



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πολιτικές για την Μετανάστευση, τις Κοινωνικές Διακρίσεις και την
Ιδιότητα του Πολίτη

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής (ΖΕΠ) και το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο».



**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΜΠΟΥΛΟΥΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας . Τους είμαι ευγνώμων γιατί η καθοδήγησή τους, η εποικοδομητική κριτική τους καθώς και οι φιλικές συμβουλές τους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, που ήταν ιδιαίτερα αγχωτική, ήταν ανεκτίμητη. Τους ευχαριστώ ιδιαίτερα για τις ειλικρινείς και διαφωτιστικές τους απόψεις για θέματα που σχετίζονταν με την παρούσα διπλωματική εργασία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια Δρ. Καρακατσάνη Δέσποινα, για την υποστήριξη, την υπομονή της και την καθοδήγησή της, χωρίς την οποία αυτή η διπλωματική δεν θα ολοκληρωθεί. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος, που ο καθένας στον τομέα του, μετέδωσε γνώσεις σημαντικές που με βοήθησαν τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την ηθική και συναισθηματική υποστήριξη που μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα προκειμένου να ολοκληρώσω αυτό το μεταπτυχιακό και να βελτιώσω περαιτέρω τις ακαδημαϊκές μου γνώσεις.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία θα δούμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί σε τμήματα υποδοχής τα τελευταία χρόνια, σχετικά με το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και το κατά πόσο η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων υποδοχής αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διδακτική διαδικασία και αυτά κυρίως εντοπίζονται στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και στην έλλειψη κατάρτισής τους. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής γιατί πιστεύουν ότι οι μαθητές με την φοίτησή τους σε αυτά, κάτι περισσότερο μαθαίνουν και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπορούν ευκολότερα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στη γενική τάξη. Εκτίμηση όλων των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, ήταν ότι η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει ως ένα βαθμό τη σχολική επίδοση των μαθητών καθώς προέρχονται συνήθως από ελλειμματικά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα να μην τους είναι πάντα εύκολο να προσαρμοστούν και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως θα πρέπει να γίνουν ουσιαστικότερες και πιο οργανωμένες προσπάθειες στο κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και αρωγός αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι το Κράτος.

Στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαίδευση. Θα αναλύσουμε το αξιοκρατικό, συναινετικό πρότυπο εκπαίδευσης, το οποίο υποστηρίζει ότι το σχολείο κατανέμει τους μαθητές στις διάφορες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις σύμφωνα με τις ικανότητές τους και το συγκρουσιακό μοντέλο λειτουργίας του σχολείου το οποίο κατανέμει τους μαθητές στις ποικίλες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις σύμφωνα με την κοινωνική τους προέλευση. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στη σχολική επίδοση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στη διάκριση των εννοιών «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα», καθώς συχνά παρατηρείται να εμφανίζονται ως ταυτόσημες. Στη συνέχεια θα μιλήσουμε για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ακολουθώντας θα δούμε ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη σπουδαιότητά του. Επίσης, θα αναφερθούμε στην περαιτέρω κατάρτιση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πλέον είναι απαραίτητη και συνάμα επιθυμία των ίδιων ώστε να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις ενός τμήματος υποδοχής. Και τέλος, θα δούμε πόσο η σχολική επίδοση ενός μαθητή επηρεάζεται από την πολιτισμική ετερογένεια.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για θέματα ετερογένειας από τα μέσα του 1970 όπου τα ελληνικά σχολεία δέχονται παλιννοστούντες μαθητές, κυρίως από τη Δ. Γερμανία, την Αμερική και την Αυστραλία, οι οποίοι αντιμετωπίζουν γλωσσικές ελλείψεις. Και τέλος, θα κάνουμε λόγο για το ρόλο των τάξεων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο από την αρχή της δημιουργίας τους και τον τρόπο που λειτουργούν και στη συνέχεια θα προχωρήσουμε, κάνοντας μια αναφορά στο νομικό πλαίσιο που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και κατόπιν τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διενέργεια της παρούσας έρευνας, τα οποία σε αρκετά σημεία συμφωνούν με παλιότερες έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν το ίδιο θέμα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχολική επίδοση, τμήματα υποδοχής.

ABSTRACT

In this paper we will look at the perceptions of teachers who have worked in reception departments in recent years, about the role of intercultural education in the Greek school and whether cultural heterogeneity affects the school performance of students. The research conducted is of qualitative methodology and the methodological tool used is the semi-structured interview. The results of the research showed that the teachers of the reception departments face problems during the teaching process and these are mainly found in the lack of material and technical infrastructure and in the lack of training both by themselves and by the state. The majority of teachers appreciate the operation of the reception departments because they believe that students learn by attending them, even in the few hours they go, and this makes it easier for them to attend classes in the general classroom with greater self confidence. The assessment of all teachers who participated in the present study was that cultural heterogeneity to some extent affects students' school performance as they usually come from deficient environments so it is not always easy for them to adapt and attend the general classroom program. Based on the above, we conclude that more substantial and organized efforts should be made in the field of intercultural education in the Greek school and the helper of this effort should be the state.

The first chapter will discuss the social inequalities that exist in education. We will analyze the meritocratic, consensual model of education, which argues that the school divides students into their various professional and social positions according to their abilities, and the school's conflict-based operating model, which divides students into various professional and social positions according to their social background. Then we will talk about school performance and the factors that affect it.

In the second chapter we will refer to the distinction of the concepts "multiculturalism" and "interculturalism", as they are often observed to appear as identical. Next we will talk about intercultural education and models of education in multicultural societies. Then we will see what is the role of the teacher in intercultural education and its importance. We will also refer to the

further training of the teacher in the context of intercultural education, which is now necessary and at the same time their desire to meet in the best possible way the requirements of a reception department. Finally, we will see how much a student's school performance is affected by cultural heterogeneity.

In the third chapter we will refer to the educational policy implemented in Greece on issues of heterogeneity since the mid-1970s where Greek schools accept returning students, mainly from West Germany, America and Australia, who face language deficiencies. Finally, we will talk about the role of the reception classes in the Greek school from the beginning of their creation and the way they operate and then we will move on, making a reference to the legal framework that governs intercultural education.

In the fourth and last chapter, the methodological design of the research is presented and then the conclusions that emerged from the conduct of the present research, which in several points agree with previous research that has been done and concerns the same subject.

Keywords: intercultural education, school performance, reception departments.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη

ABSTRACT

Εισαγωγή 9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση

1.1 Ισότητα και ανισότητα 11

1.2 Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση.....13

1.3 Το αξιοκρατικό και συγκρουσιακό μοντέλο λειτουργίας του σχολείου19

1.4 Η συμβολή του σχολείου στην συντήρηση και στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων.....23

1.5 Εκπαιδευτική ισότητα – ανισότητα επιδόσεων.....25

1.6 Σχολική επίδοση.....27

1.7 Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης.....29

1.8 Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση.....30

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ετερογένεια και εκπαιδευτική πολιτική

2.1 Οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα».....35

2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....36

2.3 Τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....37

α. το αφομοιωτικό μοντέλο38

β. το μοντέλο της ενσωμάτωσης40

γ. το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.....41

δ. το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.....42

ε. το μοντέλο της διαπολιτισμικής (intercultural) εκπαίδευσης.....44

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....45

2.5 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα εργαλεία που χρησιμοποιούν.....45

2.6 Σχολική επίδοση και πολιτισμική ετερογένεια.....48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για θέματα ετερογένειας και ο ρόλος των τάξεων υποδοχής

3.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....52

3.2 Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.).....55

3.3 Ο Νόμος 2413/96 που αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση.....60

3.4 Οι Νόμοι 3386/2005 και 4415/2016 για την διαπολιτισμική εκπαίδευση...61

3.5 Εκπαιδευτική πολιτική και ισότητα ευκαιριών63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Έρευνα

4.1 Στόχος έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....66

4.2 Μεθοδολογία.....67

4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....69

4.4 Δείγμα της έρευνας.....69

4.5 Ανάλυση δεδομένων.....70

4.6 Αποτελέσματα της έρευνας- Συμπεράσματα.....81

Βιβλιογραφία

Εισαγωγή

Εν αντιθέσει με το παρελθόν, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση εγκατάστασης οικονομικών μεταναστών στη χώρα μας, ταυτόχρονα με την εγκατάσταση και παλιννοστούντων ομογενών. Οι δυο παραπάνω κατηγορίες, προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα Ανατολικά κράτη και είναι άνθρωποι στους οποίους παρατηρούμε ανομοιογένειες στην εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα. Αυτό το γεγονός, είχε σαν αποτέλεσμα να οδηγήσει σε μια διαφοροποίηση της ελληνικής κοινωνίας, οδηγώντας την προς μια κοινωνία περισσότερο πολυπολιτισμική και κατ' επέκταση να δημιουργήσει νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003).

Στις μέρες μας, μέσα στις σχολικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο, την διαπολιτισμικότητα. Ένα γεγονός που λαμβάνει χώρα εξαιτίας του μεγάλου ποσοστού μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετική εθνοτική και πολιτισμική καταγωγή. Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, θα ήταν λογικό να οδηγηθούμε στη διαπίστωση, ότι η ελληνική κοινωνία, στο σύνολό της, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια διαπολιτισμική κοινωνία (Νικολάου, 2005).

Κύριος στόχος μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι εύλογο και θα πρέπει να θεωρηθεί πως είναι η προετοιμασία των μαθητών, με σκοπό να κατανοούν και να αποδέχονται την διαφορετικότητα σαν κάτι φυσιολογικό και κατ' επέκταση να την αντιμετωπίζουν θετικά. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν αίσθημα ευαισθησίας και σεβασμού, απέναντι στην ταυτότητα των αλλοδαπών συμμαθητών τους. Έτσι, αποκαλύπτεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να παίξει έναν ιδιαίτερο, λεπτό και σημαντικό ρόλο, για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες, προκειμένου να υπάρξει ένας πλουραλισμός και μια ετερότητα, που αποτελούν τα βασικά γνωρίσματα του κοινωνικού γίγνεσθαι (Γκόβαρης, 2004).

Εδώ θα ήθελα να αναφέρω ότι θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, αναλογιζόμενοι την αξία που έχει στο να διδάσκει μια υγιή σχέση καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι πρέπει να

επιβεβαιώνουμε ότι εξασφαλίζει τόσο την αλληλεπίδραση όσο και την επικοινωνία ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, με μεγάλη προσοχή, ώστε να αναδεικνύεται και όχι να εξαφανίζεται η διαφορετική ταυτότητα κανενός.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση

1.1 Ισότητα και ανισότητα

Με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η οποία υιοθετήθηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών το 1948, έρχονται και επίσημα να κατοχυρωθούν τα δικαιώματα της ισότητας (A/RES/217, 10 Δεκεμβρίου 1948). Χρησιμοποιώντας τη λέξη ισότητα, αναφερόμαστε σε αυτή την κοινωνική κατάσταση, κατά την οποία, το σύνολο των ανθρώπων που ζουν μέσα σε μία συγκεκριμένη κοινωνία ή μέσα σε μια κοινωνική ομάδα, κατέχουν ίσα δικαιώματα, δικαιώματα που είναι κατοχυρωμένα δια νόμου. Παραδείγματα δικαιωμάτων, σύμφωνα με τον νόμο, είναι το αίσθημα της ασφάλειας, το δικαίωμα να ψηφίζεις, η ελευθερία της έκφρασης, η ίση πρόσβαση σε όλα τα παρεχόμενα κοινωνικά αγαθά και, αντίστοιχα στις παρεμόμενες κοινωνικές υπηρεσίες, όπως και πολύ σημαντικό νομοθετημένο δικαίωμα είναι η πρόσβασή τους στην εκπαίδευση και την υγειονομική περίθαλψη. Ο Cole, έρχεται με την έρευνα του να υποστηρίξει, πως η ισότητα στην εκπαίδευση, είναι εξαρτώμενη από την ισότητα που διέπει τις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, ανάμεσα στην εθνικότητά τους, τη σεξουαλικότητα που τις χαρακτηρίζει, τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες, που τυχόν μπορεί να προκύψουν και την κοινωνική τάξη που κατέχουν. Ένα ακόμα θέμα που χαρακτηρίζει την ισότητα στην εκπαίδευση, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έρχεται σε συνάρτηση και με την παρουσία των ίσων ευκαιριών σε αυτή. Ο Cole, έρχεται τονίζοντας δυναμικά τη σημασία του να γίνει διακριτή η διαφορά ανάμεσα στην ισότητα και στην ισότητα των ευκαιριών. Στο βιβλίο του με τίτλο «*Education, equality and human rights: issues of gender, race, sexuality, disability and social class*», κάνει λόγο πως: «*οι πολιτικές για τις ίσες ευκαιρίες προσπαθούν να ενισχύσουν την κοινωνική κινητικότητα εντός των δομών όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα Οι πολιτικές για την προώθηση της ισότητας επιδιώκουν να προχωρήσουν πιο πέρα. Κατ' αρχάς προσπαθούν να αναπτύξουν μία συστηματική άποψη για τις διαρθρωτικές ανισότητες, τόσο στην κοινωνία γενικότερα όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Δεύτερον, δεσμεύονται για μία πιο κοινωνικά δίκαιη κοινωνία, όπου ο πλούτος και η ιδιοκτησία μοιράζονται εξίσου στους πολίτες*» (Cole, 2011:5).

Κατά τα φαινόμενα, η ισότητα των ευκαιριών, μπορεί να αποτελέσει μια δίοδο ώστε να δικαιολογηθεί η ανισότητα. «Εάν όλοι είχαν ίσες ευκαιρίες να είναι άνισοι μεταξύ τους, τότε το αποτέλεσμα της ανισότητας που θα προέκυπτε θα θεωρούνταν δικαιολογημένο και δίκαιο και θα αποτελούσε αντανάκλαση των φυσικών ανισοτήτων ως προσωπικό κληροδότημα παρά ως κοινωνική συνέπεια» έλεγε ο Crompton (Crompton, 1997:7). Οι κοινωνικές ανισότητες προκαλούνται από την παρουσία άνισων ευκαιριών, καθώς επίσης και από τα διαφορετικά οφέλη που προσκομίζονται από τις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις ή καταστάσεις των ανθρώπων, μέσα σε μία ομάδα ή στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικές ανισότητες, σύμφωνα με τους Davis & Moore (1964) «είναι μία μηχανή που δρα ασυνείδητα και η οποία εξασφαλίζει ότι οι πιο σημαντικές θέσεις στην κοινωνία θα καλυφθούν από αυτούς που έχουν τα περισσότερα προσόντα» (Crompton, 1998:6).

Όταν σκεφτόμαστε τις ανισότητες που εγείρονται στην εκπαίδευση, παρατηρούμε να εμφανίζονται ως ένα διαχρονικά, κεντρικό ζήτημα θα λέγαμε, που βλέπουμε να απασχολεί όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο και θεωρείται πάντα επίκαιρο θέμα, ώστε να ασκείται εκπαιδευτική πολιτική (Κυρίδης, 2015). Μία από τις κυριότερες εκφάνσεις των κοινωνικών ανισοτήτων, πάντα θεωρούνταν η επίδοση των μαθητών, είτε ήταν καλή ή όχι, η οποία θα πρέπει να αναφερθεί, ότι ποτέ δεν θεωρήθηκε αλληλοεξαρτώμενη από τα φυσικά προτερήματα ή αντίστοιχα, τα μειονεκτήματα του εκάστοτε ατόμου, αλλά έχει σχέση περισσότερο με την εσωτερίκευση των δεδομένων κοινωνικών όρων, μέσα δηλαδή στα πλαίσια που γαλουχείται το άτομο, με τέτοιο τρόπο, ώστε η όλη διαδικασία να παρουσιάζεται ως φυσιολογική. Γι' αυτό και είναι ευρέως διαδεδομένο, πως το έμφυτο ταλέντο, οι κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες, όπως και η κλίση ως χαρακτηριστικό, για τους περισσότερους θεωρείται πως η ανάπτυξή τους είναι άμεσα εξαρτώμενη από την κοινωνική τάξη, απ' όπου και προέρχονται (Αλεξίου, 2007). Και εδώ ερχόμαστε να συμπεράνουμε, πως τελικά, οι κοινωνικές ανισότητες, έρχονται να συνδεθούν κυρίως με την έννοια της κοινωνικής τάξης.

1.2 Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Με τη γέννηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, παρατηρούμε τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση να αποτελούν το πλέον κύριο ζήτημα της θεωρίας και της έρευνας. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την εκπαίδευση, βλέπουμε να βρίσκεται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο, που αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν με τις ανισότητες. Γινόμαστε κοινωνοί διαφόρων μορφών διάκρισης, όπως και της κοινωνικής επιλογής απέναντι στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι μια αδιαμφισβήτητη απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων (Κυρίδης, 2015). Ξεκινώντας ήδη το 1960, βλέπουμε το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών, να συνδέεται σχεδόν αμέσως, τόσο με την πρόσβαση στην εκπαίδευση, όσο και με τη συμμετοχή όλων των ατόμων. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι, πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση, έπρεπε και όφειλε να έχουν όλοι οι άνθρωποι, χωρίς διαχωρισμό που να στηρίζεται στο φύλο τους, στην τυχόν κοινωνική τάξη που τους είχαν κατατάξει ή ακόμα και σε οποιαδήποτε διαφορετική μορφή διάκρισης που μπορεί να προκύψει.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι μία πρόσφατη επιστήμη, η οποία φαίνεται να συνδέεται και να αισθάνεται την ανάγκη να αναπτύξει, κατά κύριο λόγο, την επικράτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, κατά την μεταπολεμική περίοδο. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό άξονα της προόδου του κάθε ατόμου ξεχωριστά και παραμένει ο πρωταρχικός συντελεστής για την οικονομική και κοινωνική ευρωστία των χωρών (Schultz, 1972). Επιπρόσθετα, στις μέρες μας, η επιστήμη της κοινωνιολογίας έρχεται να αξιοποιήσει σε μεγάλο βαθμό τη θεωρητική παράδοση που κατέχει για τη μελέτη της εκπαίδευσης και μάλιστα, αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο των επιστημών της αγωγής. Ένα κλάδο που εξελίσσεται χέρι-χέρι με την διεύρυνση, την αναδιάρθρωση και την ανασύνταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, διατρέχοντας όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα.

Αν κάνουμε μια αναδρομή στο παρελθόν, θα δούμε ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού, με τη μορφή που γνωρίζουμε σήμερα, μας καταδεικνύει ότι οι πρωταρχικές βάσεις της εκπαίδευσης εγείρονται στη

βιομηχανική επανάσταση και είναι ένας σημαντικός λόγος για την αναδιάρθρωση των εθνών-κρατών, ιδιαίτερα μετά την σταθεροποίηση της αστικής κοινωνίας. Από τότε παρατηρούμε, πως ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί έναν ιδιαίτερα ουσιαστικό παράγοντα που κύριο σκοπό του έχει την αφομοίωση των ατόμων στους κόλπους της κοινωνίας και τη διασφάλιση της συνέχισης της ομαλής κοινωνικής συνεκτικότητας και αποδοχής. Επίσης, είναι και ο βασικός άξονας κίνησης για την προσωπική ευημερία του ατόμου, όπως και για την οικονομική ανάπτυξη και εξέλιξη των κρατών.

Ιδιαίτερα πρωταγωνιστικό θα λέγαμε ρόλο, στην περαιτέρω εξέλιξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως επιστήμης, έπαιξε το προσωπικό έργο του Durkheim, ο άνθρωπος που ονομάστηκε πατέρας της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας. Ο Durkheim, έρχεται να αναλύσει τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης, γιατί θεωρεί πως η εκπαίδευση λειτουργεί με τρόπο δραστικό στη διατήρηση της κοινωνικής συναίνεσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη λειτουργική θεώρησή του, η εκπαίδευση έχει την ικανότητα και ταυτόχρονα έχει το χρέος, από μεριάς της, να μεταλαμπαδεύει στις νέες γενιές, όλες εκείνες τις εξουσίες και τα υποδείγματα που ισχύουν και που διασφαλίζουν την ορθή διατήρηση και οργάνωση των κοινωνιών. Το ενδιαφέρον έρχεται να εστιαστεί στη δημιουργία κοινωνιών και στην πρόοδό τους, πιστεύοντας πως η βάση της θεωρητικής κατεύθυνσης, θα πρέπει να κινηθεί στον τομέα του καταμερισμού της εργασίας, ενός τομέα ο οποίος έρχεται σε σύμπνοια με την κύρια θέση του, έχοντας ως κυρίαρχο στόχο να δημιουργήσει κοινωνική αλληλεγγύη. Και εδώ έρχεται η εκπαίδευση, προσανατολισμένη και εστιασμένη, στο να αναλάβει να διαλέξει τα άτομα, κάθε φορά για διαφορετικούς και άνισους ρόλους, τα οποία και θα εξυπηρετούν τον καταμερισμό της εργασίας (Giddens, 2002).

Οι αποδόσεις που έχουν δοθεί πάνω στη θεώρηση του Durkheim, όσον αφορά τη διεύρυνση της εκπαίδευσης, θεωρήθηκαν πολύ συντηρητικές από την επιστημονική κοινότητα και ταυτόχρονα συνέθεσαν τη βάση για τη δημιουργία και τη μετάδοση καινούργιων, σημαντικών θεωριών. Ο σύγχρονος ντυρκεμιανός David Hargreaves, στο έργο του «*The challenge for the comprehensive school*» (Hargreaves, 1982 όπου γίνεται αναφορά στο Blackledge & Hunt, 2000), αναφέρει πως η όλο και διευρυνόμενη συμμετοχή

των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση, ένα γεγονός που είχε σαν αρχή του την προσπάθεια να σταθεροποιηθεί ο καπιταλισμός, έχει προοδευτικά καταλήξει σε απειλή, απέναντι στην αξιοπρέπεια των ατόμων που προέρχονται από τους χαμηλότερα κοινωνικά κύκλους και τα οποία απορροφούν μια, λεγόμενη, «σχολική αντικουλτούρα». Και έρχεται να καταλήξει στο συμπέρασμα, πως η εκπαίδευση έχει αποπροσανατολιστεί ως προς το κοινωνικοποιητικό της αίσθημα, γιατί πλέον έχει αποκτήσει μία κουλτούρα τουρισμού και όλο αυτό, έχει σαν αποτέλεσμα οι κοινωνικές λειτουργίες της να μην έχουν το προσδόκιμο αποτέλεσμα. Έναντι των φιλελεύθερων, που ως ένθερμοι υποστηρικτές, έρχονται να υποστηρίξουν ότι η εκπαίδευση είναι εδώ για να συντηρεί και να ενδυναμώνει τις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής και ότι παρουσιάζεται μία, αναμφίβολα, αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτή και στις οικονομικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε κάθε κοινωνία. Έρχονται οι συντηρητικοί, από την άλλη, οι οποίοι υποστηρίζουν ένθερμα, ότι η επέκταση της συμμετοχής στην εκπαίδευση, μπορεί να προκαλέσει μόνο μείωση στις αξιοκρατικές λειτουργίες της.

Μέσα στο παραπάνω το πλαίσιο, βλέπουμε πως ο τελικός στόχος της ενίσχυσης της συμμετοχής του ατόμου στην ανώτατη εκπαίδευση, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι ανταποκρίνεται στην κοινωνική πραγματικότητα, και αυτό συμβαίνει γιατί ο πολλαπλασιασμός των εκπαιδευτικών ευκαιριών, μαζί με τους ευσεβείς πόθους για ανοδική κοινωνική εξέλιξη, φαίνεται να υπερπηδούν τις υπάρχουσες ανάγκες για ανώτατες θέσεις εργασίες, μέσα στις σύγχρονες κοινωνίες. Μια τέτοια, υψηλή θέση, λίγοι θα είναι σε θέση να την εξασφαλίσουν. Αυτός είναι και ένας βασικός παράγοντας, που οι γονείς, ο οποίοι προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην προσπάθεια να δώσουν στα παιδιά τους την απαραίτητη εκπαίδευση, καθώς θεωρείται πως είναι ένα από τα βασικά εφόδια για να είναι σε θέση, να καταληφθούν τα πιο προσοδοφόρα και ταυτόχρονα απαιτητικά επαγγέλματα, από τα παιδιά τους (Blackledge & Hunt, 2000).

Εδώ έρχεται και η θεωρία του λειτουργισμού, που κυριαρχεί στη μεταπολεμική εποχή, ως ένας τρόπος αντίληψης και διάρθρωσης της ίδιας της κοινωνίας και έχει ως βάση της το έργο του Durkheim. Η θεωρία αυτή βρίσκεται υπό αμφισβήτηση, για μικρό χρονικό διάστημα, αν όντως είναι ένα

ευγενές σκεπτικό που θέλει να εμφυσησει στο σκοπό και στη λειτουργία της εκπαίδευσης. Ο λόγος που αμφισβητείται έγκειται στη σκέψη ότι εκείνη την περίοδο, διαμορφώνεται ένα νέο και διαφορετικό ιδεολογικό πλαίσιο, παρακολουθώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα στη μεταπολεμική περίοδο να βρίσκονται αντιμέτωπα μπροστά σε κολοσσιαίες οικονομικές, κοινωνικές και αδιαμφισβητητα ιστορικές αλλαγές, οι οποίες και είχαν σαν αποτέλεσμα να γίνουν ο κινητήριος μοχλός για να δημιουργηθούν τεράστιες εκπαιδευτικές αλλαγές. Εκείνη την εποχή παρατηρείται έντονα και μια ραγδαία οικονομική ανάπτυξη στα δυτικοευρωπαϊκά κράτη, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους, τόσο την άνοδο της παραγωγικότητας, όσο και την επιτακτική ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό.

Κάτω από το πλαίσιο μιας τέτοιας αλλαγής, δεν ήταν αδιανόητο να μείνει ανεπηρέαστη η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αλλά ούτε και να μην αναγνωριστεί η προσπάθεια που κάνουν οι κυβερνήσεις, με σκοπό να δημιουργήσουν ένα δυτικό μεταπολεμικό μοντέλο κράτους-πρόνοιας και όλα αυτά μέσα στο πλαίσιο του ανταγωνισμού που υπήρχε ανάμεσα στις δυτικές χώρες, όπως και των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού, που κατά τη διάρκεια της δεκαετίας το 1950 εμφανίζουν σημαντική τεχνολογική πρόοδο. Σε αυτό το σημείο, θα ήταν ορθό να επισημάνουμε πως η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έρχεται να επηρεαστεί και από τις αλλαγές στην εκπαίδευση που προκλήθηκαν ύστερα από την ανασυγκρότηση της οικονομίας των χωρών μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πόλεμου. Βλέπουμε λοιπόν, μια ανάπτυξη λόγω αυτών των αλλαγών, οι οποίες όπως προείπαμε, προκλήθηκαν τόσο σε επίπεδο εθνών, όσο και σε κοινωνικό πλαίσιο, και όλα τα παραπάνω εμφανίστηκαν κάτω από την σκέπη της θεωρίας, όσον αφορά το ανθρώπινο κεφαλαίο.

Σε επίπεδο κρατών, πλέον, παρακολουθούμε τους διεθνείς οργανισμούς μαζί με τους κυβερνητικούς φορείς, να οδηγούνται σε μια σημαντική αύξηση των δαπανών τους με στόχο την εκπαίδευση και μάλιστα είναι σημαντικό να τονίσουμε πως προβάλλουν ως επείγουσα προτεραιότητα την ανοδική εξέλιξη του εκπαιδευτικού επιπέδου του ανθρώπινου δυναμικού μαζικά, θεωρώντας πως έτσι θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις παραγωγικές ανάγκες των βιομηχανοποιημένων πλέον, κρατών της Δύσης.

Από την άλλη πλευρά, βλέποντάς το κάτω από το κοινωνικό πρίσμα, παρατηρείται έντονο το ενδιαφέρον για συμμετοχή στην εκπαίδευση, το οποίο όλο και μεγαλώνει. Αυτό συμβαίνει λόγω της αύξησης της ποιότητας του βιοτικού επιπέδου κατά την εξέλιξη της μεταπολεμικής περιόδου, αλλά και ως απόρροια της εκρηκτικής αύξησης των γεννήσεων, το λεγόμενο «baby boom», σε διεθνές επίπεδο. Αυτοί είναι και οι λόγοι που συνέβαλαν στο να αναδειχτεί το θέμα της μαζικής πρόσβασης στις ανώτατες κλίμακες της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό να υπάρξει τρόπος ώστε να εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες αλλά και να παρέχονται σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως, οι δυνατότητες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα. Σε αυτό το σημείο έρχεται η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου να παίξει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε αυτήν την εξέλιξη, σε όλη τη διάρκεια της δεκαετία του 1970. Τότε ξεκινά η διεύρυνση της συμμετοχής στην εκπαίδευση και τότε είναι που αρχίζει να συνδέεται, τόσο με την άνοδο στην επιφάνεια της κοινωνίας της γνώσης όσο και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας (Τζαφέα, 2017).

Στη δεκαετία του 1950 και του 1960 γεννάται η θεωρία πως η εκπαίδευση αποτελεί πλέον ένα οικονομικό αγαθό. Έρχεται λοιπόν η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, που ο βασικός της πυλώνας είναι πως η κυριότερη πηγή πλούτου, για να δημιουργηθεί η οικονομική ευρωστία μιας χώρας είναι ο άνθρωπος. Εδώ επισημαίνεται η σημασία της συσσώρευσης γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, το λεγόμενο "ανθρώπινο κεφάλαιο" και έρχονται για να στηρίξουν την πρόδοό τους στην εκπαίδευση. Κατά τον Αμερικανό στην καταγωγή, οικονομολόγο και επονομαζόμενο πατέρα της θεωρίας, Schultz, η υψηλή και εξειδικευμένη εκπαίδευση πρέπει να είναι αναγκαία για τη συσσώρευση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, γεγονός που συμβάλλει δυναμικά στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Schultz, 1972).

Στην προσπάθειά μας να αναλύσουμε την παραπάνω άποψη του Schultz, παρατηρούμε πως οι θεωρήσεις του, έρχονται σε συμφωνία με την σκέψη ότι τελικώς, η εκπαίδευση αποτελεί τη σημαντικότερη επένδυση, καθώς βλέπουμε ότι μελλοντικά μπορεί να επιφέρει τεράστια οφέλη για το άτομο, τόσο σε οικονομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, βλέπουμε να δικαιολογούνται και οι παραδοχές των παραδοσιακών οικονομολόγων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι, στην προσπάθειά

τους να αποφασίσουν για την ακαδημαϊκή τους πορεία, συγκρίνουν το κόστος με τα επερχόμενα κέρδη που θεωρούν πως θα αποκομίσουν και τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να αλλάξουν την απόφασή τους, αν θεωρήσουν πως μπορεί να γίνουν αλλαγές είτε στο κόστος της εκπαίδευσής τους, αλλά και τα προσδοκώμενα οφέλη.

Παρατηρούμε αρκετά μέλη της επιστημονικής κοινότητας να έχουν μπει στη διαδικασία να μελετήσουν την αξία της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια «φόρμουλα» θα λέγαμε, που υπολογίζει ποσοστιαία το αποτέλεσμα, που εξισώνει το κόστος κατά τη διάρκεια των σπουδών και τα αντίστοιχα οφέλη που προκύπτουν και όλο αυτό, σε όλο το εύρος της ζωής τους. Τα άτομα λοιπόν, αποφασίζουν να προχωρήσουν σε πανεπιστημιακές σπουδές, εφόσον πρεσβεύουν την άποψη πως τα μελλοντικά κέρδη, θα επικρατήσουν του κόστους των πανεπιστημιακών σπουδών τους.

Το παραπάνω γεγονός μας δείχνει ότι σε ένα γενικότερο πλαίσιο, τα άτομα που φοιτούν στην εκπαίδευση, βρίσκονται να κατέχουν το ρόλο του καταναλωτή και του παραγωγού. Παρατηρούμε λοιπόν, τα άτομα, από τη μία πλευρά να βρίσκονται στο να πληρώνουν για να "αγοράσουν" την εκπαίδευσή τους, παίρνοντας τη θέση του καταναλωτή, και στην άλλη πλευρά να είναι τα ίδια άτομα που «δημιουργούν» την επιτυχημένη ολοκλήρωση των σπουδών τους, και εδώ να κατέχουν τη θέση του παραγωγού. Χάριν συντομίας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο ονοματίζει τα κέρδη που μπορεί να αποκτήσει το άτομο, ταυτόχρονα και με την παραγωγή και με την κατανάλωση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, όταν χρησιμοποιούμε τον όρο παραγωγή, θέλουμε να αναδείξουμε την έννοια της απόκτηση δεξιοτήτων και προσόντων, τα οποία και θα ωφελήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής. Από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιώντας τον όρο κατανάλωση, στην εκπαίδευση, εννοούμε τα οφέλη της προσωπικής ικανοποίησης και ανάπτυξης που αποκομίζει κάποιος, μέσα από την απόκτηση περισσότερων γνώσεων. Αυτός είναι και η βασική αιτία που κάνει την κοινότητα να θεωρεί πως οι άνθρωποι θα συνεχίζουν να επενδύουν στην εκπαίδευση τους, για όσο θα θεωρούν πως τα πλεονεκτήματα που θα αποκομίσουν, θα υπερिशύουν του κόστους (Τζαφέα, 2017).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου ασκεί μια αδιαμφισβήτητα, μεγάλη επίδραση στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών και αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό λόγο στην επέκταση της ανώτατης εκπαίδευσης, και αυτό το βλέπουμε από την εποχή της διατύπωσής της μέχρι και σήμερα. Είναι ένα θέμα που παρατηρούμε να έχει αποτελέσει, πολλάκις, αιτία για να ξεκινήσουν μελέτες για την ανισότητα στην εκπαίδευση, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι αυτό το αντικείμενο μελετάται ήδη από τη δεκαετία του 1960.

Έτσι, έρχεται η διαπίστωση πως η μειωμένη "επένδυση" σε ανθρώπινο κεφάλαιο, μπορεί να οδηγήσει μόνο σε κοινωνικές ανισότητες. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει από την κατανόηση, πως οι διαφορές σε ανθρώπινο κεφάλαιο που προκύπτουν στους κόλπους της κοινωνίας αλλά και μέσα στις διάφορες κοινωνικές τάξεις, είναι οι μόνες που εξηγούν και τις ανισότητες αυτές. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη διάκριση, μπορεί κατ' επέκταση να εξηγηθεί και η ύπαρξη ανεπτυγμένων, αναπτυσσόμενων και υποανάπτυκτων κοινωνιών. Βλέπουμε πως οι κοινωνίες ή οι κοινωνικές τάξεις αντίστοιχα, οι οποίες δεν έχουν σταθεί ικανές να επενδύσουν στο ανθρώπινο κεφάλαιο, παρουσιάζουν μία σημαντικά πιο αργή οικονομική ανάπτυξη.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν ορθό να αναφερθεί μια προσέγγιση που έχει πραγματοποιηθεί για την ανάλυση των κοινωνικών ανισοτήτων που εγείρονται στην εκπαίδευση, και η οποία έλαβε χώρα τη διάρκεια του 1990, και βασίζεται στο μοντέλο της λογικής επιλογής (Boudon, 1974, Breen & Goldthorpe, 1997). Σύμφωνα με τη θεώρηση του μοντέλου της λογικής επιλογής, δίνεται βήμα στην γνώμη πως όλες οι κοινωνικές τάξεις, οφείλουν να επενδύουν στην εκπαιδευτική τους κατάρτιση, γιατί μόνο έτσι θα καταφέρουν να αποφύγουν την λεγόμενη, καθοδική κινητικότητα.

1.3 Το αξιοκρατικό και συγκρουσιακό μοντέλο λειτουργίας του σχολείου

Καθώς μελετάμε τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, παρατηρούμε ότι υπάρχει μια σύμπτωση απόψεων όσο αφορά την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ταυτόχρονα βλέπουμε να παρουσιάζουν διαφορές αναμεταξύ

τους, ως προς τη διαδικασία που συμβαίνει αυτό, καθώς και στους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί. Κάποιες από τις θεωρήσεις αναδεικνύουν τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, ενώ παρατηρούμε σε κάποιες άλλες, να αναδεικνύεται η ενέργεια που καταβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του στην αναπαραγωγή της κοινωνικής σύστασης. Αυτή η θέση, μας παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε ένα κριτήριο, το οποίο και θα μας βοηθήσει στο να ομαδοποιήσουμε αυτές τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, σε δύο κατηγορίες:

α. Στη μία κατηγορία, εντάσσονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του αξιολογικού μοντέλου, το λεγόμενο και συναινετικό πρότυπο ή consensus theory. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, πιστεύεται πώς το σχολείο είναι αυτό που κατανέμει τους μαθητές στις διάφορες επαγγελματικές και κοινωνικές τους θέσεις τον καθένα, σύμφωνα με τις ικανότητες που έχει. Το βασικό ζήτημα που εγείρεται στις προσεγγίσεις αυτής της θεωρίας είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Γι' αυτό και οι παραπάνω θεωρίες αφιερώθηκαν στο να μελετούν με ποιον τρόπο η κοινωνία, θα καταφέρει εντέλει να επιτύχει την κοινωνική συνοχή, παρά τις διαφοροποιήσεις που τη χαρακτηρίζουν. Δύσκολο εγχείρημα, αν αναλογιστεί κανείς ότι στην πλειοψηφία τους, οι θεωρητικοί έρχονται και παρουσιάζουν την κοινωνία, ως ένα βιολογικό οργανισμό και τα κοινωνικά συστήματα με τους θεσμούς τους, ως τα όργανα που συμβάλλουν στη καλή διατήρηση της κοινωνίας, με απώτερο σκοπό την διατήρηση της ισορροπίας. Για τους εκπροσώπους λοιπόν, αυτού του αξιολογικού μοντέλου, οι κοινωνικοί θεσμοί είναι εκεί για να επιτελούν διάφορες λειτουργίες και να βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία, ώστε να πετύχουν την κοινωνική συνοχή. Εδώ να αναφέρουμε, πως τόσο το σχολείο, όσο και όλοι οι κοινωνικοί θεσμοί, έρχονται για να συμβάλλουν στην επίτευξη της κοινωνικής συνοχής.

β. Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του συγκρουσιακού μοντέλου ή αλλιώς conflict theory. Οι προσεγγίσεις που πρεσβεύει το συγκρουσιακό μοντέλο, θεωρούν πως το σχολείο κατανέμει τους μαθητές σε διάφορες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις, έχοντας ως κριτήριο την κοινωνική τους προέλευση. Είναι της άποψης πως η επιλεκτική

λειτουργία του σχολείου είναι αυτή που αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτές οι απόψεις, σύμφωνα με τη μεθοδολογική τους προσέγγιση, έρχονται να χωριστούν σε δύο μέρη: στο μακρο - κοινωνιολογικό και στο μικρο-κοινωνιολογικό. Σύμφωνα με το μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, ο πολλαπλασιασμός των κοινωνικών ανισοτήτων προέρχεται και επανατροφοδοτείται, μέσα από τις αντικειμενικές εξωτερικές συνθήκες. Από την άλλη πλευρά, στο μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, οι ανισότητες απορρέουν ως αποτέλεσμα των ατομικών επιλογών, και μάλιστα θεωρούν, ότι προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων. Θα μπορούσαμε να πούμε, ότι υπάρχει και ένα τρίτο επίπεδο, στο οποίο παρουσιάζεται ο συνδυασμός των δύο παραπάνω επιπέδων, των μακρο-κοινωνικών και των μικρο-κοινωνικών προσεγγίσεων, ταυτόχρονα (Θάνος, 2017).

Ορθό θα ήταν να αναφέρουμε πως στο μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο εντάσσονται, τόσο η μαρξιστική, όσο και η ριζοσπαστική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο άνθρωπος δε συμμετέχει ουσιαστικά στη δημιουργία ανισοτήτων, αφού ούτε τις προάγει αλλά ούτε τις αναπαράγει. Στην πραγματικότητα, οι κοινωνικές τάξεις και το οικονομικό σύστημα είναι που εντέλει τις δημιουργεί. Από την άλλη, στο μικρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, βλέπουμε να εντάσσεται ο μεθοδολογικός ατομικισμός του Boudon. Σύμφωνα με τον Boudon, *«μέσα από τις συμπεριφορές και τις δράσεις των ατόμων, προσεγγίζει τις επιλογές τους και διατυπώνει υποθέσεις πάνω σε αυτές. Έτσι, αντί να αποδεχτεί την ύπαρξη καθοριστικών σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές δομές και τις συμπεριφορές θεωρεί ότι η μορφωτική και επαγγελματική εξέλιξη ενός ατόμου οφείλεται σε μία διαδοχή αποφάσεων, που πρέπει να μελετηθούν χωρίς να αγνοηθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ελήφθησαν»*. Στο τρίτο επίπεδο, έρχεται να τοποθετηθεί η θεωρία του Bernstein και η λεγόμενη βεμπεριανή προσέγγιση. Οι παραπάνω δυο θεωρίες, έρχονται να συνδυάσουν τις αντικειμενικές και υποκειμενικές δράσεις και κύριο πιστεύω τους είναι ότι η πηγή των ανισοτήτων προέρχεται από την διάδραση του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον (Τζαφέα, 2017).

Τέλος, υπάρχει και άλλη μια ξεχωριστή περίπτωση. Είναι η θεωρία του Bourdieu. Σκοπό έχει να προσπαθήσει να ερμηνεύσει τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, αυτή τη φορά έχοντας ως σταθερά, όχι μόνο το μακρο-κοινωνιολογικό και μικρό -κοινωνιολογικό πλαίσιο, αλλά βάζει στο πλαίσιο και το πολιτισμικό κεφάλαιο. Στη θεωρία του Bourdieu οι γνώμες δίστανται, καθώς κάποιοι μελετητές θεωρούν πως η θεωρία του εντάσσεται και στις δύο θεωρίες, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν πως η θεωρία του θα έπρεπε να εντάσσεται στις μακρο-κοινωνιολογικές, ντετερμινιστικές θεωρίες. Αυτές οι διαφορές στις απόψεις των μελετητών, υπήρξαν το έναυσμα για να ξεκινήσει να ξεδιπλώνεται ένα κουβάρι εξελίξεων και χαρακτηριστικά πολλαπλών επιπέδων. Πλέον, μοιάζει η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και αντίστοιχα, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, να μην αποτελούν σοβαρές ενδείξεις για το ρόλο και τη συμβολή της εκπαίδευσης στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ήδη με το πέρας της δεκαετίας του 1980, αποτελεί πλέον έναν ανεπτυγμένο επιστημονικό κλάδο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συνεισφέρει πλέον σε πολύ σημαντικό βαθμό στην εκπόνηση μελετών που αφορούν όλες τις χώρες, μελέτες που δείχνουν με σιγουριά ότι η εκπαίδευση είναι εκεί και προκαλεί αιτίες που οδηγούν στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων. Πλέον φαίνεται πως το ζήτημα των ίσων ευκαιριών, αποτελεί δυστυχώς ένα όνειρο θερινής νυκτός.

Οι μελέτες έρχονται να μας τονίσουν πως, ακόμα και αν εφαρμοστούν αντισταθμιστικά μέτρα, έχοντας ως κύριο σκοπό την καταπολέμηση των ανισοτήτων, αυτά αποτυγχάνουν. Δυστυχώς, παρατηρούμε ότι δεν μειώνονται οι κοινωνικές ανισότητες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να θεωρείται πως η ασυμβατότητα στη σχολική επίδοση χρεώνεται στην ελλειμματική μάθηση. Αυτή η οπτική έρχεται να υποστηρίξει, πως οι κοινωνικές διαφορές, εντέλει, οφείλονται στις ικανότητες του κάθε ατόμου, αυτόνομα.

Οι παραπάνω αναφορές, έρχονται να επισφραγιστούν και από έρευνες που εκπονήθηκαν, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960. Αναφορικά, ένα παράδειγμα είναι η έρευνα των Blau & Duncan (1967), όπως και του Coleman (1966) στις ΗΠΑ, που έρχονται να μας παρουσιάσουν τα αποτελέσματα, τα

οποία και καταδεικνύουν πως δεν υπάρχει ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η Φραγκουδάκη (1985), αναφέρει πως η έρευνα των Blau & Duncan, μας δείχνει ότι υπάρχουν ανισότητες εκτός από την εκπαίδευση και στην επιλογή των επαγγελμάτων, και αυτό γιατί είναι στενή η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και του γιου. Από την άλλη, η έρευνα του Coleman καταδεικνύει πως το οικογενειακό περιβάλλον, είναι σε θέση να ασκήσει πολύ σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Ενώ, αναφορικά με τη σχολική επίδοση, παρατηρούμε ότι δεν επηρεάζεται από τους σχολικούς θεσμούς, ούτε και από την οργάνωση των σχολείων. Επίσης, την ίδια χρονική περίοδο στις ΗΠΑ, ο Jencks, σε συνεργασία με κάποιους δικούς του (1972), σε μια έρευνα με τίτλο «Ανισότητα», όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη (1985), κατέληξαν στα ίδια αποτελέσματα και έκαναν τις ίδιες διαπιστώσεις με τις προηγούμενες έρευνες, συμφωνώντας πως οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση διατηρούνται (Τζαφέα, 2017).

Σε όλες τις παραπάνω έρευνες που αναφερθήκαμε, παρατηρούμε ότι κοινό σημείο είναι η εξέταση του ζητήματος των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και αυτό σε συνάρτηση με τη σχολική επίδοση, καθώς και την αργοπορία της ολοκλήρωσης της κύριας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των ερευνών που εκπονήθηκαν, στηρίζουν την άποψη ότι η σχολική επίδοση των ατόμων είναι εξαρτώμενη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλές παράμετροι που έρχονται να υποστηρίξουν ότι η εκπαίδευση είναι αυτή που αναπαράγει τις ανισότητες. Εξ' αιτίας αυτών, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως οι ερευνητές, έρχονται να αξιοποιήσουν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες και βασίζονται στην πλούσια θεωρητική κοινωνιολογική παράδοση.

1.4 Η συμβολή του σχολείου στην συντήρηση και στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων

Είναι πλέον αποδεκτό, ότι η ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως νέα πραγματικότητα. Δυστυχώς, παρά την προσπάθεια που κάνει η εκπαίδευση και έχοντας πάντα ως σκοπό της, την

εξάλειψη των ανισοτήτων, την παρακολουθούμε να συνεχίζει να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός επιλογής, που εντέλει, βρίσκεται να τις αναπαράγει (Θάνος, 2017).

Κατά τη διάρκεια των χρόνων, βρισκόμαστε μπροστά σε διαφορετικές προσεγγίσεις, που όλες έχουν κοινό την προσπάθεια να καταφέρουν να ερμηνεύσουν τις σχέσεις, κράτους- εκπαίδευσης- κοινωνίας. Πλέον, στα τέλη της δεκαετίας του 1970, είμαστε μάρτυρες των νεοφιλελεύθερων απόψεων, που ήδη είχαν αρχίσει να κυριαρχούν στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούν. «Ατομικό δικαίωμα», αυτή είναι η απάντηση που πρέσβευαν οι προοδευτικές θέσεις, για την εκπαίδευση, και το βλέπουμε να παρουσιάζεται εκείνη την εποχή, μέσα από διάφορα κινήματα (Μάης 1968, Γαλλία). Παρατηρούμε λοιπόν, ότι πλέον, έρχονται να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση ως ατομικό δικαίωμα.

Από την άλλη πλευρά, έχουμε τους μαρξιστές να εναντιώνονται στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική, καθώς θεωρούν πως ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, θα μπορούσε να εξηγηθεί, από την ανάγκη ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού μηχανισμού, ο οποίος θα είχε μικρό κόστος και ταυτόχρονα το άτομο θα ήταν ικανό να εξασφαλίσει τα μακροχρόνια συμφέροντα του κεφαλαίου. Αυτό που μας λένε οι μαρξιστές είναι πως το σχολείο δεν μπορεί να είναι ουδέτερο, ούτε στην παροχή γνώσεων, αλλά ούτε και στην αξιολόγηση που θα πρέπει κάνει, αφού ο σκοπός του θα είναι να παράγει εξειδικευμένα άτομα, τα οποία και θα αναλαμβάνουν θέσεις σύμφωνα και ανάλογα με τις διάφορες ανάγκες που δημιουργούνται στην αγορά εργασίας. Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως το σχολείο δεν χαρακτηρίζεται από τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο, αντιθέτως, ο ρόλος του είναι μεταβατικός. Παρατηρούμε ότι μέσω της λειτουργίας του, η κοινωνία προσπαθεί να επιδιώξει τη διατήρηση και τη συνέχειά της (Σακελλαρίου, 2020).

Σύμφωνα με την άποψη Κωνσταντίνου (1998), βλέπουμε ένα γραφειοκρατικό οργανισμό παροχής υπηρεσιών, ο οποίος έχει ως κύριο στόχο του την υποταγή. Δεν επιτρέπει, ούτε και δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτύξει ικανότητες, όπως είναι η πρωτοβουλία και η

αυτοδιαχείριση. Έτσι, βλέπουμε καθαρά, ότι η κυριαρχία αυτού του συστήματος, οδηγεί τα άτομα, ώστε να καταστούν ανίκανα στο να εργαστούν συλλογικά. Σαν αποτέλεσμα, το συγκεκριμένο μοντέλο, δεν είναι ικανό να προσεγγίσει καμία από τις γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του μαθητή. Επιπρόσθετα, αδυνατεί να γαλουχήσει το άτομο ορθά, με στάσεις, αξίες και πρακτικές, όπως για παράδειγμα είναι η δημοκρατία ή η αλληλεγγύη, καθώς επίσης και άλλα κοινωνικά στοιχεία όπως είναι για παράδειγμα, η συνεργασία και η αυτονομία. Όλα τα παραπάνω, είναι χαρακτηριστικά που βοηθούν το άτομο να αντικαταστήσει στοιχεία όπως η κυριαρχία, ο ανταγωνισμός, ο ατομικισμός και την υποτέλεια, στοιχεία που δεν βοηθούν, σε καμία των περιπτώσεων στην εξέλιξη ούτε του ατόμου, και κατ' επέκταση, ούτε και της ίδιας της κοινωνίας.

Άρα, θα λέγαμε ότι η δυσκολία του μοντέλου, να καταφέρει να έρθει κοντά στις ανάγκες του ατόμου, το καθιστά αυτομάτως, ένα κατευθυνόμενο υποσύστημα. Ένα υποσύστημα που σκοπό έχει να συνεχίσει να παράγει την κοινωνική ανισότητα και να καθιστά νόμιμη την πολιτική κυριαρχία. Έτσι γίνεται σαφές πως όταν μέσα στους κόλπους μιας κοινωνίας έχουμε μια αυστηρή, επαγγελματική εξειδίκευση και κοινωνική διαφοροποίηση, η οποία και προσδίδει στους μαθητές κοινωνικές θέσεις και ρόλους και αυτό γίνεται με απόλυτο και νόμιμο τρόπο, παρατηρούμε ότι στην προσπάθειά του να αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις, αυτόματα, καθιστά τους μαθητικές ανίκανους να ανταποκριθούν στον πραγματικό ρόλο της εκπαίδευσης που είναι να εξισώσει και να εκμεταλλευτεί, με τον μέγιστο δυνατό τρόπο, τις δυνατότητες όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως της προέλευσής τους. (Σακελλαρίου, 2020).

1.5 Εκπαιδευτική ισότητα – ανισότητα επιδόσεων

Με τη χρήση της έννοιας «Εκπαιδευτική Ισότητα», παρουσιάζουμε την προσπάθεια που γίνεται για την εξάλειψη όλων των πιθανών κοινωνικών διαφορών, που εμφανίζονται και έχει ως κύριο σκοπό της, όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως, να απολαμβάνουν τις ίδιες παροχές. Στην προσπάθεια επίτευξης της εκπαιδευτικής ισότητας, βλέπουμε το 1960 στις ΗΠΑ, να ξεκινά

η εφαρμογή μιας σειράς εκπαιδευτικών μέτρων, που σκοπό είχαν να ανατρέψουν την εικόνα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών οι οποίοι διαφέρουν πολιτισμικά. Τότε, για πρώτη φορά, έγινε και λόγος για την "ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών". Σύμφωνα με την "ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών", προβλεπόταν η ίση πρόσβαση από όλους, ανεξαιρέτως, στην εκπαίδευση και έχοντας όλοι ίσες ευκαιρίες, ακόμα και οι μαθητές που προέρχονταν από κατώτερες κοινωνικές ομάδες. Ο σκοπός της ήταν ένας, να εξαλειφθούν όλες οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές (Φραγκουδάκη, 2001).

Μέσα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέσα στα χρόνια, τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται άρρηκτα με τους οικονομικούς, μορφωτικούς και τους πολιτιστικούς δείκτες ανάπτυξης. Μάλιστα, μέσω αυτών των δεικτών, αντανακλάται και η αδυναμία πρόσβασης των ατόμων σε βασικές κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες αλλά και δυνατότητες. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως όλα τα παραπάνω, χαρακτηρίζουν και αντιμετωπίζουν ως ένα τη φτώχεια και τον αποκλεισμό (Φραγκουδάκη, 2001).

Αυτή η θεωρία στάθηκε και η αφορμή, για να ξεκινήσουν μεταρρυθμίσεις, σε όλες τις χώρες και που ως στόχο είχαν την ύπαρξη αξιοκρατικών κριτηρίων και την απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης. Αξίες που συνδέουν την εκπαίδευση, τόσο με την οικονομική ευρωστία, όσο και με την εύρεση εργασίας. Ας μην ξεχνάμε πως η έννοια της αξίας της ισότητας, πάντα θα έρχεται να συμπληρωθεί από την έννοια της αξιοκρατίας. Από τις αρχές του 20ου αιώνα και συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας, η εκπαιδευτική πυραμίδα είχε μια αντιστοίχιση με την κοινωνική διαστρωμάτωση και αυτό γιατί προέβλεπε μια μόρφωση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Όλη αυτή η ανισότητα ήρθε και μεταφράστηκε ως απόρροια της φτωχής γλώσσας ή της πολιτισμικής αποστέρησης, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις φτωχές ομάδες ή αυτές των μεταναστών. Και μάλιστα, να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο, πως έτσι αντιμετωπίστηκε. Και έρχεται η εκπαίδευση, έμπρακτα, να αντιμετωπίσει όλους τους μαθητές ως "ίσους", μέσα στην τάξη, βάζοντας στην άκρη οποιαδήποτε διαφορετικότητα που μπορεί να οδηγήσει σε καθυστέρηση επιδόσεων. Μια καθυστέρηση που μέχρι πρότινος

μεταφραζόταν ως έλλειψη διανοητικών ικανοτήτων ή ενδιαφέροντος για μόρφωση (Φραγκουδάκη, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οδεύουμε στο συμπέρασμα, πως το σχολείο ακολουθεί τους κοινωνικοταξικούς διαχωρισμούς και με αυτό τον τρόπο προκαλεί τον αποκλεισμό των μαθητών από τη διαδικασία της μάθησης, μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Επομένως, δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες, ενισχύοντας μάλιστα την κοινωνική και ταξική διάκριση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση να μην μπορεί να βοηθήσει το ίδιο, όλους τους μαθητές.

Για αυτό το λόγο, θεωρείται απαραίτητο, να πραγματοποιηθεί ένας κριτικός αναπροσανατολισμός του σχολείου, ώστε να παρθούν αποτελέσματα που να είναι ικανά να αναλύσουν και να εξηγήσουν την παθολογία του συστήματος. Αυτός είναι ο τρόπος που υποδηλώνει ανακατεύθυνση και όχι εγκατάλειψη, του παλαιότερου συστήματος. Για να καταφέρουμε να επιτύχουμε αυτό το στόχο, θα πρέπει να δοθεί ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στον εκδημοκρατισμό της οργάνωσης του σχολείου, και στην έμπρακτη αποδοχή της υπόσχεσης της εκπαίδευσης, πως είναι εδώ και θέλει να δημιουργήσει μια νέα κοινωνική κουλτούρα.

1.6 Σχολική επίδοση

Κατά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως σχολική επίδοση ονομάζουμε το μαθησιακό επίπεδο που έχουν αφομοιώσει οι μαθητές, σύμφωνα με τους σκοπούς των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η επίτευξη, έρχεται να μεταφραστεί και ποσοτικά, μέσω της βαθμολογίας. Η βαθμολογία, λαμβάνεται στα διάφορα μαθήματα της τάξης και γίνεται μέσω διαφόρων μεθόδων και τακτικών. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αυτού του είδους η κρίση απόδοσης, χαρακτηρίζει και το βασικότερο κριτήριο, μέσα από το οποίο οι μαθητές κρίνονται ως άριστοι, καλοί, μέτριοι ή κακοί (Θεοδοσιάδου, 2012).

Στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, παρατηρούμε ότι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως σχολικά επιτυχημένοι, είναι αυτοί μπορούν να αναπτύσσουν την ικανότητα να αποστηθίσουν τις γνώσεις που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια και ταυτόχρονα, να είναι σε θέση να αναπτύσσουν συμπεριφορές, οι οποίες και θεωρούνται σύμφωνες με τις επιταγές της κοινωνίας. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι σε αυτές τις περιπτώσεις δεν λαμβάνονται πουθενά υπόψη, ούτε οι κλίσεις, αλλά και ούτε τα ενδιαφέροντά των μαθητών.

Κάλλιστα λοιπόν, είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε πως η σχολική επίδοση δεν εξυπηρετεί παιδαγωγικούς σκοπούς, αν και θα έπρεπε να είναι ο στόχος της. Βλέπουμε ότι είναι ένα γεγονός ιδιαίτερα δύσκολο να πραγματωθεί και αυτό γιατί ένα τέτοιο γεγονός, θα δυσκόλευε ιδιαίτερα το έργο του σχολείου. Έχουμε ήδη παρατηρήσει πως η σχολική επίδοση, δεν αποτελεί μία ξεκάθαρη έννοια, τόσο από κοινωνιολογική άποψη, αλλά ούτε και από παιδαγωγική.

Δυστυχώς, ο διαχωρισμός στις διάφορες κατηγορίες που βιώνουν οι μαθητές και είναι σχετιζόμενος με τη σχολική τους επίδοση, αποτελεί μία πρακτική, θα λέγαμε απαρχαιωμένη, που αδιαμφισβήτητα τους στιγματίζει και μάλιστα, σε πάρα πολλές περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί, ότι δύναται να αγγίξει το σημείο που είναι ικανό και να καθορίσει την μετέπειτα εξελικτική πορεία του μαθητή, μέσα στα κοινωνικά πλαίσια του συνόλου.

Ο όρος "επίδοση", θεωρείται από ένα πλήθος ερευνητών, ότι αρχικά εμφανίστηκε στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Αυτό είναι ένα γεγονός που δεν ισχύει, και αυτό στηρίζεται στο ότι ο συγκεκριμένος όρος προϋπήρχε και στις σοσιαλιστικές κοινωνίες, και μάλιστα, χρόνια πριν από την κατάρρευσή τους. Αυτό, αποτελεί σύμφωνα με τον Κωνσταντινίδη (1997) ένα χαρακτηριστικό σημείο κριτικής, που ασκήθηκε έναντι των καπιταλιστικών κοινωνιών. Ας μην ξεχνάμε πως σύμφωνα με τους αντίθετους όρους, δεν παύει να είναι μια κοινωνική αδικία, το να ανταμείβονται με διαφορετικό κριτήριο οι επιδόσεις (Κωνσταντινίδης, 1997).

Τελειώνοντας, θα ήταν ορθό να αναφέρουμε πως η σχέση της επίδοσης δεν ήταν πάντα συνυφασμένη με την εκπαίδευση. Θα λέγαμε πως

χαρακτηρίζεται περισσότερο μέσα από τη χρήση της ως απαραίτητη για την επαγγελματική εξέλιξη και την επαγγελματική επιτυχία. Παρόλα αυτά, κάτω από το πρίσμα οποιασδήποτε σημασίας και αν εξετάσουμε την παραπάνω σχέση, ένα είναι σίγουρο, πως δεν παύει να παίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, στις περισσότερες εξελιγμένες κοινωνίες και μάλιστα πιστεύεται και ως δίκαιη από πολλούς. Είναι αναμφισβήτητο γεγονός πως αποτελεί μια απτή απόδειξη της ένδειξης προσφοράς του ανθρώπου, μέσα στο κοινωνικό σύνολο που ζει. Ας μην ξεχνάμε πως η αρχή της επίδοσης, είναι πολλαπλάσια δίκαιη, συγκρινόμενη με άλλα δεδομένα που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν όπως για παράδειγμα η ηλικία, το φύλο, το θρήσκευμα κ.ά. Με βάση την αρχή της επίδοσης, μπορούν να μοιραστούν θέσεις και αγαθά μέσα στο κοινωνικό σύνολο, καθώς δεν αναπαράγει, ως ένα βαθμό πάντα, τις κοινωνικές ανισότητες και δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να έρθει και να ζητήσει πράγματα, καταβάλλοντας την ατομική του προσπάθεια (Κωνσταντινίδης, 1997).

1.7 Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, η επίδοση του ατόμου, τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, βλέπουμε να το τοποθετεί σε μία κλίμακα βαθμολογίας, η οποία βρίσκεται να ασκεί επίδραση στο άτομο σε υψηλό βαθμό, όσον αφορά τη μετέπειτα πορεία του. Αυτό είναι ένα γεγονός που δεν αναιρεί την πραγματικότητα, δηλαδή το συγκεκριμένο κριτήριο, δεν μπορεί και δεν πρέπει να θεωρηθεί αθώο στο χώρο της εκπαίδευσης, και αυτό γιατί δεν στοχεύει μόνο στην επιθεώρηση των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών, αλλά ανοίγει το δρόμο στην επαναλαμβανόμενη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων. Με αυτή την παραδοχή έρχεται να συμφωνήσει και η έρευνα του Coleman (1979), σύμφωνα με την οποία, οι επιδόσεις των μαθητών που προέρχονταν από αστικές και αγροτικές περιοχές παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις, και μάλιστα αποδεικνύεται ότι η γεωγραφική περιοχή που ζουν, αλλά και το είδος του επαγγέλματος των γονέων τους, δρουν επιδραστικά στις επιδόσεις των μαθητών.

Τέλος, να αναφέρουμε πως δεν λαμβάνονται κατά νου οι ιδιάζουσες καταστάσεις που μπορεί να χαρακτηρίζουν τον κάθε μαθητή και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο, παρόλο που έχουν διαφορετικές και άνισες προσωπικότητες. Αυτό μας οδηγεί στο να καταλήγουμε σε άνισες επιδόσεις.

1.8 Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση

Η διαφορά που προβάλλουν οι μαθητές στις σχολικές τους επιδόσεις, αποδίδεται κυρίως στις διαφορετικές δυνατότητες που έχει ο καθένας, αλλά και στον διαφορετικό βαθμό εργατικότητας και αγάπης για τη μάθηση που παρουσιάζει ο εκάστοτε μαθητής. Αναφερόμενοι στους λόγους που αλλοιώνουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και οι οποίοι τους καθιστούν άνισους, θα λέγαμε ότι είναι: η κοινωνική προέλευση, το οικογενειακό υπόβαθρο και το σχολείο.

Είναι πολλές οι φορές που γίνεται λόγος, και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς κόλπους, για τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση. Πληθώρα ελληνικών και ξένων ερευνών μας δείχνουν με στοιχεία, τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις ενός μαθητή, σε συνάρτηση με το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Τα συμπεράσματα μόνο εύλογα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, αναλογιζόμενοι τις δυνατότητες που έχει ένας μαθητής, ο οποίος προέρχεται από ένα πλούσιο μορφωτικά περιβάλλον. Βλέπουμε, αυτοί οι μαθητές, να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην αφομοίωση του γλωσσικού κώδικα της οικογένειάς τους, και κατά συνέπεια της αστικής τάξης στην οποία και ανήκουν. Ύστερα, έχουν την ευχέρεια να αποκτήσουν εξωσχολικές γνώσεις, καλλιέργεια και εντέλει, να αφομοιώνουν ευκολότερα όσα τους μεταδίδει το σχολείο. Από τη άλλη πλευρά, μαθητές προερχόμενοι από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, δυστυχώς δε δέχονται τα ίδια κίνητρα μάθησης, γιατί δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να καλλιεργηθούν εξωσχολικά, όπως οι προαναφερθέντες συμμαθητές τους και αυτό έχει ως συνέπεια να μην μπορούν να

ανταπεξέλθουν στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου και, δυστυχώς να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία (Θεοδοσιάδου, 2012).

Οι κοινωνικές ανισότητες είναι ένα γεγονός που αδιαμφισβήτητα επηρεάζει την ευφυΐα των μαθητών. Αυτό με τη σειρά του, επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση. Η άποψη που υπήρχε παλαιότερα, ότι τα έξυπνα παιδιά είναι έξυπνα από τη φύση τους και πως αυτό ήταν ανεξάρτητο από το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγάλωναν, απορρίπτεται και μάλιστα κατηγορηματικά, από αυτούς που πρεσβεύουν πως το πνευματικό επίπεδο των μαθητών είναι άμεσα εξαρτώμενο από το κοινωνικό περιβάλλον που αλληλεπιδρούν. Αυτός είναι και ένας βασικός λόγος, που βλέπουμε την πλειοψηφία των μαθητών που ανήκει στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να εμφανίζει χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Θεοδοσιάδου, 2012).

Την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις ανισότητες που έρχονται ως αποτέλεσμα στη σχολική επίδοση των μαθητών, μπορούμε να τη δούμε να συμβαίνει σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο, όπου υπάρχουν δύο κατηγοριών σχολεία. Βλέπουμε λοιπόν, να υπάρχουν σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, περισσότερη χρηματοδότηση από το κράτος και καλύτερες συνθήκες εκπαιδευτικής διαδικασίας, στα οποία μπορούν να φοιτήσουν μόνο μαθητές από προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, καθώς το κόστος φοίτησής τους είναι πολύ υψηλό, και παράλληλα, βλέπουμε να λειτουργούν δημόσια σχολεία, τα οποία και υποχρηματοδοτούνται από το κράτος, και στα οποία παρακολουθούν μαθήματα οι μαθητές, κυρίως, από κατώτερες κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με την έρευνα του Κυρίδη (1996), οι ανισότητες που παρουσιάζονται στις σχολικές επιδόσεις μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κάστες, μοιάζει να έχουν ως αποτέλεσμα την πολιτισμική αποστέρωση, που εντέλει οδηγεί στην κοινωνική αποστέρωση. Σε αυτό το σημείο είναι καλό να αναφέρουμε ότι η πολιτισμική αποστέρωση, σαν όρος, χαρακτηρίζεται ως η απομόνωση και αποκοπή, που προκαλείται σε ένα άτομο ή σε ένα σύνολο ατόμων, από τα πολιτισμικά στοιχεία που περιβάλλουν μία κοινωνία. Αυτή η αποκοπή αναφέρεται, ταυτόχρονα και στα

πολιτιστικά και στα πνευματικά, αλλά και στα υλικά αγαθά. Είναι σύνηθες φαινόμενο, να βλέπουμε μαθητές που προέρχονται από ένα περιβάλλον, το οποίο είναι πνευματικά στερημένο, να έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Φυσιολογικό, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αν αναλογιστούμε, ότι απ' αυτούς τους μαθητές, ζητείται να αφομοιώσουν κοινωνικές αξίες οι οποίες απουσιάζουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τους είναι εντελώς ξένες. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα που αδυνατούν να τους καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες, όπως είναι η τροφή, η ένδυση ή ακόμα και η φροντιστηριακή βοήθεια. Τους βλέπουμε να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της επίσημης εκπαίδευσης, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην έχουν αυτά τα παιδιά την αναμενόμενη εκπαιδευτική πρόοδο (Θεοδοσιάδου, 2012).

Ο μορφωτικός παράγοντας, σε σχέση με τον οικονομικό παράγοντα, είναι κατά πολύ ισχυρότερος όσο αφορά τη δράση που ασκεί στην σχολική επίδοση. Οι μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα που προέρχονται από οικογένειες με παρόμοιο μορφωτικό, αλλά έχουν διαφορετικό οικονομικό επίπεδο, τελικά δεν εμφανίζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις σχολικές τους επιδόσεις. Από την άλλη πλευρά, όταν οι γονείς βρίσκονται στο ίδιο οικονομικό επίπεδο, αλλά χαρακτηρίζονται από διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, οι μαθητές αυτοί έρχονται να παρουσιάσουν χαοτικές διαφορές στις ανά μεταξύ τους σχολικές επιδόσεις. Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι υπεύθυνο και επηρεάζει, ως ένα βαθμό, τη σχολική επίδοση των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Τομπαϊδη (1982), η πνευματική ανάπτυξη των γονέων, μοιάζει να επηρεάζει σε μεγαλύτερο ποσοστό τις επιδόσεις των παιδιών τους, παρά το οικονομικό τους υπόβαθρο. Παρόλα αυτά, είναι πολλοί οι κοινωνιολόγοι που δε δίνουν σημασία στο πνευματικό επίπεδο, και θεωρούν πως η κοινωνική θέση που κατέχει η οικογένεια, είναι και αυτή που επηρεάζει σημαντικά στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού.

Θα ήταν καλό να αναφέρουμε και άλλο έναν παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επίδοση, αυτός είναι η οικογένεια. Η οικογένεια αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ο οποίος κατέχει τόσο κοινωνικά, όσο και βιολογικά

προσδιορισμένους ρόλους, αυτούς του πατέρα, της μητέρας και του παιδιού. Είναι ρόλοι που υπήρχαν πριν τη γέννηση του κάθε ατόμου και είναι ρόλοι που θα συνεχίσουν να υπάρχουν και μετά το θάνατό του. Ο κύριος σκοπός του θεσμού αυτού, είναι η συνέχιση της κοινωνίας, τόσο βιολογικά όσο και πολιτισμικά. Γεγονός αναμενόμενο, αφού η συνέχιση της κοινωνίας μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της αναπαραγωγικής λειτουργίας της οικογένειας, και από την άλλη πλευρά, η πολιτισμική κοινωνία, μέσω της μεταβίβασης αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων, από τους γονείς στα παιδιά τους. Για όλα τα παραπάνω, επιβεβαιωνόμαστε ότι ο ρόλος της οικογένειας, ως προς την ανάπτυξη του ατόμου είναι απόλυτα καθοριστικός. Η οικογένεια είναι που αναλαμβάνει το ρόλο και την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών, και ορθώς αφού τα ίδια τα παιδιά δεν μπορούν να τραφούν μόνα τους. Επίσης, η οικογένεια είναι αυτή που βοηθά τα παιδιά να αφομοιώσουν τους απαραίτητους κοινωνικούς κανόνες και αξίες. Είναι τα πρώτα εφόδια που λαμβάνουν τα παιδιά, ώστε στο μέλλον, να καταστούν ικανά να ενσωματωθούν με ομαλό τρόπο στο κοινωνικό σύνολο. Η στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο, όπως και η σχολική του επίδοση, είναι άμεσα συνυφασμένη με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Θεοδοσιάδου, 2012).

Τέλος, στο οικογενειακό περιβάλλον ως παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, έρχεται να προστεθεί και το σχολικό περιβάλλον, το οποίο παίζει έναν ιδιαίτερο και σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Είναι πολλές φορές, όπου έχει αναφερθεί η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου και η οποία αποδεικνύει έμπρακτα ότι το σχολείο δεν είναι και δεν πρέπει να είναι κοινωνικά ουδέτερο. Παρόλο που το σχολείο μπορεί να διαφέρει σε μερικά βασικά σημεία, σε σχέση με την οικογένεια, εννοώντας ότι δεν αποτελεί ένα πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης, εντούτοις, η σχολική τάξη εξαιτίας των χαρακτηριστικών που τη διέπουν, μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης και αυτό είναι κάτι που αναδεικνύεται, μέσα από το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη ζωή των μαθητών (θεοδοσιάδου, 2012).

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του σχολείου δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στη μετάδοση και στη συσσώρευση γνώσεων και πληροφοριών,

αλλά ούτε και να αποτελεί ένα πλαίσιο, μέσα στον οποίο οι μαθητές θα είναι πλήρως διαμορφωμένοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα ερεθίσματα που είναι ικανό το σχολείο να προσφέρει στους μαθητές είναι πολλά και έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Επομένως, είναι βασική προϋπόθεση, να θέλουμε να έχουμε μια ομαλή ανάπτυξη και σωστή αγωγή του παιδιού, να υπάρχει σύμπνοια και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τέλος, μπορούμε να κάνουμε μια αναφορά και σε κάποιους άλλους παράγοντες που αφορούν το ρόλο του σχολείου, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, η υλικοτεχνική υποδομή, η απόσταση του σχολείου από την κατοικία του μαθητή, το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής, όπως για παράδειγμα η κοινή ύλη, οι κοινές εξετάσεις, τα κοινά κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, και είναι ικανά να δημιουργήσουν προοπτικές, θετικές ή αρνητικές, όσο αφορά τις σχολικές τους επιδόσεις (Θεοδοσιάδου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Ετερογένεια και εκπαιδευτική πολιτική

2.1 Οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα»

Ξεκινώντας, θα πρέπει να δείξουμε τι εννοούμε χρησιμοποιώντας τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» και αντίστοιχα με τον όρο "διαπολιτισμικότητα". Σύμφωνα με την άποψη του Hoyles (1981) ο όρος πολυπολιτισμική αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην αλληλεξάρτηση που δημιουργείται ανάμεσα στους πολιτισμούς, όπως και στις δυναμικές συσχετίσεις τους και να επισημανθεί ότι δεν χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία "αθροιστική ένωση" των πολιτισμών, στην οποία χρειάζεται ως προϋπόθεση να υπάρχει μία σαφής διάκρισή τους.

Συχνά παρατηρείται, αυτές οι δύο έννοιες, "πολυπολιτισμικότητα" και "διαπολιτισμικότητα", να εμφανίζονται ως ταυτόσημες. Αυτό μας δείχνει ότι δεν έχει υπάρξει μία σαφής εννοιολογική διαφοροποίησή τους. Παρόλ' αυτά, βλέπουμε πολλούς ερευνητές να διαχωρίζουν αυτούς τους δύο όρους, τονίζοντας ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται ούτε ως ταυτόσημοι, αλλά ούτε και ως συνώνυμοι, καθώς αυτό ενέχει κινδύνους που μπορεί να μας οδηγήσουν σε εννοιολογική σύγχυση ή ακόμα και αποπροσανατολισμό. Ο Hohmann (1983), έρχεται με τον χαρακτηρισμό "πολυπολιτισμικότητα" να αποδώσει εκείνη την κατάσταση της κοινωνίας, η οποία έρχεται να παρουσιαστεί από τη μετανάστευση και δημιουργεί ανακατατάξεις στις μέχρι τώρα ισχύουσες διαδικασίες, καθώς προσβάλλονται από την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορές στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, έναντι του κυρίαρχου πληθυσμού. Από την άλλη πλευρά, ο όρος "διαπολιτισμικότητα", θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνδέεται περισσότερο με τη λεγόμενη διαπολιτισμική αγωγή, δηλαδή έχει να κάνει περισσότερο με την ανάπτυξη προγραμμάτων παιδαγωγικών, πολιτισμικών, και κοινωνικών και έχει ως στόχο να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα μπορεί να δημιουργεί η μετανάστευση. Εν κατακλείδι, η "πολυπολιτισμικότητα» θα μπορούσαμε να πούμε ότι χαρακτηρίζει την υφιστάμενη κατάσταση στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ η "διαπολιτισμικότητα" αναφέρεται περισσότερο στο "τι θα έπρεπε να είναι". Και εδώ, έρχεται η

άποψη του Μουσταΐρα (2015) που μα λέει ότι "η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει τη πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή".

2.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατέχει μια πολύ σημαντική θέση γιατί ο ρόλος της είναι να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον που θα διέπεται από ίσες ευκαιρίες για όλους, θα είναι αρωγός στο να βελτιωθούν οι σχέσεις των παιδιών μέσα στο περιβάλλον της τάξης και φυσικά να συμβάλλει στο να αποφεύγονται οι διάφορες προστριβές που μπορεί να προκύψουν. Παράλληλα αποτελεί όφελος για κάθε ένα παιδί ξεχωριστά, το οποίο και αναμφισβήτητα θα αποκομίσει σπουδαία εφόδια ως άνθρωπος στην κοινωνία ύστερα από μία τέτοια εμπειρία και διαδικασία.

Κατά τη Νικητάκη (1997) στις Πομπονά (2003), κάνει αναφορά στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, λέγοντας πως ξεκίνησε βήμα- βήμα στα περισσότερα κράτη- μέλη της Ευρώπης με κυρίαρχο σκοπό να δώσει συγκεκριμένες συντεταγμένες όσον αφορά τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιηθούν στο σύνολό τους κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ένα σημαντικό γεγονός, το οποίο αποβλέπει στο να ενισχυθεί στον μέγιστο βαθμό, ο αλληλοσεβασμός και η κατανόηση μέσα στη μαθητική κοινότητα, ανεξάρτητα από τη γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική καταγωγή τους.

Σύμφωνα με τον Hohmann στου Νικολάου (2011), τρεις είναι οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής. Πρώτα, αναφέρεται στη αλληλοκατανόηση των πολιτισμών, έχοντας ως θεμέλιο την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα, δεύτερον, στον παραμερισμό των δυσκολιών που εμφανίζονται ως τροχοπέδη κατά τη συνάντηση και τρίτον, η δημιουργία "πολιτισμικών ανταλλαγών" και "πολιτισμικού εμπλουτισμού".

Μια παρεξήγηση που συχνά παρατηρείται, είναι πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τα σχολεία που έχουν πολυπολιτισμικό πληθυσμό. Αυτό είναι μια λανθασμένη αντίληψη, καθώς βλέπουμε ότι στην πραγματικότητα, μέσα στις τάξεις υπάρχουν παιδιά τα οποία, ενώ έχουν την

ίδια καταγωγή παρουσιάζουν διαφορές. Αυτό το βλέπουμε σε πολλές περιπτώσεις, όπως το ότι μιλούν διαφορετικά ελληνικά (εννοώντας ότι ομιλούν διαφορετική διάλεκτο) ή έχουν διαφορετικές μαθησιακές, συναισθηματικές, ακόμα και επικοινωνιακές ανάγκες. Άλλοτε, βλέπουμε παιδιά να έχουν διαφορετικούς ατομικούς ρυθμούς μάθησης ή διαφορετικές δεξιότητες. Τέλος, θα ήταν καλό να αναφερθούμε και στις πολιτισμικές διάφορες όπως είναι η θρησκεία, τα έθιμα, οι συνήθειες και οι αξίες.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έννοια του "διαπολιτισμικού" υφίσταται κάθε φορά που η ατομική κουλτούρα του καθενός έρχεται σε επαφή με την κουλτούρα του γείτονα και οι οποίες εξ ορισμού είναι ανομοιογενείς ακόμα και όταν έχουμε να κάνουμε με μία κατά τα φαινόμενα ομοιογενή εθνική ομάδα. Το παρατηρούμε στο σχολείο, στην παρέα των συνομηλίκων, το παρατηρούμε ακόμη και μέσα στην ίδια οικογένεια, βλέποντας ότι τα παιδιά δεν είναι αντίγραφα το ένα του άλλου, αλλά παρουσιάζουν διαφορετικές μορφές. Μέσα από αυτές τις διαφορετικές μορφές εμφανίζεται ένα χαρακτηριστικό και έτσι ορίζεται η ετερότητα (Μουσταίρας, 2015).

2.3 Τα μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, για πρώτη φορά, εμφανίζεται στην αρχή του 1960, και συγκεκριμένα ακολουθείται στα εκπαιδευτικά συστήματα των Ηνωμένων Πολιτειών και του Καναδά. Ο σκοπός της ήταν να βοηθήσει ώστε να μειωθούν τα αυξημένα ποσοστά σχολικής ανεπάρκειας που παρουσίαζαν τα παιδιά των μειονοτήτων. Σύμφωνα με έρευνες που εκπονήθηκαν εκείνη την περίοδο, θεώρησαν εσφαλμένα, πως η βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας ήταν οι ελλείψεις γνώσεις της επίσημης γλώσσας από τους μαθητές. Τουναντίον, όπως φάνηκε εκ των υστέρων, το πρόβλημα ήταν η ανικανότητα των εκπαιδευτικών, η οποία είχε ως αποτέλεσμα να επεκταθεί σε όλο το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, να ανταπεξέλθουν στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μειονοτικών μαθητών και φυσικά σε αυτή την πρόκληση.

Έτσι βλέπουμε, την εξέλιξη της ίδιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να δίνει στην αρχή έμφαση μόνο στη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας, μέσα από τη δημιουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και εν συνεχεία παρατηρούμε να στρέφει την προσοχή της στο ουσιαστικό πρόβλημα, που είναι η έλλειψη αποδοχής της διαφορετικότητας και της παραδοχής της κουλτούρας των μαθητών αυτών.

Με αφορμή τα παραπάνω, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστών, πέντε μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα παρακάτω πέντε μοντέλα βασίζονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές, διαφορετικών προσεγγίσεων:

- το αφομοιωτικό μοντέλο
- το μοντέλο της ενσωμάτωσης
- το πολυπολιτισμικό μοντέλο
- το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης
- το διαπολιτισμικό μοντέλο

α. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Στο «αφομοιωτικό μοντέλο» παρουσιάζεται για πρώτη φορά η προσπάθεια εκδήλωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό να εκπαιδευτούν τα παιδιά των μεταναστών και ακολουθήθηκε ως τα μέσα του 1960.

Κατά την άποψη του Γκόβαρη (2001), όπως αναφέρει ο Γιαννόπουλος (2013), η ιδέα να αφομοιωθούν στην κοινωνία οι μετανάστες ισοδυναμούσε απλά με «κήρυξη πολέμου» στον «ξένο». Επίσης να αναφέρουμε ότι εκείνη την εποχή η ανισότητα, αποτελούσε και το μέσο που εξασφάλιζε την κοινωνική ιεραρχία.

Ο Γιαννόπουλος (2013) έρχεται να μας παρουσιάσει τους βασικούς θεωρητικούς πυλώνες στήριξης αυτού του μοντέλου, και αναφέρονται τα παρακάτω:

α. Η θεωρία του πολιτισμικού σοκ, που εκπορεύεται από τη μη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και η οποία είναι υπαίτια για τα προβλήματα

μάθησης στα παιδιά των μεταναστών (Μάρκου, 1997, στο Γιαννόπουλο, 2013).

β. Οι πολιτισμικές ομάδες των μεταναστών, επιζητείται να ενσωματωθούν στον εθνικό πολιτισμό της εκάστοτε χώρας υποδοχής, έτσι ώστε και ο ντόπιος πληθυσμός και οι μετανάστες να έχουν τα ίδια προνόμια.

γ. Η θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι λιγότερο ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες μειονεκτούν έναντι των ανεπτυγμένων χωρών. Σύμφωνα λοιπόν και με το φιλοσοφικό σκεπτικό του δομολειτουργισμού, τόσο η γνωστική όσο και η ηθική εξέλιξη των ατόμων, άρα και η εξέλιξη των κοινωνιών, θα είναι παγκόσμιες. Προχωρώντας η ιστορία, σαν επακόλουθο, έρχονται οι κοινωνίες να αφομοιωθούν σε ένα παγκόσμιο κοινωνικό σύστημα. Αυτό που μας λέει, είναι ότι σε αυτό το παγκόσμιο κοινωνικό σύστημα, οι βιομηχανικά προηγμένες χώρες θα έχουν πλεονεκτική θέση γιατί θα είναι αυτές που θα αντιπροσωπεύουν τον υψηλότερο βαθμό κοινωνικής ανάπτυξης.

Είναι περιπτώ να αναφέρουμε τη σημαντικότητα που έχει η βοήθεια από πλευράς των χωρών υποδοχής, στο να δώσουν χείρα βοήθειας στους μετανάστες ώστε να ανακουφιστούν από το δυσλειτουργικό πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλούν, γνωρίζοντας ότι θα ακολουθούσαν την ίδια πορεία και στη δική τους χώρα, με τη διαφορά ότι τώρα θα το πράξουν με πιο αργούς ρυθμούς (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλο, 2013).

Τέλος, να αναφέρουμε, ότι για αρχή θεωρήθηκε σωστό να μη διδάσκεται ούτε η μητρική γλώσσα, ούτε και ο πολιτισμός της χώρα υποδοχής και στη συνέχεια επιχειρήθηκε οι μαθητές να μοιράζονται σε διαφορετικά σχολεία, ώστε να μη εμποδίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολείων. Αντιθέτως με τις παραπάνω πρακτικές, γνωρίζουμε πως μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να δώσει τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, ανεξαιρέτως. Με το αφομοιωτικό μοντέλο, το σύνολο των ευθυνών για την σωστή και ομαλή ένταξη των μεταναστών στην χώρα υποδοχής, μετατοπίζεται καθαρά και μόνο στις προσωπικές ικανότητες των ίδιων των μεταναστών (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλο, 2013).

Το μοντέλο της αφομοίωσης οδήγησε τελικά μεγάλο αριθμό παιδιών στη σχολική αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ένα γεγονός αναμενόμενο, γιατί δυστυχώς αυτά τα παιδιά αποκόπηκαν βίαια από βασικά πολιτισμικά αγαθά, τα οποία και χαρακτηρίζουν την ταυτότητά τους. Επιπρόσθετα, βίωσαν και την απόρριψη του πολιτισμικού και του γλωσσικού κεφαλαίου που έφεραν από την πατρίδα τους, μια απόρριψη, που αναμφισβήτητα, στιγμάτισε αρνητικά την αυτοεικόνα τους (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλο, 2013).

β. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Βλέποντας στην πράξη το μοντέλο της αφομοίωσης και κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, τα συμπεράσματα που προέκυψαν οδήγησαν στην δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτής της ενσωμάτωσης. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το οποίο και αναπτύχθηκε γύρω στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Μάρκου, 1997) ξεκίνησε με βάση την πολυεθνική ιδεολογία. Κατά την πολυεθνική ιδεολογία, αναπτύχθηκε η αντίληψη πως όλοι οι πολιτισμοί, μεταναστών και ντόπιων πληθυσμών, μπορεί να διαφέρουν αρκετά έως πολύ, όμως παρατηρούνται και πολλά κοινά στοιχεία. Και χάρη σε αυτά τα κοινά στοιχεία, μπορεί να δημιουργηθεί μια βάση για να αποδοθούν θετικές αναφορές και για τους πολιτισμούς των μεταναστών.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι με την αναγνώριση των θετικών, κοινών στοιχείων, δε σημαίνει σε καμία περίπτωση απειλή για την κοινωνική ιεραρχία της χώρας υποδοχής. Αντιθέτως, το να είναι ανεκτική η τοπική κοινωνία απέναντι στον ξένο, φτάνει μέχρι το σημείο, όπου δεν θίγονται οι πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης εθνικής και κοινωνικής ομάδας. Σ' αυτό το μοντέλο, παρατηρούμε ότι πλέον διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μεταναστών, όχι τόσο σαν κύρια γλώσσα, αλλά περισσότερο ως μέσο καλύτερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, θεωρώντας πως με τη σειρά της, η εκμάθηση αυτή θα οδηγήσει, με μεγαλύτερες πιθανότητες, στην επιτυχία της αφομοίωσης των μεταναστών (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλος, 2013).

γ. Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, παρατηρείται μια διαφορετική προσέγγιση, από τα κράτη που δέχονται μετανάστες. Τους βλέπουμε να μετατοπίζουν την εκπαιδευτική πολιτική τους σε ένα διαφορετικό σχήμα εκπαίδευσης, το οποίο θα μπορούσε να θεωρηθεί περισσότερο πλουραλιστικό και με σκοπό να αγκαλιάσει μια περισσότερο πολυεθνική προοπτική (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλος, 2013). Αυτή η στροφή προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, θα γίνει γνωστή ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Multicultural education). Δε μπορούμε ακόμα να κάνουμε λόγο για ένα συγκεκριμένο ή δομημένο εκπαιδευτικό μοντέλο, αλλά περισσότερο θα μπορούσαμε να το αναφέρουμε ως μια σειρά προγραμμάτων και πρακτικών, με κύριο σκοπό να προκαλέσουν την αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Μια αλλαγή, που να δημιουργηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους (Μάρκου, 1997).

Βρισκόμενοι πλέον, εντός μιας παγκόσμιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, έρχεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση για να εισάγει ένα καινούργιο χαρακτηριστικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πλέον, η κοινωνία δεν θεωρεί ως προαπαιτούμενο παράγοντα τη ύπαρξη παιδιών μεταναστών στα σχολεία, αλλά αντίθετα, έρχεται να τονίσει πως η πολυπολιτισμική κουλτούρα είναι αναγκαία σε όλο το σύνολο των μαθητών. Η κοινωνία, πλέον, θεωρεί πως μέσα από την γνώση της πολυπολιτισμικής κουλτούρας, θα δώσει στους νέους καλύτερα εφόδια, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών που δημιουργούνται. Διαβλέπουν ότι οι νέες κοινωνίες, έχουν στους κόλπους τους έντονο το στοιχείο της διαφορετικότητας των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλος, 2013).

Ο Banks (2004) πιστεύει, ότι η πολιτισμική εκπαίδευση, μπορεί να δώσει στους μαθητές τις «αναγκαίες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για να δράσουν σε μια χώρα και έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από εθνική και φυλετική ποικιλότητα». Αυτό θεωρεί πως είναι ικανό να επιτευχθεί μέσα από την ενίσχυση χαρακτηριστικών, όπως είναι η αυτοαντίληψη των παιδιών μεταναστών, αλλά και μέσα από την καλλιέργεια σε ολόκληρο το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Επιπρόσθετα, επισημαίνει το πόσο σημαντικός είναι ο

σεβασμός και η ανεκτικότητα απέναντι σε άτομα με διαφορετική πολιτισμική και εθνική προέλευση.

Παρά τα θετικά του στοιχεία, το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχτηκε ισχυρή κριτική τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους προοδευτικούς κύκλους. Η πλευρά των συντηρητικών θεωρούσε πως η πολιτική αυτή θέτει σε κίνδυνο την ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και του κάθε έθνους και ταυτόχρονα υπερθεμάτιζε πως θα τεθούν εμπόδια και στους αλλοδαπούς μαθητές, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που κρίνονται απαραίτητες για την ομαλή ένταξή τους στη εκάστοτε χώρα υποδοχής. Από την άλλη μεριά, έρχεται η κριτική των προοδευτικών, η οποία εστιάζει στο γεγονός πως το πολυπολιτισμικό μοντέλο, δεν επεμβαίνει ουσιαστικά στις πραγματικές αιτίες που αποκλείουν τις μειονοτικές ομάδες. Παράλληλα, πιστεύουν πως και αυτό το μοντέλο, έχει ως σκοπό να προβάλλει μια μορφή, περισσότερο εκλεπτυσμένη θα λέγαμε, του κοινωνικού ελέγχου στους κύκλους των μειονοτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλος, 2013).

δ. Το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης

Η διαφορά ανάμεσα στο μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης έναντι του πολυπολιτισμικού τρόπου εκπαίδευσης, έγκειται στο επίπεδο απόδοσης του ορισμού της ίδιας της έννοιας του ρατσισμού. Σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο, ο ρατσισμός είναι ταυτισμένος με τη λεγόμενη «λευκή ηγεμονία» και αποτελεί καθολικό γνώρισμα, τόσο των δομών, όσο και των θεσμών του κράτους. Έχοντας λοιπόν κατά νου αυτό το σκεπτικό, βλέπουμε το πώς η κοινωνία μεταθέτει όλες τις αιτίες των προβλημάτων που προκύπτουν στην εκπαίδευση των μεταναστών, από τη δική τους «ανύπαρκτη ετοιμότητα» για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών, στις στάσεις και στις συμπεριφορές των ντόπιων απέναντι στους ξένους (Γκόβαρης, 2001, στο Γιαννόπουλος, 2013).

Το μοντέλο της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης διαπνέεται από τους εξής βασικούς στόχους:

- Επιζητά την ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το ποια είναι η φυλετική ή εθνική τους προέλευση. Για να πετύχει αυτό το εγχείρημα, απαραίτητο χαρακτηριστικό είναι ο ριζικός ανασχηματισμός τόσο στις δομές όσο και σε πρακτικές που δημιουργούν και αναπαράγουν την ανισότητα.
- Πιστεύει στην κρατική δικαιοσύνη έναντι όλων των πολιτών, με την παροχή ίσων ευκαιριών ζωής, ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και ταυτόχρονα, συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα. Απαραίτητο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι η ύπαρξη νόμων, που να καταδικάζουν τις ρατσιστικές τάσεις.
- Υποστηρίζει τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση, τόσο των καταπιεζομένων όσο και των καταπιεστών, από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής.
- Ένας πολύ βασικός στόχος αυτού του μοντέλου, είναι η καλλιέργεια κλίματος, που να αποπνέει το αίσθημα της ισοπολιτείας και της αναγνώρισης της συνεισφοράς όλων των κοινωνικών και όλων των πολιτισμικών ομάδων στην κοινωνική ευημερία.
- Τέλος, θα πρέπει να υπάρχει σαφής απεγκλωβισμός του σχολείου από τις οποιεσδήποτε πολιτικές θέσεις που πρεσβεύουν την υπεροχή του τόπιου πληθυσμού έναντι των αλλοδαπών (Μάρκου, 1997).

Όπως ήταν αναμενόμενο, ακολούθησε κριτική και στο αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, η οποία εστιάστηκε κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι ταυτίζει την έννοια του ρατσισμού με την άγνοια και ότι προσπαθεί να τον καταπολεμήσει, δίνοντας έμφαση στην αληθινή πλευρά των γεγονότων. Αυτή η αντιμετώπιση, θεωρήθηκε ότι επικεντρώνεται κυρίως στο επίπεδο των ατομικών στάσεων και όχι, όπως θα έπρεπε, στην συνολικών συμπεριφορών. Επίσης, σε αυτό το μοντέλο, ο ρατσισμός συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τη φυλετική μορφή της ανισότητας και όχι με την ταξική μορφή, την κοινωνική μορφή ή την ανισότητα των φύλων (Ασκούνη και Ανδρούσου. 2001).

ε. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής (intercultural) εκπαίδευσης

Χρησιμοποιώντας τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δημιουργείται λανθασμένα, μια εικόνα, συμπαγούς και αυστηρά δομημένης θεωρίας, η οποία είναι γενικά αποδεκτή. Ο Γιαννόπουλος (2013) παραθέτοντας τη θεωρία του Γκόβαρη (2001) για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη χωρίζει σε τρεις βασικές κατευθύνσεις:

1. του πολιτισμικού οικουμενισμού, που έχει ως σκοπό του να εντοπίσει τα πλείστα κοινά πολιτισμικά στοιχεία από όλες τις ομάδες που συνυπάρχουν στον ίδιο κοινωνικό χώρο,

2. του πολιτισμικού σχετικισμού, που ως κύριο στόχο έχει την άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών και τέλος ,

3. τη δημιουργία κατεύθυνσης ώστε να επιτευχθεί η απομάκρυνση από το δίπολο «οικουμενισμός- σχετικισμός» και κατ' επέκταση αυτού, επιθυμεί να θέσει στέρεες βάσεις για μία ισότιμη κοινωνική συμμετοχή, όλων ανεξαιρέτως των πολιτών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Εδώ θα ήταν ορθό να επισημάνουμε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως διαδικασία, έχει να κάνει με το άτομο, την ομάδα και την εκπαίδευση, χωρίς αυτό να αναιρεί σε καμία των περιπτώσεων την ενασχόληση με τη μάθηση "των άλλων", "των αλλοδαπών". Ο κύριος στόχος της είναι η εκπαίδευση των ντόπιων και των ξένων, βαδίζοντας μέσα από μία διεργασία αλληλεπίδρασης των ετεροτήτων έχοντας πάντα ως βάση τη σχέση ισοτιμίας των πολιτισμών (Δαμανάκης, 2002, στο Γιαννόπουλο, 2013).

Τελειώνοντας, θα κάνουμε μια παράθεση των θεμελιωδών στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τη στοχοθεσία του Hohmann. Κατά τον Hohmann, θα πρέπει να δοθεί βάση στη συνάντηση και στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών που συνυπάρχουν μέσα σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως και στην αναχαίτηση των εμποδίων που παρεμβάλλονται στη συνάντηση και στην αλληλεπίδραση των μαθητών. Ο Hohmann φαίνεται να είναι υποστηρικτής των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού (Δαμανάκη, 2000:16, στο Γιαννόπουλο, 2013).

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ιδιαίτερη και σημαντική θέση κατέχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατά τον Stevick ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη της δεύτερης γλώσσας, χαρακτηρίζεται από την τριπλή του φύση (σύμφωνα με Σπινθουράκη, Μουσταΐρα, 2000). Ο Stevick χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό και ως δάσκαλο, και ως μέτοχο και ως διευκολυντή. Στο ρόλο του δάσκαλου ανήκει και αυτός που παρέχει πληροφορίες στους μαθητές. Πληροφορίες τις οποίες δεν γνωρίζουν, ενώ ο ρόλος του όσο προχωρά ο καιρός μειώνεται σταδιακά, καθώς οι μαθητές βελτιώνουν τα γλωσσικά τους εργαλεία. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως ο δάσκαλος έχει και τον ρόλο του διαιτητή, και αυτό γιατί οι απόψεις και οι γνώμες όλων των μαθητών είναι ισότιμες. Τέλος, ο δάσκαλος αναλαμβάνει και έναν άλλο ρόλο, του διευκολυντή δηλαδή του ανθρώπου που καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Ένα περιβάλλον όπου στο κέντρο του ενδιαφέροντος θα βρίσκεται πάντα ο μαθητής και όχι ο ίδιος ο δάσκαλος.

2.5 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διδακτικά εργαλεία

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο της να αποκτηθούν γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατ' επέκταση την απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς, της διαπολιτισμικής επάρκειας. Εδώ να επισημανθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί θα βρεθούν στη θέση να πρέπει να εξελίξουν και τις ανάλογες δεξιότητες αν θέλουν να μεταδώσουν επαρκώς αυτές τις γνώσεις στους μαθητές τους.

Τα τελευταία έτη, λόγω της ιδιαίτερα υψηλής μεταναστευτικής ροής, παρατηρήθηκε η εμφάνιση παιδιών στα σχολεία, τα οποία προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτό το γεγονός, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς, να ζητήσουν επιτακτικά, επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, δημιουργήθηκαν

προγράμματα, τα οποία πραγματοποιούνται εκτός της σχολικής μονάδας και χρηματοδοτούνται μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης. Την επιμέλεια των προγραμμάτων ανέλαβαν να πραγματοποιήσουν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Διδασκαλεία και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του Υπουργείου Παιδείας, η χρηματοδότηση του οποίου γίνεται μέσω των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης.

Με το πέρας του 2018, ξεκίνησε η «Δράση 4» από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και είχε θέμα: «επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων». Αυτό το πρόγραμμα, απευθύνεται σε σχολικούς συμβούλους όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τα τμήματα υποδοχής στα σχολεία. Οι παραπάνω επιμορφώσεις, επιμελούμενες από το Ι.Ε.Π., γίνονται και υποστηρίζονται από μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού των πανεπιστημίων και απευθύνονται σε περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης, σε διευθυντές εκπαίδευσης, και σε προϊσταμένους εκπαιδευτικής καθοδήγησης (Γκασούκα και Γκικόκα, 2017-2018).

Εδώ να επισημάνουμε, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να έχει ως αρχή και βάση της, την ανάπτυξη του αισθήματος της αποδοχής της διαφορετικότητας και, ταυτόχρονα, να δώσει σημασία στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να τη μεταλαμπαδεύσουν στους μαθητές τους.

Δυστυχώς, έχει παρατηρηθεί ότι τα πιστεύω και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές και αυτό, είναι ένα σημαντικό γεγονός, γιατί μπορεί να επιφέρει αρνητικές ή, αντίστοιχα, θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Συμπεριφορές που μπορεί να έχουν αντίκτυπο, τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα των μαθητών.

Στόχος, αυτού του είδους των επιμορφώσεων, είναι η απαλλαγή των εκπαιδευτικών από στερεοτυπικές αντιλήψεις και, ταυτόχρονα, η ανάπτυξη των αναγκαίων διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, με απώτερο σκοπό, τον μεγαλύτερο δυνατό περιορισμό της ανισότητας μέσα στην σχολική κοινότητα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, εάν εφαρμοστεί με επαρκή τρόπο από τον εκπαιδευτικό, οδηγεί με μαθηματικό τρόπο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, όπως και στην ευαισθητοποίησή τους. Επομένως,

καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης θα ήταν ορθό να επιμορφώνονται πάνω στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να έρθουν σε επαφή με τις αρχές που τη διέπουν και να είναι ανοιχτοί σε ενδεχόμενη συνεργασία με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί πως είναι, κατά κύριο λόγο, άνθρωποι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα πολιτισμικής ετερογένειας και παρουσιάζουν λιγότερες ρατσιστικές τάσεις. Μάλιστα, είναι σε θέση να σκέφτονται και να ξεπερνούν τυχόν σκέψεις και προκαταλήψεις που μπορεί να είχαν στο παρελθόν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να συμβάλλουν στην μη αναπαραγωγή κοινωνικών και σχολικών ανισοτήτων, καθώς και άλλων διακρίσεων εντός του σχολείου.

Η διαπολιτισμική μάθηση, αποτελεί ξεχωριστό κλάδο της διδακτικής. Ο στόχος της είναι να καλύψει το κενό που προκύπτει ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικότητας και την ανάγκη δημιουργίας ενός κατάλληλου διδακτικού υλικού, από τον/την εκπαιδευτικό, το οποίο θα είναι κατανοητό από τους μαθητές. Οι αρχές που διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, η αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών στη γενική τάξη. Όλα τα παραπάνω, έρχεται η διαπολιτισμική διδακτική να τα χρησιμοποιήσει, να τα αξιοποιήσει και μάλιστα, καλείται να προτείνει πρακτικούς τρόπους εφαρμογής τους πάνω στη διδασκαλία.

Τα διδακτικά εργαλεία στην διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι, σύμφωνα με την Νικολάου (2005), ο διάλογος, η ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, οι εργασίες με τη μορφή Project, το παιχνίδι ρόλων, όπου γίνεται χρήση διαφόρων λογοτεχνικών κειμένων, είτε παραμυθιών ή βιβλίων, που πραγματεύονται θέματα αποδοχής και διαφορετικότητας και, έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Μέσα από αυτή τη διάδραση, οι μαθητές θα καταφέρουν, σιγά- σιγά, να απαλλαγούν από τις στερεότυπες αντιλήψεις που φέρουν και να προχωρήσουν σε μια πιο ουσιαστική συνεργασία, μέσα στη σχολική κοινότητα με όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιείται κατά κόρον, από τα τμήματα υποδοχής, είναι η ανάλυση εικόνων, οι οποίες βοηθούν, τόσο στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, όσο και στην ανάπτυξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Τέλος, θα ήταν σωστό να αναφέρουμε πόσο σημαντική είναι η αξιοποίηση του διαδικτύου και των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός, κάνοντας χρήση βίντεο και ήχου, δημιουργεί ένα μάθημα πιο προσιτό και περισσότερο κατανοητό από τους μαθητές, που δεν κατανοούν επαρκώς την ελληνική γλώσσα.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαία και πως ο τελικός της στόχος της είναι να αναλάβουν το ρόλο του κοινωνικού μεταρρυθμιστή. Μέσω αυτού του ρόλου, και με την αξιοποίηση όλων των εκπαιδευτικών εργαλείων, να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν ευκολότερα στις απαιτητικές συνθήκες της σχολικής τάξης, αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα όπου κινούνται.

2.6 Σχολική επίδοση και πολιτισμική ετερογένεια

Από τις πρώτες κιόλας κοινωνίες, βλέπουμε την προσπάθεια που κάνει ο άνθρωπος να βρει έναν τρόπο για να προσδιοριστεί ως ταυτότητα και παρατηρούμε ότι αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εικόνας του «άλλου», δηλαδή, μέσα από το καθορισμό της ετερότητας και με αυτό τον τρόπο καταφέρνει, εντέλει, να υιοθετήσει μια πιο απλή εικόνα, τόσο για τον εαυτό του, όσο και για τους άλλους ανθρώπους (Καρακίσιος & Καρασαββίδου, 2005). Έτσι, δημιουργείται μια διαδικασία διαφοροποίησης και δόμησης, όπου αισθήματα υποτίμησης και απόρριψης χαρακτηρίζονται και αξιολογούνται ως αρνητικά. Παρατηρούμε να αναπτύσσεται, να συγκροτείται, να εδραιώνεται και να αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα. Εδώ να αναφέρουμε, ότι η εθνική ταυτότητα εκλαμβάνεται ως υποτιμημένη και βλέπουμε να χρήζει ιδιαίτερης υπεράσπισης καθώς παρατηρούμε ότι συντρέχουν σημαντικοί κίνδυνοι αλλοίωσης. Για τους παραπάνω λόγους, έρχεται ο θεσμός της εκπαίδευσης ώστε να αναλάβει την υπεράσπισή της (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997).

Παρατηρώντας τις κοινωνίες μέσα στα χρόνια, βλέπουμε ότι δεν υπάρχουν ομοιογενείς ομάδες και πως ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά, αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα και ο καθένας, ανήκει σε μια διαφορετική ομάδα. Μια ομάδα που χαρακτηρίζεται ανάλογα με την οικονομική κατάσταση και το κοινωνικό της status. Μέχρι και σήμερα, τόσο μέσα στις μονοπολιτισμικές, όσο και στις ταξικά διαστρωματοποιημένες κοινωνίες, εμφανίζεται η εθνική ομοιογένεια, ως το συνδεδετικό στοιχείο της κοινωνικής ζύμωσης και των πολιτικών κατευθύνσεων. Ένα συνδεδετικό στοιχείο που δημιουργεί και πάλι το ζήτημα της κοινωνικής ομοιογένειας ή ετερότητας, αφού και οι σημερινές κοινωνίες, αλλάζουν και γίνονται περισσότερο πολυπολιτισμικές. Πλέον το διαφορετικό ορίζεται με όρους φυλετικούς, εθνολογικούς, θρησκευτικούς ή πολιτισμικούς (Κυρίδης & Ανδρέου, 2005).

Όταν αναφερόμαστε στον χαρακτηρισμό ετερότητα, στο μυαλό μας έρχονται μικρές ομάδες που βλέπουμε να έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα, η χρήση διαφορετικής γλώσσας, η κουλτούρα, οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες ή ακόμα και πεποιθήσεις που απορρέουν από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα της πλειονότητας (Τσιούμης, 2010). Το σύνολο των αλλόγλωσσων μαθητών, υπάρχει περίπτωση να προέρχεται από άλλη χώρα, μπορεί να χρησιμοποιεί μια διαφορετική διάλεκτο, όπως οι Ρομά για παράδειγμα, ή να είναι μια γηγενής μειονότητα όπως για παράδειγμα, οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Σε αυτή την περίπτωση, μια γηγενής μειονότητα, έχει παρατηρηθεί πως παρόλο που διαφέρει σε εκπαιδευτικό και γλωσσικό επίπεδο, είναι ικανή στη συνύπαρξη με τις εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές συνήθειες, ακόμα και στους θεσμούς που κυριαρχούν.

Όλες τις παραπάνω διαφορές, σύμφωνα με τον Banks (2004), θα τις συναντήσουμε, όχι μόνο σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα, αλλά και ανάμεσα στις διάφορες μειονότητες, κατανοώντας ότι η καθεμιά από αυτές τις μειονότητες, έχει τα δικά της μοναδικά και ιδιαίτερα συμπεριφορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, και μέσα από αυτά τα χαρακτηριστικά καταφέρνουν τα μέλη της να αναγνωρίζονται. Εδώ, είναι καλό να αναφέρουμε πως και οι πρόσφυγες και οι παλιννοστούντες και οι οικονομικοί και μη μετανάστες από άλλες χώρες, θεωρούνται και είναι πολιτισμικά διαφορετικοί από τους γηγενείς μαθητές (Κυπριανού, 2011, Τουρτούρας, 2010). Και κάπως έτσι, έρχεται η επιρροή της πολιτισμικής ετερογένειας για να βγάλει στην

επιφάνεια ζητήματα που προβληματίζουν την εκπαίδευση. Προβλήματα που αφορούν την προσέγγιση και τη διαχείριση της εκπαίδευσης και πώς αυτή προκύπτει μέσα από το ρόλο και τη στάση του σχολείου, καθώς πλέον γνωρίζουμε ότι η ετερότητα συνοδεύεται συνήθως από κοινωνική ή οικονομική ανισότητα και αυτό έχει σαν επακόλουθο, διάφορα τμήματα του πληθυσμού μεταξύ τους, να περιθωριοποιούνται ή ακόμα και να αποξενώνονται.

Αναφερόμενοι στη σχολική επίδοση, μέσα στο παιδαγωγικό πεδίο, ορίζεται ως το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας που πρέπει να καταβάλλει ένας μαθητής, σχετικά με τις εκάστοτε απαιτήσεις της διδασκαλίας (Γεωργογιάννης, 2008). Η σχολική επίδοση παρατηρούμε να συνδέεται άμεσα με το επίπεδο κατάρτησης των διαφόρων γνωστικών στόχων. Αυτό μπορεί να μεταφραστεί ποσοτικά σε κάποια αριθμητική κλίμακα και αποτελεί έναν δείκτη, ισχυρό θα λέγαμε, της εκπαίδευσης. Όλα τα παραπάνω, συμβάλλουν στο να παρουσιαστεί και να επιβεβαιωθεί, το πραγματικό επίπεδο της επικρατούσας εκπαιδευτικής πρακτικής (Βασιλογιάννης, 2010).

Οι διαφορετικές επιδόσεις των μαθητών, μας παρουσιάζουν και μας αντανakλούν τις ατομικές και τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές που αναπτύσσονται ανάμεσα τους, ένα γεγονός αναμενόμενο, αν αναλογιστούμε ότι ο καθένας μας ούτε μαθαίνει αλλά και ούτε προσεγγίζει με τον ίδιο τρόπο την πραγματικότητα.

Ο βιόκοσμος του κάθε μαθητή ξεχωριστά, είναι αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων. Προκύπτει μέσα από τις διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντι στο σχολείο, στη μάθηση αλλά και στην ίδια την κοινωνία και όλα τα παραπάνω έρχονται να καθορίζουν τον τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων και της μάθησης. Παρατηρούμε πως είτε άμεσα, είτε έμμεσα, ο βιόκοσμός τους εξαρτάται από κοινωνικοπολιτισμικούς και ταυτόχρονα, ατομικούς παράγοντες.

Σε αυτό το σημείο, να διευκρινίσουμε ότι οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες έχουν κατά κύριο λόγο σχέση με τον βαθμό που το άτομο έχει υιοθετήσει πρότυπα, συμπεριφορές και αξίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές και επίσης, συμπίπτουν με αυτές του κοινωνικού συνόλου. Από την άλλη πλευρά, οι ατομικοί παράγοντες αναφέρονται στα βασικά στοιχεία, τα οποία και διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ανθρώπου, όπως είναι

για παράδειγμα οι προσδοκίες, οι εμπειρίες, η αυτοεκτίμηση. Όλα τα παραπάνω είναι κύριοι παράγοντες που συμβάλλουν στον ρυθμό ανάπτυξης του ανθρώπου (Lautrey, 1980). Οι προαναφερθέντες παράγοντες αυξάνουν τον βαθμό δυσκολίας των μαθητών μέσα στην τάξη και αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δεν λαμβάνεται υπόψη στη διδασκαλία το ανομοιογενές δυναμικό της τάξης και η ύπαρξη της διαφορετικότητας. Γεγονός, που έχει ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος, να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως ίσους. Αυτή είναι μια καλή πρόθεση, που φαίνεται να φέρει όμως αντίθετα αποτελέσματα, καθώς μετατρέπεται η πρόθεση της ισότητας σε ανισότητα και έτσι δημιουργούνται συνθήκες μη ομαλής ένταξης και επιπροσθέτως, χαμηλές επιδόσεις (Αραμπατζή, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα για θέματα ετερογένειας και ο ρόλος των τάξεων υποδοχής

3.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Μέχρι και τη δεκαετία του 1960, η Ελλάδα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως μια κλασική χώρα αποστολής μεταναστών. Ύστερα από μια δεκαετία, παρατηρείται μια αλλαγή και αρχίζουμε να βλέπουμε, από τη δεκαετία του 1970, τα δεδομένα να αλλάζουν, και στην χώρα μας ξεκινά μια παλιννόστηση των Ελλήνων μεταναστών. Παρά το ευχάριστο γεγονός της επιστροφής των μεταναστών στην μητέρα πατρίδα, η παλιννόστηση δημιούργησε ταυτόχρονα και την ανάγκη να παρθούν κάποια μέτρα, με σκοπό να βοηθήσουν την ομαλή ένταξη των μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούσου, 2000).

Την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1970, θα μπορούσαμε να την χαρακτηρίσουμε ανεπαρκή. Παρατηρούμε να κλείνει τα μάτια στα σχολικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι παλινοστούντες μαθητές. Τα μέτρα στα οποία και προχώρησαν, ήταν μηδαμινά και άνευ ουσίας. Αφορούσαν μόνο την αντιστοίχιση και την ισοτιμία των ακαδημαϊκών τίτλων ανάμεσα στα ελληνικά σχολεία με τα αντίστοιχα σχολεία του εξωτερικού και σαν επιπλέον μέτρο, επιδίωξαν μια περισσότερο ελαστική βαθμολόγηση έναντι των παλινοστούντων μαθητών, για τα δύο πρώτα χρόνια από την επιστροφή τους. Να επισημάνουμε ότι η ελαστική βαθμολόγηση αφορούσε μόνο ορισμένα μαθήματα (Μάρκου, 1995).

Μια δεκαετία αργότερα, στα 1980, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ξεκινά να λαμβάνει κάποια μέτρα, που σκοπό είχαν να βοηθήσουν στην εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, κατανοώντας πλέον πως η αντιμετώπιση των γλωσσικών ελλείψεων των παλινοστούντων μαθητών είναι και το βασικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα. Έτσι, το 1974, έχουμε την ίδρυση του «Γυμνάσιο Απόδημων Ελληνοπαίδων μετά μαθητικής εστίας», το οποίο δέχεται στις τάξεις του παλινοστούντες μαθητές κυρίως από την Δ. Γερμανία, την Αμερική και την Αυστραλία. Ο σκοπός του εκπαιδευτικού ιδρύματος ήταν η μόρφωση και η διαπαιδαγώγηση των

ελληνόπουλων του εξωτερικού «επί τη βάσει των αξιών του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού» (Νικολάου, 2000, Γιαννόπουλος, 2013).

Την ίδια δεκαετία, 1980, βλέπουμε να ιδρύονται και στη Θεσσαλονίκη, οι πρώτες τάξεις υποδοχής στα δημοτικά και γυμνάσια σχολεία της πόλης. Οι τάξεις αυτές ιδρύονται με πρότυπο τις γερμανικές προπαρασκευαστικές τάξεις. Παρά το γεγονός ότι ακολουθούσαν ένα δικό τους, αυτόνομο αναλυτικό πρόγραμμα, τελικά τα αποτελέσματα που εξήγαγαν δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά (Γιαννόπουλος, 2013). Το 1983 και μέσα στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έχουμε την ίδρυση των πρώτων φροντιστηριακών τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Σε αυτά τα τμήματα, τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, φοιτούσαν στις κανονικές τάξεις του σχολείου και με το πέρας του σχολικού ωραρίου, δέχονταν ενισχυτική διδασκαλία. Το σύνολο της ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν για 6 ώρες εβδομαδιαίως (Δαμανάκης, 1997).

Κύριο και χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, εκείνη την εποχή, ήταν δυστυχώς η υποβάθμιση των σχολικών προβλημάτων των παλιννοστούντων μαθητών, προβλήματα που αφορούσαν το επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης και των παιδαγωγικών πρακτικών. Παρατηρούμε την χώρα μας, να είναι πρόθυμη να ακολουθήσει το μοντέλο της αφομοίωσης των «ξένων», και ταυτόχρονα να μην λαμβάνει υπόψη της, τα ιδιαίτερα γλωσσικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών (Γκοτοβός, Μάρκου, Φέριγκ, 1987).

Κατά τα σχολικά έτη 1984/85 και 1985/86 ιδρύονται τα Σχολεία Αποδήμων, τα οποία μετέπειτα ονομάστηκαν Σχολεία Παλιννοστούντων, στις δυο μεγάλες πόλεις της Ελλάδας, στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη. Τα σχολεία αυτά δέχονται αγγλόφωνους και γερμανόφωνους μαθητές αντίστοιχα. Παρά τις καλές προθέσεις και τις προσπάθειες στα σχολεία να διατηρηθεί η γλώσσα προέλευσης των μαθητών, τελικώς δεν καταφέρνουν να συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατηρώντας τις παραπάνω ενέργειες, βλέπουμε την πρόθεση, από μεριάς ελληνικού κράτους, να προχωρήσει στην πλήρη ελληνοποίηση και των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών, παρόλο που γνωρίζουμε ότι

υπήρχε στη σχετική νομοθεσία διάταξη, η οποία αναφέρει ότι πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές η γλώσσα και η ιστορία της χώρας υποδοχής. Μια διάταξη η οποία έμεινε ανενεργή (Χρηστίδου- Λιονταράκη, στο Γιαννόπουλο, 2013).

Το 1996, με την ψήφιση του Νόμου 2413 «η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ακούγεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ταυτόχρονα, προβλέπεται και η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Να αναφέρουμε ότι έτσι ονομάστηκαν, αρχικά, τα σχολεία που είχαν παλιννοστούντες μαθητές (Γιαννόπουλος, 2013).

Στις μέρες μας, βρίσκονται εν ενεργεία 26 διαπολιτισμικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Δυστυχώς, τα κριτήρια επιλογής ώστε να πραγματοποιηθεί η ίδρυση ενός διαπολιτισμικού σχολείου παραμένουν ακόμα ασαφή και συγκεχυμένα. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι έχουν γίνει ιδιαίτερες προσπάθειες τα τελευταία χρόνια, με στόχο να σχεδιαστεί μια εκπαιδευτική πολιτική που να έχει ως κυρίαρχο στοιχείο τον σεβασμό στη διαφορετικότητα των πολιτισμικών στοιχείων των προσφυγόπουλων. Παρά την προσπάθεια, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν περιορίστηκαν στην απλή γνωριμία των πολιτισμών των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997).

Σήμερα, έχουν σχεδιαστεί και υλοποιούνται διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα στα περισσότερα ελληνικά σχολεία. Αυτά τα προγράμματα, χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και απευθύνονται σε ειδικές ομάδες μαθητών, όπως μετανάστες, ρομά, μουσουλμάνοι και είναι τα λεγόμενα «Τμήματα Υποδοχής ΖΕΠ¹».

¹ Με την υπ. αριθμ. Φ1/106356/Δ1 –ΦΕΚ Β 3463 – 20.08.2020 έχουμε την Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Πηγή: www.especial.gr/ Οι *Τάξεις Υποδοχής* είναι ένας τομέας της γενικής εκπαίδευσης που αφορά αυτό που ονομάζουμε διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχουν ως στόχο την ενίσχυση μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (παιδιά μεταναστών, παλιννοστούντων, ρομά, μουσουλμανόπαιδες, ελλήνων μεταναστών), τα οποία υποστηρίζονται κυρίως στο κομμάτι της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

3.2 Οι Τάξεις Υποδοχής (ΖΕΠ) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)

Τις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ), θα τις χαρακτηρίζαμε και ως το βασικό εκπαιδευτικό θεσμό όσο αφορά τη μαθησιακή και την κοινωνική ένταξη στο σχολείο, όλων των μαθητών που προέρχονται από τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες. Στη Θεσσαλονίκη ιδρύονται το 1980, οι πρώτες τάξεις υποδοχής σε δημοτικά και σε γυμνάσια. Αυτές οι τάξεις σκοπό τους έχουν να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονταν από την Γερμανία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές οι τάξεις λειτουργούσαν όπως θα λειτουργούσαν και οι προπαρασκευαστικές τάξεις των γερμανικών σχολείων. Παρόλο που ήταν ενταγμένες στο κανονικό σχολείο, αυτές λειτουργούσαν αυτόνομα, είχαν ξεχωριστό, δικό τους, αναλυτικό πρόγραμμα και τέλος, αποτελούσαν το μεταβατικό στάδιο μέχρις ότου ο μαθητής να νιώσει ότι πλέον ήταν ικανός να ενταχθεί στην κανονική τάξη (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Ο κύριος και βασικός σκοπός των τάξεων υποδοχής, παρέμενε το να βοηθήσουν τους μαθητές «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς» (Φ.Ε.Κ. 8182/Ζ/4139/20-10-80).

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής, ξεκινώντας από την Θεσσαλονίκη, αργότερα επεκτάθηκε και στην πρωτεύουσα. Στην Αθήνα, ιδρύθηκαν νέες τάξεις, μέσα στις οποίες φοιτούσαν παλιννοστούντες μαθητές από αγγλόφωνες χώρες. Το πρόγραμμα στις τάξεις υποδοχής, περιελάμβανε πρόσθετες διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της ελληνικής, της γερμανικής ή της αγγλικής γλώσσας καθώς και των μαθηματικών (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Διαβάζοντας αναφορές εκείνης της εποχής, βλέπουμε ότι στις τάξεις υποδοχής, οι παλιννοστούντες μαθητές ένιωθαν ασφάλεια, ένα θα λέγαμε αναμενόμενο γεγονός, αφού ένιωθαν ότι βρίσκονταν στους κύκλους μιας ομάδας που είχαν κοινές ανάγκες και κοινά βιώματα. Βιώματα τα οποία πήγαζαν από την κοινή πολιτισμική τους προέλευση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι περισσότερο αποδοτικοί στη τάξη υποδοχής απ' ό τι στην κανονική τάξη, όπου εκεί παρουσιάζονταν διάφορα προβλήματα

προσαρμογής. Εδώ να αναφέρουμε ότι, ο Δαμανάκης (1997α: 208) τονίζει το γεγονός πως υπήρχαν αδυναμίες τόσο στην οργάνωση όσο και στη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής. Ένα γεγονός που, σε μεγάλο βαθμό, οφειλόταν στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Στην προσπάθεια να ξεπεραστεί ο σκόπελος των παραπάνω προβλημάτων, ήρθε και θεσμοθετήθηκε η οργάνωση και λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με το Νόμο 1404/83, άρθρο 45, των οποίων *«σκοπός είναι να βοηθήσουν όλους τους παλιννοστούντες μαθητές στις μαθησιακές τους δυσκολίες, καθώς επίσης και στην ομαλή προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον»*.

Οι παλιννοστούντες λοιπόν μαθητές, σύμφωνα με τον νέο θεσμό, έπρεπε να γράφονται απευθείας στις κανονικές τάξεις του σχολείου και να δέχονται την ενισχυτική διδασκαλία, πάντα εκτός του διδακτικού ωραρίου. Η ενισχυτική διδασκαλία, συνήθως, φτάνει έως και τις έξι διδακτικές ώρες την εβδομάδα. Για να καταφέρουν όμως να λειτουργήσουν αυτά τα τμήματα, τέθηκε μια προϋπόθεση. Έπρεπε να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις μαθητές ανά τάξη και το τμήμα να φτάσει, το πολύ, μέχρι τους επτά μαθητές. Έτσι, βλέπουμε τα φροντιστηριακά τμήματα να έχουν ανάπτυξη σε μεγαλύτερη κλίμακα από τα τμήματα υποδοχής, ενώ στην ουσία, θα λέγαμε ότι λειτουργούσαν παράλληλα. Παρ' όλη την προσπάθεια και την καλή θέληση, η πράξη μάς έδειξε ότι εντέλει δεν κατάφεραν να επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Εδώ να αναφέρουμε ότι, οι κύριες δυσκολίες των φροντιστηριακών τμημάτων ήταν σύμφωνα με τους Γκότοβο, Μάρκου και Fehring (1984:52) *«η πρόσθετη παρακολούθηση, η διδακτική ανεπάρκεια των διδασκόντων, η έλλειψη υλικοτεχνικής, οργανωτικής και διδακτικής υποδομής. Για παράδειγμα, έλλειψη κτιρίων και οικονομικών μέσων, διοικητικού συντονισμού και εποπτείας για την οργάνωση των Φ.Τ., ειδικού διδακτικού υλικού, δηλαδή βοηθημάτων για τη διδασκαλία στα Φ.Τ., κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών»*.

Βρισκόμενη η ελληνική κοινωνία, μπροστά σε αυτή την κατάσταση και θέλοντας να την αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, το 1984, ιδρύονται τα πρώτα

Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων στην Αττική, στις περιοχές Βαρυμπόμπη, Ελληνικό, και Αμφιθέα, και στη συνέχεια στο άλλο μεγάλο κέντρο της Ελλάδας, τη Θεσσαλονίκη. Στα σχολεία αυτά παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών προέρχονταν από αγγλόφωνες χώρες και στα μέσα της δεκαετίας του 1990, βλέπουμε την αρχή ενός νέου κύματος εγγραφής μαθητών, οι οποίοι πλέον προέρχονται, κατά κύριο λόγο, από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Οι νέοι αυτοί μαθητές, ήρθαν στη χώρα με παντελή άγνοια της ελληνικής γλώσσας και αυτό είχε ως αποτέλεσμα, τα φροντιστηριακά τμήματα να μην καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αυτός ήταν και ο λόγος που ξεκίνησαν να εφαρμόζονται πειραματικά τα προγράμματα σχολικής ένταξης. Σύμφωνα με αυτά τα προγράμματα, τα τμήματα υποδοχής θα εντάσσονταν στο κανονικό σχολείο και θα λειτουργούσαν με τη μορφή τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, κατά κύριο λόγο, και επίσης των μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Η εκ νέου ίδρυση των τμημάτων υποδοχής στα δημοτικά σχολεία, έγινε πράξη με το Νόμο 1894/90 «Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις». Ο νόμος αυτός αναφέρεται στο σκοπό της ίδρυσης των τμημάτων υποδοχής. Με την εγκύκλιο Γ1/236/624/24-10-90 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. δόθηκε μια γενική κατεύθυνση ώστε να ρυθμιστούν τόσο τα οργανωτικά, όσο και τα λειτουργικά ζητήματα, που τυχόν προκύπτουν στα τμήματα υποδοχής και στα φροντιστηριακά τμήματα. Εδώ να αναφέρουμε ότι ακόμα δεν έχει διευκρινιστεί αν τα τμήματα υποδοχής θα αποτελούσαν αυτόνομες ή παράλληλες τάξεις. Σύμφωνα με την παραπάνω εγκύκλιο, η τάξη υποδοχής θα πρέπει να λειτουργεί ως μια παράλληλη τάξη και ο σκοπός της να είναι η προσφορά βοήθειας στους μαθητές, ώστε να προσαρμοστούν πιο ομαλά και εν συνεχεία, να ενταχθούν στην κανονική τάξη. Αναφέρει, πως η εγγραφή των μαθητών στο σχολείο, θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα με την ηλικία τους και πως οι εγγεγραμμένοι μαθητές, θα φοιτούν στην κανονική τάξη του σχολείου και ταυτόχρονα, θα παρακολουθούν 1 έως 2 διδακτικές ώρες την ημέρα μαθήματα στην τάξη υποδοχής. Ο δάσκαλος του τμήματος υποδοχής, είναι υπεύθυνος ώστε να χωρίζει τους μαθητές σύμφωνα με την ηλικία τους και τον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας και πρέπει να έχει

ως βασικό σκοπό του τον σχηματισμό ομοιογενών ομάδων. Τέλος, ο δάσκαλος του τμήματος υποδοχής πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των κανονικών τάξεων, στην προσπάθειά του να δημιουργήσει ένα εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα που θα περιλαμβάνει κάθε εθνοπολιτισμική ομάδα (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Ο Νόμος 3879/2010 έρχεται να εισάγει τον θεσμό των λεγόμενων Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που κύριο στόχο έχει *«την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία των τάξεων υποδοχής...»*. Με αυτό το νόμο, δημιουργείται ένα πλαίσιο που θα βοηθήσει στην ίδρυση μιας τάξης υποδοχής, η οποία και θα προϋπέθετε την ένταξη του σχολείου σε ζώνη εκπαιδευτικής προτεραιότητας κάτω από συγκεκριμένα κριτήρια. Έρχεται όμως η δυσανάλογα μεγάλη έλευση προσφύγων μαθητών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολύ μεγάλων αναγκών αλλόγλωσσων μαθητών στα Τ.Υ. Γι' αυτό το λόγο, από τη σχολική χρονιά 2016 – 2017, δόθηκε πλέον η δυνατότητα σε όλα τα δημοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν μαθητές από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, να έχουν την επιλογή να ιδρύσουν τάξεις υποδοχής, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο, αυτούς τους μαθητές, να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη φοίτησή τους.

Συγκεκριμένα, τη σχολική χρονιά 2017-2018, έρχεται και η σχετική πράξη για να επικυρώσει την ίδρυση τάξης υποδοχής, (με την εγκύκλιο Φ1/79524/Δ1/15.5.2017) και αναφέρει ότι: *«ο στόχος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριων που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες· η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κυρίως στον γραμματισμό, αλλά και στον αριθμητικό εγγραμματισμό και επιπλέον σε συμπληρωματικά αντικείμενα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών τους και να παραμείνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους»*.

Προϋπόθεση για να φοιτήσει ένας μαθητής στις τάξεις υποδοχής (ΖΕΠ), είναι να προταθεί από τον εκπαιδευτικό που έχει εξετάσει το επίπεδο

της ελληνομάθειας του μαθητή, μέσω διαπιστωτικών τεστ. Επιπρόσθετα, θα πρέπει και ο γονέας/ κηδεμόνας να είναι σύμφωνος και να υπογράψει μια δήλωση στην οποία θα λέει ότι επιθυμεί το παιδί του να παρακολουθήσει μαθήματα στο Τμήμα Υποδοχής. Ύστερα, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένας σύλλογος διδασκόντων, όπου θα είναι υπεύθυνος να αποφασίζει ποιοι από τους μαθητές θα φοιτήσουν σε Τμήμα Υποδοχής. Τέλος, αναφορικά με τα διαπιστωτικά τεστ, να πούμε ότι η διεξαγωγή τους λαμβάνει χώρα από τους εκπαιδευτικούς των εν λόγω τμημάτων.

Τελειώνοντας, αναφερόμενοι στους μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Υποδοχής, να πούμε ότι έχουν ελάχιστη ή και μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Αυτός είναι και ο λόγος που στις τάξεις αυτές γίνεται εντατική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο της ομαλής ένταξης των μαθητών στο σχολείο, οι μαθητές πρέπει και παρακολουθούν και μαθήματα στην κανονική τους τάξη, μαθήματα όπως εικαστικά, φυσική αγωγή και μουσική. Επίσης, οι μαθητές που βρίσκονται σε ένα μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας και που νιώθουν να δυσκολεύονται στην παρακολούθηση των μαθημάτων μέσα στην κανονική τάξη, έχουν τη δυνατότητα να υποστηριχθούν και σε άλλα μαθήματα εκτός της ελληνικής γλώσσας, όπως για παράδειγμα τα μαθηματικά. Αυτή η υποστήριξη, της προαναφερθείσας κατηγορίας μαθητών, παρέχεται εκτός της κανονικής τάξης.

Βλέπουμε λοιπόν με χαρά, ότι η πολιτική που ακολουθείται στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών δείχνει σταδιακά μια βελτίωση, στην πραγματικότητα όμως εξελίσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς.

3.3 Ο Νόμος 2413/96 που αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση

Παρά το γεγονός ότι παρατηρείται μια μεγάλη εμπειρία, όσον αφορά την εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού, είναι σημαντικό να πούμε ότι οι εμπειρίες και οι εκπαιδευτικές πολιτικές ρυθμίσεις που αφορούν την

εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών είναι σχετικά πρόσφατες.

Ερχόμαστε στον Ιούνιο του 1996 και λόγω της συνεχόμενης αύξησης της ροής των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, έρχονται να καταγραφούν οι πρώτες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από το ΥΠΕΠΘ στην εκπαίδευση, όπως αναφέρουν και οι υπεύθυνες του προγράμματος "εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων", Φραγκουδάκη και Δραγώνα (2007). Τότε είναι και η περίοδος που ψηφίστηκε ο Νόμος 2413, για την " Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις" (Φ.Ε.Κ.124, 17-6-96). Με τις παραπάνω διατάξεις του νόμου, εγκαινιάζεται μία νέα περίοδος στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας (Παλαιολόγου - Ευαγγέλου, 2003).

Ύστερα, έρχεται το άρθρο 34 να αναφέρει πως *«σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Βλέπουμε λοιπόν, στα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να πραγματοποιούνται και τα προγράμματα των δημόσιων σχολείων. Προγράμματα, που είναι όμως προσαρμοζόμενα, στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών, καθώς και στις πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες αυτών.

Στο άρθρο 35, γίνεται επίσημα πλέον λόγος για την ίδρυση και τη λειτουργία των *«Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης»*. Επιπρόσθετα, έρχεται ο νομοθέτης με τα άρθρα 36 και 37, ώστε να ρυθμίσει θέματα που αφορούν τα διοικητικά και τα του προσωπικού των διαπολιτισμικών σχολείων.

Σύμφωνα με τον κ. Χαλκιώτη (1997β), τέως Ειδικό Γραμματέα παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης του Υ.Π.Ε.Π.Θ., *«με το Νόμο 2413 τίθενται οι βάσεις για μία ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ή εθνική προέλευση που ζουν και δρουν στην Ελληνική κοινωνία και ανταποκρινόμαστε στην ανάγκη εξασφάλισης ίσων ευκαιριών πρόσβασης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και*

προχωρούμε σε μία σειρά μέτρων... Στόχος μας είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση, καθώς και η ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη». Παρατηρούμε ότι σε αυτό τον νόμο γίνεται ιδιαίτερη μνεία στο ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών και βλέπουμε ότι θεωρείται στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα και για μια ακόμα φορά, παρατηρούμε την προσπάθεια επίλυσης στο ζήτημα της ήρεμης και ομαλής εκπαιδευτικής, αλλά και κοινωνικής ένταξης των μαθητών που κατέχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Τέλος, ο Νόμος 2413 προβλέπει πως «*οι εκπαιδευτικές μονάδες (ή σχολεία) ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, των οποίων φορείς είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, καταργούνται σταδιακά από το σχολικό έτος 1997- 1998, από την έναρξη του οποίου παύουν να δέχονται μαθητές για αρχική εγγραφή σε κάθε σχολική μονάδα*» (άρθρο 8, παρ. 14).

3.4 Οι Νόμοι 3386/2005 και 4415/2016 για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο Νόμος 3386 (ΦΕΚ Α 212/23-08-2005) που αφορά την «Είσοδο, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια», έρχεται να παραθέσει τόσο τα δικαιώματα, όσο και τις υποχρεώσεις των υπηκόων τρίτων χωρών. Στο άρθρο 72 αναφέρεται η «Πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην εκπαίδευση».

Είναι η στιγμή που παρατηρούμε την Ευρωπαϊκή Ένωση να δείχνει το έντονο ενδιαφέρον της για τους μαθητές που έχουν προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο έχοντας πλέον ακριβείς στόχους και πληρέστερη αντίληψη του μεταναστευτικού. Η Ελλάδα ως κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έρχεται να θεσπίσει και αυτή, τη δική της κατεύθυνση στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό βλέπουμε να γίνεται επιτακτική ανάγκη, καθώς η χώρα μας βλέπει τα τελευταία πέντε χρόνια, συστηματικά, να καταφτάνουν στον ελλαδικό χώρο χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες, με το μεγαλύτερο ποσοστό να ανήκει στο μαθητικό πληθυσμό. Η χώρα μας

βρέθηκε μπροστά στην επιτακτική ανάγκη να εφαρμοστούν οι διατάξεις και μάλιστα, κρίθηκαν απαραίτητες σε ολόκληρο το ηλικιακό φάσμα, δηλαδή και στις τάξεις του νηπιαγωγείου και του δημοτικού και του γυμνασίου, καθώς και η ισχύς του νόμου για τη δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τον Σεπτέμβριο του 2016, έρχεται να ψηφιστεί ένας νέος νόμος, ο 4415 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) που αφορά «*Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*», όπου στο Κεφάλαιο Β' ορίζονται οι «*Ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*».

Με το άρθρο 20, να αναφέρει ότι «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού».

Το άρθρο 21 κάνει αναφορά σε ένα σύνολο σκοπών που διέπουν την Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ονοματίζει τα μέσα, με τα οποία θα τους πετύχει. Συγκεκριμένα κάνει λόγο για: α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία που φοιτούν και τα παιδιά γηγενών, β) την ισχυρή ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου, η οποία θα έχει σαν βάση της τον σεβασμό των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, όπως και σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) την άμεση αντιμετώπιση των οποιοδήποτε αρνητικών διακρίσεων που μπορεί να προκύψουν και έχουν σαν βάση τις πολιτισμικές διαφορές, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, ε) ύπαρξη μέτρων και υποστηρικτικών δομών που έχουν σαν στόχο να ευνοήσουν την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με μεταναστευτική καταγωγή, μέσα σε ένα πλαίσιο που να διέπεται από τις αρχές της ισότητας και του σεβασμού και ως σκοπό του θα έχει τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και στ) τη δημιουργία κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων και διαφόρων δράσεων, με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, τα οποία όμως θα απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ανεξαιρέτως.

Τέλος, το άρθρο 21 του νόμου υπ' αριθ. 4415 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) έρχεται να εκφράσει την κρατική μέριμνα για την παροχή εκπαίδευσης, τόσο στα παιδιά των προσφύγων, όσο και στα παιδιά των μεταναστών. Για την επίτευξή του προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα μέσα και υλικά, και

βοηθά στην ομαλή κοινωνική ένταξη αυτών. Είναι κύριας σημασίας να αντιληφθούμε πως η φύση της ελληνική διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει τις βάσεις της στο δημοκρατικό ιδεώδες και ο βασικός της στόχος θα παραμένει η ειρηνική συνύπαρξη, όπως και η εξάλειψη της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

3.5 Εκπαιδευτική πολιτική και ισότητα ευκαιριών

Τον Απρίλιο του 2016, έλαβε χώρα μια σύσκεψη, ανάμεσα στα μέλη του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και της Unicef και πραγματοποιήθηκε ύστερα από αίτημα που κατατέθηκε από πλευράς της Ύπατης Αρμοστείας σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Η απόφαση που πάρθηκε ήταν «η δημιουργία κοινής επιτροπής με στόχο αφενός την διεθνοποίηση του ζητήματος και αφετέρου την υλοποίηση των δράσεων που έχουν εξαγγελθεί». Μετά από αυτή τη συνάντηση, η ελληνική κυβέρνηση οργανώθηκε και αποφάσισε να προχωρήσει στη δημιουργία ενός νέου, ειδικού γραφείου, στο Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, που σκοπό του θα έχει τη στήριξη του έργου, στον τομέα της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων και ταυτόχρονα, συγκροτήθηκε και μια Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων. Κατόπιν, έγιναν όλες οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε να επικυρωθούν με τις ανάλογες κανονιστικές πράξεις, και πλέον, αυτό το έργο να αποτελέσει θεσμό. Εκτός από τα επιτελικά και συμβουλευτικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας, ορίστηκαν και συντονιστές εκπαίδευσης προσφύγων, έγιναν προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών και ιδρύθηκαν δομές υποδοχής στα δημόσια σχολεία. Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, παρουσιάζονται στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, εκπονημένη από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017, σελ. 33,36). Όσον αφορά τα προσφυγόπουλα που ζούσαν σε μη οργανωμένους χώρους, εντός των πόλεων, έγινε μια πρόταση να γίνεται η φοίτησή τους σε Τάξεις Υποδοχής, στο πρωινό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων και των γυμνασίων.

Παρά τα όσα θεσμοθετήθηκαν, στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται το πρόγραμμα της μεταβατικής διγλωσσίας (Transitional bilingualism), δηλαδή, της διδασκαλίας και της μητρικής και κυρίας γλώσσας, κατά τα πρώτα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό, σταδιακά να μειώνεται η χρήση της μητρικής γλώσσας και να κυριαρχεί πλέον η επίσημη γλώσσα της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Στην πράξη, είναι παρατηρημένο πως και οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές, τελικά δεν απολαμβάνουν το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών, με εκείνες των γηγενών μαθητών. Αυτό είναι αποτέλεσμα που απορρέει από το γεγονός ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές, εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Και αυτή η απουσία των ίσων ευκαιριών γίνεται περισσότερο εμφανής στο ποσοστό διαρροής των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών, το οποίο και είναι ιδιαίτερα υψηλό, ως επί το πλείστον, κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Εδώ να επισημάνουμε ότι η βασική προϋπόθεση της ισότητας ευκαιριών κατά την είσοδο των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ίδια η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση όλων των μαθητών. Παρατηρούμε όμως ότι είναι κάτι απραγματοποίητο, καθώς το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών των μαθητών διαφέρει και μάλιστα κατά πολύ. Συνήθως, οι οικογένειες των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών έρχονται αντιμέτωποι με πολλά και σοβαρά οικονομικά προβλήματα και έχουμε πολλά περιστατικά όπου αυτές οι οικογένειες αντιμετωπίζονται από τους γηγενείς μαθητές, και τις οικογένειές τους, με καχυποψία, καθώς και με ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές.

Εν κατακλείδι, θα ήταν καλό να αναφέρουμε, πως ενώ όλοι οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν τις ίδιες γνωστικές εμπειρίες κατά τη φοίτησή τους, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, δυστυχώς παρατηρούμε ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές και κατά κύριο λόγο αυτοί που εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μεγάλη ηλικία, δεν συνεχίζουν με ίσες προϋποθέσεις τη φοίτησή τους. Καθώς το μορφωτικό και το πολιτιστικό κεφάλαιο που "κουβαλούν" αγνοείται από την ελληνική κοινωνία, δημιουργείται μια κατάσταση που εύκολα μπορεί να επιφέρει μία μορφή, θα λέγαμε, εκπαιδευτικού αποκλεισμού αυτών των μαθητών και η

οποία, αν δεν αντιμετωπιστεί εν τη γενέσει της, είναι σχεδόν βέβαια ότι θα τους οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Ερευνητικό μέρος

4.1 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Πρόθεση της παρούσας έρευνας είναι μια συνολική παρουσίαση δεδομένων, όσον αφορά τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής (ΖΕΠ), μέσα στα πλαίσια μιας προσπάθειας να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, τόσο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και της λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής (ΖΕΠ), καθώς και ο ρόλος, ως γενικότερη έννοια, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Σ' αυτή την έρευνα εξετάζονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες δυσκολίες και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία σε Τμήματα Υποδοχής.
- Σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι έχουν τα απαραίτητα διδακτικά και παιδαγωγικά εργαλεία και ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών.
- Ποιες προτάσεις υπάρχουν από πλευράς τους για τη βελτίωση της λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής και την καλύτερη σύνδεση τους με την οικογένεια των μαθητών.
- Σε ποιο βαθμό η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών.

4.2 Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως κίνητρο, μέσα από την παράθεση στοιχείων και ερευνών να φέρει στο φως αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν εργαστεί σε Τμήματα Υποδοχής, πάνω σε θέματα που αφορούν τον ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό

σχολείο. Έχοντας την τύχη να εργάζομαι σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία και λειτουργούν Τμήματα Υποδοχής, προσπάθησα να προσεγγίσω εκπαιδευτικούς που έχουν ανάλογη εμπειρία, και μάλιστα όχι μόνο στο έτος που διατρέχουμε, αλλά και μέσα στα προηγούμενα χρόνια. Έτσι, βρέθηκα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, να συζητάμε τα θέματα που πραγματεύεται η διπλωματική εργασία μου και υπήρξαν ιδιαίτερα πρόθυμοι να ανταποκριθούν στην προσπάθειά μου να συλλέξω πληροφορίες που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που διενεργώ. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα, τόσο διά ζώσης, όσο και μέσω βιντεοκλήσης.

4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων, η λεγόμενη ημιδομημένη συνέντευξη, ήταν ο κυριότερος τρόπος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Είχα ένα προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, έναν οδηγό, θα μπορούσαμε να πούμε, στην προσπάθειά μου να προσεγγίσω, όσο πιο περιεκτικά, τα ερωτήματά μου. Εδώ να αναφέρω πως αποφασίστηκε να γίνει χρήση αυτού του τύπου συνέντευξης, γιατί παρουσιάζει μια ευελιξία ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, βοηθώντας τον εκάστοτε ερωτώμενο, να παραθέσει τις εμπειρίες και τις απόψεις του. Γι' αυτό και παρατηρούμε, κάποιες αλλαγές ως προς τη σειρά με την οποία γίνονται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων για συζήτηση.

Ο οδηγός συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε είναι χωρισμένος σε 4 άξονες: ο 1^{ος} άξονας περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία του υποκειμένου, ο 2^{ος} άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που απαντούν στη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής (ΖΕΠ), ο 3^{ος} άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις που απαντούν στο κατά πόσο είναι γνωστά στα υποκείμενα τα μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και ποια εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιούν και τέλος ο 4^{ος} άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερογένειας. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτω τον οδηγό:

1^{ος} Άξονας: Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιζόμενου/νης

1. Πώς ονομάζεστε;
2. Πόσο χρονών είστε;
3. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;
4. Από πού κατάγεστε;
5. Ποιες είναι οι σπουδές σας;
6. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός;
7. Σε ποιο σχολείο εργάζεστε τη φετινή σχολική χρονιά;
8. Έχετε εργαστεί και στο παρελθόν σε Τμήματα Υποδοχής (ΖΕΠ);
9. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση για τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής ή έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
10. Ποιο είναι το δυναμικό του Τμήματος Υποδοχής στο οποίο υπηρετείτε φέτος;
11. Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές που υποστηρίζετε;

2^{ος} Άξονας: Λειτουργία των ΖΕΠ

12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
13. Ποιες δυσκολίες και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν συνήθως θεωρείτε οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε ένα Τμήμα Υποδοχής;
14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής;
15. Τα Τμήματα Υποδοχής πιστεύετε ότι ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών;
16. Ποιες προτάσεις υπάρχουν από πλευράς σας για τη βελτίωση της λειτουργίας των Τμημάτων Υποδοχής και την καλύτερη σύνδεσή τους με την οικογένεια των μαθητών;

3^{ος} Άξονας: Μοντέλα και εκπαιδευτικά εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

17. Τι εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιείτε για τη διδασκαλία στα Τμήματα Υποδοχής;

18. Γνωρίζετε τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι, ποιο μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία στα Τμήματα Υποδοχής;

19. Κατά πόσο, θεωρείτε, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

4^{ος} Άξονας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της ετερογένειας

20. Θεωρείτε πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας είναι απαραίτητη;

21. Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, για να διαχειριστείτε μαθητές με διαπολιτισμική ετερογένεια;

22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών;

23. Πιστεύετε ότι η πολιτισμική ετερογένεια επιφέρει οφέλη στο μαθητικό σύνολο;

24. Εσείς, έχετε πραγματοποιήσει ή πραγματοποιείτε προγράμματα ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον;

25. Πώς αντιμετωπίζουν την λειτουργία των Τμημάτων Υποδοχής τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών;

4.4 Δείγμα της έρευνας

Κατά την εκπόνηση της εργασίας, ερωτήθηκαν 10 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα περιλαμβάνει 8 γυναίκες και 2 άντρες. Όλοι τους εργάζονται ή εργάζονταν σε Τμήματα Υποδοχής, στους νομούς Αργολίδας και Κορινθίας, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά (2021-2022), όπως και σε προηγούμενες .

4.5 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Είναι γεγονός πως, η συστηματική καταγραφή των στοιχείων μιας έρευνας καθιστά εύκολο τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους. Αυτός είναι ο λόγος που αποφασίσαμε να γίνει απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, με σκοπό την ακριβή καταγραφή των απόψεων / στοιχείων που ελήφθησαν, και κατόπιν

προχωρήσαμε στην οργάνωση και την ταξινόμησή τους, με σκοπό να γίνει όσο το δυνατόν πιο εύκολη η κατανόηση των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων, όπως θα δούμε παρακάτω, αποφασίστηκε να γίνει ξεχωριστά σε κάθε άξονα της συνέντευξης, έχοντας ως στόχο την καλύτερη κατανόηση. Τέλος θα ήθελα να τονιστεί ότι στην προσπάθειά μου να σεβαστώ και να προστατεύσω τα προσωπικά δεδομένα των ερωτηθέντων, χρησιμοποιώ τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους.

4.6 Ανάλυση δεδομένων

Ο 1^{ος} άξονας των συνεντεύξεων, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιζόμενων. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις, για αρχή, συλλέγουμε στοιχεία που αφορούν το γενικότερο πλαίσιο που διέπει τη ζωή και την εκπαίδευση του ερωτηθέντος, όπως είναι η ηλικία, η καταγωγή, η εκπαίδευση, η επαγγελματική εμπειρία σε τμήματα υποδοχής. Και ύστερα συνεχίζουμε, με πιο εξειδικευμένες ερωτήσεις, στο ίδιο πάντα πλαίσιο, όπως το δυναμικό των τάξεων υποδοχής όπου εργάζονταν ή εργάζονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και τη χώρα προέλευσης των μαθητών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτούνται αν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ή έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ηλικία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών κυμαίνεται μεταξύ των 33 έως 37 ετών και παρατηρούμε ότι έχουν σχετικά, λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Είναι όλοι τους απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αθηνών. Στα τμήματα υποδοχής, ο κάθε εκπαιδευτικός έχει εργαστεί για μία σχολική χρονιά και το δυναμικό των τμημάτων υποδοχής, κατά περίπτωση, κυμαίνεται σε ένα πλαίσιο, 10 έως 25 μαθητές. Σε αυτά τα τμήματα υποδοχής, οι μαθητές ήταν κατά κύριο ποσοστό Ρομά, υπήρχαν όμως, σε μικρότερο ποσοστό, μαθητές που κατάγονταν από την Αλβανία, την Αίγυπτο, το Αφγανιστάν, τη Βουλγαρία, τη Μολδαβία και την Ινδία. Υπήρχε και μία περίπτωση, όπου στο τμήμα υποδοχής, παρακολουθούσε μαθήματα ένας Έλληνας παλιννοστών μαθητής, ο οποίος είχε γεννηθεί και μεγαλώσει στον Καναδά. Τέλος, στην

ερώτηση που αφορούσε το αν έχουν λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση για τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής ή αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην πλειοψηφία τους, δυστυχώς, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί. Βέβαια, στο τέλος περίπου του 2018, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο κεφάλαιο παραπάνω, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ξεκίνησε να κάνει επιμορφώσεις με θέμα: *«επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων»*, οι οποίες όμως απευθύνονταν κυρίως σε σχολικούς συμβούλους όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης καθώς και σε περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης και όχι σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα υποδοχής και η επιμόρφωση αυτή θα τους ήταν χρήσιμη (Γκασούκα και Γκικόκα, 2017- 2018). Συγκεκριμένα:

- *«Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση για τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής ή έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;»*

Η Α. Π. απάντησε:

- *«Όχι δυστυχώς... ούτε περαιτέρω κατάρτιση, ούτε σεμινάριο ακόμα..»*

Ο Φ. Γ. απάντησε:

- *«Δυστυχώς όχι, δεν έχω λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση».*

Η Ι. Π. σε απάντησε:

- *«Όχι, αν και θα ήταν κάτι που θα το ήθελα πολύ».*

Η Ε. Χ. ήταν η μόνη που απάντησε:

- *«Ναι, παρακολούθησα πέρσι ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου εξ αποστάσεως».*

Μέσα από τις απαντήσεις τους, αντιλαμβανόμαστε μια δυσκαμψία των εκπαιδευτικών, στο να παρακολουθήσουν κάποιο σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το οποίο σύμφωνα με την άποψη των Γκασούκα και Γκικόκα (2017-2018), είναι ικανό να τους προετοιμάσει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και να αποκτήσουν διαπολιτισμική επάρκεια, απαραίτητο προσόν για κάποιον που διδάσκει σε τμήμα υποδοχής. Προτιμούν να

αρκεστούν στις δικές τους γνώσεις, αντιλήψεις και στην εκάστοτε εμπειρία τους παρόλο που θα ήθελαν να έχουν επιμορφωτική εμπειρία.

Ο 2^{ος} άξονας των συνεντεύξεων, περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής (ΖΕΠ). Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής, τα οποία να τονίσουμε ότι αποτελούν μια καινοτομία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί βλέποντας τους αλλοδαπούς μαθητές, κατά τη φοίτησή τους στα ΖΕΠ, να βελτιώνουν τη γνώση τους στα ελληνικά, να ευαισθητοποιείται με την παρουσία των μαθητών αυτών η σχολική κοινότητα, υποστηρίζουν πως όλα αυτά με τη σειρά τους βοηθούν στην ομαλή μετάβαση των μειονοτικών μαθητών, από την τάξη υποδοχής στη γενική τάξη. Εδώ ερχόμαστε να συμφωνήσουμε με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα τμήματα υποδοχής αποτελούν έναν βασικό εκπαιδευτικό θεσμό που βοηθά τη μαθησιακή και την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Επίσης, στις τάξεις υποδοχής παρατηρούμε τους αλλοδαπούς μαθητές να νιώθουν ασφάλεια, καθώς βρίσκονται μέσα σε μια ομάδα, η οποία έχει κοινές ανάγκες και βιώματα που πηγάζουν από την κοινή πολιτισμική τους προέλευση.

Συγκεκριμένα:

- *«Πόσο σημαντική θεωρείτε τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;»*

Η Ε. Κ. απάντησε:

- *« Θεωρώ τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο πολλή σημαντική. Η φοίτηση σε αυτά τα τμήματα βοηθάει τους αλλόγλωσσους μαθητές να μάθουν κάποια βασικά πράγματα, ανεξάρτητα από την γενική τάξη που πηγαίνουν, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν όσο το δυνατό καλύτερα τα μαθήματα εκεί».*

Ο Δ. Κ. απάντησε:

- « Σίγουρα είναι σημαντική η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής στο ελληνικό σχολείο. Βέβαια, εξίσου σημαντικός είναι και ο τρόπος λειτουργίας τους, που τις περισσότερες φορές παρουσιάζει ελλείψεις».

Ο Φ. Γ. απάντησε:

- «Ξέρετε είναι μία καινοτομία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ακριβώς λόγω της φύσης της καινοτομίας- δράσης τους, θεωρώ πολύ σημαντική τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής. Σημαντική τόσο για την ομαλή ένταξη των μειονοτήτων όσο και για την ευαισθητοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών των τμημάτων υποδοχής».

Η Ν. Κ. απάντησε:

- « Ναι, είναι σημαντική η λειτουργία των ΖΕΠ. Οι αλλοδαποί μαθητές μέσω του μαθήματος της γλώσσας, μιας και αυτό είναι το πιο δύσκολο μάθημα για τους περισσότερους, καταφέρνουν να μάθουν να εκφράζονται, να περιγράφουν και να νιώθουν ασφάλεια».

Σε ερώτηση που αφορούσε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε τμήμα υποδοχής, στην πλειοψηφία τους ανέφεραν την έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, την έλλειψη δωρεάν επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας και τέλος, μία εκπαιδευτικός ανέφερε την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των τμημάτων υποδοχής και των γονέων των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Οι γονείς αυτοί, συνήθως, δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ώστε να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους. Και σε αυτό το σημείο η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με παλιότερη αναφορά του Δαμανάκη (1997^α: 208), ο οποίος επίσης, τόνιζε πως υπήρχαν αδυναμίες τόσο στην οργάνωση όσο και στη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής και οφείλονταν κυρίως στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση:

- «Ποιες δυσκολίες και ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν συνήθως, θεωρείται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε ένα τμήμα υποδοχής;»

Η Π.Β. απάντησε:

- « Τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουμε ως εκπαιδευτικοί είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής μέσα στην τάξη και η έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

Η Α.Π. απάντησε:

- « Σίγουρα υπάρχουν και έχουν να κάνουν με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και με την έλλειψη κατάρτισης. Από δική μου μεριά...».

Η Π.Π. απάντησε:

- «Αρχικά δεν υπάρχει κάποια επιμόρφωση πριν ξεκινήσει το τμήμα, η λειτουργία του τμήματος, έτσι ώστε να ενημερωθούμε και εμείς για το πώς να λειτουργήσει. Έπειτα είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής μέσα στην τάξη και ότι δεν υπάρχει ενημέρωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του ζέπ με τους γονείς των μαθητών που φοιτούν σε αυτά τα τμήματα. Είναι δύσκολη η επικοινωνία τις περισσότερες φορές».

Σε συνέχεια της συνέντευξης και συγκεκριμένα στις ερωτήσεις για το αν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης θεωρούν πως η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε αυτά και αν εκτιμούν την καθεαυτή λειτουργία τους, υπήρξαν διάφορες απαντήσεις. Κάποιοι από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν πως οι συνάδελφοί τους εκτιμούν τη «δουλειά» που γίνεται στα τμήματα υποδοχής. Υπήρχαν όμως και κάποιες περιπτώσεις όπως ανέφεραν, που δεν λάμβαναν αυτή την ικανοποίηση, υποτιμώντας τον τριπλό τους ρόλο, ως δάσκαλο, ο οποίος παρέχει πληροφορίες που δεν γνωρίζουν οι μαθητές, διαιτητή καθώς οι απόψεις και οι γνώμες των μαθητών είναι ισότιμες και διευκολυντή, του ανθρώπου δηλαδή που καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό

περιβάλλον σύμφωνα με τον Stevick. Συγκεκριμένα στις παρακάτω ερωτήσεις λάβαμε ενδεικτικά τις παρακάτω απαντήσεις:

- «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη λειτουργία των τμημάτων υποδοχής;»
- «Τα τμήματα υποδοχής πιστεύετε ότι ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών»;

Η Ε. Κ απάντησε:

- «Αρκετές φορές οι συνάδελφοι δείχνουν να εκτιμούν τη λειτουργία του τμήματος υποδοχής, και αυτό γιατί στις μικρές τάξεις βοηθάμε τα παιδιά να κατακτήσουν τη γλώσσα από το μηδέν, με αποτέλεσμα να έχουν καλύτερη ένταξη στη γενική τάξη».

Ο Δ. Κ. απάντησε:

- « Σε γενικές γραμμές δείχνουν να εκτιμούν την λειτουργία του τμήματος υποδοχής. Οι μαθητές που υποστηρίζω δεν έχουν πολλές γνωστικές ελλείψεις, αλλά σίγουρα πηγαίνουν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν στα μαθήματα της γενικής τάξης».

Ο Φ. Γ. απάντησε:

- «Θα τολμούσα να πω, πως σε γενικές γραμμές από την προσωπική μου εμπειρία, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που κατανοούν τη σημαντικότητα των τμημάτων υποδοχής μα και εκπαιδευτικοί που υποτιμούν το ρόλο τους».
- «Σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο οι ανάγκες των μαθητών ικανοποιούνται, υπάρχει όμως χώρος για περαιτέρω ανάπτυξη επί της ουσίας των τμημάτων υποδοχής».

Η Α. Π. απάντησε:

- «Με τον τρόπο που λειτουργούν αυτά τμήματα, πιστεύω σε μέτριο βαθμό»,

- «Από άποψη γνωστικού περιεχομένου μπορεί να είναι εντάξει, αλλά από συναισθηματικού και ψυχολογικού δεν νομίζω».

Η τελευταία ερώτηση του 2^{ου} άξονα, έχει σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να διατυπώσουν προτάσεις με σκοπό τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής. Αίτημα τους ήταν να δίνεται η ευκαιρία ώστε να υπάρξει καλύτερη και πιο ουσιαστική σύνδεση με τις οικογένειες των μαθητών που υποστηρίζουν. Και αυτό γιατί τις περισσότερες φορές, δυστυχώς παρατηρούμε η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογένειας, χαρακτηρίζεται ανύπαρκτη. Σ' αυτό το σημείο, οι προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν κυρίως στο να εξοπλιστούν οι τάξεις και πιο συγκεκριμένα τα τμήματα υποδοχής, με το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και να αναλάβει το υπουργείο την επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας. Τέλος, τους βλέπουμε να επιθυμούν να καλλιεργηθεί από τη σχολική κοινότητα, μια περισσότερο ουσιαστική θα λέγαμε, επικοινωνία της οικογένειας, και όχι μόνο με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό των τμημάτων υποδοχής. Συγκεκριμένα:

- «Ποιες προτάσεις υπάρχουν από πλευράς σας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής και την καλύτερη σύνδεση της με τις οικογένειες των μαθητών;»

Η Α. Μ. απάντησε:

- « Την περσινή χρονιά που εργάστηκα σε τμήμα υποδοχής, αν και η χρονιά ήταν λίγο δύσκολη λόγω καραντίνας, έφυγα τον Ιούνιο με ένα παράπονο.... οι γονείς των μαθητών που υποστήριζα, και στα διαζώσης και στα εξ αποστάσεως μαθήματα, ποτέ δεν ενδιαφέρθηκαν να με ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Πάντα ρωτούσαν για την πρόδοό τους την δασκάλα της γενικής τάξης. Αυτό θα ήταν κάτι που θα ήθελα στο μέλλον να βελτιωθεί και είναι πολύ σημαντικό...».

Η Ν.Κ. απάντησε:

- «Σίγουρα θα περίμενα και θα ήλπιζα από το Υπουργείο να προχωρήσει σε μια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα

υποδοχής και οι οποίοι πιθανόν να μην έχουν τις ιδιαίτερες αυτές γνώσεις, ώστε να κάνουν το έργο τους μέσα στην τάξη πιο εύκολο. Επίσης, εκτός από το βιβλίο που μοιράζεται στο σχολείο το «γεια σας», χρήσιμο θα ήταν να παρέχεται και κάποιο επιπλέον υλικό που να ανταποκρίνεται στις επιμέρους ανάγκες των μαθητών. Τέλος, όσον αφορά τη σύνδεση του εκπαιδευτικού του τμήματος υποδοχής και της οικογένειας, χρήσιμο θα ήταν να προωθείται αυτή η επικοινωνία τόσο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και από τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων που στέλνουν τους μαθητές τους στα εν λόγω τμήματα».

Η Π.Π. απάντησε:

- « Ουσιαστικά να ανταποκρίνονται και οι γονείς των μαθητών στο κάλεσμα του σχολείου και του εκπαιδευτικού του ζέπ στην ενημέρωση της προόδου των παιδιών τους και έπειτα να εξοπλιστεί η τάξη με υλικοτεχνική υποδομή έτσι ώστε να μας βοηθάει στο έργο μας».

Στον 3^ο άξονα της συνέντευξης, τέθηκε η ερώτηση στους εκπαιδευτικούς, ποια είναι τα εργαλεία που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους και κατά πόσο πιστεύουν ότι οι ίδιοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν μαθητές, που χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική ετερογένεια, καθώς και το αν γνωρίζουν τα μοντέλα αυτά κάθε αυτά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τελευταίο ερώτημα, όπου γίνεται αναφορά στα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκαν στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, και τα οποία παρουσιάζονται στο έργο του Γιαννόπουλου (2013), μόνο μια εκπαιδευτικός απάντησε πως γνωρίζει την ύπαρξη κάποιων από αυτά, παραδεχόμενη, ότι στην πράξη δεν είναι σίγουρη αν όντως, κάνει χρήση αυτών. Όσον αφορά λοιπόν τα εργαλεία που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως χρησιμοποιεί το βιβλίο που δίνεται από το Υπουργείο (Γεια σας) και επιπρόσθετα δικό τους υλικό, όπως είναι οι εικόνες, ο προτζέκτορας, και οπτικο-ακουστικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ελλείψεις του κάθε μαθητή. Σ' αυτό το σημείο, ερχόμαστε να συμφωνήσουμε με τις απόψεις του Νικολάου (2005), ο οποίος αναφέρει ως εργαλεία το διάλογο, την

ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα, την εργασία με τη μορφή project, παιχνίδια ρόλων, αξιοποίηση εικόνων και χρήση διαδικτύου και Τ.Π.Ε. Τέλος, στην ερώτηση αν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, πήραμε αρνητική απάντηση από τους περισσότερους, καθώς νιώθουν πως υπολείπονται ειδικευμένης κατάρτισης. Συγκεκριμένα:

- *«Γνωρίζετε τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Και αν ναι, ποιο μοντέλο χρησιμοποιήσατε στη διδασκαλία σας;»*

Η Α.Π. μόνο απάντησε:

- *«Εννοείτε αυτά με την ενσωμάτωση; Έχω διαβάσει κάποια πράγματα, μόνη μου..»*
- *« Ωραία.. χρησιμοποιείς κάποιο από αυτά τα μοντέλα στη διδασκαλία σου;»*
- *« Δεν ξέρω ακριβώς... Ξέρω κάπως... Αλλά δεν ξέρω αν όντως χρησιμοποιώ κάποιο. Πιστεύω δηλαδή... Ότι αυτά τα μοντέλα με βάση όσα ξέρω είναι για να τα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός της τάξης πιο πολύ. Που θα έχει ας πούμε... Έλληνες και θα κάνει και άλλα μαθήματα. Γιατί εμείς στοχεύουμε στο να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα. Καλώς ή κακώς. Οπότε δεν ξέρω αν χρησιμοποιώ κάποιο».*
- *«Τι εκπαιδευτικά εργαλεία χρησιμοποιήσατε για τη διδασκαλία στα τμήματα υποδοχής;»*
- *«Πιστεύετε ότι διαθέτετε τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, για να διαχειριστείτε μαθητές με διαπολιτισμική ετερογένεια;»*

Η Π.Β. απάντησε αντίστοιχα στις ερωτήσεις:

- *«Χρησιμοποιώ το βιβλίο που μας δίνεται, κυρίως τις εικόνες, για να δουλέψουμε τον προφορικό λόγο, ταυτόχρονα όμως και με υλικό που φτιάχνω η ίδια.»*
- *«Θεωρώ πως σε ένα βαθμό διαθέτω τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες προέρχονται από την ευαισθησία που έχω πάνω σε θέματα διαφορετικότητας».*

Η Ε.Χ. απάντησε αντίστοιχα στις παραπάνω ερωτήσεις ως εξής:

- *« Λοιπόν... κατά κύριο λόγο χρησιμοποιώ δικό μου έντυπο υλικό, ξεχωριστό για κάθε μαθητή ανάλογα με το επίπεδο του καθενός. Επειδή είμαι τυχερή και στο σχολείο που εργάζομαι, και στο τμήμα υποδοχής που κάνω μάθημα, υπάρχει προτζέκτορας, κάποιες φορές χρησιμοποιώ οπτικο-ακουστικό υλικό κατά τη διδασκαλία, που σίγουρα κατά τη γνώμη μου έχει πολύ καλά αποτελέσματα στα παιδιά. Με την εικόνα κατανοούν περισσότερα πράγματα.»*
- *«Θεωρώ πως μπορώ να προσαρμοστώ στο περιβάλλον και στο αντικείμενο εργασίας μου και όλο αυτό να το περάσω στους μαθητές μου. Από τη φύση μου όταν έρχεται κάτι καινούριο προσπαθώ να το μελετάω για να γίνομαι καλύτερη.»*

Στον 4^ο και τελευταίο άξονα της συνέντευξης, οι ερωτήσεις είχαν ως σκοπό να επικεντρωθούμε στο ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση της διαπολιτισμικής ετερογένειας και, επιπρόσθετα, κατά πόσο αυτή επηρεάζει την σχολική επίδοση των μαθητών, που απαρτίζουν τα τμήματα υποδοχής. Εδώ παρατηρούμε σύμπνοια απόψεων, καθώς όλοι ανεξαιρέτως τόνισαν την αναγκαιότητα για περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στα θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική ετερογένεια. Βλέπουμε να θεωρούν πώς μόνο έτσι θα είναι σε καλύτερη θέση να κατανοήσουν τις δυσκολίες των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, και με αυτό τον τρόπο να δέσουν στη φαρέτρα τους γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να πραγματώσουν αποτελεσματικά τα προγράμματα ενσωμάτωσης. Σε αυτό το σημείο συμφωνούν με τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής σύμφωνα με τον Hohmann στου Νικολάου (2011) που είναι η αλληλοκατανόηση των πολιτισμών, έχοντας ως θεμέλιο την ισοτιμία και την αμοιβαιότητα, ο παραμερισμός των δυσκολιών που εμφανίζονται και η δημιουργία «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Όσον αφορά το θέμα της πολιτισμικής ετερογένειας και το, αν και πόσο, επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών, ένα θέμα στο οποίο αναφέρεται

και η Αραμπατζή (2013), οι απαντήσεις που δόθηκαν συμφωνούν με την άποψή της, πως την επηρεάζουν. Γιατί, αντιμετωπίζοντας ο εκπαιδευτικός όλους τους μαθητές ως ίσους σε μια τάξη με ανομοιογενές δυναμικό, αυτή η καλή πρόθεση καταλήγει να έχει αντίθετα αποτελέσματα, καθώς η πρόθεση της ισότητας μετατρέπεται σε ανισότητα και δημιουργούνται με αυτό τον τρόπο συνθήκες μη ομαλής ένταξης και κατά συνέπεια, χαμηλές επιδόσεις. Τόνισαν μάλιστα, πως η πολιτισμική ετερογένεια, εντός της γενικής τάξης, μπορεί να επιφέρει και αρκετά οφέλη στο μαθητικό πληθυσμό, και αυτό γιατί του δίνεται η δυνατότητα να έρθει σε επαφή με άλλες κουλτούρες, αξίες, γλώσσες και κυρίως, οι μαθητές στο σύνολό τους μαθαίνουν να εκτιμούν τη διαφορετικότητα, από όπου και αν προέρχεται, και να την σέβονται. Όπως αναφέρει και ο Banks (2004) καθεμία διαφορετική μειονότητα έχει τα δικά της μοναδικά και ιδιαίτερα συμπεριφορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και μέσα από αυτά τα χαρακτηριστικά τα μέλη της καταφέρνουν να αναγνωρίζονται. Συγκεκριμένα στις παρακάτω ερωτήσεις είχαμε τις αντίστοιχες απαντήσεις:

- *«Θεωρείτε πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας είναι απαραίτητη;»*
- *«Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η πολιτισμική ετερογένεια επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών;»*
- *«Πιστεύετε ότι η πολιτισμική ετερογένεια επιφέρει οφέλη στο μαθητικό σύνολο;»*

Η Ι. Π. απάντησε σε καθεμία από τις παραπάνω ερωτήσεις ως εξής:

- *« Επειδή πλέον στις μέρες μας, η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο είναι δεδομένη, θεωρώ πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας κρίνεται απαραίτητη».*
- *«Η σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, σίγουρα επηρεάζεται από την πολιτισμική ετερογένεια. Γιατί στην πλειοψηφία τους οι μαθητές αυτοί προέρχονται από περιβάλλοντα που αντιμετωπίζουν δύσκολες βιοτικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα όλη η δουλειά (μελέτη) να γίνεται μόνο στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς των μαθητών*

αυτών δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα για να τα βοηθήσουν στην μελέτη τους».

- «Σίγουρα επιφέρει οφέλη κατά την άποψη μου. Τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με άλλα παιδιά που «κουβαλούν» διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο μαθαίνουν να δέχονται αυτή τη διαφορετικότητα και να την εκτιμούν. Εκπαιδεύονται μέσα από αυτή την ετερογένεια».

Η Π.Π. έδωσε τις παρακάτω απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα:

- «Ναι, ναι γιατί πλέον στις μέρες μας είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο να υπάρχουν παιδιά από διάφορες χώρες».
- «Χμμ.. Σε μεγάλο βαθμό γιατί υπάρχουν περιπτώσεις μέσα στη γενική τάξη, παιδιά τα οποία δεν κατανοούν σχεδόν τίποτα και δεν μπορούν να συμμετέχουν, οπότε δεν μπορούν να συνδεθούν με το μέσο όρο της υπόλοιπης τάξης στην επίδοσή τους, οπότε είναι σαν να τα αδικούν το να είναι μέσα σε μια γενική τάξη».
- «Ναι, έχει πολλά οφέλη, γιατί τα παιδιά από στις άλλες χώρες γνωρίζουνε τη γλώσσα, τη θρησκεία, ήθη, έθιμα γενικά τον πολιτισμό των παιδιών που κατάγονται από ξένες χώρες και αυτό προσπαθεί να τους ευαισθητοποιήσει και στην διαφορετικότητα. Αναφέρονται με σεβασμό ο ένας στον άλλον και ότι είμαστε όλοι άνθρωποι και δεν σημαίνει κάτι το ότι καταγόμαστε από άλλη χώρα».

Ο Φ. Γ. απάντησε στις παραπάνω ερωτήσεις ως εξής:

- «Κρίνεται απολύτως απαραίτητη».
- «Χμμ... Η πολιτισμική ετερογένεια είναι μία εγγενής δυσκολία που επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοση».
- «Η πολιτισμική ετερογένεια επιφέρει οφέλη στο μαθητικό σύνολο καθώς αποτελεί το άνοιγμα σε νέες κουλτούρες, ιδέες, πεποιθήσεις, εικόνες και έθιμα».

4.7 Αποτελέσματα έρευνας – Συμπεράσματα

Στην σημερινή εποχή, που γινόμαστε μάρτυρες τεράστιων μεταναστευτικών ροών, αντιλαμβανόμαστε πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει και πρέπει να κατέχει πολύ σημαντική θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, καθώς ο κύριος ρόλος της είναι να δημιουργεί, όπως αναφέραμε και παραπάνω, ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα αναπτύσσονται ίσες ευκαιρίες για όλους και θα αποτελεί το μέσο βελτίωσης των σχέσεων των μαθητών, μέσα στη σχολική τάξη αλλά και έξω από αυτή. Σύμφωνα με την έρευνα που διενεργήθηκε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό και χωρίς καμία αμφιβολία, μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του δίνεται η ευκαιρία να αποκομίσει σπουδαία εφόδια για να εξελιχθεί ως άνθρωπος μέσα στην κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα υποδοχής, παρατηρούμε ότι αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες, οι οποίες κυρίως προέρχονται από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής εντός της σχολικής τάξης, καθώς και την έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης των ίδιων, πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οπότε θα μπορούσαμε να πούμε, ότι θα ήταν ορθό να παρθούν άμεσα, κρατικά μέσα, με στόχο, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα υποδοχής, να είναι σε θέση να λαμβάνουν την απαραίτητη ενημέρωση και κατάρτιση, δημιουργώντας βάσεις ικανές να ανταποκριθούν, με όσο το δυνατό καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο, στις ανάγκες των μαθητών που υποστηρίζονται από αυτά τα τμήματα. Βέβαια, αυτό είναι ένα εγχείρημα που θα επιτύχει, αν η εκπαίδευση των δασκάλων, πάνω στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πραγματοποιηθεί από επιμορφωτές, που γνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό να διαχειρίζονται θέματα ετερογένειας, και είναι σε θέση να αποτελέσουν έμπνευση για όσους τη λάβουν. Στο παραπάνω, γίνεται αναφορά με αφορμή κυρίως τη διαπίστωση πως η λειτουργία των τμημάτων υποδοχής, δεν χαιρεί της ίδιας εκτίμησης από όλους τους εκπαιδευτικούς, στις σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν.

Όσον αφορά τις προτάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα υποδοχής, αναφορικά με τη βελτίωση λειτουργίας τους αλλά και την καλύτερη σύνδεσή τους με την οικογένεια, βλέπουμε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, να υποστηρίζουν πως επιζητούν το σχολείο να διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε το μάθημα να γίνεται πιο

διαδραστικό. Έτσι θεωρούν πως θα υπάρχει καλύτερη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του τμήματος υποδοχής, και αυτό με τη σειρά του θα έχει ως αποτέλεσμα να βοηθηθούν ουσιαστικά οι μαθητές που υποστηρίζονται από αυτά, σύμφωνα πάντα με τις ατομικές τους μαθησιακές ανάγκες.

Οι αλλοδαποί γονείς, από την άλλη πλευρά, βλέποντας τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο ή λόγω της μη γνώσης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους ίδιους, παρατηρούμε ότι σπάνια ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των εκπαιδευτικών, για ενημέρωση της προόδου των παιδιών τους. Γι αυτό το λόγο, θα πρέπει να καλλιεργηθούν συνθήκες πιο ουσιαστικής προσέγγισης των γονέων αυτών, μέσα στο σχολικό πλαίσιο και χωρίς καμία κριτική διάθεση, από μέρους των εκπαιδευτικών. Εντέλει, θα πρέπει, σύμφωνα και με τις απαντήσεις που λάβαμε από τους συνεντευξιαζόμενους, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης να συστήνουν στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, να ενημερώνονται για την πρόδο τους και από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής και να μην τον/την παρακάμπτουν, εξηγώντας τους πως προσφέρουν σημαντικό έργο και αυτοί, στην σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με την θεωρία των προηγούμενων κεφαλαίων, παρατηρήσαμε ότι η πολιτισμική ετερογένεια, δυστυχώς είναι ένας σημαντικός λόγος που επηρεάζει την σχολική επίδοση των μαθητών. Αυτό συμβαίνει, διότι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως σχολικά επιτυχημένοι, είναι και αυτοί που διαθέτουν την ικανότητα αποστήθισης και μάλιστα, εμφανίζονται να προβάλουν συμπεριφορές, οι οποίες έρχονται σύμφωνες με τα "πρέπει" της κοινωνίας. Είναι σημαντικό να τονίσουμε εδώ πως στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, η επίδοση ενός μαθητή τοποθετείται σε μία βαθμολογική κλίμακα, και αυτό είναι ένα γεγονός που ασκεί σημαντική επίδραση, αλλά και πίεση, στο άτομο, όσον αφορά τη μετέπειτα εξέλιξή του. Ας μην ξεχνάμε πως οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις απαντήσεις τους, συμφωνούν με την έρευνα του Coleman (1979), ο οποίος κάνει αναφορά για τις επιδόσεις των μαθητών, λέγοντας πως αυτοί που προέρχονται από κατώτερες τάξεις και φτωχότερες περιοχές, έρχονται να παρουσιάσουν μία έκπτωση, η οποία επηρεάζεται και από το επάγγελμα των γονέων τους. Ως εκ τούτου, γινόμαστε μάρτυρες στο

ότι μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα με πολιτισμική αποστέρηση, έχουν μειωμένη διάθεση στα ίδια κίνητρα μάθησης και τις ίδιες ευκαιρίες να καλλιεργηθούν εξωσχολικά, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι προέρχονται από ένα πλούσιο μορφωτικά περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου και δυστυχώς να οδηγούνται, μαθηματικά, σε σχολική αποτυχία.

Εν κατακλείδι, θα ήταν σωστό να καταστεί σαφές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, θα πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη σωστή λειτουργία της, υπό τη σκέπη του θεσπισμένου νομικού πλαισίου, θα πρέπει να φέρει την ευαισθητοποίηση, τόσο της μαθητικής, όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σε ότι αφορά θέματα διαπολιτισμικής ετερογένειας, σίγουρα θα φέρει σημαντικά αποτελέσματα, σε όλα τα επίπεδα και θα συμβάλει στη δημιουργία μιας κοινωνίας, η οποία θα χαρακτηρίζεται πλέον ως εκπαιδευμένη και έτοιμη στο να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα σε όλες τις εκφάνσεις, και σε όλα τα περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- ✓ Αλεξίου, Θ. (2007). *Η φυσιοποίηση της κοινωνίας: οι κοινωνικές ανισότητες ως φυσικές ανισότητες*. Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού
- ✓ Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. (2001). *Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη διαπολιτισμική αναζήτηση*. Στο: Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. - Μά-γος, Κ. - Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τ. Β' Πάτρα: ΕΑΠ.
- ✓ Αραμπατζή, Ζ. (2013). *Διαφορετικότητα και διαχείρισή της στη σχολική τάξη*. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 18(1), 61-74.
- ✓ Βασιλόγιαννης, Θ. (2010). *Εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών: Η περίπτωση ενός ΕΠΑΛ της Σιβιτανιδείου Σχολής*, Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <https://bit.ly/2FvdeAb>
- ✓ Banks J., (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- ✓ Banks, J.A. (2014). *Introduction to multicultural education*, 5th Edition Pearson
- ✓ Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση.*, Πάτρα, Αυτοέκδοση.
- ✓ Γιαννόπουλος, Ι. (2013). *Η διαπολιτισμική επικοινωνία στην εκπαίδευση: η περίπτωση σχολείων του Δήμου Άργους-Μυκηνών*, Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

- ✓ Γκασούκα, Μ., & Γκιάκα Τ., (2017- 2018). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες του/της εκπαιδευτικού*. Σεμινάριο δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Πανεπιστημίου Αιγαίου
- ✓ Γκόβαρης, Χ. (2000). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική-Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Άτραπος.
- ✓ Γκόβαρης, Χ., (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα, Διάδραση.
- ✓ Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός.
- ✓ Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., Fehring E., (1984). *Σχολική Επανάσταση Παλινοστούντων Μαθητών. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ.
- ✓ Γκότοβος Α., Μάρκου Γ. & Φέριγκ Μ. (1987). *Η σχολική επανάσταση των παλινοστούντων*, Σύγχρονη Εκπαίδευση
- ✓ Cole, M. (2011). *Education, equality and human rights: issues of gender "race", sexuality, disability and social class*, New York: Routledge
- ✓ Crompton, R. (1998). *Class and Stratification* (2nd edition), Cambridge: Polity Press
- ✓ Δαμανάκης Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- ✓ Δαμανάκης Μ. (1997). *Αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη, στο: Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*, Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 33-42.
- ✓ Ηρακλείδης, Α. (2001). Το ελληνικό έθνος σε έναν « εχθρικό κόσμο»: εθνική αφήγηση και επιστημονικός εθνικισμός. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5, 15-37, Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: Doi: <https://dx.doi.org/10.12681/sas.542>
- ✓ Θάνου, Θ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*, Αθήνα: Gutenberg
- ✓ Θεοδοσιάδου, Κ. (2012). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επίδοση: μια εμπειρική έρευνα υπό το πρίσμα της Κοινωνικής Δικαιοσύνης*,

Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

- ✓ Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ✓ Καρακίσιος, Α. και Καρασαββίδου, Ε. (2005). *Αναπαραστάσεις του μετανάστη στο παιδικό μυθιστόρημα. Εργαστήριο Λόγου και πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, 3, (1-17), Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <https://keimena.ece.uth.gr>
- ✓ Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- ✓ Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (2015). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα, Gutenberg.
- ✓ Κυρίδης, Α. (2015). *Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω... Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θάνος, Θ. , Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα, Gutenberg
- ✓ Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- ✓ Lautrey, J. (1980). *Classes sociales, milieu familial et intelligence*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ✓ Μάρκου Γ. (1995). *Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Ελλάδα. Στο Καζαμιάς Α.Μ., Κασσωτάκης Μ. (επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος.
- ✓ Μάρκου, Γ. (1997). «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία», Αθήνα: Εκδόσεις του ίδιου.
- ✓ Νικολάου, Γ., (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διαθέσιμο στο διαδίκτυο, <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf> (τελευταία προσπέλαση 15/11/2021).

- ✓ Ν. Παλαιολόγου, Ο. Ευαγγέλου,(2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Ατραπός.
- ✓ Προμπονά, Α. (2003). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*, Πτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα
- ✓ Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση: συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- ✓ Τσιούμης, Κ. Α. (2010). *Λεπτές ισορροπίες: μειονοτικά ζητήματα και εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων στην μεταπολεμική Ελλάδα.*, Αθήνα, Σταμούλη.
- ✓ Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- ✓ Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ. (1997). «*Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Β' έκδοση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ✓ Χαλκιώτης Δ., (1997). *Η εκπαιδευτική πολιτική του Υ.Π.Ε.Π.Θ για τους παλιννοστούντες*, Υ.Π.Ε.Π.Θ – Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Δελτίο Τύπου 23- 7- 1997.

Από το διαδίκτυο

- ✓ e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html
- ✓ e-nomothesia.gr/kat.allodapoi/n-3386-2005.html
- ✓ e-nomothesia.gr/kat-ekpedeuse/n-3879-2010.html
- ✓ e-nomothesia.gr/kat-ekpedeuse/nomos-4415-2016.html

