυτή μπορούμε να καταλήξουμε σε δύο κύρια συμπεράσματα:

1. Αρχικά, οι περισσότεροι μαθητές /τριες και των δύο βαθμίδων εκδηλώνουν υψηλό ενδιαφέρον για θέματα που αφορούν την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη και για συμμετοχή στις δραστηριότητες της παρέμβασης
2. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον αυτό φαίνεται να αφορά κυρίως στη γνωριμία του πολιτισμού και του τρόπου ζωής των συμμαθητών τους με διαφορετική προέλευση και στην ενίσχυση της προσέγγισης και επαφής των μαθητών.

Καθώς τα αποτελέσματα αυτά αποτελούν την αρχική μέτρηση της αξιολόγησης της παρέμβασης από τους μαθητές, το ενδιαφέρον πλέον στρέφεται στο βαθμό που οι προσδοκίες αυτές ικανοποιήθηκαν από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν.

Βιβλιογραφία

- Cronbach, L.J., Ambron, S.R., Dornbusch, S.M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D.C., Walker, D.F., & Weiner, S.S. (1981). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patton M.Q. (1986). *Utilization-focused evaluation (2nd Edition)*. Beverly Hills: Sage.

- Scriven, M. (1994). *Evaluation: Formative, summative and goal-free*. In T. Husen & T.N.Postlethwaite (Eds), *The International Encyclopedia of Education, 2n Edition* (pp. 2097-2101). London: Pergamon.
- Smith, M.K. (1998). *Empowerment evaluation: Theoretical and methodological considerations*. *Evaluation and Program Planning*, 21, 255-261.
- Sechrest, L. & Figueredo, A.J. (1993). Program evaluation. *Annual Review of Psychology*, 44, 645-674.

Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών: Σχεδιάζοντας παρεμβάσεις στη σχολική τάξη

Α. Φρόση, Ε. Θεοδοσιάδου, Ε. Αντωνιάδου, Β. Παπαντή

Παρέμβαση

Το τρίτο στάδιο του προγράμματος ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών αφορούσε στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και την κοινότητα.

Ποιοι ήταν οι στόχοι αυτής της παρέμβασης; **Κύριοι στόχοι** της παρέμβασης ήταν:

1. Να αξιοποιηθεί η εμπειρία που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς κατά τη φάση της εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πρακτική ή στη σχέση τους με την κοινότητα, και να καλλιεργηθούν παρεμβατικές δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς μέσα στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης.
2. Να σχεδιαστούν, να υλοποιηθούν και να καταγραφούν δραστηριότητες παρέμβασης στη σχολική τάξη και την κοινότητα.

Καθώς ομάδες-στόχοι της παρέμβασης ήταν οι μαθητές/τριες και η κοινότητα, **επιπλέον στόχοι** της παρέμβασης ήταν:

- Να βοηθήσει τα παιδιά να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν την έννοια της ποικιλομορφίας στην τάξη και την κοινωνία.
- Να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να συζητήσουν στην τάξη θέματα σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες (αξίες, συνήθειες, τρόπο ζωής κλπ.)
- Να προβληματιστούν τα παιδιά σχετικά με τα προβλήματα - δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι των άλλων πολιτισμικών ομάδων στη σχολική ή ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα της χώρας όπου ζουν.
- Να δώσει την ευκαιρία στην κοινότητα να γνωρίσει τις διαφορετικές κουλτούρες (αξίες, συνήθειες, τρόπο ζωής κλπ.)
- Να προωθήσει την ιδέα της συμφιλίωσης και συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μορφές παρέμβασης

Η παρέμβαση μπορούσε να πάρει μια ή και περισσότερες από τις παρακάτω μορφές:

1. *διδακτικές παρεμβάσεις*, παρέμβαση, δηλαδή με την αξιοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων από δασκάλους/ες και καθηγητές/τριες δευτεροβάθμιας των οποίων τα διδακτικά αντικείμενα προσφέρονται για κάτι τέτοιο. Αυτή η μορφή της παρέμβασης έχει ορισμένα πλεονεκτήματα έναντι των άλλων. Κατ' αρχήν, δεν απαιτεί από τα παιδιά, τα οποία έχουν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες, να παραμένουν περισσότερες ώρες στο σχολείο, πέρα δηλαδή από το καθημερινό τους ωράριο. Δίνει τη δυνατότητα εμπλοκής περισσότερων μαθητών/τριών, επομένως, ο πληθυσμός-στόχος διευρύνεται. Επιπλέον, η δεξιοτήτα του εκπαιδευτικού να υλοποιεί διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να αξιοποιηθεί και πέρα από τα χρονικά όρια του προγράμματος.
2. *άλλες παρεμβατικές δραστηριότητες*, (ενδεικτικά παραδείγματα: και όχι βέβαια τα μοναδικά: κατασκευή πολύγλωσσων λεξικών, οργάνωση έκθεσης φωτογραφίας που αφορά τις δραστηριότητες (εργασία, διασκέδαση κλπ.) διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων ή την συνύπαρξη μελών της κυρίαρχης ομάδας με μέλη άλλων πολιτισμικών ομάδων στην εργασία, την καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση, θεατρικές παραστάσεις κλπ.). Το είδος των δραστηριοτήτων αυτών αποφασίστηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς που τις υλοποίησαν και τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτές.
3. *έρευνα δράσης*, δηλαδή διερεύνηση αναγκών ή προβλημάτων σχετικών με τη συγκεκριμένη θεματική και σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων που να στοχεύουν στην κάλυψη αυτών των αναγκών ή την επίλυση των προβλημάτων που θα ερχόταν στην επιφάνεια.

Η επιλογή αυτών των τύπων παρέμβασης στηρίχτηκε στη βιβλιογραφία, αλλά και την εμπειρία της επιστημονικής ομάδας από αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης που είχαν ως στόχο την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, και είχαν ολοκληρωθεί με επιτυχία (Deliyanni-Kouimtzi & Sakka, 1998· ΚΕΘΙ, 2000) . Τόσο τα διεθνή, όσο και τα ελληνικά προγράμματα, στόχευαν στη μείωση των στερεοτύπων για τα φύλα και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών, και ξεκινούσαν από την παραδοχή ότι, να μην ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να είναι πολύπλευρος και να αφορά διάφορους κοινωνικούς τομείς, αλλά, καθώς το σχολείο είναι «μερικός αυτόνομος» (Stanworth, 1986), είναι δυνατό να αποτελέσει το πεδίο μέσα στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν και να προωθηθούν κοινωνικές αλλαγές (Holland, 1993).

Διαδικασία υλοποίησης της παρέμβασης

A) 1. Ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο, τους στόχους και τη διαδικασία της παρέμβασης

2. Δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς οι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα αναπτύσσονταν οι παρεμβατικές δράσεις (Bennett, 1999). Αυτοί ήταν:

- *Ανάδειξη και αξιοποίηση της πολλαπλότητας των ιστορικών οπτικών με στόχο την ενημέρωση-συνειδητοποίηση από την ομάδα-στόχο της διαφορετικής ερμηνείας ιστορικών γεγονότων, ανάλογα με την οπτική της κάθε πολιτισμικής ομάδας.*
- *Ενίσχυση της πολιτισμικής επίγνωσης, με στόχο την επίγνωση της διαφορετικότητας των ιδεών και πρακτικών σε διαφορετικές κοινωνίες.*
- *Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Μέσα από την προσέγγιση-μελέτη της γλώσσας, των συμβόλων, των εθίμων κλπ. δίνεται έμφαση στην ενσυναίσθηση και την επικοινωνία με άλλες πολιτισμικές ομάδες.*
- *Αύξηση της επίγνωσης του ότι ο πλανήτης γη είναι ένα ενιαίο ενδοσυσχετιζόμενο οικοσύστημα, του οποίου μέρη είναι όλοι οι λαοί. (εδώ εμπλέκονται και στοιχεία περιβαλλοντικής οπτικής, προώθησης της ειρήνης, θέματα που σχετίζονται με την παγκόσμια φτώχεια και τον πλούτο, ανθρώπινα δικαιώματα)*
- *Καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικής δράσης με στόχο την ενίσχυση της ενεργής κοινωνικής συμμετοχικότητας. Έμφαση στην αξία των προσωπικών συμμετοχικών στάσεων μέσα σε ένα πλαίσιο παγκόσμιας υπευθυνότητας των πολιτών της γης. Η ομάδα-στόχος πρέπει να κατανοήσει την αξία του «σκέφτομαι παγκόσμια και δρω τοπικά»*

3. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις επιμέρους θεματικές των παρεμβάσεων και τις παρεμβατικές δραστηριότητες.

Β) 1. Έγινε μια πρώτη εισαγωγή του σχετικού προβληματισμού στην τάξη ή την κοινότητα και ενημερώθηκαν οι ομάδες-στόχοι της παρέμβασης.

2. Σχεδιάστηκε το παρεμβατικό μάθημα ή η δραστηριότητα.

3. Καταγράφηκε ο σχεδιασμός.

Γ) 1. Υλοποίηση παρέμβασης

2. Καταγράφηκε η διδασκαλία ή η δραστηριότητα στα ημερολόγια που συμπλήρωνε κάθε φορά ο/η εκπαιδευτικός.

3. Καταγράφηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών ή των άλλων ομάδων-στόχων

4. Αξιολογήθηκαν οι παρεμβάσεις

Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν το παρεμβατικό μάθημα ή την παρεμβατική δραστηριότητα ή την έρευνα δράσης με μορφή που να επιτρέπει την επανάληψή τους.

Διαδικαστικά

Δεν δόθηκαν έτοιμες συνταγές, καθώς στόχος ήταν να κινητοποιηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, υπήρξε, ωστόσο, σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης υπήρξε επικοινωνία, συντονισμός και εποπτεία από τις υπεύθυνες των ομάδων. Έτσι, πέρα από τις δύο συναντήσεις της ολομέλειας με τις υπεύθυνες της παρέμβασης, που έγιναν κατά το σχεδιασμό της, πραγματοποιήθηκαν και επιμέρους συναντήσεις της κάθε ομάδας των εκπαιδευτικών (της ομάδας του κάθε σχολείου, δηλαδή) με τις υπεύθυνες της παρέμβασης, ανάλογα με τις ανάγκες.

Χρονοδιάγραμμα

- 2 από τις συναντήσεις της ολομέλειας πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο: στη διάρκειά τους σχεδιάστηκε η παρέμβαση, και δόθηκε στους/τις εκπαιδευτικούς το ημερολόγιο δραστηριότητας (Φύλλο εργασίας II).
- Ιανουάριος-Μάρτιος: υλοποίηση της παρέμβασης
- Αρχές Απριλίου: η 3^η και τελευταία συνάντηση ολομέλειας, η οποία είχε απολογιστικό χαρακτήρα, αλλά και αξιολογικό. Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για το βαθμό στον οποίο ικανοποιήθηκαν ή ματαιώθηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες από το πρόγραμμα γενικά, και την παρέμβαση ειδικότερα, και διατύπωσαν προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση των παρεμβατικών πρακτικών στην εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως όλη η διαδικασία της παρέμβασης ήταν μια συνεργατική διαδικασία υπευθύνων παρέμβασης, εκπαιδευτικών και παιδιών, από την οποία η ομάδα των υπευθύνων της παρέμβασης για κάθε πόλη θεωρούμε πως βγήκαμε όλοι ωφελημένοι, με την έννοια ότι η μεταξύ μας αλληλεπίδραση εμπλούτισε τον προβληματισμό και τη σκέψη μας, και θεμελίωσε τη συνεργασία ακαδημαϊκού και σχολικού πλαισίου.

Βιβλιογραφία

- Bannett, C.I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory & Practice* (5th edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Deliyanni-Kouimtzi, K. & Sakka, D. (1998). *Arienne Project on Adolescent Masculinities. European Final Report*. Brussels, DG XXII.
- ΚΕΘΙ, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Ισότητας (2000). *Ισότητα των δύο φύλων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών*. Φάκελος παρεμβατικών μαθημάτων.

Σχεδιάζοντας παρεμβατικές δραστηριότητες στη σχολική κοινότητα: Περιγραφές παρεμβάσεων από εκπαιδευτικούς

«Μικρός που είναι ο κόσμος!»

Δ. Αλεξούδης

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του «Προγράμματος ένταξης παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών», με τους μαθητές και τις μαθήτριες της Ε1΄ τάξης του 14^{ου} Δημοτικού Ξάνθης αναπτύξαμε μία παρέμβαση με τίτλο **«Μικρός που είναι ο κόσμος!»**. Οι δραστηριότητες τις παρέμβασης σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

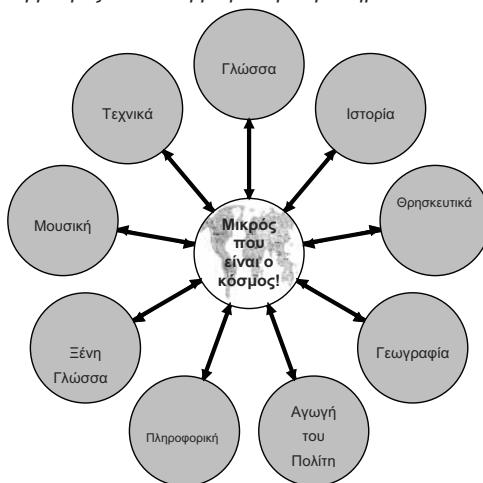
Ειδικότερα, η δραστηριότητα προσεγγίστηκε διαθεματικά με την αξιοποίηση κατάλληλων διδακτικών ενοτήτων από την ύλη των μαθημάτων της τάξης και πλαισιώθηκε από τις εργασίες των ομάδων των μαθητών και από σχετικές επί μέρους δραστηριότητες της τάξης.

Στόχοι

Πέρα από τους γενικούς στόχους των δραστηριοτήτων της Ευέλικτης Ζώνης, τέθηκαν και οι παρακάτω ειδικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές τα αίτια που προκαλούν τις μετακινήσεις ατόμων ή και πληθυσμιακών ομάδων.
- Να γνωρίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετακινούμενοι στον τόπο υποδοχής.
- Να έρθουν σε επαφή με χαρακτηριστικά διαφορετικών πολιτισμών και να γνωρίσουν τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις.
- Να βοηθηθούν ώστε να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις τους και τα στερεότυπα, για να μπορέσουν να αναπτύξουν θετικότερη στάση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Να καλλιεργήσουν τις ιδέες της προσέγγισης, της αποδοχής, του αλληλοσεβασμού, της συμφιλίωσης και της αρμονικής συνύπαρξης ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Διαθεματική προσέγγιση εξακτίνωση με βάση τα μαθήματα του Α.Π.Σ.



Διάρθρωση

ΜΑΘΗΜΑ	ΚΕΦΑΛΑΙΟ / ΕΝΟΤΗΤΑ / ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
ΓΛΩΣΣΑ	«Μετανάστευση» «Ένα δάκρυ για τον μπαρμπα-Τζίμη» «Δημοτικά τραγούδια για την ξενιτιά» «Απόδημοι» «Η Αστραδενή στο νέο της σχολείο» «Ποιος είναι ο πλησίον» «Το σιδερένιο ποτάμι»
ΙΣΤΟΡΙΑ	«Το Βυζάντιο και οι γειτονικοί του λαοί»
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	«Ψωμί για όλους» «Το όραμα του Πέτρου»
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	«Η Ελλάδα και η Ευρωπαϊκή Ένωση» «Ο Ελληνισμός της διασποράς»
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	«Η εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων»
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ	Μεγάλο μέρος της δραστηριότητας υλοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής και οι μαθητές χρησιμοποίησαν τους υπολογιστές για την άντληση πληροφοριών και για την ολοκλήρωση των εργασιών τους.
ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ	Για την υλοποίηση της δραστηριότητας έγινε χρήση βιβλιογραφίας και στην αγγλική γλώσσα και πολλές από τις παρουσιάσεις στο εργαστήριο Πληροφορικής ήταν επίσης στην αγγλική γλώσσα.
ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ	Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με μουσική και τραγούδια από διάφορες περιοχές του κόσμου.
ΤΕΧΝΙΚΑ	Για την υλοποίηση της δραστηριότητας οι μαθητές ασχολήθηκαν με ζωγραφική, χαρτογράφηση, δημιουργία παρουσιάσεων.

Επιμέρους δραστηριότητες

« Γνωριμία με τα παιδιά του κόσμου »

Αναπτύξαμε μια δραστηριότητα η οποία έλαβε χώρα κυρίως στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου μέσα από δικτυακούς τόπους διεθνών και ανθρωπιστικών οργανώσεων – κατά κύριο λόγο της UNICEF – οι μαθητές γνώρισαν παιδιά από άλλους τόπους, τον τρόπο ζωής τους, τις ιδιαιτερότητές τους. Αναπόφευκτα ήρθαν σε επαφή με τη σκληρή πραγματικότητα των δύσκολων καταστάσεων που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα παιδιά του πλανήτη.

« Γλώσσες του κόσμου »

Κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής, στο εργαστήριο Πληροφορικής οι μαθητές άκουσαν ειδήσεις σε διάφορες γλώσσες (υλικό του Π.Ι. για την Ευέλικτη Ζώνη), είδαν τα πρωτοσέλιδα εφημερίδων και παρακολούθησαν προγράμματα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών σταθμών online από διάφορες χώρες. Ακόμη άντλησαν βασικό λεξιλόγιο της γλώσσας που επέλεξε η κάθε ομάδα και εργάστηκαν πάνω σ' αυτό.

« Ο φίλος μου » / « Η φίλη μου »

Οι μαθητές ασχολήθηκαν με μια δραστηριότητα, κατά την οποία κάθε ομάδα επέλεξε μια περιοχή του πλανήτη και κάθε μαθητής / μαθήτρια διάλεξε για «φίλο» / «φίλη» ένα παιδί από την περιοχή της ομάδας του / της. Συγκέντρωσαν και επεξεργάστηκαν πληροφορίες για τους «φίλους» τους, για τον τόπο τους, τη γλώσσα τους, τη θρησκεία τους, την εκπαίδευσή τους, τα παιχνίδια τους, την καθημερινότητά τους, τους πήραν «συνέντευξη», κτλ. Επίσης κάθε ομάδα συγκέντρωσε υλικό και πληροφορίες για την περιοχή που είχε επιλέξει.

Πηγές πληροφοριών – Εποπτικό υλικό

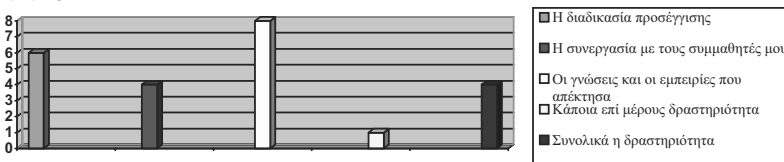
- Τα βιβλία των μαθημάτων της τάξης
- Βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά και έντυπα από τη βιβλιοθήκη της τάξης, του σχολείου, των μαθητών, από τη δημοτική βιβλιοθήκη, από ταξιδιωτικά πρακτορεία
- Ξενόγλωσσα (σε αγγλική γλώσσα) σχετικά βιβλία
- Ερευνητικά δεδομένα παγκοσμίων οργανισμών
- Γεωγραφικοί και ιστορικοί χάρτες, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες και σχετικά CD-ROMs
- Παρουσιάσεις και υλικό που αντλήσαμε από σχετικές ιστοσελίδες του διαδικτύου
- Παρουσιάσεις και υλικό που δημιούργησαν οι ομάδες των μαθητών

Αξιολόγηση παρέμβασης

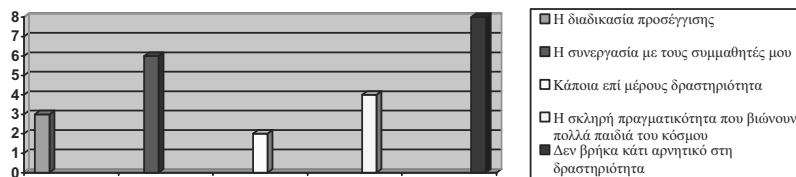
Η δραστηριότητα αξιολογήθηκε μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές της τάξης, από τις οποίες διαφάνηκε ο βαθμός στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της και μέσα από δύο ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και από την ανάλυση και επεξεργασία τους προκύπτουν τα εξής :

Α' Ερωτηματολόγιο (ανοιχτών ερωτήσεων)

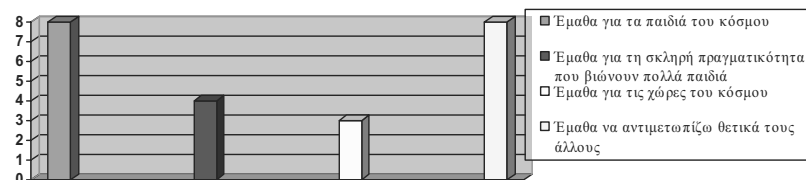
1^η ερ. : Τι είναι αυτό που σου άρεσε περισσότερο στη δραστηριότητα που πήρες μέρος ;



2^η ερ. : Τι είναι αυτό που σου άρεσε λιγότερο ή δεν σου άρεσε καθόλου στη δραστηριότητα που πήρες μέρος ;



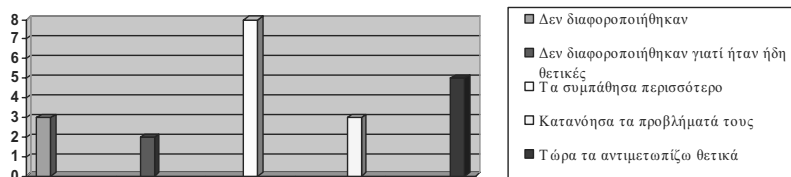
3^η ερ. : Τι καινούριο έμαθες από αυτή τη δραστηριότητα ;



4^η ερ. : Τι μας λέει ή μας δείχνει η δραστηριότητα αυτή για τους ανθρώπους ή τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ;

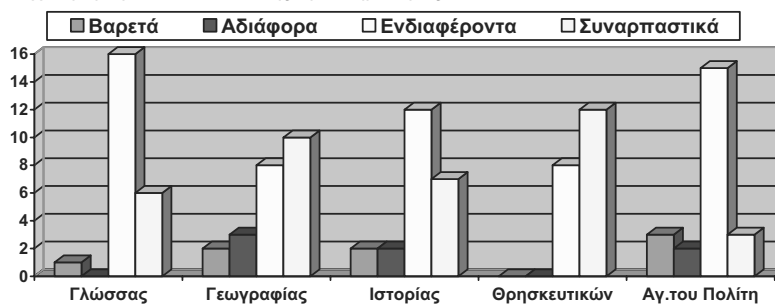


5^η ερ. : Σε τι νομίζεις ότι διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις σου για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον συμμετέχοντας σε αυτή τη δραστηριότητα ;

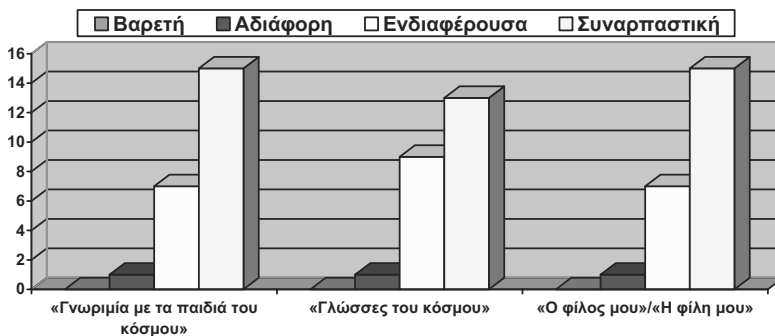


Β' Ερωτηματολόγιο (πολλαπλής επιλογής)

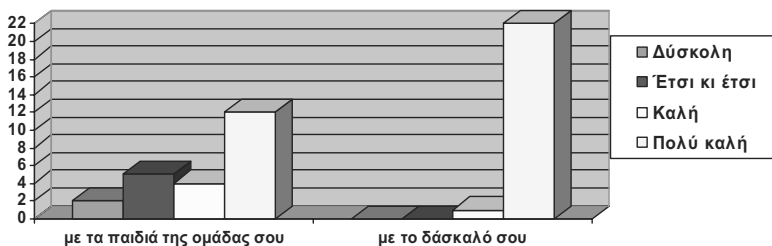
1^η - 5^η ερ. : Πώς σου φάνηκαν τα μαθήματαμε τα οποία ασχοληθήκαμε στα πλαίσια της δραστηριότητας ;



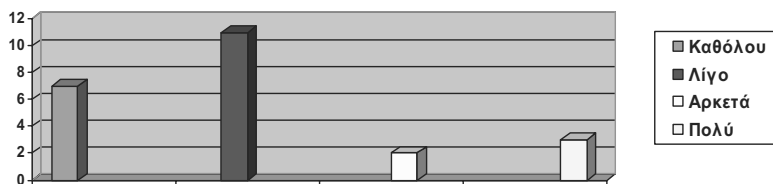
6^η - 8^η ερ. : Πώς σου φάνηκε η δραστηριότητα ;



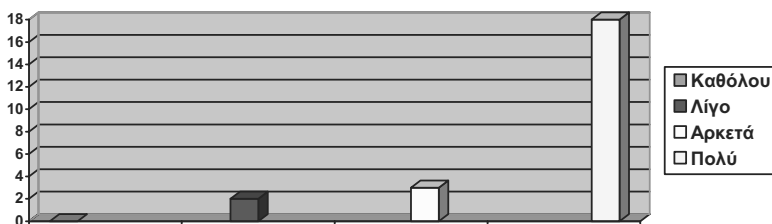
9^η – 10^η ερ. : Πώς ήταν η συνεργασία σου



11^η ερ. : Συνεργάστηκες με τους γονείς σου, στα πλαίσια της δραστηριότητας ;



12^η ερ. : Πόσο σε διευκόλυναν το εκπαιδευτικό υλικό και ο εξοπλισμός του σχολείου, στα πλαίσια της δραστηριότητας ;



Γνωρίζω το γενεαλογικό μου δέντρο και τις μετακινήσεις της οικογένειάς μου

Θ. Μακρογιαννόπουλος

1.Εισαγωγική περιγραφή (τάξη ή ομάδα παιδιών με την οποία έγινε η δραστηριότητα, στο πλαίσιο ποιου μαθήματος)

Η δραστηριότητα που επιλέχθηκε στα πλαίσια της παρέμβασης, προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε με τη συμμετοχή του τμήματος Ε1 του 12ου Σχολείου Ξάνθης. Στο συγκεκριμένο τμήμα φοιτούν 21 μαθητές (15 αγόρια και 6 κορίτσια).

Ανάμεσά τους:

- Δύο παιδιά παλιννοστούντων.
- Ένας παλιννοστούντας μαθητής.
- Δύο παιδιά με τον ένα γονέα αλλοδαπό.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο των μαθημάτων Κοινωνικής - Πολιτικής Αγωγής και Τεχνικών.

2.Στόχοι της δραστηριότητας

- Να γνωρίσουν οι μαθητές την προσωπική τους ιστορία.
- Να αντιληφθούν ότι η μετακίνηση από τόπο σε τόπο είναι υπαρκτή στους περισσότερους ανθρώπους.
- Να ανακαλύψουν τυχόν κοινούς ή γειτονικούς τόπους προέλευσης.
- Να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα τα παιδιά που προέρχονται από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον .
- Να ανακαλύψουν ομοιότητες μεταξύ τους ,που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις διαφορές.

3.Θεματική ενότητα στην οποία εντάσσεται η δραστηριότητα

Δραστηριότητες στην τάξη.

4.Μεθοδολογία

Υλικό που χρησιμοποιήθηκε:

- Υπόδειγμα συμπλήρωσης γενεαλογικού δέντρου.
- Διαφάνειες για την παρουσίαση του γενεαλογικού δέντρου και του χάρτη μετακινήσεων.
- Χάρτη της Ευρώπης (σχολικός και ψηφιακός).
- Υπολογιστής-εκτυπωτής – scanner.

- Οικογενειακές φωτογραφίες που ανατυπώθηκαν.
- Χαρτόνια για την παρουσίαση των φωτογραφιών.
- Χαρτόνια μεγέθους A3 για την εκτύπωση του χάρτη μετακινήσεων των μαθητών.
- Οδοντογλυφίδες και αυτοκόλλητα για την κατασκευή μικρών σημαίων και την αποτύπωση στο σχολικό χάρτη των τόπων καταγωγής.
- Κόλλα σε μορφή πλαστελίνης (blue – tack) για την στερέωση των σημαίων.

Οδηγίες που δόθηκαν από τον /την εκπαιδευτικό:

Δόθηκαν οδηγίες συμπλήρωσης και υπόδειγμα οικογενειακού δέντρου καθώς και προθεσμίες για την ολοκλήρωσή του ενώ ταυτόχρονα έγινε παρότρυνση των παιδιών για συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού αλλά και μαρτυριών σχετικά με άτομα του γενεαλογικού τους δέντρου.

Διαδικασία που ακολουθήθηκε:

Προετοιμασία της παρέμβασης:

Η προετοιμασία της παρέμβασης περιελάμβανε τις εξής φάσεις:

- Ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα μετανάστευσης και μετακίνησης μέσα από κείμενα της Γλώσσας.
- Αναζήτηση πηγών ,κυρίως από το Διαδίκτυο , σχετικά με την κατασκευή γενεαλογικού δέντρου.
- Παρουσίαση γενεαλογικού δέντρου του δασκάλου καθώς και οδηγιών προς τους γονείς για τη δημιουργία του.
- Παρότρυνση των παιδιών για συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού αλλά και μαρτυριών σχετικά με άτομα του γενεαλογικού τους δέντρου.
- Κατασκευή έγχρωμων χαρτών και διαφανειών για την αποτύπωση της προέλευσης και της μετακίνησης.

Υλοποίηση της παρέμβασης

Η παρέμβαση στην τάξη ολοκληρώθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο σε 6 συνολικά διδακτικές ώρες.

Πιο αναλυτικά , στις 4 πρώτες ώρες :

1. Οι μαθητές παρουσίασαν τα γενεαλογικά τους δέντρα στην τάξη με τη βοήθεια προβολέα διαφανειών.

2. Ανάρτησαν σε ειδικό χώρο και στη συνέχεια παρουσίασαν τις φωτογραφίες που συγκέντρωσαν.

Στις 2 τελευταίες ώρες :

1. Αποτύπωσαν τους τόπους καταγωγής σε έγχρωμο χάρτη από χαρτόνι και σε διαφάνεια

πρόβηλαν στην τάξη τις κυριότερες μετακινήσεις του γενεαλογικού τους δέντρου.

2. Έφτιαξαν με απλά υλικά σημαιούλες που στη συνέχεια τις στερέωσαν πάνω σε χάρτη της τάξης , αποτυπώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τους τόπους καταγωγής τους.

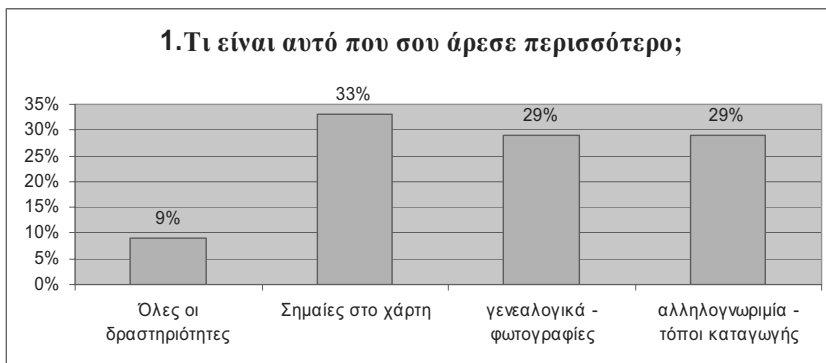
3. Φροντίσαμε τα γενεαλογικά δέντρα να είναι σε ηλεκτρονική μορφή και τα φωτοτυπήσαμε στη συνέχεια σε διαφάνειες. Τέλος, οι φωτογραφίες ανατυπώθηκαν και αναρτήθηκαν σε χώρο της τάξης πάνω σε χαρτόνι και με κατάλληλες επεξηγήσεις.

5. Αξιολόγηση της Παρέμβασης

Η αξιολόγηση της παρέμβασης έγινε μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν. Συμπληρώθηκε από τους μαθητές του τμήματος ένα ερωτηματολόγιο με 5 ανοιχτές ερωτήσεις και ο χρόνος που τους διατέθηκε ήταν μια διδακτική ώρα.

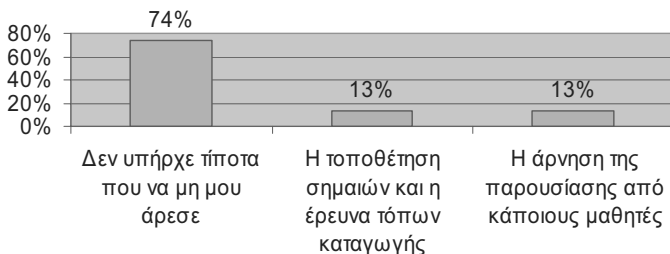
6. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνοπτικά είναι τα εξής:



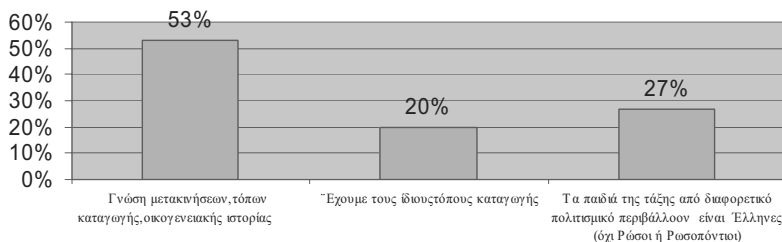
1. Οι μαθητές έδειξαν ότι τους άρεσαν οι δραστηριότητες ,φαίνεται όμως να ξεχώρισαν την τοποθέτηση σημαιών στο χάρτη ,αποτυπώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο τους τόπους καταγωγής τους(33%).Τα γενεαλογικά δέντρα και οι φωτογραφίες ικανοποίησαν σε ποσοστό 30%, ενώ ένα όμοιο ποσοστό παιδιών δήλωσε ότι του άρεσε η αλληλογνωριμία που επιτεύχθηκε μέσα από τις δραστηριότητες και η εύρεση των τόπων καταγωγής.

2. Τι σου άρεσε λιγότερο ή καθόλου στη δραστηριότητα;



Η πλειοψηφία των παιδιών (87%) δεν έχασε το ενδιαφέρον της μέχρι το τέλος της παρέμβασης. Ένα μικρό ποσοστό (13%) έδειξε ενοχλημένο με την απροθυμία κάποιων παιδιών να παρουσιάσουν τα γενεαλογικά τους δέντρα.

3. Τι καινούριο έμαθες;



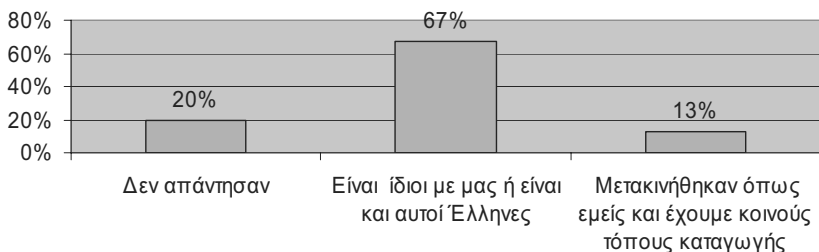
3. Στην ερώτηση ,τι καινούριο έμαθες :

Το 53% της τάξης αναφέρει ότι γνώρισε τις μετακινήσεις, τους τόπους καταγωγής και την οικογενειακή του ιστορία.

Το 20% έμαθε ότι τα παιδιά της τάξης έχουν κοινούς τόπους καταγωγής .

Το 27% των μαθητών ανέφερε ότι τα παιδιά που : είναι ξένα(από τη Ρωσία ή δε ξέρουν καλά ελληνικά), είναι Έλληνες και όχι Ρώσοι ή Ρωσοπόντιοι .

4. Τι μας λέει η δραστηριότητα αυτή για τους ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό περιβάλλον;

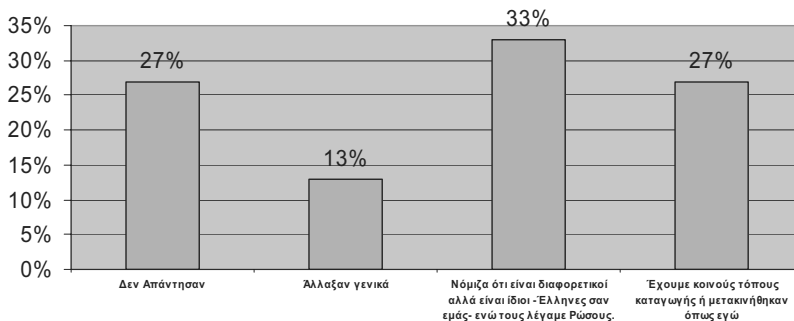


4. Στην ερώτηση τι μας λέει η δραστηριότητα για τους ανθρώπους από διαφορετικό περιβάλλον:

Το 67% απάντησε πως είναι ίδιοι με εμάς ή είναι Έλληνες όπως και εμείς .

Το 13% απάντησε πως μετακινήθηκαν όπως εμείς και έχουμε κοινούς τόπους καταγωγής.

5. Σε τι διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις σου για τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον;



5. Στην τελευταία ερώτηση ,σε τι διαφοροποιήθηκαν οι απόψεις σου για τα παιδιά από διαφορετικό περιβάλλον: το 27% των μαθητών δεν απάντησε ενώ το 13% απάντησε πως άλλαξε την άποψη του.

Οι μαθητές απαντούν συγκεκριμένα σε ποσοστό 60%. Πιο αναλυτικά:

Το 33% από αυτούς είχε την άποψη ότι οι μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ήταν διαφορετικοί , δηλώνουν

όμως πως τελικά είναι ίδιοι ή Έλληνες , όπως αλλιώς αναφέρουν και όχι Ρώσοι.

Ένα ποσοστό 27% αναφέρει την τελική διαπίστωσή του για κοινούς τόπους καταγωγής και ομοιότητες στις μετακινήσεις.

7. Συμπεράσματα

- Οι μαθητές δούλεψαν με προθυμία και υψηλή συμμετοχή σ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.
- Είχαν στην πλειοψηφία τους άνεση λόγου και μεγάλη πληροφόρηση από τους γονείς τους.
- Υπήρχαν συχνές αναφορές στην προσωπική ιστορία ατόμων του οικογενειακού τους δέντρου , που ενίσχυαν το ενδιαφέρον της τάξης .
- Έγιναν αναφορές σε καταγωγές από μακρινούς τόπους , χαμένες πατρίδες , συμμετοχές και θυσίες σε πολέμους , εκτελέσεις από κατακτητές και εξορίες .
- Συνειδητοποίησαν ότι οι μετακινήσεις υπάρχουν σε κάθε γενεαλογικό δέντρο και με έκπληξη παρατήρησαν ομοιότητες στις μετακινήσεις των προγόνων τους.
- Η ιστορία των μετακινήσεων της τάξης μας έφερε στην επιφάνεια δυνατότητες , για την συζήτηση αλλά και την υπέρβαση των αναπαραστάσεων, που είχαν οι μαθητές για την διαφορετική πολιτισμική προέλευση.

Ιδέες για παραπέρα επεξεργασία ή αξιοποίηση της δραστηριότητας

- Η δραστηριότητα που επιλέξαμε θα μπορούσε να συνεχιστεί με:
- Αναζήτηση στο διαδίκτυο, σε περιοδικά και στον τύπο αναφορών και φωτογραφιών από πρόσφυγες της Μ. Ασίας και του Πόντου, μετανάστες , λαθρομετανάστες.
- Ανάγνωση ιστοσελίδων απόδημων Ελλήνων και των οικογενειακών τους δέντρων, που με τόση φροντίδα παρουσιάζουν.
- Επαφή με συλλόγους Κρητικών, Πελοποννήσιων, Μικρασιατών, Ποντίων και Κυπρίων της Ξάνθης.
- Με μια εκδήλωση στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

«Η διαφορετικότητα είναι δικαίωμα: Μια σπουδή στην πολυπολιτισμική κουλτούρα»

Λ. Ξενάκη

Χαιρετίζω τη σημερινή μας επιστημονική σύναξη που διαθέτει ιδιαίτερο χρώμα και χαρακτήρα όσο και κοινωνική ευαισθησία σε ζητήματα καθημερινά μεν, από άποψη συχνότητας, μείζονος όμως σημασίας από αξιολογική σκοπιά.

Ονομάζομαι Ξενάκη Αγγαία και διδάσκω στο 18^ο ΕΛΘ. Θα σας παρουσιάσω συνοπτικά την εμπειρία από το σχολείο μου, στο πλαίσιο της παρεμβατικής δραστηριότητας που υλοποίησα η οποία και εντάσσεται στο β' στάδιο του προγράμματος ένταξης παιδιών των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ξεκίνησε την περασμένη χρονιά.

Ο τίτλος της παρεμβατικής μας δραστηριότητας ήταν: «Η πολιτισμική διαφορετικότητα είναι δικαίωμα · μια σπουδή στην πολυπολιτισμική κουλτούρα». Το σκεπτικό στο οποίο στηρίχθηκε τόσο ο τίτλος όσο και τα χαρακτηριστικά της παρέμβασης ήταν το εξής: Η βίαιη οικονομική επικυριαρχία των καπιταλιστικών χωρών αλλά και η ταχύτητα των αλλαγών στην επιστημονικοτεχνική γνώση και κουλτούρα, όσο και η ροή, άνευ ορίων και όρων, της πληροφορίας, διαμορφώνουν το νέο τοπίο των σύγχρονων κοινωνιών που έχουν βασικό τους χαρακτηριστικό τη συνύπαρξη- αναγκαστικά ή μη- πολυπολιτισμικών ανθρώπινων ομάδων. Στο πλαίσιο αυτής της νέας πραγματικότητας που αφορά τα τελευταία χρόνια έντονα την Ευρώπη αλλά και τη χώρα μας, προβάλλει και το ζήτημα των νέων κωδικών επικοινωνίας και αξιολογικής αναφοράς που θα εξασφάλιζε τόσο την ισότιμη, όσο και τη δυναμική συνεργατική δημιουργία όλων των διαφορετικών ανθρωπίνων ομάδων, χωρίς αυτό να σημαίνει την έωλη αντίληψη εξαναγκασμού ή πειθαναγκασμού για παθητική ενσωμάτωση των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές πραγματικότητες. Όπως επισημαίνει ο Κ. Καστοριάδης στις «Ρίζες του Μίσους»: «...Το διαφορετικό είναι απλώς διαφορετικό · δεν είναι ούτε κατώτερο ούτε ανώτερο...».

Όλο το παραπάνω σκεπτικό ανάγει, ταυτόχρονα, σε αναγκαιότητα τη διαρκή ενημερότητα και την ευαισθητοποίηση δασκάλων και μαθητών στο θέμα της διαφορετικότητας και της νέας πολιτισμικής επίγνωσης της πολυπολιτισμικής, ειρηνικής συνύπαρξης των κοινωνιών.

Έτσι, οι στόχοι της δικής μου παρέμβασης στο σχολείο, ήταν, η ευαισθητοποίηση και η ενδυνάμωση της διάθεσης των παιδιών για την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοί τους από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, η

συνειδητοποίηση του δημοκρατικού δικαιώματος της διαφορετικότητας και η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας ειρηνικής συνύπαρξης και πολιτιστικής εξέλιξης στο πλαίσιο της πολιτιστικής ποικιλομορφίας των κοινωνιών του αύριο.

Ο θεματικός άξονας που περιστράφηκε η δραστηριότητα ήταν: η απόκτηση μιας νέας πολιτισμικής συνειδητότητας, στο πλαίσιο της διαπάλης και της διαλεκτικής σύνθεσης διαφορετικών ιδεών και πρακτικών των πολυπολιτισμικών μικροκοινωνιών στο χώρο της παιδείας αλλά και σε όλα τα επίπεδα εγχώριας και διεθνούς δράσης, ώστε να αξιολογηθεί κατ' αρχήν, ότι, η διαφορετικότητα είναι στοιχείο της διαλεκτικής εξέλιξης του πολιτισμού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

A) ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ Ή Η ΟΜΑΔΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Η παρέμβαση έγινε σε μαθήτριες και μαθητές της Α' Λυκείου, στο τμήμα Α1. Ήταν 27 παιδιά, 16 κορίτσια κι 11 αγόρια. Όλα τα παιδιά ήταν από την Κ. Τούμπα και προέρχονταν από οικογένειες χαμηλών εισοδηματικών στρωμάτων, περιορισμένης μόρφωσης και διέθεταν περιορισμένους γλωσσικούς κώδικες. Πέντε παιδιά είχαν καταγωγή ή προέλευση από τη Γερμανία, την Κύπρο, την Αλβανία και τη Λιβύη. Από την προεργασία- προετοιμασία της τάξης έγινε αντιληπτό ότι υπήρχαν έντονες ρατσιστικές καταγραφές, ιδιαίτερα στ' αγόρια και αφορούσαν κυρίως εθνικότητες φτωχών χωρών ή χωρών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, το φύλο, και την εμφάνιση. Συνεπώς, στην αρχή εκδηλώθηκε επιφύλαξη, αμηχανία έως και αρνητική διάθεση από ορισμένους μαθητές. Με την έναρξη όμως του προγράμματος της παρέμβασης άρθηκαν οι επιφυλάξεις από τους περισσότερους, ενώ από τη δεύτερη άσκηση και εξής το ενδιαφέρον ξεπέρασε τις προσδοκίες μου, δεδομένου ότι, ενώ στην πρώτη δραστηριότητα εκτός σχολείου συμμετείχαν 5 παιδιά, για τις υπόλοιπες χρειάστηκε να ρίξουμε κλήρο.

B) ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η δραστηριότητα κλιμακώθηκε σε 4 φάσεις.

ΠΡΟΕΡΓΑΣΙΑ: Με το τεστ των εθνικοτήτων και τη συζήτηση που ακολούθησε, αποσαφηνίστηκαν εννοιολογικά οι όροι «στερεότυπα», «ρατσιστικά στερεότυπα» και έγινε συνοπτική ενημέρωση για το πρόγραμμα.

Α' ΦΑΣΗ. Ευαισθητοποίηση των παιδιών με βιωματικές ασκήσεις.

Α' άσκηση: το γενεολογικό τους δέντρο από άποψη πολιτισμικών πραγματικοτήτων και βιωμάτων. Ο στόχος εδώ ήταν να ανιχνεύσουν και να συνειδητοποιήσουν μόνοι τους το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο της

πολιτιστικής τους ταυτότητας και την ιδιαιτερότητα της πολιτιστικής τους φυσιογνωμίας.

Β' άσκηση: «Εγώ ρατσιστής;» Δέκα ρατσιστικά στερεότυπα σε σκίτσα για περιγραφή, σχολιασμό, κριτική τοποθέτηση στο στερεότυπο που είχε στα χέρια της κάθε μικρή ομάδα και συλλογικά συμπεράσματα στη συζήτηση που ακολούθησε. Στόχος εδώ ήταν ο ενσυνείδητος προβληματισμός για τα ρατσιστικά στερεότυπα και τους προσωπικούς επηρεασμούς.

Β' ΦΑΣΗ: ορισμός ομάδων ανάληψης πρωτοβουλίας και δράσης. Συνδιαμόρφωση προγράμματος δράσης με στόχο την επιβεβαίωση του ενδιαφέροντος για το θέμα και ταυτόχρονα την εξασφάλιση κινήτρων για αυτενέργεια, πρωτοβουλία και συλλογικότητα ως παιδαγωγικές πράξεις.

Γ' ΦΑΣΗ: 3 επισκέψεις στο «Σπίτι των Προσφύγων», δίωρη γνωριμία- συζήτηση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου μας που είχαν προέλευση –καταγωγή από άλλες χώρες και επίσκεψη σ' ένα διαπολιτισμικό σχολείο.

Στόχος μας εδώ ήταν η άμεση επαφή, γνωριμία και επικοινωνία με μαθητές και μαθήτριες αλλά και νέες και νέους, όπως και παιδιά προσχολικής ηλικίας από άλλες χώρες · από το Ιράκ, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Ιράν, τη Νιγηρία, την Ουκρανία, τη Συρία, την Αλβανία, τη Γεωργία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία και τη Ρωσία. Επίσης, στόχος ήταν η συλλογή- καταγραφή προβλημάτων και προβληματισμών για τη ζωή, των παιδιών αυτών, για τη γλώσσα και τις ανθρώπινες σχέσεις όσο και πληροφοριών για τη διαφορετικότητα των πολιτισμών τους, παρουσίαση των εμπειριών των παιδιών στην τάξη, συζήτηση, συμπεράσματα.

Δ' ΦΑΣΗ: οργάνωση πολιτιστικής εκδήλωσης με θέμα «Το διαφορετικό είναι απλώς διαφορετικό, δεν είναι ούτε ανώτερο ούτε κατώτερο», στο πλαίσιο μιας ευρύτερης κοινωνικής- πολιτιστικής κίνησης της Ολυμπιάδας ειρήνης που έχουν κηρύξει οι ειρηνιστικές οργανώσεις όλου του κόσμου πριν την έναρξη της Ολυμπιάδας.

Στόχος ήταν η ανάληψη πρωτοβουλίας και συμμετοχή σε μια ευρύτερη κοινωνική- πολιτιστική κίνηση για την ανάδειξη από τα ίδια τα παιδιά των μηνυμάτων του δικαιώματος της διαφορετικότητας που συγκλίνουν στο μέγα ζητούμενο της εποχής μας, στην ειρηνική συνύπαρξη των λαών. Τα παιδιά παρουσίασαν με θεατρικά δρώμενα την εμπειρία τους από την παρεμβατική δραστηριότητα με τελική συγκλίνουσα την επιθυμία όλων των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης για ένα κόσμο ειρηνικό και έκλεισε με αντιπολεμικά τραγούδια από 10 διαφορετικές χώρες και χορούς.

Γ) ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Α) Καταρχήν πρέπει να σημειώσω ότι τα προβλήματα που υπήρξαν στην υλοποίηση του προγράμματος ήταν πολλά και ξεκινούσαν από την επιφύλαξη, ίσαμε τη δυσκολία μετάβασης στους προγραμματισμένους χώρους, όσο και την ελλιπή χρηματοδότηση και την κάλυψη ορισμένων αναγκών.

Θα ήθελα επίσης να επισημάνω ότι, ενώ ο αριθμός των παιδιών είτε από οικογένειες παλινοστούντων είτε από οικογένειες αλλοδαπών στο σχολείο μας είναι πολύ μικρός- στα 290 παιδιά τα 19, ποσοστό μόλις 6,5%- το ενδιαφέρον τελικά των παιδιών που ασχολήθηκαν με το θέμα της παρεμβατικής δραστηριότητας υπήρξε αντιστρόφως ανάλογο. Το τελευταίο ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για μένα ως προς την προσπέλαση των προβλημάτων που δημιουργούνται σ' ένα λύκειο –το οποίο ασφυκτιά σε μια εντατικοποιημένη, μηχανιστική, και υλοκεντρική μάθηση, αστηρά οριοθετημένη- όταν παρεμβάλλονται δραστηριότητες κι εκδηλώσεις ευρύτερου όσο και ανθρωπιστικότερου προβληματισμού. Τα παιδιά μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχίσουν τη δραστηριότητα και την επόμενη χρονιά με μια πολιτιστική εκπαιδευτική ανταλλαγή με κάποιο σχολείο άλλης χώρας, και μου ζήτησαν να μεταφέρω την επιθυμία τους η οποία δεν γνωρίζω πόσο εφικτή μπορεί να είναι στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος.

Β) Από τα μικρά ερωτηματολόγια, την επεξεργασία των απομαγνητοφωνημένων συζητήσεων, τις συνεντεύξεις και το ζωντανό διάλογο, προέκυψε ότι η συγκεκριμένη παρεμβατική δραστηριότητα προβλημάτιζε τα παιδιά σ' ένα πολύ μεγάλο ποσοστό· μεγαλύτερο απ' αυτό της ευαισθητοποίησης ή της συνειδητοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι α) γνώριζαν μεν το θέμα της πολυπολιτισμικής κινητικότητας, τα τελευταία χρόνια αλλά μέσα από στερεοτυπικές αρνητικές αξιολογήσεις και σύγχυση πληροφοριών και ενημέρωσης, β) θεωρούσαν πως η ένταξη παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν αφορούσε ούτε τους αξιολογικούς τους κώδικες ούτε τη σχολική και κοινωνική συμβίωση, γ) οι ευθύνες της εκπαίδευσης στον τομέα της πολιτιστικής κουλτούρας και συνείδησης είναι αυξημένες.

Γ) Αποδείχθηκε επίσης ότι η βιωματική διαδικασία είναι ο ασφαλέστερος δρόμος για να αναπτυχθεί στις πραγματικές του διαστάσεις το τεράστιο αυτό, κοινωνικό, πολιτικό και ανθρωπιστικό θέμα του σεβασμού της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Δ) Επιβεβαιώθηκε ότι χρειάζονται πολύ λεπτοί χειρισμοί και ιδιαίτερες παιδαγωγικές πρακτικές, ώστε να αφομοιωθεί ενεργητικά η διαφορετικότητα ως πολιτιστική κι ανθρωπιστική αξία αλλά και δικαίωμα, και ότι ο δρόμος είναι ακόμη πολύ μακρύς.

Ε) Αναδείχθηκε η αναγκαιότητα τέτοιου είδους παρεμβάσεων, μια και –εκτός από την αξιολογική τους σημαντικότητα- μέσα από αυτές, επανέρχονται στο προσκήνιο «ρομαντικές» παιδαγωγικές αρχές και

κουλτούρες, όπως αυτές της αυτένεργειας, της πρωτοβουλίας και της συλλογικότητας.

Εν τέλει, το σημερινό σχολείο, ιδιαίτερα το Λύκειο καλά θα κάνει να απεκδυθεί ή έστω να αμβλύνει το μονοδιάστατο τεχνοκρατικό του χαρακτήρα και να κλείσει τα ελλείμματα αξιών και δημοκρατικών δικαιωμάτων «νέας γενιάς» δίνοντας κίνητρα για τέτοιου είδους πολιτιστικές και γνωστικές παρεμβάσεις, μέσα από το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα μια και η πεμππουσία του πολιτισμού της εκπαίδευσης είναι η ανθρωπιά στην κοινωνιολογική, συναισθηματική, γνωστική και πολιτική της διάσταση.

«Όλος ο κόσμος μια γειτονιά»

A.E. Τεμπρίδου

Καλησπέρα σας,

Πριν ξεκινήσω την όποια παρουσίαση των δραστηριοτήτων που προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε με βάση το **«Πρόγραμμα ένταξης παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στην πολιτισμική ενημερότητα»**, και τις εμπειρίες που αποκομίσαμε από την εφαρμογή του, πρέπει πρώτα να πω ότι όσα θα περιγράψω, σχεδιάσαμε μαζί και υλοποιήσαμε αλληλοβοηθούμενοι ο Δημήτρης ο Βασιλούδης, δάσκαλος της Πέμπτης τάξης του Β΄ Πειραματικού Σχολείου, η Χρύσα η Σταυρίδου, δασκάλα της πρώτης τάξης του Γ΄ Πειραματικού Σχολείου, και η Ντία η Τεμπρίδου, δασκάλα της Δευτέρας τάξης του Γ΄ Πειραματικού Σχολείου.

Στην παρουσίαση αυτή, θα προσπαθήσω -πράγμα δύσκολο- να εκφράσω τις απόψεις και των άλλων δύο συναδέλφων, καθώς και να περιγράψω τις εμπειρίες, θετικές και αρνητικές, που αποκτήσαμε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης αυτού του προγράμματος.

Ποιοι οι θεματικοί άξονες γύρω από του οποίους έχουμε κινηθεί.

Όλες τις δραστηριότητές μας τις εντάξαμε κάτω από το γενικό τίτλο: **«Όλος ο κόσμος μια γειτονιά»**

Οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους έχουμε κινηθεί είναι τρεις

- α) Επίγνωση της πολιτισμικής μας καταγωγής (1-2 δραστηριότητες)
- β) Ενίσχυση της πολιτισμικής επίγνωσης (3-4-5-6-7-8 δραστηριότητες)
- γ) Ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας (9-10-11-12-13 δραστηριότητες)

Στους άξονες αυτούς καταλήξαμε με βάση τις δραστηριότητες και το κείμενο του προγράμματος. Θεωρήσαμε δηλαδή ότι όπως έγινε και με την εφαρμογή του προγράμματος σε μας ως ενήλικες, έτσι και εδώ, το πρώτο βήμα για να γνωρίσεις τον άλλο, είναι να γνωρίσεις πρώτα τον εαυτό σου.

α) Έτσι σαν πρώτο άξονα επιλέξαμε την επίγνωση της πολιτισμικής μας καταγωγής. Εδώ εντάξαμε δυο δραστηριότητες. Η μία ήταν το γενεαλογικό μας δέντρο και η δεύτερη ο χάρτης καταγωγής των προγόνων, με έμφαση στην πολιτισμική καταγωγή του καθενός από μας. Η εξέλιξη του προγράμματος έδειξε, ότι σε τάξεις με προβλήματα στη διαχείρισή τους, χρειάζονται περισσότερες δραστηριότητες αυτού του τύπου, ώστε να ενεργοποιηθούν τα παιδιά πρώτα με τους εαυτούς τους και να περάσουν στη συνέχεια ευκολότερα στην επαφή με τον άλλον.

β) Στον άξονα της ενίσχυσης της πολιτισμικής επίγνωσης, εντάξαμε δραστηριότητες που αφορούσαν ιστορίες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο και που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας σαν κείμενα του ανθολόγιου, ή σαν παραγωγή γραπτού λόγου (παραγωγή ενός ποιήματος με σχετικό περιεχόμενο).

Εντάξαμε επίσης παιχνίδια που είχαν να κάνουν με τις ομοιότητες και τις διαφορές μας με τους άλλους, είτε αυτές αφορούσαν προσωπικές μας επιλογές, είτε μια γενικότερη επιλογή όπως αυτή της διατροφής και της κουζίνας.

Επίσης εντάξαμε δραστηριότητες για το πόσο εύκολα βγάζουμε συμπεράσματα για τους άλλους από εικόνες και μόνον, χωρίς να μπαίνουμε στη διαδικασία να τους γνωρίσουμε.

γ) Στον άξονα της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας, εντάξαμε δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με την εφαρμογή αυτών που προηγούμενα είχαμε εν μέρει διαπραγματευτεί. Έτσι βάλουμε την αντιμετώπιση του ερχομού ενός ξένου παιδιού στην τάξη, μια ακροστιχίδα με τα γράμματα της λέξης φίλια και το ότι σημαίνει η λέξη αυτή για τα παιδιά, την ανεύρεση της λέξης φίλια σε διάφορες γλώσσες, την αφήγηση ενός παραμυθιού από άλλη χώρα και την εκμάθηση ενός τραγουδιού από άλλη χώρα

Από πού αντλήσαμε τις πηγές για τις δραστηριότητες

Ξεκινώντας να στήσουμε τις δραστηριότητες, βρεθήκαμε μπροστά σε ένα χάος. Η επικείμενη παραγωγή των σχεδίων για τις δραστηριότητες ήταν για μας κάτι που μας γέμιζε άγχος. Είχαμε ξανακάνει κάτι παρόμοιο, αλλά σαν διδασκόμενοι μάλλον και όχι σαν διδάσκοντες. Στην ουσία δεν ξέραμε καλά-καλά τι ήταν αυτό που θα κάναμε. Εάν μας έλεγε κανείς να προβλέψουμε πριν ξεκινήσουμε το αποτέλεσμα αμφιβάλω αν κανείς από μας θα μπορούσε να το κάνει. Για το λόγο αυτό βασιστήκαμε αρκετά στις δραστηριότητες που είχαμε κάνει οι ίδιοι μέσα στο πρόγραμμα, τροποποιώντας τες έτσι, ώστε να ταιριάζουν κατά τη γνώμη μας στην ηλικία των παιδιών, αλλά και σε άλλο ένα πρόγραμμα που οι δύο από τους τρεις είχαμε εφαρμόσει και θεωρήσαμε ότι θα μπορούσε να μας βοηθήσει. Αυτό είναι ένα πρόγραμμα του ΟΚΑΝΑ που τιτλοφορείται «Δεξιότητες για τα παιδιά του δημοτικού». Ακόμα χρήσιμες ήταν οι ιδέες που, είτε σκεφτήκαμε εμείς, είτε ακούσαμε από άλλους στο πρόγραμμα και τις οποίες συμπληρώσαμε.

Πως οι δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν σε διαφορετικές τάξεις

Η πίεση του χρόνου για την κατάθεση των σχεδίων των δραστηριοτήτων, η αβεβαιότητα για το τι ακριβώς θα κάναμε και πως αυτό θα έπαιρνε σάρκα και οστά, μας οδήγησε να σχεδιάσουμε όλη η ομάδα μαζί, κοινές δραστηριότητες και για τις τρεις τάξεις: Α΄, Β΄, και Ε΄.

Αυτό τελικά δεν αποδείχθηκε ιδιαίτερα κακό, γιατί είδαμε ότι οι δραστηριότητές μας θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε όλες τις τάξεις. Στην πορεία και από τη συμπεριφορά των παιδιών, είδαμε ποιες από αυτές θα έπρεπε ή θα μπορούσαν να τροποποιηθούν.

Για να σας δώσω κάποια παραδείγματα, σας αναφέρω, ότι, σε μια δραστηριότητα που χρειαζόταν να χρησιμοποιηθεί μια ολόκληρη εικονογραφημένη ιστορία, στην μεν Πέμπτη τάξη αυτή χρησιμοποιήθηκε όπως είχε προβλεφθεί και η δραστηριότητα λειτούργησε με επιτυχία, στη Δευτέρα τάξη χρησιμοποιήθηκε άλλη εικονογραφημένη ιστορία πιο απλή, και στην πρώτη τάξη χρησιμοποιήθηκε μία μόνο εικόνα της ιστορίας και η δραστηριότητα λειτούργησε πολύ καλά.

Σε μια άλλη δραστηριότητα επίσης, που προβλεπόταν δραματοποίηση και χορός, ενώ στις μικρές τάξεις τα παιδιά προχώρησαν σύμφωνα με το σχέδιο, στη μεγαλύτερη τάξη ο χρόνος αναλώθηκε σε συζήτηση.

Δραστηριότητες που δούλεψαν με αλλαγές σε δυο ή τρεις τάξεις ή χωρίς αλλαγές σε όλες τις τάξεις

Οι δραστηριότητες μπορεί να ήταν κοινές για όλες τις τάξεις, ωστόσο διαφοροποιήσεις μικρές ή μεγάλες υπήρχαν σε πολλές από αυτές. Λόγου χάριν στη δραστηριότητα της φιλίας, τα παιδιά της Πέμπτης τάξης, βρήκαν τη λέξη φιλία σε διάφορες γλώσσες από το διαδίκτυο, τα παιδιά της Δευτέρας, από ξενόγλωσσα λεξικά μέσα στην τάξη και με τη βοήθεια του δασκάλου, ενώ τα παιδιά της Πρώτης έφεραν τις ζητούμενες λέξεις από το στίπι τους.

Βέβαια υπήρξαν και κάποιες δραστηριότητες που λειτούργησαν με το ίδιο τρόπο σε όλες τις τάξεις. Δύο από αυτές ήταν εκείνες της επίγνωσης της πολιτισμικής μας καταγωγής, που περιελάμβαναν το γενεαλογικό δέντρο και το χάρτη καταγωγής των προγόνων μας. Οι δραστηριότητες αυτές εφαρμόστηκαν χωρίς τροποποιήσεις και διαφορές και στις τρεις τάξεις.

Τι αποκόμισαν τα παιδιά και εμείς οι ίδιοι

Αν προσπαθήσουμε να «μετρήσουμε» τι αποκομίσαμε από την εφαρμογή αυτού του προγράμματος εμείς οι δάσκαλοι, τα παιδιά, αλλά και οι γονείς που συμμετείχαν, μπορούμε να πούμε, όπως πολύ σωστά το έθεσε μία συνάδελφος, ότι μετρήσαμε τις αντοχές και τις ανοχές μας.

Οι δάσκαλοι αντιληφθήκαμε ότι, αντί για δραστηριότητες που συχνά ήταν γραμμένες σε εγχειρίδια και καλούμασταν να τις διαβάσουμε για να τις εφαρμόσουμε, καταφέραμε εμείς να τις στήσουμε και να τους δώσουμε σάρκα και οστά. Να παίξουμε τελικά εμείς, το ρόλο των συγγραφέων. Αυτό αποτελεί μια σοβαρή επιτυχία, αλλά και επιβεβαίωση της άποψης, ότι αυτό που βγαίνει μέσα από την προσωπική προσπάθεια και εμπλοκή, είναι και αυτό που πετυχαίνει.

Όχι βέβαια ότι δεν αντιμετωπίσαμε δυσκολίες. Η δυσκολία μας να εφαρμόσουμε με επιτυχία κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες οφείλονταν στο ότι δεν κατέχαμε καλά και από όλες τις οπτικές αυτό που κάναμε. Για το λόγο αυτό και πιστεύουμε ότι, στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων, χρειάζεται εποπτεία από δασκάλους ή ειδικούς παιδαγωγούς που έχουν ήδη εφαρμόσει παρόμοια προγράμματα σε παιδιά Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι θέλουμε να θίξουμε την συμβολή των εποπτευόντων, που και σημαντικότερη, αλλά και χρήσιμη ήταν.

Όσον αφορά το τι αποκόμισαν τα παιδιά, πιστεύουμε ότι σε ένα χωράφι με αγκάθια και πέτρες ρίξαμε κάποιους σπόρους. Αν θα καρποφορήσουν αυτοί οι σπόροι θα εξαρτηθεί από το αν θα επαναληφθούν τέτοιες προσπάθειες και εάν θα έχουν τα παιδιά στο μέλλον αντίστοιχες εμπειρίες. **(Βασιλούδης)**

Βλέποντας κριτικά τις αντιδράσεις των παιδιών παρατηρήσαμε, ότι, όταν θεωρητικά διαβάσαμε ιστορίες για παιδιά-ήρωες διαφορετικά από τους ίδιους, μιλούσαν συμπαθητικά γι αυτούς και συνέπασχαν μαζί τους. Αντίθετα, όταν βρίσκονταν αντιμέτωποι με το διαφορετικό, είτε στα πλαίσια της τάξης τους και των συμμαθητών τους, είτε σε φανταστικό επίπεδο (με έναν ξένο μαθητή που επρόκειτο να έλθει στην τάξη), ξεχνούσαν κάθε συμπαθητική σκέψη και φούντωνε ο φόβος και η απόρριψη για τον άγνωστο. Όπως είπε ένα παιδάκι: «Δεν τον ξέρω, ούτε τον έχω συνηθίσει γι αυτό τον φοβάμαι».

Ένα ακόμη στοιχείο άξιο προσοχής στην εφαρμογή του προγράμματος, ήταν ότι εκείνοι που είχαν μεγαλύτερες δυσκολίες απέναντι στον ξένο, ήταν οι παλιννοστούντες μαθητές. Προφανώς στην προσπάθειά τους να γίνουν αρεστοί από την κυρίαρχη ομάδα, αποδεικνύονταν περισσότερο άκαμπτοι, απορρίπτοντας με μεγαλύτερη ευκολία, κάθε τι το διαφορετικό.

Από την άλλη πλευρά, αυτοί ήταν και οι μαθητές που βοηθήθηκαν περισσότερο, γιατί τους έφυγε η ντροπή. Μια μαθήτριά της Α΄ τάξης ρώτησε τη δασκάλα της: «Κυρία δεν είναι ντροπιαστικό να μιλάω στο σχολείο Ρώσικα; Η μαμά μου λέει πως είναι ντροπιαστικό και να μη μιλάω».

Τα ίδια τα παιδιά των τάξεων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μας έδωσαν ιδέες για νέες δραστηριότητες και για πράγματα που θα ήθελαν να ασχοληθούν, όπως μια δραστηριότητα με τις σημαίες άλλων χωρών.

Όσον αφορά τους γονείς, στην αρχή είχαμε το φόβο, αφ' ενός να μη παρεξηγηθούν οι γονείς των ντόπιων παιδιών από την εμμονή μας με τους παλιννοστούντες, αφετέρου να μη κάνουμε διακρίσεις, που θα αφορούσαν τα παιδιά των παλιννοστούντων, έστω και με θετικό τρόπο. **(Χρύσα)**

Οι γονείς που ενεπλάκησαν στη διαδικασία μας έδωσαν την εικόνα ανθρώπων που κατάγονται από άλλη χώρα(π.χ. Βουλγαρία) και ενώ είναι χρόνια εδώ, ντρέπονται γιατί δεν μιλούν καλά ελληνικά. Κανείς μέχρι σήμερα δεν τους είχε ρωτήσει για τη χώρα τους. Τώρα βλέπουν

τα παιδιά τους να ενδιαφέρονται για τον τόπο των παππούδων τους, κι αυτό τους γεμίζει χαρά.

Χαρακτηριστική ήταν ή προθυμία πολλών παλινοσούτων γονέων να προσφέρουν στο πρόγραμμα. Μέσα από ανταλλαγές για χάρη του προγράμματος ήρθαν πιο κοντά με συντοπίτες τους που βρίσκονται περισσότερα χρόνια εδώ και ήξεραν καλλίτερα τη γλώσσα. Κάποιοι κατέβαλαν αρκετά μεγάλη προσπάθεια μεταφράζοντας κείμενα ή τραγούδια για τις δραστηριότητες των παιδιών τους.

Κανείς δεν δέχτηκε να καλύψουμε τυχόν έξοδα που έκανε για το πρόγραμμα. Αυτό δείχνει τη λαχτάρα, που έχουν αυτοί οι άνθρωποι, για αποδοχή και την προσδοκία, τα παιδιά τους να ενταχθούν ομαλά στη νέα κοινότητα, χωρίς να ξεχάσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά.

Πως βιώσαμε την παρέμβαση σαν δάσκαλοι και σαν άτομα

Μας άρεσαν όλες οι δραστηριότητες και νιώσαμε καλά που είδαμε τα παιδιά να αλλάζουν.

Δεν ξεχωρίσαμε το πρόγραμμα από τα μαθήματα, αλλά το είδαμε σαν επέκταση των μαθημάτων. Δεν έμεινε κανείς αδιάφορος. Η εμπειρία ήταν πολύ καλή και ευχάριστη. Εκείνο που ήταν κουραστικό και για μας και για τα παιδιά, ήταν η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και των φύλλων αξιολόγησης αντίστοιχα.

Πως συνεργαστήκαμε μεταξύ μας

Το πιο σημαντικό κομμάτι της επιτυχίας του προγράμματος, στο δικό μας σχολείο, ήταν η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων. Δεν ξέρω αν ταιριάζαμε από πριν σαν άνθρωποι και αυτό φάνηκε στο πρόγραμμα ή αν ήταν το πρόγραμμα που μας άλλαξε και δουλέψαμε τόσο αρμονικά. Οφείλω όμως να ομολογήσω ότι αν δεν υπήρχε αυτή η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια πολύ λιγότερα πράγματα θα είχαμε καταφέρει και σίγουρα δεν θα είχαμε περάσει τόσο ευχάριστα. Η ατμόσφαιρα ήταν τέτοια, που ακόμη και όταν προέκυπταν αλλαγές ή δυσκολίες, μέσα από τον εκνευρισμό μας, βγάλαμε γέλιο και αυτοσαρκασμό.

Εν κατακλείδι εάν οι δάσκαλοι δεν έχουν προσωπικό ενδιαφέρον για τα θέματα της διαφορετικότητας, αυτά δύσκολα θα βρουν τη θέση τους στο σχολείο. Για ευαισθητοποιηθούν εκείνοι που δεν έχουν ενδιαφέρον, χρειάζονται πολλά τέτοια προγράμματα και εξωγενή κίνητρα μέχρις ότου τα άτομα κινητοποιηθούν εσωτερικά .

Τελικά δάσκαλοι, μαθητές και γονείς περάσαμε ευχάριστα και διασκεδάσαμε.

Οι θέσεις της κοινότητας: Συζητώντας για την ένταξη των παλινοστούντων & αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο

A. Καραγκιοζίδης

Διδάκτωρ φυσικο-μαθηματικών επιστημών

Καθηγητής

Μέλος ΔΣ Συλλόγου Ποντίων Νομού Έβρου «Αλέξης Κομνηνός»

Κυρίες και Κύριοι

Επιτρέψτε μου, σχετικά με τα θέματα που εξετάζει η σημερινή ημερίδα, να αναφερθώ αποκλειστικά στην περίπτωση των παλινοστούντων ποντίων από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ. Ίσως, όχι τόσο με την ιδιότητα μου του καθηγητή, αλλά ως εκπρόσωπος τους.

Η μαζική παλιννόστηση των ποντίων από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ ως γνωστών άρχισε το 1991 και διήρκησε περίπου 2 χρόνια. Αν πάρουμε λοιπόν τα παιδιά, που είναι σήμερα (τελειώνουν) την 3^η Λυκείου, δηλαδή είναι περίπου 18 ετών, τότε βλέπουμε ότι βρέθηκαν στην Ελλάδα σε ηλικία περίπου έξι ετών, όπου ακριβώς αρχίζει η εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο. Αυτά τα παιδιά, σαφώς και χρειάζονταν μια διαφορετική προσέγγιση, καθώς δεν ξέρανε ακόμα την ελληνική γλώσσα. Έπρεπε, λοιπόν, τότε να υπάρχει εκ μέρους του κράτους, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας, σχετική μέριμνα, κατόπιν σοβαρής παιδαγωγικής μελέτης, και όχι τώρα!

Διότι τώρα, πιστεύω, ότι τα προβλήματα αυτά, σε ότι αφορά τα παιδιά των παλινοστούντων, είναι ουσιαστικά ανύπαρκτα.

Όλα τα παιδιά αυτά σήμερα μιλούν άπταιστα ελληνικά, προοδεύουν στα μαθήματα, ο καθένας ανάλογα με τις δυνατότητες του, έχουν φίλους και έχουν κοινά ενδιαφέροντα με τα ντόπια παιδιά. Έχουν απόλυτα ελληνική νοοτροπία, νιώθουν Έλληνες, διότι είναι Έλληνες!

Το γεγονός αυτό αποδεικνύει εμπράκτως η σημερινή κατάσταση και πορεία τους. Παρά το γεγονός, ότι περισσότερο στην αρχική περίοδο της παλιννόστησης, αλλά ακόμη και τώρα, σε ένα βαθμό, οι γονείς αυτών των παιδιών στα σπίτια τους και στο περιβάλλον τους δεν μιλούσαν ελληνικά, αυτό δεν επηρέασε καθόλου τα παιδιά. Λειτουργήσε το εθνικό τους ένστικτο, αν θέλετε.....

Αποδεικνύεται για άλλη μια φορά λοιπόν, ότι οι Πόντιοι παλινοστούντες δεν είναι μια εθνική μειονότητα στην Ελλάδα. Διότι μια εθνική μειονότητα διατηρεί τη γλώσσα της, την νοοτροπία της και απλά προσαρμόζεται στην νοοτροπία του έθνους, μέσα στο οποίο ζει.

Την Ελλάδα, το έθνος, τον πολιτισμό, την γλώσσα τα παιδιά των παλινοστούντων, όλα αυτά τα νιώθουν δικά τους, διότι είναι δικά τους! Διότι, οι Πόντιοι δεν βρέθηκαν στην Ελλάδα απλά για ένα χρονικό

διάστημα, μέχρι να ξεπεραστούν κάποιες δυσκολίες στις χώρες που ζούσανε και να ξαναπάν πίσω. Ήρθαν για να ριζώσουν. Ακριβώς με την γενιά των παιδιών τους, που είναι σήμερα στο σχολείο-ολοκληρώνεται και η παλιννόστηση των ποντίων.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι να μην πληγώνονται οι καρδιές των παιδιών αυτών. Ευτυχώς, η συμπεριφορά των ντόπιων συμμαθητών τους είναι άφογη! Διότι, η σημερινή νεολαία είναι σίγουρα πιο ανοιχτόμυαλη, πιο δημοκρατική, πιο απελευθερωμένη από διάφορα δόγματα και ρατσιστικές τάσεις...

Το ίδιο αφορά και στην πλειοψηφία των καθηγητών. Και λέω στην πλειοψηφία, διότι, δυστυχώς υπάρχουν (ευτυχώς λίγοι) καθηγητές, που θέλω να πιστεύω, ότι ίσως μόνο το μορφωτικό τους επίπεδο είναι η αιτία διαφόρων εκφράσεων, που υποτιμούν τις χώρες στις οποίες ζούσαν οι γονείς των ποντίων-παιδιών (εκφράσεις τύπου: « εκεί δεν ξέρετε τι είναι τηλεόραση, ενώ εδώ...») και έτσι έμμεσα πληγώνουν τα παιδιά αυτά. Αλλά και σε κρατικό επίπεδο υπάρχουν σφάλματα. Για παράδειγμα, ο υιός μου είναι έντεκα (11) ετών, γεννήθηκε στην Αλεξανδρούπολη και τελειώνει την Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Κάθε χρόνο του δίνεται ένα έντυπο (κάθε χρόνο το ίδιο έντυπο) για να συμπληρωθούν κάποια στοιχεία. Στην απορία μας οι δάσκαλοι απαντούν ότι τα έντυπα αυτά τα στέλνει το Υπουργείο Παιδείας, μόνο για τα παιδιά των παλιννοστώντων. Πείτε μου λοιπόν, σας παρακαλώ, αν είναι σωστή παιδαγωγικά η προσέγγιση αυτή... Ένα παιδί που γεννήθηκε στην Ελλάδα, που δεν έχει καν δει την χώρα προέλευσης των γονέων του, πρέπει να κουβαλά την «ταμπέλα» 'παιδί παλιννοστώντων' μια ζωή, και να του το τονίζει κάθε χρόνο ποιος; Το Υπουργείο Παιδείας!

Πρέπει, επιτέλους, να καταλάβουν όλοι όσοι δεν το κατάλαβαν ακόμη (ή όσοι δεν θέλουν να το καταλάβουν), ότι οι Πόντιοι-παλιννοστώντες είναι γνήσιοι Έλληνες και δε δικαιούνται την αντίστοιχη συμπεριφορά. Αυτό είναι το θέμα, με το οποίο πρέπει να ασχοληθεί και η εκπαιδευτική κοινότητα, προβάλλοντας το στην κοινωνία. Διότι είναι ντροπή, για όσους το επιχειρούν, να αμφισβητείται η ελληνικότητα των ανθρώπων αυτών με εκφράσεις τύπου «ρωσοπόντιοι», των οποίων οι πρόγονοι σφαγιαστήκαν για αυτήν ακριβώς της ιδιότητα τους-την ιδιότητα να είναι Έλληνες...

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Α. Ψάλτη & Δ. Σακκά

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, κεντρικός στόχος του υπο-έργου ήταν να προτείνει ένα ολοκληρωμένο μοντέλο επιμόρφωσης, το οποίο στοχεύει στην προετοιμασία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζουν την ποικιλομορφία (diversity) της σύγχρονης σχολικής τάξης, και να υποστηρίζουν αποτελεσματικά την ένταξη των παιδιών σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η ανάγκη υλοποίησης παρόμοιων προγραμμάτων προκύπτει μέσα από κοινωνικά φαινόμενα όπως οι μετακινήσεις πληθυσμών από τις οικονομικά μη ευνοημένες χώρες σε άλλες περισσότερο προνομιούχες. Τα περισσότερα προγράμματα, ωστόσο, συνήθως σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο αντιμετώπισης ήδη υπαρχουσών καταστάσεων και μ' αυτήν την έννοια δρουν «πυροσβεστικά» (Δικαίου, 2003), π.χ., ψυχολογική ενίσχυση και στήριξη εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Κύριο χαρακτηριστικό του παρόντος προγράμματος είναι ότι παρεμβαίνει προληπτικά στοχεύοντας στην προετοιμασία εκπαιδευτικών που δε διαθέτουν ή διαθέτουν μικρούς αριθμούς αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών και μαθητριών στις τάξεις τους. Σ' αυτό το πλαίσιο απευθύνεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο σ' εκείνα τα σχολεία που συμπεριλαμβάνουν μειονοτικές ή ειδικές ομάδες πληθυσμού.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό του υπο-έργου ήταν η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών σε όλες τις φάσεις του, δηλαδή, στην έρευνα αναγκών, στο σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στην παρέμβαση στη σχολική κοινότητα στο πλαίσιο της λογικής μιας έρευνας-δράσης. Με αυτήν την έννοια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απετέλεσαν τόσο τα υποκείμενα όσο και τα αντικείμενα της παρέμβασης.

Συνέπεια των παραπάνω ήταν η ψυχολογική και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, από την υλοποίηση του υπο-έργου φάνηκε ότι από τη μια κινητοποιήθηκαν βαθύτερες ψυχολογικές διεργασίες που επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν συνείδηση του πολιτισμού του «άλλου και να κατανοήσουν την έννοια του πολιτισμού όχι ως χαρακτηριστικού διαφοράς, αλλά ως πλαίσιο κατανόησης του εαυτού και του «άλλου» (Δικαίου, 2003). Από την άλλη, μέσα από το πρόγραμμα ωθήθηκαν οι εκπαιδευτικοί στον αναστοχασμό και στην αυτενέργεια.

Επιπλέον, φάνηκε ότι:

(α) η βιωματική μέθοδος είναι η ενδεικνυόμενη για τη συζήτηση και επεξεργασία θεμάτων που άπτονται στερεοτύπων, συναισθημάτων και

παιποθήσεων. Αποδείχθηκε, επίσης, ότι η βιωματική διαδικασία είναι ο ασφαλέστερος δρόμος για να αναπτυχθεί τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα παιδιά, στις πραγματικές του διαστάσεις το τεράστιο αυτό κοινωνικό πολιτικό και κοινωνικό θέμα του σεβασμού της πολιτισμικής διαφορετικότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας,

(β) μέσω της έρευνας-δράσης οι εκπαιδευτικοί μαζί με την επιστημονική ομάδα παρήγαγαν γνώση, την οποία χρησιμοποίησαν στη συνέχεια οι ίδιοι στη σχολική κοινότητα.

Τα δεδομένα από την αξιολόγηση του προγράμματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να αξιοποιήσουν στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη φάση της εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, θεώρησαν ότι, μέσω του προγράμματος, ήταν σε θέση να προσεγγίζουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές και τις μαθήτριά τους και ότι απέκτησαν τη δυνατότητα να προωθούν την ισότητα μεταξύ των μαθητών και μαθητριών και να αναλαμβάνουν δραστηριότητες με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου. Το ερώτημα που δημιουργείται σ' αυτό το σημείο είναι του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα διατηρήσουν ή και θα αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα οφέλη που πιστεύουν ότι αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Γενικός στόχος του υπο-έργου ήταν να προωθήσει το θέμα της ψυχολογικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύοντας τη διαδικασία αποδοχής των παιδιών των παραπάνω ομάδων, πρωτίτως από το εκπαιδευτικό προσωπικό, και δευτερευόντως από τους γονείς και τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας.

Από την υλοποίηση της τρίτης φάσης του υπο-έργου, δηλαδή την παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα:

(α) Φάνηκε ότι τα παιδιά, ως τελικοί αποδέκτες του προγράμματος, απέκτησαν γνώσεις σχετικά με τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειες άλλων λαών. Επιπλέον, σκέφτηκαν και προβληματίστηκαν γύρω από τη διαφορετικότητα. Έδειξαν ενδιαφέρον για συζήτηση σχετική με θέματα ρατσισμού και ξενοφοβίας, είτε αυτή αποτελούσε συνέχεια διαφόρων εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, είτε προέκυπτε κατά την ανάλυση συγκεκριμένων διδακτικών εννοιών. Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι φάνηκε να είναι οι παλινοστούντες, αλλοδαποί και μειονοτικοί μαθητές, που πήραν μέρος στις δραστηριότητες από το γεγονός ότι τους δόθηκε η ευκαιρία να ανακαλέσουν μνήμες και βιώματα από την κοινωνική και θρησκευτική τους ζωή στην χώρα προέλευσης, και να μιλήσουν γι' αυτά στους συμμαθητές τους.

(β) Αποκαλύφθηκαν τρόποι με τους οποίους μπορεί να εμπλακεί ο εκπαιδευτικός, κάνοντας χρήση του ήδη υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος, με ενεργητικό τρόπο για να συζητήσει το θέμα της

συνύπαρξης παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στην τάξη.

(γ) Φάνηκε ότι η ενασχόληση με θέματα πολιτισμικής ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη είναι δυνατό να μην αποβαίνει σε βάρος του αναλυτικού προγράμματος αλλά μπορεί να το εμπλουτίσει είτε κάνοντας επιμέρους χρήση σχετικών διδακτικών ενοτήτων είτε μέσα από την αξιοποίηση έξω-διδακτικών σχολικών θεσμών όπως είναι η ευέλικτη ζώνη.

(δ) Επίσης φάνηκε ότι τα παιδιά συμμετέχουν και εμπλέκονται παρά το βεβαρημένο τους πρόγραμμα, όπως είναι η περίπτωση των παιδιών του Λυκείου, όταν πρόκειται να συζητηθούν στην τάξη θέματα που τους αφορούν και θέματα που θεωρούνται ενίοτε ταμπού, θέματα δηλαδή ιδεολογικού, πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα.

Τα προβλήματα που αναδείχθηκαν από την εφαρμογή του υπο-έργου έχουν ως εξής:

(α) Από τους εβδομήντα (70) εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στη φάση της εκπαίδευσης, 48 παρέμειναν και στην φάση της παρέμβασης στη σχολική κοινότητα. Υπήρξε, δηλαδή, διαρροή ενός σημαντικού αριθμού συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Κάποιοι αποχώρησαν γιατί μετατέθηκαν σε άλλες περιοχές από αυτές που αποτελούσαν χώρο υλοποίησης του προγράμματος, άλλοι λόγω πολλών ανειλημμένων υποχρεώσεων, και άλλοι γιατί, μετά την ενημέρωσή τους σχετικά με το έργο που είχαν να επιτελέσουν στο πλαίσιο αυτής της φάσης του προγράμματος, έκριναν ότι δεν μπορούσαν, για διάφορους λόγους, να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που απέρρεαν από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Στο σημείο αυτό μπορεί να τεθεί ο προβληματισμός που σχετίζεται με το γεγονός ότι, παρά τη συχνά εκφρασμένη από την πλευρά των εκπαιδευτικών ανάγκη για απόκτηση πρακτικών εκπαιδευτικών δεξιοτήτων, όταν τους δίνεται ανάλογη ευκαιρία, δεν ανταποκρίνονται πάντα ή όλοι με την ίδια προθυμία. Αυτό θα πρέπει να συνεξεταστεί με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα εκπαίδευσης, ξεφεύγει, ωστόσο από τις δυνατότητες και τους στόχους της παρούσας εισήγησης. Πώς αντιδρούν τελικά οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους προγράμματα; Τι θα προσέλκυε σε μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς; Ερωτήματα αυτού του είδους χρήζουν παραπέρα διερεύνησης.

(β) Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που αφορούσαν στη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια ή την ευρύτερη κοινότητα ήταν μάλλον χαμηλός, μολονότι καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά της επιστημονικής ομάδας για παραπέρα εμπλοκή. Ποιοι μπορεί να είναι οι λόγοι αυτής της δυσκολίας των εκπαιδευτικών;

Στο σημείο αυτό προκύπτει κι ένα ακόμα ζήτημα. Φάνηκε από την υλοποίηση του υπο-έργου ότι το σύγχρονο σχολείο μπορεί να παίξει ένα πιο διευρυμένο ρόλο σε ότι αφορά τη σύνδεσή του με την κοινότητα, για παράδειγμα, με τους γονείς ή φορείς των λιγότερο ευνοούμενων

ομάδων εμπλέκοντάς τους όχι μόνο στη διδακτική αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία.. Ωστόσο, δημιουργείται το εύλογο ερώτημα: κατά πόσο μπορεί κανείς να περιμένει μέσα από μια παρέμβαση να επιτύχει την ισότιμη μεταχείριση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στο σχολείο αγνοώντας τις διακρίσεις που συμβαίνουν εκτός σχολείου (Δικαίου, 2003). Το τελικό ερώτημα διαμορφώνεται ως εξής: Πώς μπορεί ένα παρόμοιο πρόγραμμα να προωθήσει τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα κι επιπλέον την ενδυνάμωση της ίδιας της κοινότητας, συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί το σχολείο.

Εν κατακλείδι, η υλοποίηση του υποέργου ανέδειξε την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και προετοιμασίας όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο εκείνων που εργάζονται σε σχολεία τα οποία συγκεντρώνουν υψηλούς αριθμούς αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών και επίσης ανέδειξε το σημαντικό ρόλο που παίζει η αυτενέργεια του εκπαιδευτικού σε ό,τι αφορά την επαγγελματική του ενδυνάμωση. Το υποέργο υπηρέτησε αποτελεσματικά την πολιτική ένταξης ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα διευρύνοντας τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και παιδιών και παράγοντας ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό σε ό,τι αφορά θέματα όπως η ισότητα των φύλων και η αρμονική συνύπαρξη μέσα στην τάξη παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

Δικαίου, Μ. (2003). Συζήτηση στο προσκεκλημένο συμπόσιο με τίτλο «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην πολιτισμική ενημερότητα» που παρουσιάστηκε στα πλαίσια του 1^{ου} Συνεδρίου της ΨΕΒΕ 'Ανθρώπινη Συμπεριφορά, Έρευνα και Εφαρμογές της στην Ψυχολογία και στην Εκπαιδευτική Πράξη', Βόλος, 21-23 Νοεμβρίου.