

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ
ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ (6 – 12 ΕΤΩΝ) ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: ΛΟΜΒΑΡΔΟΥ ΖΩΗ – ΦΡΑΝΤΖΕΣΚΑ

ΝΤΡΟΥΚΑ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΦΟΥΛΙΔΗΣ ΚΥΡΙΑΚΟΣ



ΠΑΤΡΑ 2004

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ
ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ (6 –12 ΕΤΩΝ) ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»**

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

**ΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: ΛΟΜΒΑΡΔΟΥ ΖΩΗ – ΦΡΑΝΤΖΕΣΚΑ
ΝΤΡΟΥΚΑ ΔΗΜΗΤΡΑ
ΦΟΥΛΙΔΗΣ ΚΥΡΙΑΚΟΣ**

ΠΑΤΡΑ 2004

ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ

ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1.

2.

3.

ΕΓΚΡΙΝΕΤΑΙ.....

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.....	8
-----------------	---

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	9
■ ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
■ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ.....	12
■ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ.....	14
■ ΣΤΟΧΟΙ.....	14
■ ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ.....	16

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ.....	32
1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ.....	33
1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ.....	34
1.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ.....	38
1.3.1 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ.....	43
1.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.....	45

1.4.1 Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.....	46
1.4.2 Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.....	47
1.4.3 ΜΟΡΦΕΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ.....	48
1.4.4 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ.....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

1. ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	56
1.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	57
2. ΕΝΣΩΜΑΤΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	58
2.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	59
3. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	60
3.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	61
3.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	61
4. ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	62
4.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	63
4.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	64
5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	65
5.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	66

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΜΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

1. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	69
1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	71
1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ.....	78
2. Η ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	79
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	80
3.1 ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	81
3.1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	81
3.1.2 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	82
3.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	83
3.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	83
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	86
4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ.....	87
4.1.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ.....	90
4.1.2 ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	91
4.1.3 ΚΟΙΝΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	92
4.1.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΙΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΧΩΡΕΣ.....	94
4.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ.....	98

4.2.1 ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑ- ΝΑΣΤΩΝ.....	98
4.2.2 ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ Υ.Π.Ε.Π.Θ.....	101
4.2.3 ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ.....	103
4.2.4 ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ.....	106
4.2.4.1 ΕΝΑΡΞΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ.....	106
4.2.4.2 ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ.....	107
4.2.5 ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	109
4.2.6 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	109
4.2.6.1 ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ.....	110
4.2.7 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	111
4.2.8 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	116
4.2.8.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗ- ΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	123
4.2.8.2 ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ	124

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....	125
1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑ- ΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ.....	125
2. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....	129

2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	134
2.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	137
2.3 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	138
2.4 Ο «ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ.....	140
2.5 ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ.....	142
2.6 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	145
3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ.....	148
3.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	150
3.2 ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	151
3.3 ΤΡΟΠΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	152
3.3.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΤΟΜΑ.....	154
3.3.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ.....	155
3.3.2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	155
3.3.2.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΓΟΝΕΩΝ.....	156
3.3.2.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ.....	157
3.3.2.4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ.....	158
3.3.2.5 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΑ ΕΘΕΛΟΝΤΩΝ.....	158
3.3.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΤΗΣ.....	158
3.3.4 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙ- ΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	160
3.3.4.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ.....	160
3.3.4.2 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	161
3.3.4.3 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΙΣ ΣΥΣΚΕΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	161

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	164
2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	169
2.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ.....	169
3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ – ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	170

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	173
1.1 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ.....	175
1.1.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	175
1.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ – ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	176
1.3 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ – ΗΘΙΚΕΣ ΔΕΣΜΕΥΣΕΙΣ.....	179

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

1. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	184
2. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΠΡΟΗΓΟΥ- ΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	197
3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	199

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
- ΤΟ ΠΟΛΩΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΙΝΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

- ΝΟΜΟΙ – ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ – ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

- ΥΛΙΚΟ ΣΧΕΤΙΚΟ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνεργάστηκαν πρόθυμα μαζί μας, προσφέροντας την καταλυτική βοήθειά τους στην προσπάθειά μας να διερευνήσουμε το θέμα της πτυχιακής μας εργασίας.

Την υπεύθυνη καθηγήτριά μας κα. Ζαφειροπούλου που μας καθοδήγησε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, σε κάθε βήμα ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας. Τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Χονδρογιάννη Βασίλειο, για την συνεργατική διάθεση που έδειξε και την προθυμία του να μας εξυπηρετήσει, καθώς και τους υπευθύνους των αρμόδιων γραφείων εκπαίδευσης, που μας διέθεσαν όλα εκείνα τα στοιχεία που ήταν απαραίτητα στην προσπάθειά μας να σχεδιάσουμε το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας.

Τέλος, τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων του δείγματος και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, για την καλή διάθεση και την βοήθεια που μας πρόσφεραν στην μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου μέσω των συνεντεύξεων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μετανάστευση, ως κοινωνικό φαινόμενο, δεν έπαψε ποτέ να βρίσκεται στο επίκεντρο της επικαιρότητας, κυρίως λόγω των ποικίλων προεκτάσεων της που συνδέονται με κάθε πτυχή της κοινωνικής ζωής μιας δεδομένης χώρας. Έτσι, η δημιουργία μειονοτικών ομάδων ως άμεση συνέπεια της εγκατάστασης μεταναστών σε κάποια ορισμένη γεωγραφική περιοχή, απασχόλησε και απασχολεί την κοινωνιολογική και την ευρύτερη επιστημονική σκέψη, συμπεριλαμβανομένων της ανθρωπολογίας και της ψυχολογίας.

Έννοιες και φαινόμενα, μηχανισμοί και λειτουργίες, όπως τα στερεότυπα, η προκατάληψη και ο ρατσισμός, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την δυναμική της μετανάστευσης, σε μία σχέση αιτίου – αιτιατού, αλλά και το αντίστροφο. Στις χώρες υποδοχής το φαινόμενο του ρατσισμού κάνει πολλές φορές την εμφάνισή του και στη μικρογραφία μιας δεδομένης κοινωνίας, ακόμα και στο σχολείο.

Για την αντιμετώπιση των μειονοτήτων, στην ευρύτερη κοινωνία και στο σχολικό πλαίσιο έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσεγγίσεις που η κάθε μία αντιμετωπίζει το ζήτημα διαφορετικά, ή από τη σκοπιά της πολυπολιτισμικότητας, της παγκοσμιοποίησης και της πολυφωνίας, είτε από τη σκοπιά της αμιγούς και ομοιογενούς κοινωνίας, στην οποία κάθε μειονότητα αποτελεί εμπόδιο.

Κάθε χώρα υιοθετώντας κάποια από τις υπάρχουσες προσεγγίσεις, προχωράει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της αντίστοιχης πολιτικής, σημαντικό κομμάτι της οποίας καταλαμβάνει η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών. Στην χώρα μας, μετά την χάραξη της γενικότερης πολιτικής που αναφέρεται στους μετανάστες, ελήφθησαν και μέτρα για την δημιουργία κατάλληλων εκπαιδευτικών δομών (όπως π.χ. Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα κ.λ.π.), ώστε να επιτευχθεί η αρμονικότερη σχολική ένταξη των παιδιών των μεταναστών στα δεδομένα

της χώρας υποδοχής. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, θεωρητικά, έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό, αλλά μέχρι το στάδιο της εφαρμογής πολλά φαίνονται να αλλάζουν. Σ' αυτό το συμπέρασμα μπορεί να οδηγηθεί κανείς διαπιστώνοντας τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών των μεταναστών και τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση αυτών των προβλημάτων.

Έχουν διατυπωθεί διάφορες σκέψεις και προτάσεις για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής και η υλοποίηση του θεσμού της ψυχοκοινωνικής υπηρεσίας στο σχολικό χώρο. Αναπόσπαστο κομμάτι ενός τέτοιου θεσμού αποτελεί και η κοινωνική εργασία, αφού δεν στοχεύει μόνο στην αντιμετώπιση των υφιστάμενων προβλημάτων αλλά και στην πρόληψη μελλοντικών προβληματικών καταστάσεων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η μελέτη των δεδομένων σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών (6 – 12 ετών) στην Ελλάδα. Το θέμα διερευνήθηκε βιβλιογραφικά και κατόπιν πραγματοποιήθηκε μια ενδεικτική πιλοτική έρευνα μικρής κλίμακας.

Για την συγκέντρωση του απαραίτητου βιβλιογραφικού υλικού, επισκεφθήκαμε την βιβλιοθήκη του Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών και την βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού τμήματος του Α.Ε.Ι. Πατρών, την Δημοτική βιβλιοθήκη Πατρών και το παράρτημά της, τη Νομαρχία και την Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, την Δημοτική βιβλιοθήκη Μεσολογγίου, την Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας, την Δημοτική βιβλιοθήκη Ναυπάκτου, την βιβλιοθήκη Α.Ε.Ι. Αθηνών, την Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, την Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την Γενική Γραμματεία Παλιννοστούντων, καθώς και την βιβλιοθήκη του Α.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.

Βασικοί άξονες της βιβλιογραφικής διερεύνησης αποτέλεσαν (α) τα μοντέλα της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών, (β) η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και άλλων Ευρωπαϊκών χωρών που αντιμετώπισαν το συγκεκριμένο φαινόμενο, (γ) η μελέτη των φαινομένων ρατσισμού, προκατάληψης, ξενοφοβίας και άλλων πολιτισμικών διακρίσεων, (δ) η μελέτη των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών σχολικής ηλικίας, (ε) η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των μεταναστών και τέλος (στ) η μελέτη προοπτικών για την βελτίωση της θέσης των αλλοδαπών παιδιών στα σχολεία.

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Στα πρώτα χρόνια της εισόδου των μεταναστευτικών ομάδων στην Ελλάδα, ο πληθυσμός τους απαρτιζόταν συνήθως από άτομα συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας (17 – 40 ετών) και ως επί το πλείστον ανδρικού φύλου. Ωστόσο, κατά τα τέλη της δεκαετίας του '90 άρχισαν πλέον να καταφθάνουν και να εγκαθίστανται στην χώρα μας και οι οικογένειες αυτών των ανθρώπων, που μάλιστα πολλές από αυτές ήταν πολυμελείς (λόγω των αρχών και των αντιλήψεων της χώρας προέλευσής τους).

Άμεση συνέπεια της εγκατάστασης αυτών των οικογενειών στην πατρίδα μας ήταν η ανάγκη παροχής της κατάλληλης εκπαίδευσης στα παιδιά των μεταναστών, κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη και προσαρμογή τους στην ελληνική κοινωνία.

Είναι αλήθεια ότι η χώρα μας βρέθηκε απροετοίμαστη μπροστά στα νέα δεδομένα που προέκυψαν από την μαζική εισροή των μεταναστών. Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, άλλαξε η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, αφού πλέον τα παιδιά των μεταναστών άρχισαν να φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Η ιδιαίτερη αυτή κατηγορία μαθητών, βιώνοντας έντονα την διαφορετικότητά της (πολιτισμική, θρησκευτική, γλωσσική), συνάντησε δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής. Αυτό ήρθε ως αποτέλεσμα της ανυπαρξίας κατάλληλων δομών, μέσω των οποίων θα μπορούσε να παρασχεθεί η απαραίτητη στήριξη και βοήθεια σε αυτούς τους μαθητές, στην προσπάθειά τους να εξοικειωθούν με τα δεδομένα της χώρας υποδοχής.

Παρά ταύτα, κυρίως την τελευταία πενταετία η ελληνική πολιτεία μερίμνησε για το θέμα, λαμβάνοντας κάποια μέτρα, όπως την δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων, την οργάνωση διαπολιτισμικών σχολείων, την σύσταση οργανισμών και υπηρεσιών (όπως το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής και το Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) κ.α.

Ωστόσο, οι όποιες προσπάθειες έγιναν, εκ του αποτελέσματος, κρίθηκαν ανεπαρκείς. Αυτό οφειλόταν είτε στον “κακό” σχεδιασμό τους, είτε στην μη ορθή εφαρμογή τους. Για παράδειγμα οι τάξεις υποδοχής λειτουργούσαν χωρίς ειδικευμένο προσωπικό, ενώ ουσιαστικά σε κανένα σχολείο δεν υπήρξε το διαπολιτισμικό στοιχείο (είτε στο μάθημα, είτε σε σχολικές εκδηλώσεις).

Κάτι ακόμη που αξίζει να σημειωθεί ως αρνητικό στοιχείο στην προσπάθεια του ΥΠΕΠΘ για την βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, είναι το γεγονός της ανεπαρκούς κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού σε διαπολιτισμικά θέματα. Άλλωστε, αυτό καταδεικνύεται και από πρόσφατες έρευνες (του περασμένου έτους) στα ευρήματα των οποίων, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φέρονται να δηλώνουν πως πράγματι πιστεύουν ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς, ώστε να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τους αλλοδαπούς μαθητές.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί:

- α) στη βιβλιογραφική διερεύνηση του τρόπου εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών στην Ελλάδα και
- β) στη διερεύνηση του θέματος στην πόλη της Πάτρας, με έρευνα που διενεργήθηκε προς τούτο σε δημοτικά σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές. Η έρευνα στόχευε στη διερεύνηση όλων των μεταβλητών, που από την βιβλιογραφία φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΣΤΟΧΟΙ

Η ενασχόληση των ερευνητών με το συγκεκριμένο θέμα στοχεύει στην διερεύνηση μιας προβληματικής που απασχόλησε έντονα κατά το παρελθόν την ελληνική κοινωνία, εξακολουθεί να βρίσκεται στην επικαιρότητα, ενώ σύμφωνα με όλες τις εκτιμήσεις θα αποτελεί για τα επόμενα χρόνια ένα ζέον κοινωνικό ζήτημα.

Με άλλα λόγια, η μετανάστευση και η εκπαίδευση μειονοτήτων είναι ένα φαινόμενο με ποικίλες κοινωνικο – οικονομικο – πολιτικές διαστάσεις που δεν παύει να βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης από πλευράς του κοινωνικού γίνεσθαι. Εξάλλου, από τη στιγμή που η παγκοσμιοποίηση αποτελεί γεγονός (έστω και στις απαρχές της) για κάθε εθνικό κράτος με άμεση επέκταση το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, το ζήτημα της ένταξης των μεταναστευτικών ομάδων (της οποίας βασικό κομμάτι αποτελεί και η εκπαίδευση) στην χώρα υποδοχής, θα συνεχίζει να προβληματίζει για αρκετά ακόμη χρόνια τόσο την κοινωνία της κάθε χώρας, όσο και την εκάστοτε επιστημονική σκέψη.

Ένας ακόμη στόχος που επιδιώκεται είναι η ανίχνευση και η μελέτη εκείνων των συντελεστών που επηρεάζουν την σχέση των μεταναστευτικών ομάδων με την παροχή εκπαίδευσης από τη χώρα υποδοχής (π.χ. πρόγραμμα Τάξης Υποδοχής, ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας, επιμόρφωση δασκάλων κ.λ.π.).

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ

Αυτός που κατάγεται από άλλη χώρα, ο αλλοεθνής (Υδρία 1992, σελ. 38).

ΑΦΟΜΟΙΩΝΩ

Για το κοινωνικό σύνολο το οποίο δέχεται, απορροφά και εξομοιώνει τα ξένα στοιχεία που εισέρχονται σ' αυτό, εξαφανίζοντας συνήθως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής 1999, σελ. 246, 473 στο Α.Π.Θ. / Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Το ξεχώρισμα, η αναγνώριση με βάση κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα / η προτίμηση / η τιμητική αναγνώριση (Υδρία 1992, σελ. 122-123).

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ

Είναι η διαδικασία με την οποία ενεργούνται διαφορές ή διαχωρισμοί ανάμεσα στα πρόσωπα ή ανάμεσα στις ομάδες μιας κοινωνίας. Πρόκειται λοιπόν για το φαινόμενο που κατανέμει τους ανθρώπους στην κοινωνική κλίμακα και που η κοινωνική στρωμάτωση είναι κάτι σαν κατάληξή του (παράδειγμα: μεσαίες τάξεις, ανώτερη αστική τάξη), είτε για κοινωνικές ανασυγκροτήσεις που συντελούνται με βάση κριτήρια φύλου, ηλικίας, κουλτούρας, φυλετικής υπαγωγής κ.α. (π.χ. σπείρες από νεαρούς, σύλλογοι πολιτιστικοί ή αθλητικοί). Η κοινωνική διαφοροποίηση δεν πρέπει να συγχέεται με τον κοινωνικό διαχωρισμό, αν και – σε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις – μπορεί να καταλήξει σ' αυτόν (Alain Bigou [χ.χ], σελ. 95).

ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ

Ο κοινωνικός διαχωρισμός συνίσταται στο να βάζουμε κατά μέρος, να χωρίζουμε, να απομονώνουμε από το σύνολο της κοινωνίας άτομα ή κατηγορίες πληθυσμού. Μπορεί να πραγματώνεται ενσυνείδητα με θελημένες κοινωνικές τελικότητες ή να εμφανίζεται μη – συνειδητά με την απλή λειτουργία μιας επιλεκτικής ενέργειας, οφειλόμενης σε παράγοντες γνώμης, σε διαφορές κουλτούρας, συλλογικών συμπεριφορών, ηθών, κ.α. Μπορεί να προκύψει από το νόμο που προάγει αυτό το διαχωρισμό (σχολεία διαφορετικά για τις διάφορες φυλές), από παραδοσιακά έθιμα (κάστες), από κοινωνικό-οικονομικές θέσεις (ταξικός διαχωρισμός), από τη χρήση της δύναμης (στρατόπεδα συγκέντρωσης, φυλακές), από εμπαιθείς και πρόσκαιρες κοινωνικές στάσεις (κοινωνικός εξοστρακισμός) (Alain Βίρου [χ.χ], σελ. 95).

ΕΘΙΜΑ

Συνήθεια της κοινωνικής ζωής που διαμορφώθηκε από την παράδοση (Τεγόπουλος – Φυτράκης [χ.χ], σελ. 267).

ΕΘΙΜΑ – ΗΘΗ

Πρότυπα πολιτιστικής και ηθικής δράσης που συντείνουν στη συνέχεια της ανθρώπινης ομάδας. Τα ήθη και τα έθιμα είναι παραδοσιακά περιγραφικά πρότυπα (standards) που διατηρούν την ανθρώπινη ομάδα μέσα από τη ρύθμιση της ατομικής συμπεριφοράς (Abercrombie / Hill / Turner [χ.χ], σελ. 82-83).

ΕΘΝΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ

Τον όρο αυτό εισήγαγε στην κοινωνιολογία ο Σάμνερ (W.G. Sumner) - (1906), για να περιγράψει τις προκατειλημμένες στάσεις ανάμεσα στην έσω – ομάδα και την έξω – ομάδα. Με βάση τις προκαταλήψεις αυτές, οι στάσεις μας, τα έθιμα και η συμπεριφορά μας θεωρούνται κατά τρόπο

αδιαμφισβήτητο και μη επεξεργασμένο, νοητικά ανώτερες από τις δικές τους. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης για να επικρίνει εκείνους τους κοινωνιολόγους και τους ανθρωπολόγους που συχνά απερίσκεπτα, εισάγουν στην έρευνα υποθέσεις και συλλογισμούς σαφώς επηρεασμένους από τις δικές τους κοινωνικές ομάδες (Abercrombie / Hill / Turner [χ.χ], σελ. 104).

ΕΘΝΟΣ

Σύνολο ανθρώπων που έχουν κοινή ιστορία, πολιτισμό, θρησκεία και γλώσσα / η φυλή (Υδρία 1992, σελ. 139).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πνευματική, ηθική και ψυχική καλλιέργεια του παιδιού / η παιδεία / η κάθε βαθμίδα παιδείας (Υδρία 1992, σελ. 143).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι όροι «εκπαίδευση» και «διδασκαλία» δηλώνουν ενέργεια, λειτουργία, δράση. Η βασική τους διαφορά από τους όρους «παιδεία», μόρφωση και αγωγή είναι ότι δεν περιορίζονται ούτε από τα γνωσιολογικά και αξιολογικά κριτήρια των δυο πρώτων όρων, αλλά ούτε και από τους κοινωνικούς κανόνες της αγωγής. Μ' άλλα λόγια, η εκπαίδευση και η διδασκαλία είναι απλώς μέσα που χρησιμοποιούμε για να μεταδώσουμε γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούμε αξιόλογες ή χρήσιμες, ενώ η Παιδεία, που αποτελεί ένα ιδεώδες, είναι αυταξία (Καζεπίδης στο Παπάς 1988, σελ.40).

Κατά τον Παπανούτσο εκπαίδευση ονομάζεται η οργανωμένη και σε δημόσια Ιδρύματα (κρατικά, ιδιωτικά), παρεχόμενη μόρφωση των νέων, που άμεσα ή έμμεσα επικουρείται και ελέγχεται από τις δεσπύζουσες σε κάθε μορφή κοινωνίας δυνάμεις (την οικογένεια, την εκκλησία, την πολιτεία) (Παπάς 1988, σελ.40).

Ο Denis de Rougemont συνοψίζει το εννοιολογικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης στον παρακάτω ορισμό:

«η αληθινή έννοια του εκ-παιδεύω, στην εποχή μας είναι σύμφωνη με την ίδια ετυμολογία της λέξης: Εκ-παιδεύω, οδηγώ προς τα έξω, οδηγώ το άτομο από την αμάθεια, στη γνώση, από το ένστικτο στον κριτικό λογισμό, από το βασίλειο της αδιαμφισβήτητης και προστατευτικής ιερότητας, στην προσωπική περιπέτεια, την αυτονομία, στην ανάληψη κινδύνων» (Παπάς 1988, σελ. 41).

Ο Paul Goodman υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια αναγκαία διαδικασία για να φτάσει κανείς το κατεστημένο:

«Η τυπική εκπαίδευση είναι λογικό βοηθητικό μέσο στην αναπόφευκτη αυτή διαδικασία, εφόσον μια δραστηριότητα μαθαίνεται καλύτερα όταν την απομονώνει κανείς ή όταν ένα ειδικό πρόσωπο συγκεντρώσει την προσοχή του άλλου επάνω της και του την διδάξει» (Παπάς 1988, σελ. 41).

Ο Δ. Μαρωνίτης ορίζει την εκπαίδευση ως μια θεσμοθετημένη μορφή Παιδείας που αποφασίζει και διοχετεύει η πολιτεία στους πολίτες της, άμεσα σαν Κράτος και έμμεσα με ιδιωτικούς φορείς, μέσα στα κάθε λογής σχολεία από τα Νηπιαγωγεία ως τα Πανεπιστήμια (Παπάς 1988, σελ. 42).

ΕΝΣΩΜΑΤΩΝΩ

Τοποθετώ, εντάσσω κάτι μέσα σ' ένα άλλο, έτσι ώστε να αποτελεί με αυτό ένα ενιαίο σώμα ή σύνολο, να γίνεται μέρος ή τμήμα του (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής 1999, σελ. 246, 473 στο Α.Π.Θ. / Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

ΕΠΙΔΟΣΗ

Επίπεδο απόδοσης του μαθητή στην προσπάθεια του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν (Hopkins και Stanley 1981, σελ. 83).

Μέτρο της προόδου που έχει κάνει ο μαθητής προς την κατεύθυνση των στόχων μάθησης (Martin Herbert 1993, α' τόμος, σελ. 181).

ΕΠΙΔΟΣΗ

Με τον όρο «επίδοση», χαρακτηρίζεται η προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής στη διαδικασία μάθησης -ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις του κοινωνικού συστήματος, που διαβιβάζονται μέσω του σχολείου- καθώς και το προϊόν της δραστηριότητας αυτής. Έτσι η σχολική επίδοση έχει δυο διαστάσεις, μια ατομική και μια κοινωνική, και μπορεί να εξεταστεί από δύο σκοπιές, μια δυναμική και μια στατική.

Σε ότι αφορά στους παράγοντες της σχολικής επίδοσης, δεν είναι δυνατό να υποστηριχθεί πια σήμερα με έγκυρη επιστημονική επιχειρηματολογία η πρακτική που εφαρμόζεται στο σύγχρονο σχολείο, όπου η σχολική επίδοση εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως προέκταση της «ευφυΐας» του ατόμου. Αντίθετα, συνηγορούν πολλά επιχειρήματα για την άποψη ότι η σχολική επίδοση διαμορφώνεται από ένα πλέγμα παραγόντων με σημαντική μεταβλητή το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού. Αναλύοντας το πλέγμα των παραγόντων αυτών, προκύπτει ότι η σχολική επίδοση στηρίζεται σε δύο σκέλη μεταβλητών, ένα γνωστικό και ένα μη γνωστικό, όπως φαίνεται παρακάτω:

Σχολική επίδοση	
Γνωστικοί παράγοντες (κυρίως νοημοσύνη).	Διάφορες μεταβλητές της προσωπικότητας (βιώματα επιτυχίας και αποτυχίας του παιδιού, κίνητρα μάθησης, τεχνικές πειθάρχησης)

	γονέων, προσχολική και σχολική κοινωνικοποίηση γενικά).
--	---

Ένας πολύ βασικός παράγοντας σχολικής επίδοσης είναι βέβαια η νοημοσύνη του μαθητή με διάφορα επιμέρους χαρακτηριστικά (λογική σκέψη και αφαιρετική ικανότητα, παρατηρητικότητα, μνήμη, γλωσσική δεξιοότητα κ.λ.π.), από έρευνες προκύπτει ωστόσο ότι η συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στη νοημοσύνη και τη σχολική επίδοση είναι μάλλον μετρίου βαθμού. Η διαμόρφωση σχολικής επίδοσης επηρεάζεται σημαντικά από βιώματα επιτυχίας και αποτυχίας του παιδιού στο πλαίσιο της διαδικασίας της μάθησης, το αίσθημα αυτοπεποίθησης και ανεξαρτησίας ή άγχους και φόβου κ.α. (Ξωχέλλης 1986, σελ. 50-51).

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Είναι η αποδεκτή θέση με την οποία οι μετέχοντες στην επικοινωνία κατατάσσουν τα μέλη σε κοινωνικές ομάδες, εξασφαλίζοντας έτσι υποστήριξη (Γεωργογιάννης 1997, 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, σελ. 166).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Διορθωτική ή προληπτική παρέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα με την λήψη μέτρων που αποσκοπούν στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η κοινωνική πολιτική περιλαμβάνει την κοινωνική ασφάλιση, την υγεία, την πρόνοια, την απασχόληση και την κατοικία (Τσαούσης 1989, σελ. 146).

ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

Όταν ο όρος «κουλτούρα» χρησιμοποιείται στην ανθρωπολογία, την εθνολογία ή την κοινωνιολογία, τότε έχει μια αρκετά διαφορετική έννοια. Πρόκειται για όλα όσα, μέσα σε μια δοσμένη κοινωνία, έχουν αποκτηθεί, έχουν μαθευτεί και μπορούν να μεταβιβαστούν. Η κουλτούρα λοιπόν

αναγκάζει ολόκληρο το σύνολο του κοινωνικού βίου, από τα τεχνολογικά υπόβαθρα και τις θεσμικές οργανώσεις μέχρι τις μορφές έκφρασης της πνευματικής ζωής, τα πάντα θεωρούμενα σαν μια τάξη αξιών που προσδίνει στην ομάδα μια ορισμένη ανθρώπινη ποιότητα. Οι διάφοροι συγγραφείς διακρίνουν συνήθως την κουλτούρα, από δύο διαστάσεις:

A) Σαν αντικειμενική πραγματικότητα: έργα που έχουν πραγματοποιηθεί, σαν δοσμένο και αποκτημένο αποτέλεσμα.

B) Σαν βιωμένη πραγματικότητα: συμμετοχή σε μια επενεργό συνέχεια, ενεργητική διαμόρφωση αξιών (πολιτικά υποδείγματα). Γι' αυτό και ο R. Linton έδωσε, για την πραγματική κουλτούρα, τον ακόλουθο ορισμό: «το σύνολο των συμπεριφορών των μελών μιας κοινωνίας, στο βαθμό που αυτές οι συμπεριφορές έχουν μαθευτεί και αφομοιωθεί».

Μια κουλτούρα μπορεί να παρατηρηθεί και να μελετηθεί στα έργα που πραγματοποιήθηκαν (τεχνικά, καλλιτεχνικά, φιλολογικά, κ.α.) στις συμπεριφορές και τις μορφές σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους, τέλος στην άσκηση των αξιών. Οι τρόποι συμμετοχής και μεταβίβασης είναι χαρακτηριστικοί ως προς το βαθμό επίδρασης που έχει πάνω στους πληθυσμούς.

Το πολιτιστικό πλαίσιο χαρακτηρίζει τύπους από κουλτούρες, δηλαδή σύνολα από επικρατούσες γνώσεις, από κατεστημένες ιδέες, από παραδεκτές πίστεις, από αποδεκτούς κανόνες, από ιδιάζουσες στην κάθε κουλτούρα αξίες και διαγωγές.

Οι αγγλοσάξονες έχουν την τάση να συγχωνεύουν τον όρο «πολιτισμός» μέσα στον όρο «κουλτούρα». Οι Γερμανοί, ιδίως μετά τον Herder, αντιπαρέθεσαν έντονα τους δύο όρους: Zivilisation (πολιτισμός) και Kultur (κουλτούρα). Ονομάζουν Zivilisation το σύνολο των υλικών στοιχείων, των τεχνικών πραγματοποιήσεων και τη μορφή κοινωνικής οργάνωσης που επιτρέπουν σε μια κοινωνία να εκφράζεται. Η Kultur είναι, κατ' αυτούς, το σύνολο των πνευματικών σχηματισμών, των φιλολογικών, καλλιτεχνικών δημιουργιών, των κυριαρχουσών ιδεολογιών που συγκροτούν μια

πρωτότυπη πραγματικότητα, χαρακτηριστική ενός λαού και μιας εποχής (Alain Birou [χ.χ], σελ. 213-214).

ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ

Χρησιμοποιείται για να διαχωρίσει μια κοινωνική κατηγορία ή μια ομάδα η οποία είναι μικρότερη από το μισό τουλάχιστον του συνολικού πληθυσμού μιας κοινωνίας και να την διαφοροποιήσει εθνικά, γλωσσικά, εθμικά, πολιτισμικά, πολιτικά, φυλετικά ή και θρησκευτικά από το σύνολο, σε σχέση πάντα με κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω επίπεδα (Βασιλείου / Σταματάκης 1992, σελ. 258-259).

ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ

Ομάδα πολιτών ενός κράτους που διαφέρει κατά την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία από τον επικρατούντα πληθυσμό (Τεγόπουλος – Φυτράκης [χ.χ], σελ. 534).

ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ

Ένα κοινωνικό σύνολο ή μια κατηγορία πληθυσμού που είναι αντικείμενο προκατάληψης και δυσμενούς μεταχείρισης, εξαιτίας των ιδιαίτερων φυλετικών ή πολιτισμικών γνωρισμάτων του (Τσαούσης 1989, σελ. 199).

ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ

Ο ξενιτεμένος, ο απόδημος, αυτός που φεύγει από τον τόπο διαμονής του για να εγκατασταθεί σε άλλον (Υδρία 1992, σελ. 38).

ΞΕΝΟΦΟΒΙΑ

Ξενοφοβία είναι το να φοβάσαι τον ξένο και να έχεις ταυτόχρονα κάποιο μίσος απέναντί του. Εκδηλώνεται με μια δυσπιστία, περιφρόνηση, εχθρότητα, προκαταλήψεις και υποτιμητικά στερεότυπα, άρνηση

επικοινωνίας, βούληση τού να αγνοείς τους ξένους, τους οποίους τους βρίσκεις διαφορετικούς, παράδοξους και «εν δυνάμει εχθρούς». Η ξενοφοβία υποστηρίζεται από τον εθνοκεντρισμό ή από το εθνικιστικό πνεύμα. Επειδή συνήθως δεν είναι θεμελιωμένη, αποτελεί απόδειξη εθνικής επιφυλακτικότητας, σωβινισμού, τοπικισμού.

Η απουσία ανθρώπινων επικοινωνιών, η αναδίπλωση του καθενός στον εαυτό του (αυτομορφισμός), η κοινωνική και πολιτιστική απόσταση δημιουργούν δυσχέρειες ή ανικανότητα για αμοιβαία κατανόηση. Προκύπτει μια εχθρική προδιάθεση, μια τάση του να διαβλέπει κανείς – σε κάθε περίπτωση – μια επίθεση από τους ξένους και μια ευκαιρία για βίαιες συγκρούσεις. Η ξενοφοβία φαίνεται είναι τόσο πιο έντονη, όσο περισσότερο το εθνικό σύνολο πιστεύει ότι είναι σπουδαίο και ότι αποτελεί «το κέντρο του σύμπαντος». Τα δε υπόλοιπα τα βλέπει σαν κάτι το ασυνήθιστο, κάτι το κατώτερο και μάλιστα παράλογο και ανώμαλο (Alain Βίγου [χ.χ], σελ. 259).

ΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ

Ένα πράγμα, μια ουσία καλούνται ομοιογενή όταν συνίστανται από στοιχεία ή μέρη της ίδιας φύσης.

Η κοινωνική ομοιογένεια στοχεύει, με τη σειρά της, μια ομάδα, ένα κοινωνικό σύνολο που τα μέρη του, οι συνιστώσες αυτού, είναι της ίδιας φύσης ή όμοιες. Ο όρος είναι αμφιλεγόμενος και μπορεί να χαρακτηρίζει διαφορετικές πραγματικότητες, ανάλογα με τα κριτήρια που διαλέγουμε. Μέσα σε μια κοινωνία, μπορούν να βρεθούν διάφοροι τύποι ομοιογένειας.

1) Εθνική και φυλετική ομοιογένεια, είτε με την παρουσία μιας μονής φυλής, θεωρούμενης σαν αμιγούς, είτε με την αρμονική συγχώνευση διαφόρων φυλών.

2) Πολιτιστική ομοιογένεια, όταν το σύνολο του πληθυσμού υπάγεται σε μια και την ίδια γενικότερη κουλτούρα, οι δε κουλτούρες ενσωματώνονται σ' αυτή την τελευταία.

3) Λειτουργική ομοιογένεια δομών και θεσμών. Πρόκειται σ' αυτή την περίπτωση για μια επιτυχημένη αλληλοσυμπληρωματικότητα των μερών ενός κοινωνικού όλου. Στις κοινωνικές έρευνες, καμία φορά μιλάνε για ομοιογενείς αξίες ή δεδομένα, κάπως με τον τρόπο με τον οποίο λένε ότι μια συνάρτηση είναι ομοιογενείς όταν «οι διάφοροι όροι είναι αυτού του βαθμού σε σχέση με το σύνολο των μεταβλητών» (Alain Bigou [χ.χ], σελ. 272-273).

ΠΑΙΔΕΙΑ

Ο Δ. Μαρωνίτης ορίζει την παιδεία: ο σύνολος χώρος της έγκυρης γνώσης και της θησαυρισμένης ευαισθησίας, οποίος προέκυψε από τα ιστορικά προηγούμενα (Παπάς 1988, σελ. 42).

Κατά τον Ξωχέλλη ο όρος παιδεία έχει τριπλή σημασία:

- α) Χαρακτηρίζει το αποτέλεσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας και έτσι ταυτίζεται με τον όρο μόρφωση.
- β) Σημαίνει τις προσπάθειες, που καταβάλλει η πολιτεία για την οργάνωση της παιδαγωγικής διαδικασίας (δηλαδή εκπαίδευση).
- γ) Χρησιμοποιείται ως συνώνυμο των όρων αγωγή και μάθηση (Παπάς 1988, σελ. 51).

ΠΑΙΔΕΙΑ

Κατά τον Παπανούτσο η παιδεία μπορεί να οριστεί ως:

«... εκείνο το μοναδικό στο είδος του ψυχικό κύκλωμα που ενώνει μέσα σε μια στιγμή ζωής τον Παιδαγωγό με τον παιδευόμενο και πάλι τους δυο με το αντικειμενικό πνεύμα, με τα πνευματικά δηλαδή αγαθά, όπου έχουν αποκρυσταλλωθεί οι αξίες του πολιτισμού μιας εποχής και ενός λαού. Θα εννοούμε, εκείνη την ορμή που αισθάνεται ένας ορισμένος τύπος ανθρώπου, ο παιδαγωγός, να δημιουργήσει με την βοήθεια του αντικειμενικού πνεύματος μέσα σ' ένα νέο, ασχημάτιστο ακόμη

άνθρωπο μια νέα, μορφή ζωής και την ενέργεια που κάνει για να το επιτύχει» (Παπάς 1988, σελ. 51).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Διακρίσεις που γίνονται στην καθημερινή ζωή και που χωρίς να είναι θεσμικά έγκυρες, υπάρχουν ως γνωρίσματα της πολιτισμικής παράδοσης μιας κοινότητας, κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας (ρατσιστική, νοοτροπία, ήθη και έθιμα) (Γκότοβος 1998, σελ. 64).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Σύμφωνα με το Hall (1959, 1976) είναι το ολικό άθροισμα της ζωής του ανθρώπου, δια του οποίου καμία παράμετρος της ζωής δε μένει ανέγγιχτη ή αμετάβλητη. Αυτό σημαίνει προσωπικότητα, πώς, δηλαδή, οι άνθρωποι εκφράζουν τον εαυτό τους (συμπεριλαμβανομένων και των συναισθηματικών εκδηλώσεων), ο τρόπος που σκέφτονται, που μιλάνε, που κινούνται, ο τρόπος που επιλύουν τα προβλήματα, ο τρόπος που σχεδιάζουν, οργανώνουν και πραγματοποιούν τις διάφορες λειτουργίες, καθώς, επίσης, και ο τρόπος με τον οποίο τα συστήματα αυτά τίθενται σε λειτουργία (Γεωργογιάννης 1997, 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, σελ. 167).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Ο Brooks (1968) τονίζει ότι ο πολιτισμός:

«... αναφέρεται στο ρόλο του ατόμου στο ατέλειωτο καλειδοσκόπιο όλων των καταστάσεων της ζωής και τους κανόνες ή τα μοντέλα που χρησιμοποιεί κατά τη διαχείριση των καταστάσεων αυτών. Με την αναφορά στα μοντέλα αυτά, κάθε ανθρώπινο ον από τη νηπιακή ηλικία, ερμηνεύει τον κόσμο όσο καλύτερα μπορεί, συσχετίζοντας αυτά που υπάρχουν γύρω του και αναφερόμενος στη κοινωνική τάξη με την οποία συνδέεται» (Γεωργογιάννης 1997, 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, σελ. 167-168).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Είναι το απόθεμα των γνώσεων που προμηθεύει τους μετέχοντες στη διαδικασία της επικοινωνίας με ερμηνείες, όταν αυτοί επικοινωνούν για κάτι σε ένα ιδιαίτερο “κόσμο” (Γεωργογιάννης 1997, 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, σελ. 166).

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

«Ο πολιτισμός νοείται ως σύστημα ενεργειών που αποκρυσταλλώνονται σε ιδεολογικές φόρμες... φόρμες σκέψης, αίσθησης, ομιλίας, εκτιμήσεων, αντίληψης, πίστης, αξιολόγησης... Είναι ένα σύστημα αυτονόητων ενεργειών...» (Γεωργογιάννης 1997, 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, σελ. 166 στο Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ.23).

ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ

Είναι η στάση που προδιαθέτει ένα άτομο να σκεφτεί ή να δράσει με τρόπους ευνοϊκούς ή δυσμενής έναντι μιας ομάδας ή έναντι των μεμονωμένων μελών της (Secord & Backman 1964 στο Μιτίλης 1998, σελ. 59).

ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ

Η γνώμη που διαμορφώθηκε ύστερα από επηρεασμό και χωρίς εξέταση και μελέτη των πραγμάτων / η αρνητική στάση απέναντι σε κάποιο πρόσωπο ή πράγμα (Υδρία 1992, σελ. 344).

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Σημαίνει την ικανότητα που διαθέτει το υποκείμενο να μιλά και να ενεργεί, καθιστώντας το ικανό να παίρνει μέρος στη διαδικασία της επικοινωνίας και της κατανόησης και ως εκ τούτου να επικυρώνει την ταυτότητά του... Οι αλληλεπιδράσεις που πλέκουν τον ιστό της

καθημερινής επικοινωνιακής πρακτικής, διαμορφώνουν το μέσο με το οποίο ο πολιτισμός, η κοινωνία και τα υποκείμενα αναπαράγονται (Γεωργογιάννης 1997, 1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, σελ. 166).

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Θεωρία που υποστηρίζει την ανωτερότητα μιας φυλής και αποβλέπει στη διατήρηση της «καθαρότητάς» της και στην κυριαρχία της επί των άλλων (Τεγόπουλος - Φυτράκης, [χ.χ], σελ. 783).

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Ρατσισμός είναι το δόγμα, κατά το οποίο μεταξύ φυλετικών και πολιτισμικών γνωρισμάτων υπάρχει σύνδεσμος, καθώς επίσης και ορισμένες φυλές (ράτσες) είναι έμφυτα ανώτερες από άλλες και θέλουν να επιβάλλουν την θέλησή τους. Ο ρατσισμός διαβεβαιώνει ότι η ανισότητα είναι απόλυτη και αμετάβλητη, δηλαδή ότι η ράτσα είναι από την ίδια τη φύση της ανώτερη ή κατώτερη, σε σύγκριση με άλλες ράτσες και αυτό ανεξάρτητα από τις φυσικές συνθήκες του περιβάλλοντος και των κοινωνικών συνθηκών (Χασιάκος 1989, σελ. 264).

ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Με τον όρο ρατσισμό εννοούμε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση και αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτική κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά –αλλά όχι πάντα– μια υποτιθέμενη κατώτεροτητα ή επικινδυνότητα. Το φάσμα της υποτελούς διαβίωσης είναι ευρύ. Έχει όμως πάντοτε ως πυρήνα τον αποκλεισμό από δημόσια και κοινωνικά αγαθά ή την ανισότιμη συμμετοχή σε αυτά (Τσιάκαλος 2000, σελ. 77).

ΣΤΑΣΗ

Μία νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία αυτή σχετίζεται (Gordon Allport 1935 στο Βοσνιάδου 2000, σελ. 40).

Ο όρος στάση αναφέρεται σε ένα γενικό και διαρκές, θετικό ή αρνητικό, συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα (Petty και Caccioppo 1981 στο Βοσνιάδου 2000, σελ. 40-41).

Η αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για ένα αντικείμενο της σκέψης (Pratkanis & Greenwald 1989, στο Βοσνιάδου 2000, σελ. 41).

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟ

Το στερεότυπο είναι μονόπλευρη, υπερβολική και συνήθως προκατειλημμένη θεώρηση μιας ομάδας, φυλής ή τάξης ανθρώπων και συνήθως συνδέεται με το ρατσισμό και την προκατάληψη φύλου. Τα στερεότυπα παρουσιάζουν συχνά αντίσταση στην αλλαγή ή στη διόρθωση, ακόμα κι όταν υπάρχουν ενδείξεις που τα αναιρούν κι αυτό γιατί δημιουργούν μια αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης.

Οι κοινωνιολόγοι από παλιά χρησιμοποίησαν την έννοια του στερεοτύπου στην ανάλυση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, κυρίως για να ερμηνεύσουν την ενίσχυση της εκτροπής και τις φυλετικές σχέσεις. Πρόσφατα το στερεότυπο χρησιμοποιήθηκε για την ερμηνεία των στερεοτύπων του φύλου (γένους) στην εκπαίδευση και στην εργασία (Abercrombie / Hill / Turner, σελ. 82-83).

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟ

Ένα σύνολο (αρνητικών κατά κανόνα) γνωρισμάτων που αποδίδονται με τρόπο γενικό και μεροληπτικό στα μέλη μιας κατηγορίας προσώπων. Τα στερεότυπα είναι αποτελέσματα ΓΕΝΙΚΕΥΣΕΩΝ. Παραδείγματα

στερεοτύπων είναι λ.χ. η δειλία, το ευσυγκίνητο και η ακρισία των γυναικών, η φιλαργυρία των Εβραίων κλπ. (Τσαούσης 1989, σελ. 244).

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

1. Η ενέργεια ή δράση ενός ατόμου

2. Κατά μια άποψη, η έννοια της συμπεριφοράς είναι ευρύτερη από την έννοια της ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ή ΔΡΑΣΗΣ γιατί περιλαμβάνει καθετί που κάνει, λέει, σκέφτεται ή αισθάνεται ένα υποκείμενο, ανεξάρτητα αν αυτό προκαλείται από ή κατευθύνεται προς ένα άλλο υποκείμενο, αν είναι συνειδητό ή όχι και αν το υποκείμενο του προσδίδει ένα ιδιαίτερο νόημα ή όχι (Τσαούσης 1989, σελ. 252).

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Είναι η ποσοτική ή ποιοτική εκδήλωση της υποχρέωσης, της προσπάθειας και της ικανότητας αποκτήσεως γνώσεων και αξιοποιήσεως δεξιοτήτων προς πραγματοποίηση προκαθορισμένων σκοπών μάθησης (Δερβίσης 1999).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗΣ

Η έννοια που περιλαμβάνει την αλλαγή του τόπου διαμονής και αναφέρεται σε κάθε μετακίνηση οριστική ή προσωρινή υπό καθεστώς ειρήνης και ελευθερίας ομάδων ανθρώπων, σε χώρες διαφορετικές απ' αυτές στις οποίες κατοικούν, ονομάζεται μετανάστευση.

Οι λόγοι που οδηγούν αυτά τα άτομα στην απόφαση να φύγουν από τη χώρα τους, ποικίλλουν και χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα. Έτσι, αίτια οικονομικού χαρακτήρα δε μπορούν να θεωρηθούν ως ο μοναδικός λόγος της μετανάστευσης. Ωστόσο, συνήθως η μετακίνηση ατόμων ή ομάδων είναι απόρροια κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων μεταξύ υποανάπτυκτων χωρών και χωρών με υψηλούς δείκτες ανάπτυξης (Τερζής στο Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

«Μετανάστευση κοινωνικών ομάδων σημαίνει συγχρόνως και πολιτισμική μετανάστευση. Η μετανάστευση πολλών κοινωνικό – πολιτισμικών ομάδων ως εκ τούτου παρουσιάζει *de facto* πολυπολιτισμικό χαρακτήρα» (Τερζής στο Γεωργογιάννης 2003, τόμος II, σελ. 99).

Το δικαίωμα πολιτισμικής έκφρασης αποτελεί φυσιολογική ανάγκη για κάθε μικρή ή μεγάλη κοινωνική ομάδα. Συχνά αυτό το γεγονός φέρνει σε μεταξύ τους ρήξη κοινωνικές ομάδες της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας, με συνέπεια την αδυναμία αρμονικής συνύπαρξής τους. Έτσι το φαινόμενο της ξενοφοβίας αναδεικνύεται σε παράγοντα πρωταρχικής σημασίας σ' αυτή τη διαμάχη. Από τη μία η διεκδίκηση της μειονότητας για έκφραση των πολιτισμικών της στοιχείων και από την άλλη η δυσπιστία, η

προκατάληψη, η καταπίεση και η περιθωριοποίηση από την πλειονότητα, καταλήγει στην εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων (Τερζής στο Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ

Η μειονότητα αποτελεί κοινωνική περισσότερο έννοια, παρά αριθμητική και αναφέρεται όχι μόνο στις διαφορές μεταξύ του ντόπιου και του ξένου στοιχείου, αλλά κυρίως στις αδυναμίες του ενός στοιχείου έναντι του άλλου (Τερζής στο Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Ως μειονότητα ορίζεται ένας πληθυσμός ατόμων, που σε μια συγκεκριμένη περιοχή είναι λίγοι ή λιγότεροι, σε σύγκριση με τον πληθυσμό των κατοίκων της πλειονότητας. Στην περίπτωση που ένας ολόκληρος λαός βρίσκεται σ' αυτή την κατάσταση, τότε πλέον ονομάζεται εθνική μειονότητα. Χαρακτηριστικά μιας εθνικής μειονότητας είναι συνήθως η διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα και θρησκεία (Τερζής στο Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Τα τελευταία χρόνια, λόγω διάφορων κοινωνικών μεταβολών, άλλαξε η σύνθεση του πληθυσμού, με αποτέλεσμα και την ένταξη των παιδιών μειονοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών με κοινά χαρακτηριστικά: την πολιτιστική διαφορετικότητα, τη διγλωσσία, την οικονομική αδυναμία, την ανασφάλεια των οικογενειών τους και τα περιορισμένα ή ανύπαρκτα πολιτικά δικαιώματα των οικογενειών τους στη χώρα υποδοχής, συνυπάρχει σε κοινά σχολεία με τους Έλληνες μαθητές (Τερζής στο Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

1.2 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΚΑΙ Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥΣ

Οι εντυπώσεις που σχηματίζουμε για τους ανθρώπους επιτελούν μια αρκετά σημαντική λειτουργία, αφού προετοιμάζουν το έδαφος και διευκολύνουν τις ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ παράλληλα, συντελούν σημαντικά στην προσπάθεια του ατόμου να οργανώσει στο νου του ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών που λαμβάνει κάθε στιγμή. Έτσι, η διαμόρφωση των εντυπώσεων βοηθάει στην “οικονομία της σκέψης” (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Για να μπορεί λοιπόν ο άνθρωπος να κατανοεί και να βάζει σε τάξη τα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του δημιούργησε “κατηγορίες” και “τυπολογίες”. Αυτή η λειτουργία της ανθρώπινης σκέψης, είναι από τις πιο βασικές και κατεξοχήν αναγκαία. Λόγω αυτής της ανάγκης δημιουργείται το φαινόμενο των στερεοτύπων (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Το στερεότυπο είναι το συναίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία που παράγει συγκινησιακή αντίδραση (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

«Στην έννοια του στερεότυπου, συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διεργασίες όπως π.χ. αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών» (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998, σελ. 2).

Σύμφωνα με Stroebe & Insko 1989 (στο Βοσνιάδου 2002), στερεότυπο είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων που αφορούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων.

«Τα στερεότυπα είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που γίνεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Ένα κοινωνικό στερεότυπο αναφέρεται σε μία ομάδα

χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, τα οποία θεωρούνται κοινά χαρακτηριστικά των μελών μιας κατηγορίας» (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998, σελ. 21).

Από τη μια μεριά τα στερεότυπα, όπως και η κατηγοριοποίηση, βοηθούν τον άνθρωπο να προβλέπει και να προσλαμβάνει κάποιους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης, κάποιου, ο οποίος ανήκει σε μια ομάδα / κατηγορία. Από την άλλη μεριά, είναι επικίνδυνα για τις σχέσεις ατόμων και λαών, γιατί οι προκατασκευασμένες ιδέες - εικόνες που έχουμε σχηματίσει για τα πράγματα είναι πολύ απλοποιημένες και γενικευτικές, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο ελάχιστο ή και να διαστρεβλώνουν τελικά την πραγματικότητα (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Τα στερεότυπα έχουν δύο κύριες ιδιότητες: είναι απλοποιητικά και γενικευτικά. Ο άνθρωπος προκειμένου να κατανοήσει τον εξωτερικό του κόσμο προσπαθεί να τον σχηματοποιήσει απλουστεύοντας και γενικεύοντας την πραγματικότητα. Έτσι ερμηνεύει αυτήν την πραγματικότητα κατά τρόπο ομοιόμορφο, δηλαδή στερεοτυπικό. Ερμηνεύει δηλαδή μια κατάσταση στηριζόμενος σε ορισμένα γεγονότα αυτής της κατάστασης για τα οποία υπάρχει μια ήδη διαμορφωμένη εκ των προτέρων κρίση.

Για παράδειγμα, αν μας ζητηθεί να δώσουμε μια σύντομη περιγραφή της εικόνας ενός τσιγγάνου, συνήθως τονίζουμε τα εξής χαρακτηριστικά του: σκούρο δέρμα, ατημέλητη και βρώμικη εμφάνιση, χαμηλή μόρφωση και ως προς το επάγγελμα υπερτονίζουμε το στοιχείο της εξαπάτησης (ζητιάνοι, μικροπωλητές, κ.λ.π.). Αυτά όμως τα στοιχεία αφενός συναντώνται και σε άλλους ανθρώπους –άρα δεν αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της φυλής– και αφετέρου τα έχουμε ξενακούσει, άρα δεν χρειάζεται να προβληματιστούμε πάνω σ' αυτά. Παραβλέπουμε έτσι άλλες τους ιδιότητες επειδή δεν συμφωνούν με το στερεότυπό μας για την εικόνα του τσιγγάνου, όπως π.χ. ότι είναι

επιχειρηματίες (μικροί ή μεγάλοι), ιδιοκτήτες αυτοκινήτων και ακινήτων (πολλές φορές μεγάλης αξίας) κ.λ.π.

Το στερεότυπο λοιπόν είναι μια συναισθηματικά φορτισμένη, θετική ή αρνητική αντίληψη σχετικά με πρόσωπα ή ομάδες. Δίνεται σημασία μόνο σε λίγα και επιφανειακά χαρακτηριστικά, με τα οποία σχηματίζεται μία συνολική εικόνα, την οποία συνήθως χρησιμοποιεί το άτομο για να δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του.

Το σημαντικό εδώ είναι ότι όλα τα στερεότυπα μεταβιβάζονται, μαθαίνονται και καθορίζουν τον τρόπο ερμηνείας των πραγμάτων πολύ πριν ο άνθρωπος αποκτήσει την δυνατότητα σύγκρισης με προσωπικές του εμπειρίες.

Θεωρούνται επίσης ως διαπιστωμένα γεγονότα υπεράνω αμφισβήτησης και έτσι δεν μπορούν να ελεγχθούν για την ορθότητά τους. Αυτός που θα επιχειρήσει να υποβάλλει το στερεότυπο σε κρίση και έλεγχο, θα θεωρηθεί εχθρός της ομάδας που δημιούργησε αυτό το στερεότυπο και θα θέσει τον εαυτό του στην αντίθετη παράταξη (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Η εφαρμογή ενός στερεοτύπου σε ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, έχει σαν αποτέλεσμα την μετατροπή τους σε αντικείμενα στερεοτυπικής αντίληψης, μιας και δεν λαμβάνονται υπόψη τα πραγματικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αυτό συμβαίνει γιατί επιλέγονται ορισμένα στοιχεία ως δεδομένα, ενώ συγχρόνως αγνοούνται κάποια άλλα. Δηλαδή, οι άνθρωποι ανάλογα με τα κοινωνικοπολιτισμικά τους βιώματα και τις εμπειρίες τους, χρησιμοποιούν δικά τους ερμηνευτικά σχήματα και σε περίπτωση που βρεθεί κάποιο στοιχείο το οποίο δεν συμφωνεί με τα προγενέστερα ερμηνευτικά σχήματα και τους προκαλεί σύγχυση, είτε το παραβλέπουν, είτε προσπαθούν να το ερμηνεύσουν, στηριζόμενοι σε υποθέσεις οι οποίες συμφωνούν με το προγενέστερο ερμηνευτικό σχήμα (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Οι άνθρωποι που πιστεύουν χωρίς αμφισβήτηση σ' ένα στερεότυπο, πολλές φορές ασυναίσθητα περιμένουν από τον άλλον (στον οποίο έχει αποδοθεί το συγκεκριμένο στερεότυπο) να συμπεριφερθεί με τρόπο που να συμφωνεί με το στερεότυπο που του έχει αποδοθεί. Ωστόσο, και η συμπεριφορά των ανθρώπων που προσδίδουν το στερεότυπο, είναι ανάλογη με τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που έχουν αποδώσει στον άλλον. Συχνά ο άλλος τείνει να συμπεριφέρεται εναρμονισμένος με τα χαρακτηριστικά του στερεοτύπου που του έχουν προσάψει, ακόμα κι όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, μόνο και μόνο επειδή αναμένεται απ' αυτόν ο συγκεκριμένος τρόπος συμπεριφοράς, χωρίς να του αφήνονται περιθώρια για να αποδείξει το αντίθετο. Μερικές φορές ασυνείδητα υιοθετούμε τα χαρακτηριστικά που μας αποδίδουν οι άλλοι, λειτουργώντας ανάλογα, δηλαδή εσωτερικοποιούμε την στάση των άλλων απέναντί μας (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

«Η διαδικασία αυτή, που είναι γνωστή ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (*fulfilling prophecy*), έχει σημαντικές επιπτώσεις κυρίως στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι οι “σημαντικοί” άλλοι στη ζωή ενός μαθητή, ενώ το σχολείο διαμορφώνει ταυτότητες» (Rosenthal & Jacobson 1968, Wexler 1992 στο Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998, σελ. 25).

Έτσι λοιπόν, ο δέκτης των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, βιώνει δυο κοινωνικές ταυτότητες: την πιθανή κοινωνική ταυτότητα (*virtual reality* Goffman 1963 στο Γεωργογιάννης 1996 & Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998) που έχει καθοριστεί από τους άλλους γι' αυτόν, και την πραγματική ταυτότητα (*actual reality* Goffman 1963 στο Γεωργογιάννης 1996 & Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998) αυτή που αντιλαμβάνεται ο ίδιος ως πραγματικότητα. Είναι πιθανό να υπάρχει διάσταση μεταξύ των δυο κοινωνικών ταυτοτήτων οπότε, όσο μεγαλύτερη είναι η μεταξύ τους

απόσταση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η κοινωνική καταπίεση που υφίσταται ο άνθρωπος.

Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Γκότοβος (1990),

«η εκτίμηση ενός ατόμου εκφράζει την αξιολογική διάσταση της ταυτότητάς του και παρουσιάζει διαβαθμίσεις ανάλογα με τη συμμετοχή του στην αλληλεπίδραση. Προβλήματα παρουσιάζονται στην αλληλεπίδραση (τα οποία βιώνονται σαν συναισθηματικές καταστάσεις από τους μετέχοντες) όταν γεγονότα που εκδηλώνονται κατά τη διάρκειά της, δεν συμβαδίζουν με την κοινωνική αξία του ατόμου όπως αυτή προέκυψε από την εντύπωση που καθιερώθηκε γι' αυτό στην αλληλεπίδραση. Όταν εκδηλωθούν τέτοια γεγονότα που απειλούν την υπόληψη του ατόμου, το ίδιο το άτομο ή οι άλλοι ή και τα δύο μέρη, δραστηριοποιούνται συνήθως για την εξουδετέρωση του κινδύνου και την περιστολή της “βλάβης” στην κοινωνική αξία του προσώπου που κινδυνεύει» (σελ. 135).

Μια ακόμη παράμετρος της λειτουργίας των στερεοτύπων είναι οι προκαταλήψεις (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

1.3 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ

Όλες οι κοινωνίες, και ειδικότερα οι κυρίαρχες ομάδες αυτών των κοινωνιών, έχουν δημιουργήσει ένα σύστημα στερεοτύπων, που συνδέεται με την άσκηση κοινωνικών ρόλων, που εξυπηρετούν τα κοινωνικοπολιτικά και οικονομικά τους συμφέροντα. Μυθοποιούνται και καλλιεργούνται στερεότυπα για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες ή ακόμα και κοινωνίες, προσδίδοντας στοιχεία υπεροχής και ανωτερότητας. Μιλάμε για τα εθνικά στερεότυπα, δηλαδή την αρνητική τοποθέτηση απέναντι σε κάποιες ομάδες

και την διαμόρφωση μιας ιδιαίτερα αρνητικής στάσης απέναντί τους, την οποία ονομάζουμε προκατάληψη (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Η προκατάληψη μπορεί να οριστεί ως αρνητική ή απορριπτική στάση απέναντι σε κάποια ομάδα, στην οποία αποδίδονται αρνητικές ιδιότητες ως προϊόν στερεότυπων αντιλήψεων, οι οποίες επειδή είναι συναισθηματικά φορτισμένες δεν είναι εύκολο να αλλάξουν, ακόμη και όταν καταρριφθούν στην πράξη (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Η διαδικασία “απόκτησης” προκαταλήψεων ορίζεται ως:

«η πολύπλοκη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης πολιτισμικής αγωγής / συνείδησης (enculturation), όπου ένα άτομο αποκτά τις αξίες, τη γνώση, τις στάσεις και τη συμπεριφορά που τον / την παρακινεί / προδιαθέτει στο να αντιμετωπίζει τους άλλους ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων διαφορετικά και άνισα βάσει φυλετικών, εθνικών, σεξουαλικών, διανοητικών και σωματικών κριτηρίων ή βάσει του φύλου» (Lynch 1987, στο Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998, σελ. 26).

Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Τσιάκαλος (2000), ο κύριος μηχανισμός με τον οποίο αναπαράγονται οι προκαταλήψεις είναι η κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά αναπτύσσονται στον τομέα της κατηγοριοποίησης και αξιολόγησης των ανθρώπων:

- «Πρώτον, μαθαίνοντας τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις που είναι σημαντικές στο άμεσο περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία.
- Δεύτερον, μαθαίνοντας τα γνωρίσματα – κριτήρια με βάση τα οποία το περιβάλλον τους κατατάσσει τους ανθρώπους σε διαφορετικές κατηγορίες και ομάδες.
- Τρίτον, μαθαίνοντας ποιες θεωρούνται στο περιβάλλον τους και στην ευρύτερη κοινωνία ενδεδειγμένες στάσεις και

συμπεριφορές απέναντι σε διάφορες κατηγορίες ανθρώπων»
(σελ. 152).

Τα εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που τα εκφράζουν, τονίζουν με υπερβολική έμφαση ορισμένα στοιχεία του χαρακτήρα μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός λαού με αποτέλεσμα την παραμόρφωση της πραγματικότητας, ακόμα κι αν υπάρχει σ' αυτά ένας πυρήνας αλήθειας.

Οι κυριότερες προκαταλήψεις είναι:

- Θρησκευτικές (π.χ. χριστιανός – ιεχωβάς)
- Ηθικές (π.χ. ενάρετος – ανήθικος)
- Ταξικές (π.χ. αριστοκράτης – εργάτης)
- Φυλετικές (π.χ. λευκός – μαύρος)

Οι φυλετικές προκαταλήψεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές και επικίνδυνες γιατί δημιουργούν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα στην εποχή μας, εξυπηρετώντας τους μηχανισμούς της προπαγάνδας.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κοινωνικών προκαταλήψεων που οδηγούν σε διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων, είναι η διάρκεια. Οι στερεότυπες προκαταλήψεις αποδεικνύονται εξαιρετικά ανθεκτικές στον χρόνο, ιδίως όταν συνδέονται με αισθήματα ενοχής των μελών της πλειοψηφίας.

Επειδή, δηλαδή, η στάση των λευκών έχει οδηγήσει τους μαύρους της Αμερικής σε κοινωνική απομόνωση μέσα από την ανυπαρξία ίσων ευκαιριών για μόρφωση, εργασία, κ.λ.π., η αντίληψη ότι οι μαύροι είναι “διαφορετικοί άνθρωποι” δικαιολογεί αυτήν την συμπεριφορά. Τελικά αυτή η περιφρόνηση ανθρώπων διαφορετικής φυλετικής προέλευσης διαιώνίζεται μέσα από την ταύτιση των παιδιών με τις αντιλήψεις των γονιών τους.

Αν και η συνείδηση της εθνικής ταυτότητας δεν υπάρχει στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, στις ηλικίες μεταξύ τεσσάρων και επτά, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα μεταξύ των εθνικών ομάδων και να σχηματίζουν προκαταλήψεις. Για παράδειγμα, σε

πείραμα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης σχετικά με το βαθμό συμπάθειας προς αυτές τις εθνικές ομάδες, διαπιστώθηκε ότι τα λευκά παιδιά τείνουν να δίνουν αρνητικές απαντήσεις για τα μαύρα ή μειονοτικά παιδιά, ενώ τα τελευταία αν και ποικίλλουν περισσότερο στις απαντήσεις τους, έδειξαν την τάση να κρίνουν πιο θετικά τα άτομα της δικής τους εθνικής ομάδας. Από την ηλικία των οχτώ ετών παρατηρείται μεγαλύτερη ελαστικότητα στις στάσεις των παιδιών, οπότε και κρίνουν τους άλλους βάσει ατομικών και όχι ομαδικών κριτηρίων, κι έτσι τους δίνεται η ευκαιρία να μεταβάλλουν τις προϋπάρχουσες προκαταλήψεις (Fontana 1995).

Σχετικά με την επεξήγηση της διαδικασίας απόκτησης προκαταλήψεων υπάρχουν τρεις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, ο πλέον καθοριστικός παράγοντας στην ανάπτυξη προκαταλήψεων είναι η προσωπικότητα του ατόμου. Η δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή της κοινωνικής μάθησης, κατά την οποία οι προκαταλήψεις προκύπτουν από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς τους, καθώς επίσης και από την επίδραση του πολιτισμικού περιγύρου. Τέλος, η τρίτη θεωρητική προσέγγιση θεωρεί ως βασικές αιτίες της προκατάληψης, τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται ένα άτομο. Απορρίπτονται ως μοναδικοί παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων, η προσωπικότητα του ατόμου και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης, ενώ προτείνεται η σύνδεση της προκατάληψης με τις κοινωνικές δομές, μέσα στις οποίες ζει το άτομο και τους θεσμοθετημένους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην δημιουργία κοινωνικά μειονεκτικών και μειονοτικών ομάδων (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Σε ψυχοκοινωνιολογικό επίπεδο το φαινόμενο των προκαταλήψεων είναι δυνατόν να επιδρά στην εσωτερική κατάσταση του ατόμου κατά το αρχικό στάδιο ανάπτυξης διαπροσωπικών επαφών με μέλη διαφορετικών ομάδων,

όταν η μια από τις δυο πλευρές, φέρει αρνητικές ιδεολογικές αντιλήψεις (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Σύμφωνα με τους Stephan & Stephan (1985) που ασχολήθηκαν με το βαθμό ανησυχίας και φόβου που προκαλεί η επαφή με διαφορετικές εθνικές ομάδες, διαπιστώθηκε ότι οι προϋπάρχουσες επαφές με μέλη ομάδων που έχουν γίνει αντικείμενα προκαταλήψεων, επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας και φόβου, όπως επίσης και οι συνθήκες εντός των οποίων δημιουργήθηκαν αυτές οι επαφές. Επιπλέον, οι γνώσεις ή η άγνοιά μας για τους πολιτισμούς διαφόρων εθνικών ομάδων όπως και το πλαίσιο μέσα στο οποίο βιώνουμε σχέσεις με τέτοιες ομάδες (η δομή και η δυναμική της ομάδας, το κοινωνικοοικονομικό κύρος της κ.λ.π.), είναι ακόμη δυο παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό ανησυχίας και φόβου. Έτσι, όσο μεγαλύτερο είναι το αίσθημα της ανησυχίας και του φόβου για τα άτομα μιας εθνικής ομάδας, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες, οι αντιδράσεις που θα αναπτυχθούν να είναι αρνητικές και οι αξιολογήσεις πολωτικές (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Συνοψίζοντας λοιπόν, τους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων, [οι οποίες με την σειρά τους καταλήγουν στον διαχωρισμό, την κοινωνική καταπίεση και την καταστρατήγηση κεκτημένων αγαθών, όπως τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου (σεβασμός στην διαφορετικότητα, την ελευθερία έκφρασης κ.λ.π.)], αναφέρουμε τους εξής:

- την προσωπικότητα του ατόμου,
- τον τρόπο διαπαιδαγώγησης,
- τους ιστορικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς και ευρύτερους περιβαλλοντικούς παράγοντες,
- τις κοινωνικές δομές και τους θεσμοθετημένους μηχανισμούς, πρακτικές, ιδεολογίες και νοοτροπίες και
- τις σχέσεις δύναμης, εξουσίας και εξάρτησης (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

1.3.1 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ

Προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι αρκετή μόνο η μείωση της φυσικής απόστασης, αλλά απαιτείται και η λήψη κάποιων επιπλέον μέτρων που αφορούν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, μέσα στις οποίες θα επιχειρηθεί η ένταξη (Ζώνιου – Σιδέρη 1995).

Σύμφωνα με τις κοινωνικοπαιδαγωγικές επιστήμες, η ένταξη που βασίζεται στην μονόπλευρη προσαρμογή της μειονότητας στην κοινωνία της πλειονότητας, είναι δυνατό να εκκολάπτει κινδύνους για την μειονότητα (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

«... οι σχολικά διαμορφωμένες ταυτότητες θα επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής θα ερμηνεύσει τις προσπάθειες που θα γίνουν στο χώρο του σχολείου για ευαισθητοποίηση και μείωση των προκαταλήψεων. Κάθε διαχωρισμός, ανάλογα με την επίδοση ή τη συμπεριφορά των μαθητών, που γίνεται στην τάξη, δημιουργεί ιεραρχικά διατεταγμένες ταυτότητες (άριστος, πολύ καλός, μέτριος, ‘κακός’, ‘πολύ κακός’ μαθητής). Οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά αυτό το σύστημα ιεράρχησης, και μαθαίνουν από πολύ νωρίς ότι εκτός από τους επίσημους κανόνες του παιχνιδιού υπάρχουν και οι ανεπίσημοι, οι οποίοι μπορεί να είναι πολύ πιο καθοριστικοί από τους πρώτους κανόνες» (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998, σελ. 45).

Η εικόνα που σχηματίζουν οι αλλοδαποί μαθητές για το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους, εξαρτάται από τις εμπειρίες που βιώνουν σχετικά με την κοινωνική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Εξάλλου, το σχολείο είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση ταυτοτήτων (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Έτσι, ενώ για κάποιους το σχολείο αποτελεί πηγή ικανοποίησης και χαράς, για κάποιους άλλους είναι ο χώρος στον οποίο νοιώθουν σχετικά ανίσχυροι και συχνά αισθάνονται απομονωμένοι, αποξενωμένοι και αλλοτριωμένοι. Συνεπώς, για πολλούς μαθητές τα διάφορα προγράμματα κοινωνικής ευαισθητοποίησης για την ισοτιμία και το σεβασμό της διαφορετικότητας, ίσως να φαίνονται παράδοξα, αφού γίνονται δέκτες αντιφατικών μηνυμάτων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός που επιχειρεί να προωθήσει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης σχετικά με ιδέες και πρακτικές που οδηγούν στον διαχωρισμό και την απομόνωση μειονοτικών ομάδων από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ο ίδιος είναι συγχρόνως μια μορφή εξουσίας που παράγει και διαιωνίζει στάσεις και πρακτικές κάποιου άλλου είδους διαχωρισμού (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι συχνά ο ίδιος ο δάσκαλος, ίσως να μην έχει απορρίψει φαινόμενα όπως αυτό του διαχωρισμού. Συνεπώς αυτός είναι που καλείται να εξετάσει εις βάθος τις δικές του ιδεολογικές διαμάχες και στάσεις απέναντι σε διάφορα κοινωνικά θέματα. Καλείται δηλαδή να ακολουθήσει μια διαδρομή δύσκολη, πολύπλοκη και αρκετές φορές συγκρουόμενη (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Κάθε ενέργεια ευαισθητοποίησης σχετικά με την προκατάληψη αποτελεί έναν αμφιλεγόμενο εκπαιδευτικό στόχο. Ίσως, όπως πιστεύεται, μια καλή εκπαιδευτική προσπάθεια για την αντιμετώπιση και μείωση της προκατάληψης, είναι η ενθάρρυνση προς τους μαθητές να αιτιολογούν τις απόψεις τους, ιδιαίτερα όταν σ' αυτές αναφέρονται αρνητικά σχόλια σχετικά με διάφορες εθνικές ομάδες, και να αποφεύγουν τις γενικεύσεις, τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους με επιχειρήματα (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

Ακόμη, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν κριτική σκέψη, όπως επίσης και αισθήματα εμπάθειας και ανθρωπισμού, αντιλαμβανόμενοι τις συνέπειες που υφίστανται τα αντικείμενα των προκαταλήψεων, εξετάζοντας και αναλύοντας την ιστορική, κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική διάσταση

και εξάρτηση των προκαταλήψεων. Στο σύνολό τους, τα παραπάνω εγχειρήματα μπορεί να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα μόνο αν λάβουν χώρα στα πλαίσια ενός δημοκρατικού κλίματος, που προωθεί την ελεύθερη έκφραση και την αμφισβήτηση. Σ' αυτό το σημείο όμως, εντοπίζονται τα στοιχεία εκείνα που εμπεριέχονται στα εκπαιδευτικά συστήματα και λειτουργούν ανασταλτικά, όπως είναι το φαινόμενο της “συμμόρφωσης στην ομοιογένεια”, της “απόρριψης”, του “ανταγωνισμού”, της “επιλογής” και του “αποκλεισμού” (Αζίζι – Καλαντζή / Ζώνιου – Σιδέρη / Βλάχου 1998).

1.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Ο ρατσισμός είναι μια ιδεολογία και μια πρακτική που θεμελιώνεται στην πεποίθηση σχετικά με την ανωτερότητα μιας φυλής. Αποδίδοντας χαρακτηριστικά ανωτερότητας σε μια φυλή διαμορφώνονται σχέσεις επικυριαρχίας διακρίσεων, απομόνωσης και εξόντωσης που απορρέουν από την αρνητική πολιτική απέναντι στις φυλές που θεωρούνται κατώτερες (Βίγου [χ.χ]).

Ο ρατσισμός «συνίσταται σε αντικοινωνικές πεποιθήσεις και πράξεις που βασίζονται στην πλάνη ότι υπάρχουν βιολογικοί λόγοι οι οποίοι δικαιολογούν τις διακρίσεις στις σχέσεις μεταξύ των φυλετικών ομάδων» (Ευρυγένης 1987, σελ. 24 – 25).

Ειδικότερα θα λέγαμε ότι ο ρατσισμός εμπεριέχει κάποια συστατικά στοιχεία που αποτελούν την ουσία του. Αυτά είναι κάποιες ρατσιστικές θεωρίες, προκαταλήψεις και στερεότυπα, η εκδήλωση μεροληπτικών συμπεριφορών και οι θεσμοποιημένες πρακτικές που οδηγούν σε φυλετική ανισότητα (Ευρυγένης 1987).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο ρατσισμός είναι ένα κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο που υποστηρίζει την ανωτερότητα κάποιας φυλής

έναντι άλλων, που θεωρούνται κατώτερες, επιχειρώντας την διατήρηση της ομοιογένειας και την καθαρότητα αυτής της φυλής, μέσω της χρησιμοποίησης των εθνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που προϋπάρχουν.

Για να υποστηριχθεί ο ρατσισμός χρησιμοποιούνται δυο στοιχεία υπεροχής: α) τα γενετικά και β) τα πολιτισμικά, στοιχεία όμως που δεν θεμελιώνονται σε επιστημονικές αποδείξεις, αλλοιώνοντας την αλήθεια και παραμορφώνοντας την πραγματικότητα.

1.4.1 Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Cobineau (1816 – 1882) ήταν ο πρώτος θεωρητικός που ανέπτυξε μια ιδεολογία για τον ρατσισμό με το έργο του «Δοκίμιο για την ανισότητα των ανθρωπίνων φυλών» («Essai sur l' inégalité des races humaines») (Birou [χ.χ]). Ο Cobineau θεωρούσε ότι η φυλετική ανισότητα είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός υποστηρίζοντας την ανωτερότητα της λευκής φυλής και ειδικότερα της ανώτατης βαθμίδας αυτής, δηλαδή των Αρίων. Σύμφωνα με τον Cobineau η Άρια φυλή ήταν η μόνη που κατάφερε να επιδείξει πολιτισμικά επιτεύγματα, αξιοζήλευτα, στην ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας. Σε αντίθεση με τον άγγλο κοινωνιολόγο Χιούστον Στούαρτ Τσάμπερλαιν (1855-1927) που πίστευε πως η φυλετική επιμιξία μπορεί να επιφέρει πολιτισμική πρόοδο, ο Cobineau υποστήριζε ότι η κατάκτηση μιας κατώτερης φυλής από μια ανώτερη, οδηγεί στην πολιτισμική πρόοδο, μόνο όμως αν διατηρηθεί η φυλετική ομοιογένεια μεταξύ αυτών των φυλών. Και αυτό, γιατί θεωρεί την φυλετική επιμιξία ως αιτία της παρακμής των πολιτισμών (Timasheff - Theodorson 1983).

Ψήγματα ρατσιστικών απόψεων στον κύκλο της διανόησης απαντώνται και στον Mc Dougall (1908), ο οποίος αναφέρει σχετικά με την κατω-

τερότητα της μαύρης φυλής σ' ένα απόσπασμά του για την σεξουαλικότητα ότι «... έχει συχνά υποστηριχθεί, και όχι άδικα, ότι η επικρατούσα κατάσταση πραγμάτων επιβάλλει κυρίως την καθυστέρηση σε πολλούς τομείς της μαύρης φυλής». Αυτή η αναφορά μάς δίνει τα πρώτα δείγματα “μόλυνσης” της κοινωνιοψυχολογικής θεωρίας από τις τότε επικρατούσες κοινωνικές αξίες (Μιτίλης 1998).

Δυο δεκαετίες αργότερα, ο Allport (1924) σε αναφορά του για το νοητικό επίπεδο των νέγρων, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτό «κυμαίνεται ανάμεσα στα 2/3 και 3/4 περίπου της νοημοσύνης της λευκής φυλής». Έτσι συμβάλλει στην ενίσχυση της υφιστάμενης άποψης σχετικά με την νοητική υστέρηση των μαύρων, που ήταν ευρύτατα διαδεδομένη εκείνη την εποχή (Μιτίλης 1998).

1.4.2 Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Η διατήρηση και η αναπαραγωγή του ρατσισμού, ενός φαινομένου που στηρίζεται σε λανθασμένες αντιλήψεις αντιανθρωπιστικές στάσεις, συμπεριφορές ή/και θεσμοθετημένα μέτρα κάποιας διακριτής κατηγορίας ανθρώπων, προκαλεί εύλογα ερωτήματα. Ερωτήματα που σχετίζονται με τους παράγοντες που συντελούν στην διαίωνιση του ρατσισμού και τον τρόπο με τον οποίον αυτή “επιτυγχάνεται” (Τσιάκαλος 2000).

Οι λανθασμένες αντιλήψεις που ως επί το πλείστον είναι κληρονομημένες, είναι δυνατόν να γίνουν αντιληπτές από τους φορείς τους μόνο στην περίπτωση που αυτοί βρεθούν συνειδητά αντιμέτωποι μ' αυτές (Τσιάκαλος 2000).

Η διόρθωση των λανθασμένων αντιλήψεων είναι σημαντική

«... για τους φορείς τους, μόνο όταν αυτοί συνειδητοποιήσουν ότι η ύπαρξη λανθασμένων αντιλήψεων αποτελεί πρόβλημα για τους ίδιους και τη ζωή τους» (Τσιάκαλος 2000, σελ. 165).

Οι “κληρονομημένες” λανθασμένες αντιλήψεις για την “επικινδυνότητα” ή κατωτερότητα μιας κατηγορίας ανθρώπων που υποτίθεται ότι είναι δυνατόν να βλάψει κάποια υπέρτατα αγαθά, αναπαράγει αντιανθρωπιστικές στάσεις που χαρακτηρίζονται από δυσπιστία, φόβο ή/και εχθρότητα (Τσιάκαλος 2000).

Η αλλαγή των στάσεων αποκτά νόημα για τους φορείς τους, μόνο όταν αυτοί αντιληφθούν και αποκτήσουν επίγνωση για την επικινδυνότητα αυτών των στάσεων, σε σχέση με σημαντικά αγαθά του πολιτισμού ή όταν αυτές οι στάσεις έρχονται σε ρήξη με βασικά συστήματα αξιών τους (Τσιάκαλος 2000).

Οι ρατσιστικές συμπεριφορές αναπαράγονται λόγω της πεποίθησης ότι μ’ αυτόν τον τρόπο οι ρατσιστές ωφελούνται. Ωστόσο, ο ρατσισμός ουσιαστικά υπονομεύει τις βάσεις του πολιτισμού, ο οποίος αποτελεί πηγή άντλησης ευημερίας και ευτυχίας γι’ αυτούς κάτι που φαίνεται να μην το κατανοούν (Τσιάκαλος 2000).

Είναι δυνατόν να θεσμοθετούνται μέτρα εις βάρος κοινωνικών ομάδων, εξαιτίας της πολιτικής αδυναμίας αυτών των ομάδων και της παράλληλης πίεσης που ασκούν οι πολίτες στις κυβερνήσεις για τέτοιου είδους διακρίσεις. Το φαινόμενο γίνεται εντονότερο όταν η πίεση των πολιτικά ανίσχυρων ομάδων δεν καθιστά δυνατή μια ισότιμη αντιπαράθεση για την εξάλειψη κοινωνικών διακρίσεων (Τσιάκαλος 2000).

1.4.3 ΜΟΡΦΕΣ ΡΑΤΣΙΣΜΟΥ

Οι ρατσιστικές συμπεριφορές συναντώνται σε διάφορους τομείς της κοινωνίας και γι’ αυτό η κατηγοριοποίηση του ρατσισμού είναι μια διαδικασία σχετικά δύσκολη και με αποτέλεσμα που δεν γίνεται πάντα καθολικά αποδεκτό, αφού υπάρχει ποικιλία απόψεων σχετικά με το θέμα. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την κατηγοριοποίηση του

Ζωγράφου (1997), σύμφωνα με τον οποίο ο ρατσισμός εκδηλώνεται με τρεις μορφές:

α) Δομικός ρατσισμός, ο οποίος γίνεται αντιληπτός μέσα από: νομικές διακρίσεις, την εφαρμογή ρατσιστικής πολιτικής και την αυταρχική αγωγή του λαού της χώρας υποδοχής (Ζωγράφου 1997). Ως παράδειγμα αυτής της μορφής ρατσισμού στην υπερβολή της, θα μπορούσε να αναφερθεί ο ναζισμός στην Γερμανία, και το “apartheid” στη νότια Αφρική (Βίγου [χ.χ]). Βέβαια η ίδια μορφή ρατσισμού σε πιο ήπιους τόνους, εξακολουθεί να εκδηλώνεται καθημερινά σε διάφορες κοινωνίες, πολλές φορές και στη χώρα μας, παρά τις προσπάθειες που γίνονται για την εξάλειψη του φαινομένου.

β) Υποθάλπων ρατσισμός, ο οποίος αποτελεί απόρροια του δομικού ρατσισμού (Ζωγράφου 1997) και συνίσταται σε στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Αυτές οι αντιλήψεις (που βρίσκονται στο γνωστικό στοιχείο των στάσεων) εκδηλώνονται με τη μορφή ρατσιστικής συμπεριφοράς, (περνώντας στο συμπεριφορικό στοιχείο των στάσεων) (Χατζή στο Βοσνιάδου 2000), όταν συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και ειδικότερα, όταν προσβάλλονται τα συμφέροντα των πιθανών εκφραστών του υποθάλποντα ρατσισμού. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η αντίθεση των πολιτών της χώρας υποδοχής να χρηστεί σημαιοφόρος κάποιος αλλοδαπός μαθητής (Ζωγράφου 1997 / Πουλοπούλου 1990).

γ) Ορατός ρατσισμός, ο οποίος εκδηλώνεται με διάφορες ρατσιστικές συμπεριφορές και δραστηριότητες (Ζωγράφου 1997) στην σφαίρα της καθημερινής ζωής σε βάρος ατόμων ή ομάδων. Ως παράδειγμα του ορατού ρατσισμού θα μπορούσε να αναφερθεί η “μεταχείριση” των τριτοκοσμικών ναυτικών στα Ελληνικά πλοία, οι οποίοι κοιμούνται και τρώνε σε διαφορετικά μέρη απ’ ό,τι το ελληνικό πλήρωμα (Πουλοπούλου 1990).

Ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης του ρατσισμού σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000) είναι ο ακόλουθος:

α) Ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα ρατσιστικών αντιλήψεων.

Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές συνήθως βρίσκονται σε μεταξύ τους αρμονία. Έτσι κάθε εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς είναι απόρροια ενός πλέγματος ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων. Οι ρατσιστές λοιπόν, είναι άνθρωποι που διακατέχονται από λανθασμένες γενικευμένες απόψεις για το σύνολο των ατόμων ενός λαού και συμπεριφέρονται υποτιμητικά ή/και επιθετικά σε άτομα που φέρουν ιδιαίτερα στοιχεία, παραβαίνοντας τις υφιστάμενες αντιλήψεις της κοινωνίας για την αυτονόητη συμπεριφορά που πρέπει να δείχνουμε σε άλλους ανθρώπους. Η αντίληψη σχετικά με την ανωτερότητα της δικής τους φυλετικής ομάδας, αποτελεί το εφαλτήριο για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, αφού αισθάνονται ότι μ' αυτόν τον τρόπο υπερασπίζονται δικαιώματα τόσο σε προσωπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο (Τσιάκαλος 2000).

Συχνά, άνθρωποι που είναι φορείς αρνητικών αντιλήψεων για άλλες κοινωνικές ή εθνικές ομάδες, είναι θύματα “κληρονομημένων” κοινωνικών προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα να μην διαισθάνονται την διαστρέβλωση που επιφέρουν στην πραγματικότητα, αυτού του είδους οι αντιλήψεις (Τσιάκαλος 2000).

β) Ρατσισμός από ιδιοτέλεια.

Η εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών, δεν οφείλεται μόνο στην ύπαρξη ρατσιστικών αντιλήψεων που διακατέχουν το άτομο. Έτσι, συχνά η ρατσιστική συμπεριφορά εξυπηρετεί προσωπικά συμφέροντα. Η διατύπωση αρνητικών αντιλήψεων για το θύμα αυτής της συμπεριφοράς χρησιμοποιείται εκ των υστέρων ως τρόπος αιτιολόγησης αυτής της εκδήλωσης ρατσισμού. Ως παράδειγμα αυτής της μορφής ρατσισμού μπορούμε να αναφέρουμε την συμπεριφορά των λευκών εργοδοτών στην Ν. Αφρική «οι οποίοι αν και δεν συμερίζονταν τις απόψεις περί

κατωτερότητας ή επικινδυνότητας των “μαύρων”, υποστήριζαν με όλα τα μέσα που διέθεταν την ρατσιστική πολιτική, επειδή η εφαρμογή της εξυπηρετούσε σημαντικά οικονομικά τους συμφέροντα» (Τσιάκαλος 2000, σελ. 80).

Η ασυνέπεια των ρατσιστών κάθε φορά που τα συμφέροντά τους, τους οδηγούν σε μη ρατσιστική συμπεριφορά, υποδεικνύει ως αιτία της ρατσιστικής συμπεριφοράς όχι τις στερεότυπες αντιλήψεις, αλλά την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Χίτλερ

«... ο οποίος ενώ επισήμως θεωρούσε τους Ασιάτες κατώτερους, εξαιρούσε από την κατηγορία αυτή τους Ιάπωνες επειδή τους χρειαζόταν ως συμμάχους στον πόλεμο» (Τσιάκαλος 2000, σελ. 80).

γ) Ο ρατσισμός ως αποτέλεσμα μέτρων της πολιτείας.

Η ανυπαρξία ή η αποδυνάμωση σχετικών θεσμών που ρυθμίζουν βασικά θέματα του ρατσισμού, πολλές φορές επιτρέπει την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών. Αντίθετα η ύπαρξη τέτοιων θεσμών, παρεμποδίζει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς, ακόμα και στην περίπτωση που υπάρχουν αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις. Υπάρχει ακόμα μια περίπτωση κατά την οποία είναι πιθανό, όχι μόνο να μην απαγορεύονται ρατσιστικές συμπεριφορές, αλλά αντίθετα να προωθούνται και να ενισχύονται με την θεσμοθέτηση μέτρων διακρίσεων και καταπίεσης (Τσιάκαλος 2000).

«Το παράδειγμα της Γερμανίας του Χίτλερ είναι χαρακτηριστικό: Με νόμους, οι οποίοι συντάχθηκαν ειδικά για το σκοπό αυτό, οι Εβραίοι αποκλείστηκαν από επαγγέλματα τα οποία ασκούσαν μέχρι εκείνη τη στιγμή» (Τσιάκαλος 2000, σελ. 81 – 82).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ο θεσμοθετημένος ρατσισμός αποτελεί την ισχυρότερη μορφή ρατσισμού, επειδή η ύπαρξη

ρατσιστικών μέτρων στο επίπεδο του κράτους τρέφει και αναπαράγει στερεότυπες αντιλήψεις και στάσεις και κατ' επέκταση συμπεριφορές τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Τσιάκαλος 2000).

Όπως αναφέρει και ο Μιτίλης (1998) οι μορφές εκδήλωσης του ρατσισμού εκφράστηκαν με ποικίλους τρόπους κατά το παρελθόν, τόσο ως προς το είδος όσο και ως προς την ένταση των φαινομένων και των στάσεων. Ο ρατσισμός εκμετάλλευσης (δουλεμπόριο) και ο ρατσισμός εξολόθρευσης (γενοκτονίες) αντικαταστάθηκαν από άλλες μορφές, όπως ο λανθάνων ρατσισμός και η υποτίμηση ή η αποστροφή προς τους μετανάστες. Ο G.W. Allport στο έργο του «The nature of prejudice» (1954), διατύπωσε μια “κλίμακα αρνητικής δράσης” της έντασης του φαινομένου «με πέντε διαβαθμίσεις:

- 1) Προφορική επίθεση ενάντια στον “άλλο”.
- 2) Αποφυγή του άλλου ή (αυτο)περιορισμός του (ειδική συνοικία, Ghetto).
- 3) Διακρίσεις όπως στέρηση των δικαιωμάτων του άλλου.
- 4) Άμεση σωματική επίθεση (πογκρόμ, λιντσάρισμα).
- 5) Εξολόθρευση, γενοκτονία» (Μιτίλης 1998, σελ. 60 – 61).

Σύμφωνα με την συγκεκριμένη κλίμακα, προϋπόθεση για το πέρασμα στην επόμενη πιο ισχυρή διαβάθμιση αποτελεί η παρουσία του ατόμου στην προηγούμενη ασθενέστερη διαβάθμιση. Ωστόσο, πολλά άτομα δεν περνούν απ' όλα τα στάδια της συγκεκριμένης διαβάθμισης αλλά είναι δυνατόν να σταματήσουν σε κάποιο σημείο χωρίς να εκδηλώσουν εντονότερες μορφές ρατσισμού (Τσιάκαλος 2000).

Ωστόσο, στην εποχή μας η επιστημονική άποψη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τόσο γενετικά όσο και πολιτισμικά, δεν θεμελιώνεται η ιδεολογία περί “κατώτερης” και “ανώτερης” φυλής (Ευρυγένης 1987).

Όπως άλλωστε ανέφερε και ο Ζαν Πωλ Σαρτρ «Η σημερινή επιστήμη δεν έχει τίποτα για να θεμελιώσει την ιδέα μιας φυλετικής ιεραρχίας ανάμεσα στις ανθρώπινες ομάδες. Η

επιστήμη, αντίθετα, κατέχει όλα τα στοιχεία για να αποδείξει το πόσο αδύναμη είναι η έννοια της φυλής και ταυτόχρονα τα κοινά στοιχεία της ενότητας του ανθρώπινου γένους».

1.4.4 ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Η σχέση εκπαιδευτικού συστήματος και ρατσισμού κατά κύριο λόγο κινείται σε δυο άξονες. Αφενός, το σχολείο ενδέχεται να συντείνει στην ενίσχυση του ρατσισμού και κατ' επέκταση των κοινωνικών διακρίσεων με την επιλεκτική λειτουργία του, την κατανομή δηλαδή των σχολικών τίτλων, όχι αξιοκρατικά αλλά με κριτήριο την κοινωνική κατηγορία των δικαιούχων (Γκότοβος 1998). Αφετέρου, το σχολείο πιθανώς να ευνοεί τον ρατσισμό ως κομμάτι της ιδεολογίας του (επίσημης και ανεπίσημης) όπως τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την οργάνωση των τάξεων και την διάταξη των καθισμάτων.

Στον τομέα της εκπαίδευσης όπου ο ρατσισμός χαρακτηρίζεται ως ενεργός, όπως και σε άλλους τομείς της κοινωνίας, αυτός μπορεί να διακρίνεται είτε σε θεσμικό ρατσισμό, είτε σε πολιτισμικό ρατσισμό. Η αναγνώριση του ρατσισμού στα θεσμικά στοιχεία ή στις άτυπες δομές, διευκολύνει τον εντοπισμό ρατσιστικών συμπεριφορών στο σχολείο, ακόμη και στην περίπτωση που το θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι ρατσιστικό.

Είναι πιθανό να μεταφερθούν στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολείο, εξαιτίας του ότι οι επίσημες ρυθμίσεις δεν καλύπτουν κάθε λεπτομέρεια της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά αφήνουν περιθώρια στους εκπαιδευτικούς, κατά κύριο λόγο, και έπειτα στους μαθητές και τους γονείς να καλύψουν αυτά τα κενά (Γκότοβος 1998).

«Ο πιο συχνά εμφανιζόμενος και δύσκολος στην αντιμετώπισή του ρατσισμός, που με τον τρόπο αυτόν εισάγεται στην εκπαίδευση, είναι ο ρατσισμός των μαθητών. Ιδιαίτερα όταν ο ρατσισμός αυτός αποτελεί οργανικό στοιχείο στη συγκρότηση ομάδων συνομηλίκων και στη διεκδίκηση status, δημιουργεί για το εκπαιδευτικό προσωπικό ένα δισεπίλυτο παιδαγωγικό πρόβλημα» (Γκότοβος 1998, σελ. 64).

Επίσης ένας άλλος τρόπος ύπαρξης του ρατσισμού στην εκπαίδευση είναι η εμφάνισή του με τη μορφή παραβίασης ή αγνόησης θεσμικών ρυθμίσεων, οι οποίες ενδεχομένως αναστέλλουν ή δεν επιτρέπουν τις κοινωνικές διακρίσεις. Αυτό συμβαίνει λόγω της απόκλισης της καθημερινής κοινωνικής πραγματικότητας από το μοντέλο των προδιαγραφών του θεσμικού πλαισίου. Το πρόβλημα γίνεται εντονότερο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι μηχανισμοί εποπτείας της λειτουργίας του (και συνεπώς ελέγχου του πραγματικού σε σχέση με το αναμενόμενο) είτε δεν λειτουργούν, είτε δεν υπάρχουν καν (Γκότοβος 1998).

Επιπλέον, ο θεσμικός ρατσισμός στην εκπαίδευση, μπορεί να εμφανιστεί σε επίπεδο υποδομής, οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Ένα παράδειγμα είναι η περίπτωση που οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιχειρείται η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής για έναν πληθυσμό μαθητών, που ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα (ενδεχομένως μειονότητα), είναι πραγματικά υποβαθμισμένες. Ακατάλληλα σχολικά κτίρια, ανύπαρκτη υποδομή για την υποστήριξη της διδασκαλίας και άλλα, έχουν ως συνέπεια την διάκριση του επιπέδου εκπαίδευσης που παρέχεται στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, σε σχέση με εκείνο που παρέχεται στους μαθητές κάποιας άλλης κοινωνικής ομάδας.

Άτυπες μορφές διάκρισης, ενδέχεται να εντοπιστούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές σε δυο κυρίως τομείς: α)στην παροχή των ευκαιριών και β)στην αξιολόγηση της επίδοσης (Γκότοβος 1998).

Η δυνατότητα του μαθητή να αποδείξει ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του δασκάλου είναι ένα κομμάτι που εμπίπτει στην αποκλειστική δικαιοδοσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος υποχρεώνεται παιδαγωγικά να διαχειριστεί αυτή την περίπτωση με δίκαιο τρόπο. Αυτό όμως δεν αποκλείει την στέρηση της δυνατότητας αυτής σε κάποιο μαθητή λόγω της κοινωνικής ομάδας στην οποία αυτός ανήκει (Γκότοβος 1998).

Μ' αυτόν τον τρόπο «... η υποκειμενική του αξία δεν μεταφράζεται σε κοινωνική αξία, σε αξία που να αναγνωρίζεται από τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό» (Γκότοβος 1998, σελ. 73).

Στην αξιολόγηση της επίδοσης, ενδέχεται να εκδηλωθεί ρατσιστική συμπεριφορά στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επηρεαστεί από την προσωπική του σχέση με τον μαθητή, την καταγωγή του, τα φυσικά του χαρακτηριστικά, την πολιτική πεποίθηση, το θρήσκευμα και το φύλο του μαθητή κατά την διαδικασία αξιολόγησής του (Γκότοβος 1998).

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις για τη «... σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις κοινωνικές διακρίσεις, μπορούμε να πούμε ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας από τους πιο ευαίσθητους και ευάλωτους στο ρατσισμό, θεσμικό και άτυπο. Σε βαθμό μάλιστα που το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας, πέρα από την κλασική παιδαγωγική λειτουργία (μάθηση, κοινωνικοποίηση), αναλαμβάνει και διεκπεραιώνει πρόσθετες λειτουργίες, όπως η διανεμητική, η εκπαίδευση αποδεικνύεται ένας στρατηγικής σημασίας χώρος για την αντιμετώπιση της κοινωνικής διάκρισης, τόσο σε επίπεδο ιδεολογικό, όσο και σε επίπεδο σχολικών τίτλων» (Γκότοβος 1998, σελ. 74 - 75).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

1. ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Αφομοίωση είναι η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στους θεσμούς, τις δομές και τις δραστηριότητες της κυρίαρχης κουλτούρας, χωρίς να υπάρχει επίδραση της διαφορετικότητάς τους στην όλη διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση της αφομοίωσης είναι η έλλειψη διαφορετικών εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, απ' αυτά της κυρίαρχης ομάδας, τα οποία σύμφωνα με αυτήν την άποψη λειτουργούν ως διασπαστικές δυνάμεις σε μια ομοιογενή κοινωνία (Μάρκου 1998).

Σύμφωνα με την δομολειτουργιστική προσέγγιση, που αποτελεί υπόβαθρο των αφομοιωτικών μοντέλων, οι πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες αντιμετωπίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως εξής: είτε αφομοιώνονται από την κυρίαρχη κουλτούρα, απορρίπτοντας τις όποιες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες τους (όπως εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά), είτε αποκλείονται από τον σχολικό οργανισμό, ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία μέσα από την πολιτισμική ομοιογένεια και να εξασφαλισθεί η ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μάρκου 1998 / Κάτσικας – Πολίτου 1999).

Η αφομοίωση θεωρείται επιτυχής όταν συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

«αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της χώρας υποδοχής, ευρεία συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της κοινωνίας υποδοχής (λέσχες, οργανώσεις και άλλες παρόμοιες ομάδες),

σημαντικός βαθμός μικτών γάμων, το συναίσθημα του “ανήκειν” στην κοινωνία υποδοχής, απουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, απουσία συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας» (M. GORDON στο Μάρκου 1998, σελ. 6 - 7).

Με βάση τις θέσεις της αφομοιωτικής προσέγγισης, το έθνος διέπεται από πολιτισμική και πολιτική ομοιογένεια, είναι δηλαδή απαλλαγμένο από την ύπαρξη εθνικών ομάδων με εθνικούς δεσμούς και παραδόσεις, καθώς και από ιδιαίτερα εθνικά / πολιτισμικά χαρακτηριστικά, οπότε αποτελεί έννοια καθολικής ισχύος. Κατ’ αυτήν την άποψη, προϋπόθεση για την ισότιμη συμμετοχή των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων στο “κοινωνικό γίνεσθαι”, είναι η απορρόφησή τους από τη ντόπια κουλτούρα. Επιπλέον, οι οπαδοί της αφομοιωτικής προσέγγισης αντιλαμβάνονται την εθνότητα ως παθολογική κατάσταση, σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία, αφού έρχεται σε αντίθεση με τον εκσυγχρονισμό. Το γεγονός ότι οι εθνικοί δεσμοί και πολιτισμοί συνεχίζουν να υφίστανται ακόμη, είναι αποτέλεσμα της μη αφομοίωσής τους από την ευρύτερη κοινωνία (Μάρκου 1998).

1.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Τα παιδιά με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά έχουν το δικαίωμα να αναπτύξουν με επάρκεια την εθνική γλώσσα και τον κοινό πολιτισμό. Αυτό επιτυγχάνεται με την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που θα τους βοηθήσει να συμμετέχουν σ’ αυτόν τον εθνικό πολιτισμό. Η διαφορετικότητά τους από την επίσημη γλωσσική και πολιτισμική έκφραση αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, που πρέπει να ξεπεραστεί με την εφαρμογή της μονογλωσσικής και

μονοπολιτισμικής προσέγγισης. Αυτό συμβαίνει, επειδή θεωρείται ότι το πρόβλημα είναι η αδυναμία των παιδιών να χρησιμοποιήσουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής και έτσι ως λύση προτείνεται η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας του σχολείου που θα τα βοηθήσει στην γρήγορη αφομοίωσή τους (Μάρκου 1998).

2. ΕΝΣΩΜΑΤΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Με τον όρο “ενσωμάτωση” εννοείται η αναγνώριση του ιδιαίτερου πολιτισμού κάθε μεταναστευτικής ομάδας, και της αλληλεπίδρασής του με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, που έχει ως τελικό αποτέλεσμα την δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης.

Η ενσωματωτική προσέγγιση βασίζεται στην αρχή της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας, στοχεύοντας στην δόμηση μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Μάρκου 1998).

Άλλωστε όπως αναφέρει και ο R. Jenkins η ενσωμάτωση ορίζεται ως εξής:

«ίσες ευκαιρίες που συνοδεύονται από την πολιτισμική ποικιλία σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίας ανοχής» (Κάτσικας – Πολίτου 1999, σελ. 39).

«Αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι η πλήρης πολιτισμική συμμόρφωση, αλλά η αφομοίωση εκείνων των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών αξιών και πεποιθήσεων στις οποίες στηρίζονται η κοινωνία και οι βασικοί της θεσμοί» (Μάρκου 1998, σελ. 11 - 12).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της επιτυχίας της εφαρμογής της ενσωματωτικής προσέγγισης, είναι η ενημέρωση της πλειοψηφίας σχετικά με τους πολιτισμικούς και ιστορικούς παράγοντες που παραπέμπουν σε διάφορες μεταναστευτικές / μειονοτικές ομάδες, οι

οποίες εισρέουν στην χώρα. Μ' αυτόν τον τρόπο γίνεται δυνατή η ύπαρξη διαφορών στον τρόπο ζωής, την θρησκεία, και τον πολιτισμό, στα πλαίσια αυτής της κοινωνίας (Κάτσικας – Πολίτου 1999).

Ωστόσο, ο βαθμός ανοχής της πολιτισμικής ετερότητας, φτάνει ως το σημείο που αυτή βοηθά στην ενσωματωτική διαδικασία, χωρίς να “προσβάλλει” τις πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις της κυρίαρχης κουλτούρας (Μάρκου 1998).

2.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σύμφωνα με την ενσωματωτική προσέγγιση, όσον αφορά στην εκπαίδευση, εκτός από την απόκτηση επαρκούς γνώσης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, είναι αναγκαία η οργάνωση και η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, (όπως η πληροφόρηση των παιδιών της κοινωνίας υποδοχής για τα ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ομάδων), στα σχολικά πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται ευκολότερη η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών των ομάδων, στις χώρες υποδοχής. Ακόμη και σ' αυτήν την περίπτωση όμως, δεν παύει να είναι απώτερος στόχος η διατήρηση μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας, αφού κύριο μέλημα αποτελεί η ενσωμάτωση των παιδιών με γλωσσική και πολιτισμική προέλευση, στη χώρα υποδοχής.

Δεν καταβάλλεται προσπάθεια να διαμορφωθούν κατάλληλα οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, ώστε να καταστεί εφικτή η χωρίς προβλήματα συμμετοχή των παιδιών στα συγκεκριμένα πλαίσια, αλλά εξαρτάται από τα παιδιά να αλλάξουν και να προσαρμοστούν (Μάρκου 1998 / Κάτσικας – Πολίτου 1999).

Μ' αυτόν τον τρόπο, η ισότητα ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα προσιδεάζει σε ουτοπικό σχήμα, εφόσον οι σχολικές δομές έχουν σχεδιαστεί για να ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών της κυρίαρχης κουλτούρας αδιαφορώντας και μένοντας ανίκανες να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου 1998).

3. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Στην πολυπολιτισμική προσέγγιση, επικρατεί η παραδοχή ότι η κοινωνία απαρτίζεται από ομάδες που διαφέρουν ως προς τα πολιτισμικά τους στοιχεία, των οποίων την διατήρηση προωθεί, ενώ παράλληλα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα. Σ' αυτή την περίπτωση, ο συνεκτικός παράγοντας είναι η πολιτική εξουσία του κράτους, το οποίο διακρίνεται από ουδετερότητα και κύριο μέλημά του είναι η διασφάλιση και η απονομή της δικαιοσύνης.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αποτελεί η εφαρμογή του πλουραλισμού, δηλαδή της ενεργούς συμμετοχής των πολιτών στο σύνολό τους, στην διαδικασία διαμόρφωσης της κοινωνίας, που λαμβάνει χώρα σε πλαίσια οριοθετημένα από κοινά αποδεκτές αξίες, πρακτικές και διαδικασίες (Μάρκου 1998).

3.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στους εξής:

- α. μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές,
- β. βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων,
- γ. καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση,
- δ. ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διάφορων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου 1998, σελ. 17).

3.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Η συντηρητική κριτική.

Από την πλευρά των συντηρητικών ασκείται κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση με τα επιχειρήματα ότι:

- α. υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων,
- β. αντιστρατεύεται το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας,
- γ. προκαλεί κοινωνικό διχασμό γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνείδησία των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων και εμποδίζει την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία,

δ. πολιτικοποιεί την εκπαίδευση για να βοηθήσει τα παιδιά των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων (Modgil Sohan et al... 1997, σελ.60-61 / Μάρκου 1998, σελ. 18).

2. Η ριζοσπαστική κριτική.

Συνοπτικά, η ριζοσπαστική κριτική στην πολυπολιτισμική προσέγγιση, επικεντρώνεται στον χαρακτηρισμό της ως λεπτής μορφής κοινωνικού ελέγχου, με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εξουσίας, που μπορούν να προέλθουν από την αντίσταση των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν εστιάζει στα πραγματικά αίτια του φυλετισμού και των διακρίσεων που απορρέουν απ' αυτόν και επιπλέον δεν εξετάζει τα συστατικά στοιχεία των θεσμικών δομών που καθιστούν απρόσιτους τους μηχανισμούς της εξουσίας στις εθνικές μεταναστευτικές ομάδες (Modgil Sohan et al... 1997, / Μάρκου 1998).

4. ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η αντιρατσιστική προσέγγιση, που έχει ως υπόβαθρο την μαρξιστική προβληματική, εξετάζει τον ρατσισμό μέσα από την κοινωνιολογική σκοπιά, αναλύοντας τις κοινωνικές δομές, των οποίων βασικό χαρακτηριστικό είναι η φυλή. Θεωρεί, ότι στις σύγχρονες κοινωνίες οι θεσμοί και οι δομές έχουν διαποτιστεί από τον ρατσισμό, ενώ παράλληλα υποστηρίζει ότι οι υπόλοιπες θεωρητικές προσεγγίσεις δεν έχουν καταφέρει να προωθήσουν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Μάρκου 1998 / Κάτσικας – Πολίτου 1999).

Ο “θεσμικός ρατσισμός”, δηλαδή, «η δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μιας ομάδας επί μιας άλλης», (Κάτσικας – Πολίτου 1999, σελ. 43) εκδηλώνεται σ' ένα πλέγμα νόμων και διαταγμάτων του κράτους

καθώς και σε μεγάλους οργανισμούς και θεσμούς που επιτρέπουν τη διαφορετική μεταχείριση των μελών διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων. Το κράτος χάνει την ουδετερότητά του από τη στιγμή που ο ρατσισμός αποτελεί στοιχείο των μηχανισμών του και εισχωρεί σε κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής (Μάρκου 1998).

4.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Με βάση την προϋπόθεση ότι ο ρατσισμός υπάρχει τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θέτουν ως βασικό σκοπό την αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων σ' όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, όπως και στο σχολείο (Μάρκου 1998).

Δείγματα ρατσιστικής συμπεριφοράς (όχι μόνο η λεκτική βία αλλά και “κρυμμένες” ή “έμμεσες” μορφές ρατσισμού) εντοπίζονται και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα:

«ο τόνος της φωνής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν απευθύνονται στους συγκεκριμένους μαθητές, γλώσσα του σώματός τους, οι προσδοκίες που τρέφουν, ο σιωπηρός αποκλεισμός των μαθητών της μειονότητας από διάφορες σχολικές δραστηριότητες, η απουσία των γονέων τους από το σχολείο κ.λ.π.» (Κάτσικας – Πολίτου 1999, σελ. 44).

Βέβαια, η αποτελεσματικότητα κάθε αντιρατσιστικής ενέργειας στα εκπαιδευτικά πλαίσια, σχετίζεται με την θέση που καταλαμβάνει στην ευρύτερη πολιτική αντιπαράθεση.

«Ο Brandt θέτει τρεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης:

α. Ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική / φυλετική τους προέλευση, που όμως δεν

επιτυγχάνεται με απλές αλλαγές των παλαιών μηχανισμών αλλά με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που προάγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην παρούσα του μορφή δε μπορεί να παρέχει ισότητα για όλους.

β. Δικαιοσύνη. Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σ' όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά. Για τη διασφάλιση της δικαιοσύνης απαιτείται δράση σε διάφορα επίπεδα.

γ. Χειραφέτηση / απελευθέρωση των καταπιεζομένων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού» (Brandt στο Μάρκου 1998, σελ. 23).

4.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η κριτική εναντίον της αντιρατσιστικής προσέγγισης προέρχεται απ' τους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και τους ορθόδοξους μαρξιστές ριζοσπάστες και συνοψίζεται στα εξής:

- Οι αντιρατσιστικές προσεγγίσεις τονίζουν ιδιαίτερα τη φυλή ως αιτία αποκλεισμών, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη, την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων παραγόντων με τους οποίους αυτή συνδέεται, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν απλουστευμένες κωδικοποιήσεις της “φυλετικής εμπειρίας”, διαιωνίζοντας προκαταλήψεις και δυϊσμούς.
- Οι αντιρατσιστικές προσεγγίσεις, με το να παρουσιάζουν το κράτος σαν μια ενοποιημένη ολότητα που έχει πλέον αποκτήσει

ουσιοκρατικά χαρακτηριστικά, αδυνατούν να αναλύσουν τις δυναμικές της κρατικής δράσης σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και σε διαφορετικά θεσμικά πεδία καθώς και τις τριβές, τις παλινδρομήσεις και τις αντιφάσεις στις λειτουργίες του κράτους (Κάτσικας – Πολίτου 1999).

5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική πρακτική ή σε κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά συνιστά έναν τρόπο προσέγγισης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κάτσικας – Πολίτου 1999).

Σύμφωνα με την Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω 4 βασικά στοιχεία:

- στην πλειονότητά τους, οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές, με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο,
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς -χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική (Μάρκου 1998, σελ. 25).

5.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης μιας πολυπολιτισμικής και πολυεθνικής κοινωνίας. Επιπλέον, ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σ' όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση.

Ο Essinger αναφέρει τις 4 βασικές αρχές:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Η καλλιέργεια του συναισθήματος της συμπάθειας προς τους άλλους, της κατανόησής μας γι' αυτούς και της αντίληψης των προβλημάτων τους μέσα από τη δική τους οπτική.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Η ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που ξεπερνάει τα σύνορα μεταξύ ομάδων, φυλών και κρατών, υπερνικώντας την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Η καλλιέργεια του σεβασμού προς κάθε πολιτισμική ετερότητα μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς.
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Η εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε να γίνει εφικτός ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών λαών (Μάρκου 1998).

«Τέλος, ως βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται στην Έκθεση ότι:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,

- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
- προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης» (Μάρκου 1998, σελ. 25 - 27).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΜΑΣ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

1. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

«Εκπαιδευτικό σύστημα ή εκπαίδευση σημαίνει τη συστηματική παιδεία, που παρέχεται μέσω των κοινωνικών οργανισμών (σχολείων ή σχολικών μονάδων). Το σύνολο δηλαδή των οργανωτικών δομών, διαδικασιών, μεθόδων και μέσων δια των οποίων η κοινωνία παρέχει στα μέλη της συστηματική και ελεγχόμενη εκπαίδευση, στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, με σκοπό την διατήρηση (απολειτουργική και εθνική άποψη) και αποδοχή (από ηθική άποψη) των κοινωνικών δομών και των αξιών, οι οποίες τις δικαιώνουν. Ο όρος συναντάται και ως σχολικό σύστημα, που προσιδεάζει, όμως ιδιαίτερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Κωτσίκης 1993, σελ. 65).

Τα στοιχεία εκείνα, που αποτελούν κύριο γνώρισμα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας και του προσδίδουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι τα έκδηλα και εξωτερικά του στοιχεία, όπως η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία του, καθώς και η ιδεολογία που διέπει το εκπαιδευτικοπαιδαγωγικό σύστημα, η οποία αποτελεί τον κεντρικό άξονα της φιλοσοφικής του υποδομής (Κωτσίκης 1993).

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τη διάρθρωση της κάθε βαθμίδας σε κύκλους σπουδών, εκπαιδευτικές κατευθύνσεις κ.λ.π. και τη σύσταση και ίδρυση αντίστοιχων

τύπων σχολείων. Η οργάνωση και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους οργάνωσης της τάξης και του μαθήματος, το γενικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης και την αξιολόγηση των σχολικών περιόδων. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συνίσταται από αναθεωρήσεις ή συμπληρώσεις και προσαρμογές του αρχικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου, όπως επίσης και από την προώθηση νέων μεθόδων οργάνωσης, τη βελτίωση και εκσυγχρονισμό των περιεχομένων διδασκαλίας, αποτελεί επίσης αναπόσπαστο κομμάτι της οργάνωσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωτσίκης 1993).

Ο σκοπός κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι διττός: ο μορφωτικό – κοινωνικοποιητικός και ο επαγγελματικός. Ο πρώτος αναφέρεται στην απόκτηση όσων δεξιοτήτων είναι απαραίτητες σε κάθε πολίτη, για την ομαλή ένταξη και δράση του στην κοινωνία. Αυτό επιτυγχάνεται με τη γενική εκπαίδευση, δηλαδή την εκμάθηση της γλώσσας, της ιστορίας, του γεωγραφικού περιβάλλοντος κ.λ.π.

Ο δεύτερος σκοπός, που εκπληρώνεται με την επαγγελματική εκπαίδευση, αναφέρεται στην απόκτηση τεχνικοεπαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες στον νέο επαγγελματία, ώστε να ασκήσει το αντικείμενο των σπουδών του, συμμετέχοντας στην αγορά εργασίας και στις οικονομικές διαδικασίες της κοινωνίας όπου ζει.

Σε χώρες με χαμηλό βαθμό ανάπτυξης της βιομηχανίας, οι εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις κατέχουν δευτερεύοντα ρόλο. Το ίδιο συμβαίνει και στη χώρα μας όπου η γενική εκπαίδευση αναπτύχθηκε ιδιαίτερα, σε αντίθεση με την επαγγελματική, της οποίας η ανάπτυξη, για αρκετές δεκαετίες παρουσίασε καθυστέρηση, ακόμη και σε υποτυπώδη μορφή. Σταθμός για την εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, αποτέλεσε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1977, που έδωσε ώθηση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην οποία στράφηκε σημαντικός

πληθυσμός νέων αυτής της εποχής («1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», Πατινώτης, 1997).

Ωστόσο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από χρόνια δυσλειτουργία, εξαιτίας του μονοδιάστατου χαρακτήρα του που αποσκοπούσε στην προετοιμασία των μαθητών για το πανεπιστήμιο. (Μυλωνάς στην ομιλία του Πατινώτη, «1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», 1997).

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο σκοπός που επιδιώκει κάθε κοινωνία λειτουργεί ως βασικός παράγοντας, που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία με την σειρά της καθορίζει την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωτσίκης 1993).

Παρά ταύτα, επειδή κάθε κοινωνία αποτελείται από επιμέρους κοινωνικές ομάδες, διαφορετικές μεταξύ τους, είναι δυνατόν να υπάρχουν διαφορετικά σχολικά συστήματα στην ίδια κοινωνία που εξυπηρετούν τους ιδιαίτερους σκοπούς της ή και τους σκοπούς αυτών των διάφορων ομάδων, στις οποίες απευθύνεται το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Κωτσίκης 1993).

1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η δομή και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και κάθε κοινωνικού συστήματος, επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, οι οποίοι ονομάζονται μεταβλητές όταν προέρχονται μέσα από το σύστημα και παράμετροι όταν βρίσκονται εκτός του συστήματος (Κωτσίκης 1993).

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ

α) Πολιτικοί παράγοντες

Η πολιτεία είναι ο φορέας που σχεδιάζει και εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με την οποία οργανώνεται και λειτουργεί το

εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η παρέμβαση της πολιτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει και την σχέση εξάρτησης μεταξύ των δυο συστημάτων (Κωτσίκης 1993).

«... Σήμερα η πολιτεία αποτελεί τον κύριο ρυθμιστή όλων των ζητημάτων της εκπαίδευσης· ιδρύει και συντηρεί τα σχολεία, καταρτίζει τα αναλυτικά προγράμματα, προσδιορίζει τους στόχους και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, μεριμνά για την συγγραφή των διδακτικών βιβλίων και ρυθμίζει όλες τις σχετικές λεπτομέρειες για τη λειτουργία των σχολείων· με ειδικά εκπαιδευτικά στελέχη, τέλος, καθοδηγεί, εποπτεύει και ελέγχει τα παραπάνω» (Κωτσίκης 1993, σελ. 83).

Η εκάστοτε εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική ασκεί μεγάλη επιρροή κατά κύριο λόγο στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, που γίνονται πράξη με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας, και γενικότερα στο εκπαιδευτικό κλίμα που διέπει τη σχολική ζωή κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Ακόμη, επηρεάζει την παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, ορίζοντας συγχρόνως και την γενικότερη κατεύθυνση που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Κωτσίκης 1993).

Το περιεχόμενο των συνταγματικών ρυθμίσεων είναι αυτό που καθορίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία σύμφωνα με την οποία, κατοχυρώνεται το δικαίωμα πρόσβασης των πολιτών στην παιδεία και καθορίζονται οι υποχρεώσεις και δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών έναντι των πολιτών (Κωτσίκης 1993).

Οι πολιτικοί φορείς, συνειδητοποιώντας την τεράστια σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος για την ανάπτυξη μιας χώρας, οδηγούνται στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για ένα γενικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό που να ευνοεί ουσιαστικά τη δομική ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Επιχειρούν να συνταιριάσουν το εκπαιδευτικό σύστημα στις κοινωνικοπολιτικές ανάγκες θεσμοθετώντας τις ανάλογες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γι' αυτό το

σκοπό. «... Η πολιτική σκέψη συνδέει πάντοτε τα εκπαιδευτικά συστήματα με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική άνοδο του λαού» (Κωτσίκης 1993, σελ. 84).

β) Κοινωνικοί παράγοντες

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και κοινωνίας, χαρακτηρίζεται ως αμφίδρομη και αλληλεπιδρούσα. Αυτή η αμοιβαία επενέργεια μεταξύ των δυο συστημάτων γίνεται φανερό όταν για παράδειγμα η κοινωνία με διάφορους θεσμούς λειτουργεί και σαν σχολείο για το άτομο, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Η κοινωνία λοιπόν, διδάσκει συμπεριφορές, στάσεις, και μεθόδους εργασίας, αντιλήψεις και αρχές, σε μια διαδικασία ενσωμάτωσης των πολιτισμικών στοιχείων της στη νέα γενιά, η οποία με τη σειρά της τα μεταδίδει στην επόμενη (Κωτσίκης 1993).

Λόγω των συνεχών μεταβολών που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες δημιουργούνται νέες απαιτήσεις, τις οποίες η εκπαίδευση προσπαθεί να καλύψει με την παροχή των ανάλογων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι νέοι προβληματισμοί, απόρροια αυτών των απαιτήσεων, συχνά επιβάλλουν την ιδεολογική αναθεώρηση και αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος και αντιστοίχως τον εκσυγχρονισμό και την βελτίωσή του (Κωτσίκης 1993).

Είναι λοιπόν απαραίτητη η σύνδεση του εκπαιδευτικού συστήματος με την κοινωνική ζωή, επειδή οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί (που είναι συνέπεια της τεχνολογικής προόδου και των επιστημονικών ανακαλύψεων) “υποχρεώνουν” το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταλλαχτεί στα πλαίσια των σύγχρονων απαιτήσεων της παραγωγής, της επιστήμης και της τεχνολογίας (Κωτσίκης 1993).

γ) Οικονομικοί παράγοντες

Η οικονομική δραστηριότητα μιας χώρας βρίσκεται σε στενή σχέση εξάρτησης με το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος μιας και οι νέοι είναι απαραίτητο να αποκτήσουν στάσεις και δεξιότητες, αρχές και αξίες

για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους μέσα στο κοινωνικό “γίγνεσθαι”. «... Τα άτομα με υψηλότερη εκπαίδευση συμβάλλουν στη βελτίωση του ατομικού εισοδήματος και έτσι συντελούν στην αύξηση του εθνικού προϊόντος, στο οποίο μετέχουν πάλι αναλογικά» (Κωτσίκης 1993, σελ. 86).

Τα τελευταία χρόνια το ποσό των συνολικών κρατικών επενδύσεων που διατίθεται για την κάλυψη των αναγκών μιας ποσοτικά και ποιοτικά βελτιωμένης εκπαίδευσης, παρουσιάζει αισθητή απόκλιση από το ποσό που απαιτείται για την εκπλήρωση του συγκεκριμένου στόχου. Κυρίαρχη είναι η άποψη ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση αποδίδουν μόνο σε βάθος χρόνου (Κωτσίκης 1993).

Ο συγκεκριμένος συλλογισμός προκύπτει από το γεγονός ότι ο οικονομικός προγραμματισμός για τα εκπαιδευτικά θέματα επηρεάζεται από τις αρχές της σχέσης “κόστους – αποτελεσματικότητας”. Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που εμποδίζει την εκάστοτε κυβέρνηση να ασκήσει μια γενναιόδωρη οικονομική εκπαιδευτική πολιτική (Κωτσίκης 1993).

Εξάλλου, «... η συνεχής ποσοτική και ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος που επιτυγχάνεται με την ικανοποιητική οικονομική δραστηριότητα, αποτελεί κυρίαρχο αίτημα για την σύγχρονη κοινωνία, επειδή η φύση της οικονομικής δραστηριότητας επηρεάζει την έκταση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όπως επίσης και τη φύση των αξιών, που μεταδίδει στους νέους» (Κωτσίκης 1993, σελ. 87).

Έτσι και η εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης (Κωτσίκης 1993).

δ) Πολιτιστικοί και τεχνολογικοί παράγοντες

Αναμφισβήτητα, το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με το πολιτιστικό επίπεδο μιας χώρας στα πλαίσια μιας σχέσης αμοιβαίας αλληλεπίδρασης. Η επίδραση της πολιτιστικής υποδομής στην εκπαίδευση, και το

αντίστροφο, είναι δημιουργική και ενσαρκώνει το διαρκή αγώνα κάθε κοινωνίας, αφενός μεν να μεταδώσει στη νέα γενιά τα παραδοσιακά πολιτιστικά στοιχεία της και αφετέρου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις (Κωτσίκης 1993).

Ακόμη τα πολιτιστικά πλαίσια κάθε χώρας καθορίζουν τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού τα πολιτιστικά στοιχεία ενσωματώνονται στην εκπαίδευση.

«... Από το πλήθος των πολιτιστικών στοιχείων, επιλέγονται όσα κρίνονται χρήσιμα, για να πλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης και να επενεργήσουν ως μορφωτικά αγαθά, ικανά να επηρεάσουν την αγωγή και μόρφωση των πολιτών» (Κωτσίκης 1993, σελ. 88).

Σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της αναπτυγμένης κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο. Η σύγχρονη κοινωνία λοιπόν που μεταβάλλεται με γοργούς ρυθμούς δημιουργεί μεγαλύτερο αριθμό κοινωνικών αναγκών και απαιτήσεων, μοναδικός δρόμος για την κάλυψη των οποίων είναι η ευρεία εξειδικευμένη εκπαίδευση (Κωτσίκης 1993).

ΕΣΩΤΕΡΙΚΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

α) Οι σκοποί της εκπαίδευσης

Το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός θέτει κάποιους σκοπούς, οι οποίοι προδιαγράφουν την πορεία δράσης του. Συνήθως, οι σκοποί αυτοί αποτελούν μορφές στρατηγικής για την επίτευξη των σκοπών της κοινωνίας. Με άλλα λόγια, οι σκοποί του σχολείου υπαγορεύονται από τους κοινωνικοπολιτικούς σκοπούς του συστήματος εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο (Κωτσίκης 1993).

Ωστόσο, σε μια δημοκρατική κοινωνία στην οποία έχουν δικαίωμα έκφρασης αντικρουόμενα συμφέροντα και επιδιώξεις, είναι φυσικό να υπάρχει ασυμφωνία σχετικά με τους στόχους του σχολείου, αφού κάθε ομάδα έχει διαφορετική κοινωνικοπολιτική εικόνα των πραγμάτων. Έτσι

θα λέγαμε ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι οι φιλοσοφικές ιδέες και η θεωρία των ατόμων που διατυπώνουν τους σκοπούς, καθώς και το πνευματικό επίπεδο και η ποιότητα της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνονται αυτοί οι σκοποί (Κωτσίκης 1993).

β) Το πρόγραμμα της εκπαίδευσης

Η ύπαρξη αναλυτικών προγραμμάτων πηγάζει από την ανάγκη να οριοθετηθεί ο χώρος στον οποίο κινείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Σταχολογώντας διάφορες απόψεις σχετικά με τον ορισμό του αναλυτικού προγράμματος, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, την διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της. Ακόμη εμπεριέχει διάφορες άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και μέσα, που χρησιμοποιούνται για να γίνει η μεταβίβαση του περιεχομένου των μαθημάτων στον μαθητή, ενώ τέλος, αναφέρεται στο σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές και οι οποίες είναι οργανωμένες και σκόπιμα επιδιωκόμενες (Κωτσίκης 1993).

Το αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζει τις παραδοσιακές αξίες, την επικρατούσα κοινωνική ιδεολογία, καθώς και τον βαθμό της οργάνωσης και της οικονομικής ανάπτυξης της συγκεκριμένης κοινωνίας. Άρα, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εξαρτάται τόσο από τη φιλοσοφία και την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία, όσο και από τον ορισμό της αποστολής του σχολείου της κάθε χώρας (Κωτσίκης 1993).

γ) Το μαθητικό δυναμικό

Οι μαθητές είναι το προϊόν αλλά και το αντικείμενο της εκπαίδευσης και αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η επιτυχία των σκοπών του σχολείου εξαρτάται από την επιτυχή εκτέλεση των ρόλων που έχουν οριστεί για καθένα από αυτά τα μέλη (Κωτσίκης 1993).

«... Ο ρόλος του μαθητή, μέσα στην οργάνωση του σχολείου είναι αυτός του διδασκόμενου, που συνδέεται με αντίστοιχες

αξίες, κυριότερη από τις οποίες είναι η ακαδημαϊκή επίδοση... Σύμφωνα με την αξιολογική κλίμακα του σχολείου, η καλή επίδοση στα μαθήματα αποτελεί την ανώτερη αξία. Είναι η κεντρική αξία γύρω από την οποία οργανώνονται κανονικά οι σχολικές δραστηριότητες» (Κωτσίκης 1993, σελ. 93).

Οι δραστηριότητες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών είναι συνάρτηση του κοινωνικού κλίματος των αξιών και των προσανατολισμών που αναπτύσσουν οι μαθητές κατά τη σχολική σταδιοδρομία τους. Οι σχέσεις που αναπτύσσει ένας μαθητής στο σχολείο χωρίζονται σε τρία επίπεδα: σχέσεις με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και με τους συμμαθητές. Κάθε επίπεδο σχέσεων είναι δυνατόν να έχει διαφορετικές προσδοκίες και μάλιστα να προωθεί το δικό του αξιολογικό σύστημα, το οποίο προσπαθεί να καθιερώσει. Έτσι λόγω αυτής της διάστασης προκαλείται σύγκρουση που δρα ανασταλτικά στην υλοποίηση των επίσημων σκοπών του σχολείου. Αυτό μπορεί να αποφευχθεί και μάλιστα να οδηγήσει σε δημιουργικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς αν αναγνωριστεί η δύναμη αυτών των άτυπων κοινωνικών σχέσεων (Κωτσίκης 1993).

Ωστόσο, το μαθητικό δυναμικό, δεν είναι μια μεταβλητή που εξαντλείται μόνο στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων, αλλά επεκτείνεται και σε άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι αυτοί οι παράγοντες, πρέπει να προσαρμόζονται και να αποβλέπουν στην ικανοποίηση και την πρόοδο του μαθητικού δυναμικού (Κωτσίκης 1993).

δ) Υλικοτεχνική υποδομή ή το περιβάλλον του σχολείου

Η υλικοτεχνική υποδομή και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο είναι αυτό που ονομάζουμε εξωτερική οργάνωση του σχολείου (Κωτσίκης 1993).

«... Η εξωτερική οργάνωση του σχολικού περιβάλλοντος αρχίζει από τη θέση του σχολείου στην πόλη, τη συνοικία ή το χωριό και την πλήρη και λεπτομερή χωροταξική μελέτη όλων των χώρων

του διδακτριακού συγκροτήματος, που πρέπει να πληρούν όλες τις λειτουργικές ανάγκες και χρήσεις του σχολείου» (Κωτσίκης 1993, σελ. 96).

Συμπερασματικά, για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, η καλή υλικοτεχνική υποδομή (δηλαδή το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου) αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα της επιτυχίας της (Κωτσίκης 1993).

1.2 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ

Κατά το στάδιο οργάνωσης των σχολικών συστημάτων χρησιμοποιούνται κάποια βασικά κριτήρια που καθορίζουνε ποια στοιχεία θα ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό. Αν και παρατηρείται διαφορά των κριτηρίων οργάνωσης των σχολικών βαθμίδων της εκπαίδευσης από τόπο σε τόπο και από εποχή σε εποχή, ωστόσο ως πιο συνηθισμένα αναφέρονται:

- η ηλικία των μαθητών,
- η βαθμίδα της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- οι σχέσεις μεταξύ των βαθμίδων,
- η σχέση ως προς το κράτος, το δήμο ή τους ιδιώτες,
- η κοινωνική τάξη και ο κοινωνικός προορισμός των μαθητών,
- ο βαθμός νοημοσύνης ή άλλα ψυχοσωματικά και κοινωνικο-πολιτιστικά στοιχεία των μαθητών,
- τα προσόντα των αποφοίτων,
- η γεωγραφική περιοχή του σχολείου,
- ο τρόπος διδασκαλίας,
- ο χρόνος λειτουργίας,
- ο κλάδος της μάθησης και τέλος,
- ο σκοπός παροχής της εκπαίδευσης (Κωτσίκης 1993).

2. Η ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ως γενικός σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται η κοινωνικοποίηση κάθε νέας γενιάς παιδιών μιας κοινωνίας (Κωτσίκης 1993).

«... το σχολικό σύστημα είναι βασικός φορέας μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας και καλλιεργεί τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τους τρόπους σκέψης και τις μορφές συμπεριφοράς που συμβάλλουν στη διατήρηση της ιδεολογίας αυτής» (Πυργιωτάκης 1989, σελ. 25).

Η κοινωνικοποίηση περιλαμβάνει την μετάδοση στα παιδιά, των παραδόσεων, των γνώσεων και των ικανοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής τους και την προσαρμογή τους στην κοινωνία ως άτομα και ως πολίτες (Τσαούσης 1989 / Κωτσίκης 1993). «... η γνώση της εθνικής γλώσσας και της ιστορίας, η εισαγωγή στην απλή μαθηματική σκέψη, η κατανόηση του φυσικού και γεωγραφικού περιβάλλοντος, η ικανότητα προστασίας της υγείας, η καλή σωματική διάπλαση, η ικανότητα έκφρασης και η συναισθηματική ωριμότητα... » θεωρούνται αναγκαία στοιχεία στην αγωγή ενός ατόμου, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξή του (Κωτσίκης 1993, σελ. 74).

Ως καταλληλότερη ηλικία για την εισαγωγή του παιδιού στην διαδικασία της δευτερογενούς κοινωνικοποίησής του μέσω του σχολείου (Τσαούσης 1989) θεωρείται η σχολική ηλικία 6 – 12 ετών (Κωτσίκης 1993).

«Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα διάφορα εκπαιδευτικά – σχολικά συστήματα είναι οργανωμένα και διαρκούν κατά κανόνα από 4 έως 6 χρόνια» (Κωτσίκης 1993, σελ. 74).

Αξίζει να σημειωθεί πως τις τελευταίες δεκαετίες για λόγους κοινωνικής ανάγκης, δημιουργήθηκε προσχολική αγωγή των παιδιών ηλικίας 3,5 – 5,5

ετών, πριν την εισαγωγή του παιδιού στην βασική εκπαίδευση. Τα νηπιαγωγεία στα οποία λαμβάνει χώρα η προσχολική αγωγή, αποσκοπούν στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και την απόκτηση κοινωνικότητας και όχι στην προετοιμασία για τις γνώσεις του σχολείου της βασικής εκπαίδευσης (Κωτσίκης 1993).

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Τα νομοθετικά μέτρα που λαμβάνονται για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στο σύνολό τους, αποτελούν την εκπαιδευτική νομοθεσία. Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής λοιπόν, επιτυγχάνεται μέσα από τη λήψη και εφαρμογή διαφόρων νόμων, διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων και άλλων μέτρων της πολιτείας, που αναφέρονται στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (Κωτσίκης 1993).

Έτσι στη χώρα μας, η οργανωμένη μορφή της παιδείας δηλαδή η εκπαίδευση οργανώνεται και υλοποιείται με τις γνωστές μεθόδους και τα παραδοσιακά μέσα της νομικής και της οργανωτικής επιστήμης. Με το άρθρο 16 του συντάγματος του 1975, κατοχυρώνεται το δικαίωμα στη μόρφωση ως συνταγματικό δικαίωμα, αφού μια σειρά δραστηριοτήτων όπως η τέχνη, η επιστήμη, η έρευνα, η διδασκαλία, η παιδεία και η εκπαίδευση κατατάσσονται στο κεφάλαιο των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Στο συγκεκριμένο άρθρο, αναφέρεται πως την φροντίδα για την ανάπτυξη των κύριων μορφών πνευματικής δράσης και δημιουργίας έχει το κράτος. Έτσι, η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους (Κωτσίκης 1993).

Η μόρφωση πλέον, δεν είναι μόνο δικαίωμα κάθε πολίτη, αλλά συνταγματική υποχρέωση. Η υποχρέωση για την ένταξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα αφορά τόσο στους μαθητές λόγω της θέσπισης

υποχρεωτικής φοίτησης, όσο και στους γονείς, οι οποίοι πρέπει να φροντίσουν για την ανατροφή και την μόρφωση των παιδιών τους. Με το ίδιο άρθρο θεσπίζεται ακόμη η ελευθερία της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς με μοναδική δέσμευση το καθήκον υπακοής στο Σύνταγμα (Κωτσίκης 1993).

3.1 ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος του 1975, που τροποποιήθηκε με το Ν. 1566/85, σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.

Πιο ειδικά, τονίζεται η ελευθερία, η υπευθυνότητα, το αίσθημα της δημοκρατίας, η υπεράσπιση της εθνικής ανεξαρτησίας, η καλλιέργεια της αγάπης προς τον άνθρωπο, προς τη ζωή και τη φύση, η απόκτηση κοινωνικής συνείδησης και ταυτότητας, η σπουδαιότητα της συλλογικής προσπάθειας, η πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, διασφαλίζοντας ωστόσο την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης.

3.1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85 άρθρο 4, ως σκοπός του δημοτικού σχολείου ορίζεται η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών. Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο, βοηθάει τους μαθητές να

διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν. Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν την σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες. Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα που ανάγεται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης. Να αποκτούν την ικανότητα της ορθής χρήσης του προφορικού και του γραπτού λόγου. Να εξοικειώνονται με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

3.1.2 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Μετά την γενίκευση της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στις βιομηχανικές και τεχνολογικά αναπτυγμένες κοινωνίες, οι βασικές λειτουργίες του σχολείου είναι τρεις:

- Η μεταβίβαση στη νέα γενιά τεχνικών στοιχείων του πολιτισμού όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμηση, η γνώση, οι τεχνικές δεξιότητες και οι λειτουργικές ικανότητες.
- Η μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων όπως παραδοχές περί του κανονικού, του σωστού και του δέοντος, αξιακοί κώδικες, αρχές και αντιλήψεις, πολιτικοί προσανατολισμοί κ.α.
- Η διαφοροποίηση, η ιεράρχηση και η επιλογή των μαθητών με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών τίτλων, την αξιολόγηση της επίδοσης, τις εξετάσεις κ.λ.π. (Γκότοβος 2002).

3.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

α) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία και υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας. Σκοπός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και κατ' επέκταση οι δραστηριότητες που αναπτύσσει είναι η επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η κατάρτιση και η υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, η παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τέλος, η εκπόνηση και μέριμνα εφαρμογής των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

β) Σχολικοί Σύμβουλοι

Ο θεσμός των σχολικών συμβούλων, θεσπίστηκε με τον νόμο 1304/82 και τροποποιήθηκε με τους Ν.1566/85 και Ν.1966/91. Ως βασικό έργο των σχολικών συμβούλων ορίζεται η επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Γι' αυτό το λόγο, πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των σχολικών συμβούλων και του εκπαιδευτικού προσωπικού, του Διευθυντή και του μαθητικού συμβουλίου, όπως επίσης και των υπολοίπων οργάνων και υπηρεσιών που ασχολούνται με εκπαιδευτικά θέματα. Οι σχολικοί σύμβουλοι, κατευθύνουν το έργο των εκπαιδευτικών και μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού.

3.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση των δασκάλων του δημοτικού στο παρελθόν γινόταν στα διδασκαλία και στις παιδαγωγικές ακαδημίες. Οι παιδαγωγικές ακαδημίες καταργήθηκαν και η εκπαίδευση γίνεται πλέον στα πανεπιστημιακά

τμήματα, τα οποία θεσπίστηκαν με το π.δ. 320/1983, που εκδόθηκε σε εφαρμογή του Ν.1268/82 «για τη δομή και τη λειτουργία των Α.Ε.Ι.» (Κωτσίκης 1993).

Τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης για την κατάρτιση των δασκάλων είναι πανεπιστημιακά τμήματα τετραετούς φοίτησης ενταγμένα στα οχτώ πανεπιστήμια της χώρας (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Κρήτης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης, Αιγαίου και Θεσσαλίας). Η οργάνωση και η λειτουργία τους άρχισε να υλοποιείται σταδιακά από το ακαδημαϊκό έτος 1984 – 1985 (Κωτσίκης 1993).

Η επιμόρφωση των δασκάλων γινόταν στις σχολές επιμόρφωσης λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) που λειτουργούσαν σε διάφορες πόλεις της χώρας. Διαρκούσε ένα έτος και η επιλογή των δασκάλων που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα γινόταν κατόπιν κληρώσεως (Κωτσίκης 1993).

Παράλληλα με τις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. λειτουργεί και το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης με διετή φοίτηση για δασκάλους, οι οποίοι επιλέγονται ύστερα από εξετάσεις σε πανελλήνιο διαγωνισμό (Κωτσίκης 1993).

Ωστόσο, λόγω του χαμηλού επιπέδου οργάνωσης της παρεχόμενης επιμόρφωσης, της διαδικασίας μέσω κληρώσεως στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., της ανύπαρκτης εισαγωγικής επιμόρφωσης και του μικρού αριθμού επιμορφωμένων εκπαιδευτικών κάθε χρόνο, θεσπίστηκε ο νόμος 2009/92 που προβλέπει την ίδρυση και λειτουργία περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (Π.Ε.Κ.). Η ίδρυση και η λειτουργία των Π.Ε.Κ. προβλεπόταν και από δυο παλαιότερους νόμους, τον 1566/85 και τον 1824/88, χωρίς ωστόσο να εφαρμοστεί στην πράξη.

Με τον νέο νόμο, έγινε προσπάθεια ώστε να εξασφαλιστεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο εισαγωγικής επιμόρφωσης τόσο για εκπαιδευτικούς που διορίζονται μετά την παρέλευση πολλών ετών, αφότου έλαβαν το πτυχίο τους, όσο και για εκπαιδευτικούς που ήδη υπηρετούν, παρέχοντάς

τους έτσι την ευκαιρία να καλύψουν τα κενά της βασικής τους κατάρτισης και να ενημερωθούν για τις εξελίξεις της επιστήμης τους (Κωτσίκης 1993).

Με τον Ν.2009/92 καθιερώνονται δύο μορφές επιμόρφωσης: η προαιρετική και η υποχρεωτική. Η προαιρετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται σε ειδικές σχολές κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων, με σκοπό την εκπαίδευση επιμορφωτών, καθώς και διοικητικών στελεχών. Η συμμετοχή στις ειδικές σχολές λαμβάνεται ως αξιολογικό στοιχείο για την ανάδειξη στελεχών, ενώ οι απόφοιτοι έχουν την δυνατότητα ως επιμορφωτές να συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους, στελεχώνοντας παράλληλα τα Π.Ε.Κ. (Κωτσίκης 1993 / Παμουκτσόγλου στο Γεωργογιάννης 2003).

Ο νόμος προβλέπει επίσης την απόκτηση πιστοποιητικού επιμόρφωσης για κάθε εκπαιδευτικό, που παρακολούθησε προγράμματα σύντομης διάρκειας επιμόρφωσης στα πανεπιστήμια, σχετικά με ειδικά θέματα της εκπαίδευσης και της επιστήμης.

Η υποχρεωτική επιμόρφωση γίνεται με την καθιέρωση τετράμηνης εισαγωγικής επιμόρφωσης, για όλους τους υποψήφιους για διορισμό στην εκπαίδευση, με σκοπό την παροχή επιμόρφωσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα συμμετέχουν στα Π.Ε.Κ., ανέρχεται στους 4.000 εκπαιδευτικούς ετησίως που πρόκειται να διοριστούν (Κωτσίκης 1993 / Παμουκτσόγλου στο Γεωργογιάννης 2003).

Ακόμη, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται ήδη στην εκπαίδευση προβλέπεται τρίμηνη υποχρεωτική περιοδική επιμόρφωση με σκοπό την βελτίωση και ανανέωση των γνώσεών τους μέσα από την ενημέρωση για τις νεότερες εξελίξεις σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα (Κωτσίκης 1993/ Παμουκτσόγλου στο Γεωργογιάννης 2003).

Σχετικά με την επιμόρφωση διευθυντών και υποδιευθυντών σχολείων, προϊσταμένων διευθύνσεων και γραφείων, καθώς και σχολικών συμβούλων, προβλέπονται ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα. Επιμορφώσεις που αναφέρονται σε στελέχη εκπαίδευσης λαμβάνουν χώρα και

στα Π.Ε.Κ., συνήθως κατά το πρώτο εικοσαήμερο του Σεπτεμβρίου και είναι έκτακτες και βραχείας διάρκειας (20 - 60 ώρες). Σκοπός τους είναι η ενημέρωση των στελεχών σε νέα αναλυτικά προγράμματα, νέα διδακτικά βιβλία ή μαθήματα και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας (Κωτσίκης 1993 / Παμουκτσόγλου στο Γεωργογιάννης 2003).

Από τον νόμο προβλέπεται επίσης, η μετεκπαίδευση για μεταπτυχιακό τίτλο, για όσους εκπαιδευτικούς έχουν ήδη διοριστεί. Η συγκεκριμένη μετεκπαίδευση γίνεται πέραν της δυνατότητας μετεκπαίδευσης στα Α.Ε.Ι. (Κωτσίκης 1993).

Για τους εκπαιδευτικούς απομακρυσμένων περιοχών προβλέπεται ειδική μετεκπαίδευση με την παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν: τηλεδιδασκαλία από την τηλεόραση, βιντεοκασέτες, παράλληλη συμμετοχή σε ασκήσεις, εργασίες και εξετάσεις, με την καθοδήγηση ειδικών επιμορφωτών και σχολικών συμβούλων (Κωτσίκης 1993).

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η εκπαίδευση, ως ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά φαινόμενα, αποτελεί κομμάτι των διεργασιών της πολιτικής διαδικασίας και μ' αυτόν τον τρόπο αποκτά πλέον και πολιτικά στοιχεία. Το σχολείο που αποτελεί έναν σύνθετο κοινωνικό οργανισμό, είναι ο χώρος όπου κατεξοχήν αναπτύσσεται η εκπαίδευση που απευθύνεται σε κοινωνικά ζητήματα ή κοινωνικές δραστηριότητες, με ευρύτερο συλλογικό ενδιαφέρον (Κωτσίκης 1993).

Εισερχόμενη στην πολιτική διαδικασία, η εκπαίδευση αποτελεί πλέον και το κύριο αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται και υλοποιείται κάθε φορά. Ως πρωταρχικό μέλημα του Υπουργείου Παιδείας (που είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος φορέας που ασχολείται με τα

εκπαιδευτικά θέματα) καθορίζεται ο έλεγχος του βαθμού αρμονικότητας της σχέσης και της αλληλεπίδρασης της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ως υποσύστημα, με τις λειτουργίες των λοιπών υποσυστημάτων του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικοοικονομικού συστήματος. Ο έλεγχος αυτός αναφέρεται τόσο στο φάσμα της κοινωνίας ενός δεδομένου κράτους, όσο και στο ευρύτερο φάσμα της διεθνούς κοινωνίας (Κωτσίκης 1993).

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι εκείνο το τμήμα της γενικής κυβερνητικής πολιτικής που εκπροσωπώντας νόμιμα το κράτος και υποστηρίζοντας την εκπαίδευση, σχεδιάζει και θεσμοθετεί αρχές και κανόνες. Προχωρά στον προγραμματισμό δραστηριοτήτων, παρεμβάσεων, πειραματισμών και μέτρων, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί της.

«Η χάραξη και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (στόχοι, κανόνες, διαδικασίες, μέθοδοι εκτέλεσης, μέτρα, μέσα κ.τ.λ.) επηρεάζονται από παράγοντες, πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτιστικούς» (Κωτσίκης 1993, σελ. 64).

Ο προσδιορισμός του προσανατολισμού της εκπαίδευσης συνιστά έναν απ' τους σημαντικότερους παράγοντες καθορισμού χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς στόχους που διαμορφώνονται μέσα στο πλαίσιο της επίδρασης του κοινωνικοπολιτικού και κοινωνικοοικονομικού συστήματος, καθώς και της πολιτιστικής υποδομής της χώρας (Κωτσίκης 1993).

4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Οι παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εκπαιδευτικά θέματα έως τη συνθήκη του Μάαστριχ, λαμβάνουν χώρα κυρίως στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρονται στην έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης. Ο συγκεκριμένος όρος υποδηλώνει την διαδικασία κατά την

οποία, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αποκτούν συνείδηση της κοινής πολιτιστικής τους βάσης, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σ' αυτά που η Ευρώπη προσφέρει σχετικά με την απασχόληση, τον πολιτισμό και την προσωπική ολοκλήρωση («1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», Γεωργογιάννης 1997).

Μερικές απ' τις σημαντικότερες αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με την ευρωπαϊκή διάσταση είναι οι ακόλουθες:

Ημερομηνία	Όργανο – Μορφή Κειμένου	Περιεχόμενο
9/2/1976	Ψήφισμα Υπουργών Παιδείας.	Προώθηση ε.δ. με επισκέψεις.
27/6/1980	Έκθεση Επιτροπής Παιδείας.	Ε.δ. ως μέρος του σχολικού προγράμματος – ένταξη στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών.
2-29/10/1985	Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (έγκριση έκθεσης Επιτροπής για την «Ευρώπη των Πολιτών»).	Ενθάρρυνση ανταλλαγών μαθητών – αδελφοποίηση σχολείων – εκπόνηση σχολικών εγχειριδίων.
27/9/1985	Σύνοδος Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας.	Προώθηση ε.δ. στα σχολικά προγράμματα – στην εκπαίδευση διδ. προσωπικού – παραγωγή διδ. υλικού.
1/7/1987	Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη.	Θέσπιση της αρχής της επικουρότητας.
1/7/1987	Θέσπιση προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ.	«Διείσδυση της εκπαιδ. πολιτικής της Ε.Ε. και στη Γερμανική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της επικουρότητας.
1988	Έκθεση του Βέλγου Pierre Vandergen «Enchanced treatment of the European Dimension in education».	Κριτική στην οικονομιστική αντίληψη – κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις της ε.δ. – σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα.

<p>24/5/1988</p>	<p>Ψηφίσματα της Συνόδου Υπουργών Παιδείας στην Κοπεγχάγη.</p>	<p>Τονισμός της σημασίας της ε.δ. για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση – Εισαγωγή του Ευρωπαϊσμού στην εκπαίδευση των δασκάλων – αξιοποίηση Erasmus – ενσωμάτωση ε.δ. στα σχολικά προγράμματα.</p>
<p>23/9/1991</p>	<p>Έγγραφο υπηρεσιών της Επιτροπής με τίτλο «Πρώτη έκθεση σχετικά με την εξέλιξη των ενεργειών που έχουν αναληφθεί στο επίπεδο των κρατών – μελών και της ευρωπαϊκής κοινότητας για την προώθηση της ε.δ. στην εκπαίδευση».</p>	<p>Ικανοποίηση από την προώθηση της ε.δ. – Όχι διόρθωση του περιεχομένου μαθημάτων, αλλά σταδιακή εισαγωγή της ε.δ. σε όλα τα σχολικά προγράμματα.</p>
<p>29/9/1993</p>	<p>Συνθήκη Μάαστριχ (αρ.125) Δημοσίευση πράσινης Βίβλου.</p>	<p>Διαμόρφωση πλαισίου Κοινοτικής δράσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης – Έμφαση στην συνεργασία ανάμεσα στα Ιδρύματα Κατάρτισης Εκπαιδευτικών – Απόκτηση ευρωπαϊκής εμπειρίας.</p>
<p>14/3/1995</p>	<p>Θέσπιση προγράμματος κοινοτικής δράσης ΣΩΚΡΑΤΗΣ για την περίοδο 1/1/95 ως 31/12/99.</p>	<p>Συμβολή στην ανάπτυξη εκπαίδευσης και κατάρτισης υψηλού επιπέδου και ενός ανοιχτού ευρωπαϊκού χώρου συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης.</p>

4.1.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

Το συμβούλιο των ευρωπαϊκών κοινοτήτων με ψήφισμα του στις 16/8/88 για την εκπαίδευση των μεταναστών σε όλα τα κράτη – μέλη προβλέπει:

- Να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για τη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και την κατάρτισή τους σε θέματα αγωγής του πολίτη, κυρίως στις ζώνες με υψηλό ποσοστό μεταναστών προκειμένου να μυηθούν ή να τελειοποιηθούν στις προσαρμοσμένες παιδαγωγικές μεθόδους για τα παιδιά και τους εφήβους που ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες.
- Να προωθηθεί η εκμάθηση των γλωσσών και των πολιτισμικών στοιχείων των χωρών καταγωγής. Πρέπει να καταδειχθούν τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η διαπολιτισμική αυτή προοπτική για όλους τους μαθητές, αλλά και ως βάση ακόμη για μια ευρωπαϊκή διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- Να προωθηθεί μια ευρωπαϊκή διάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης, με την οποία θα προαχθεί η έννοια της ευθύνης του πολίτη και η προσήλωσή στις αξίες του πλουραλισμού και της ανοχής των νεαρών Ευρωπαίων· τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση του στόχου αυτού πρέπει να παραμείνουν ευέλικτα και προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε κράτος μέλος.
- Να επεκταθούν τα διεθνή προγράμματα ανταλλαγών νέων ως μέσο παραγωγής της ανοχής και της κατανόησης· πιο συγκεκριμένα να διεξαχθούν πειραματικές εφαρμογές ανταλλαγών με ορισμένα κράτη από τα οποία κατάγεται μεγάλος αριθμός διακινούμενων εργαζομένων.
- Να προωθηθεί και να αναπτυχθεί η υφιστάμενη κοινοτική συνεργασία με βάση πειραματικά σχέδια που αποβλέπουν στην

βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών των διακινούμενων πληθυσμών.

4.1.2 ΑΡΜΟΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Μόνο μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχ η Ε.Ε. ανέλαβε μια συγκεκριμένη και περιορισμένη αρμοδιότητα στον τομέα της εκπαίδευσης. Το άρθρο 126 της Συνθήκης του Μάαστριχ προβλέπει ευρωπαϊκή δράση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενώ θα είναι σεβαστή η εθνική κυριαρχία των Κρατών Μελών σε όλα τα θέματα που έχουν σχέση με εκπαιδευτικά συστήματα και τα περιεχόμενά τους: συνεπώς ο ρόλος της Ε.Ε. είναι να υποστηρίζει και να συμπληρώνει τα μέτρα που παίρνουν τα Κράτη Μέλη.

Οι τρόποι για μια τέτοια παρέμβαση είναι επίσης πολύ συγκεκριμένοι:

- Προώθηση της κινητικότητας.
- Πιλοτικά προγράμματα.
- Ανάλυση κοινών προβλημάτων. Είναι επίσης σημαντικό να πούμε ότι η Ε.Ε. δεν άρχισε από το μηδέν με το άρθρο 126.
- Από το 1976/77 έχει υπάρξει σειρά πρωτοβουλιών για την ενεργό προώθηση προγραμμάτων για τη διδασκαλία γλωσσών σε μετανάστες, τόσο της γλώσσας της χώρας υποδοχής όσο και της χώρας προέλευσης (Σχολική αποτυχία, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου 1997, σελ. 10).

4.1.3 ΚΟΙΝΟΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

- Το 1987 θεσπίζεται το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ, το οποίο αφορά όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ωστόσο, βλέποντας τον προϋπολογισμό του συγκεκριμένου προγράμματος διαπιστώνεται ότι δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανώτερη εκπαίδευση 582 δισ. ECU, ενώ στην σχολική εκπαίδευση 208 δισ. και στη μη επίσημη 215 δισ.

Με το πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ, επιδιώκεται η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ευρωπαϊκής διάστασης. Δύο ακόμη προγράμματα που εφαρμόζονται για τον ίδιο σκοπό είναι: το πρόγραμμα ΝΕΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ III, που αναφέρεται σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης και το πρόγραμμα ΛΕΟΝΑΡΝΤΟ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ που αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση («1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», Γεωργογιάννης 1997). Το 2^ο κεφάλαιο του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ, το οποίο ονομάζεται COMENIUS, έχει σκοπό την προώθηση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης στο προσχολικό, πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο (Τσαούσης 1996 / «1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», Γεωργογιάννης 1997). Το COMENIUS είναι το κεφάλαιο που κατεξοχήν προωθεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσαούσης 1996). Περιλαμβάνει τρεις τομείς δράσης που αποβλέπουν στην ενθάρρυνση:

- των συμπράξεων μεταξύ των σχολικών ιδρυμάτων (δράση 1),
- της σχολικής φοίτησης των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων, καθώς και των παιδιών των προσώπων που ασκούν πλανόδια επαγγέλματα, των ταξιδιωτών και των τσιγγάνων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (δράση 2),

- του εκσυγχρονισμού και της βελτίωσης των γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού (δράση 3), (Τσαούσης 1996).

Από τους παραπάνω τομείς η δράση 2 αναφέρεται στην προώθηση διεθνικών σχεδίων «... που αποσκοπούν:

- στην προαγωγή της πληρέστερης δυνατής συμμετοχής στις σχολικές δραστηριότητες και της ισότητας ευκαιριών των παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων, καθώς και των παιδιών των προσώπων που ασκούν πλανόδια επαγγέλματα, των ταξιδιωτών και των τσιγγάνων,
- στη βελτίωση της σχολικής φοίτησης και της ποιότητας της εκπαίδευσης που τους παρέχεται,
- στην κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και δυνατοτήτων τους,
- στην προώθηση των δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Τα σχέδια αυτά θα μπορούν ιδίως να περιλαμβάνουν:

- την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, κυρίως όσον αφορά τις πτυχές που αναφέρονται στο πρώτο εδάφιο,
- την εκπόνηση κατάλληλων μαθημάτων και παιδαγωγικού υλικού,
- την εισαγωγή διαπολιτισμικών παιδαγωγικών πρακτικών» (Τσαούσης 1996, σελ. 54).
- Το 1988, με ψήφισμα της Συνόδου Υπουργών Παιδείας στην Κοπεγχάγη, θεσπίζεται το πρόγραμμα ERASMUS, με σκοπό την εισαγωγή του ευρωπαϊσμού στην εκπαίδευση των δασκάλων.
- Το 1994, θεσπίζεται το πρόγραμμα TEMPUS, το οποίο αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελεί πρόγραμμα μεγάλης σημασίας για τις Βαλκανικές, Ανατολικές χώρες και τις χώρες του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού («1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», Γεωργογιάννης 1997).

4.1.4 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΙΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΧΩΡΕΣ

Οι βιομηχανικά αναπτυγμένες χώρες της Ευρώπης, ήταν αυτές που κατά κύριο λόγο λειτούργησαν ως χώρες υποδοχής των μεταναστών, προερχόμενων κυρίως από τις χώρες της Νότιας Ευρώπης (Ιταλία, Πορτογαλία, Ισπανία, Ελλάδα, Τουρκία, Γιουγκοσλαβία). Το 1973 με την οικονομική κρίση του πετρελαίου οι χώρες υποδοχής λαμβάνοντας μέτρα ή παρέχοντας κίνητρα επιχείρησαν να προωθήσουν την επιστροφή των μεταναστών στις χώρες προέλευσής τους (Ζωγράφου 1997).

Ωστόσο, οι παραπάνω ενέργειες δεν είχαν ως αποτέλεσμα την μείωση του αριθμού των μεταναστών, αλλά αντίθετα την σταθεροποίησή του. Σχεδόν όλες οι χώρες αντιμετώπισαν τους αλλοδαπούς με μια κατασταλτική μεταναστευτική πολιτική εφαρμόζοντας στην εκπαίδευση μια πολιτική αναγκαστικής ένταξης (Ζωγράφου 1997).

Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότερες χώρες ακολούθησαν μια εκπαιδευτική πολιτική βασισμένη στο μοντέλο της αφομοίωσης. Ως παράδειγμα, θα μπορούσε να αναφερθεί η Ελβετία, στην οποία παρά την συμβίωση διαφορετικών εθνικοτήτων, η παρουσία των μεταναστών δεν γίνεται αποδεκτή ως πραγματικότητα. Εξαιρέση αποτελούν η Σουηδία, η Ολλανδία και η Γερμανία που λόγω της μακρόχρονης διαμονής αλλοδαπών, έχουν αποκτήσει πλέον χαρακτήρα πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Ζωγράφου 1997).

Γερμανία

Στη Γερμανία, ακολουθώντας το πρότυπο της διαπολιτισμικής αγωγής, δημιουργήθηκαν ομάδες πρωτοβουλίας που στόχευαν στην κινητοποίηση των ενδιαφερομένων για την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε αντίθεση με την Κ.Ε.Α. και την Κ.Ε.Ο. που δεν αλλάζουν τις συνθήκες διαβίωσης των αλλοδαπών, αλλά συμβάλλουν στην σταθεροποίηση της υφιστάμενης κατάστασης, η κοινοτική προσέγγιση (Κ.Ε.Κ.), που έχει ως

κύριο χώρο δράσης τη γειτονιά, αν και δεν επηρεάζει αποτελεσματικά τα αίτια της κατάστασης, ωστόσο λειτουργεί ως παράγοντας αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών πολιτικοποιώντας την κοινωνική πραγματικότητα (Ζωγράφου 1992).

Σ' αυτό το πλαίσιο, εφαρμόστηκε σε κάποια σχολεία η κοινοτική εκπαίδευση, που μέσω της σχολικής κοινωνικής εργασίας δημιουργεί μια γέφυρα με τον κοινωνικό περίγυρο. Μ' αυτόν τον τρόπο, το σχολείο παύει να είναι ένας αυτόνομος χώρος, απομονωμένος από το εξωσχολικό περιβάλλον (Ζωγράφου 1993).

Η διαπολιτισμική αγωγή, αποτελεί ένα βήμα παραπάνω από την κοινοτική εκπαίδευση, αφού ξεπερνά τα στενά πλαίσια της διδασκαλίας στο χώρο του σχολείου, προσφέροντας παιδαγωγική βοήθεια τόσο στα παιδιά των αλλοδαπών όσο και των Γερμανών, στο χώρο διαβίωσής τους (Ζωγράφου 1993).

«... Με αυτή την έννοια, η διαπολιτισμική αγωγή αποκτά την μορφή της κοινωνικής εργασίας στο χώρο διαβίωσης, με στόχο την ενεργοποίηση των δυναμικών αυτοβοήθειας των ενδιαφερομένων για την προσαρμογή της κοινωνικής υποδομής στις ανάγκες τους. Συνεπώς, η εν λόγω προσέγγιση έχει και πολιτικό χαρακτήρα» (Ζωγράφου 1997, σελ. 206).

Σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανίας είναι η ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στα γερμανικά σχολεία και γενικότερα στην γερμανική κοινωνία. Η εκπαίδευση των παιδιών είναι υποχρεωτική και διαρκεί εννιά χρόνια. Λειτουργούν προπαρασκευαστικές τάξεις για όσα παιδιά δεν γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για την παρακολούθηση των μαθημάτων στις κανονικές γερμανικές τάξεις. Υπάρχουν ακόμα διγλωσσικές τάξεις με πρόγραμμα στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και στη γερμανική (Πουλοπούλου 1986).

Αγγλία

Στην Αγγλία, θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε αναλυτικό πρόγραμμα πολυπολιτισμικού χαρακτήρα στα πρώτα χρόνια του 1970, ενώ στα μέσα της ίδιας δεκαετίας εμπλουτίστηκε με στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής, γεγονός που δείχνει ότι η Αγγλία αναγνώρισε και αποδέχτηκε τα δικαιώματα των μειονοτικών ομάδων (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Ωστόσο, τα διάφορα προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής ουσιαστικά δεν εκπλήρωσαν τον σκοπό τους, αφού στα σχολεία των πόλεων, με πολύ μεγάλο αριθμό μεταναστών, παρατηρήθηκε απόλυτη συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών, με συνέπεια να μην δίνεται η ευκαιρία για διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (Ζωγράφου 1993).

Γαλλία

Η λήψη μέτρων για την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στα μέσα της δεκαετίας του 1970, είχε αποθαρρυντικά αποτελέσματα. Η δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων για την εξάλειψη των γλωσσικών ελλείψεων που στόχευαν στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο γαλλικό σχολικό περιβάλλον δεν κατέστη δυνατόν να αποτρέψει τη σχολική αποτυχία. Μετά απ' αυτό το γεγονός άρχισε να απασχολεί τη γαλλική εκπαιδευτική πολιτική η διαπολιτισμική αγωγή (Ζωγράφου 1997).

Ο νέος σχεδιασμός στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής στόχευε στην καλλιέργεια και διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων των παιδιών των μεταναστών και στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν κριτικά το φαινόμενο του εθνοκεντρισμού και τις συνέπειές του (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Ολλανδία

Η αντιμετώπιση των αλλοδαπών στην Ολλανδία είχε έναν πιο φιλελεύθερο χαρακτήρα απ' ό,τι στην Γερμανία και στη Γαλλία. Για παράδειγμα, την εποχή της οικονομικής κρίσης, 400.000 μετανάστες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την Γερμανία, ενώ την Ολλανδία μόνο

7.000. Ακόμη, η Ολλανδική Βουλή με απόφασή της το 1972 απέρριψε ως απάνθρωπη την αρχή της συναλλαγής. Επίσης, ενώ το 1974 στην Γερμανία απαγορεύτηκε η είσοδος μεταναστών, στην Ολλανδία δεν εμποδίστηκε η επανένωση των οικογενειών. Τέλος, το Ολλανδικό Κοινοβούλιο αποδοκίμασε τις προσπάθειες της κυβέρνησης να μειώσει το επίδομα τέκνων για τα παιδιά των μεταναστών που ζούσαν στις πατρίδες τους (Meinhardt στο Ζωγράφου 1997).

Το τοπίο της πολιτικής σχετικά με τους μετανάστες φαίνεται να αλλάζει από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, οπότε και αρχίζει να χρησιμοποιείται ο όρος πολιτική μειονοτήτων αντί πολιτική αλλοδαπών, γεγονός που δείχνει ότι κριτήριο της νέας πολιτικής είναι η κοινωνικοοικονομική καθυστέρηση, η πολιτική αδυναμία, η ξένη εθνική προέλευση και ο πολιτισμός αυτών των μεταναστών και όχι ή υπηκοότητά τους (Meinhardt στο Ζωγράφου 1997).

Σουηδία

Η αντιμετώπιση των ξένων μειονοτήτων στη Σουηδία έγινε στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας (Ζωγράφου 1997). Η Σουηδία, ήταν η χώρα που έδειξε τον μεγαλύτερο σεβασμό στην γλώσσα και τον πολιτισμό των μεταναστών μέσα στα πλαίσια μιας πολιτικής ενσωμάτωσης (Πουλοπούλου 1986). Θεσμοθετήθηκαν μέτρα τόσο στο σχολικό, όσο και στον εξωσχολικό χώρο, όπως η χορήγηση άδειας παραμονής για την εξασφάλιση της διαμονής των αλλοδαπών, η παροχή δικαιώματος ψήφου και η απόκτηση Σουηδικής υπηκοότητας. Ακόμη, με την χορηγία του Σουηδικού κράτους, λειτούργησαν ισότιμα δίγλωσσα, τρίγλωσσα και πολυπολιτισμικά σχολεία (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Εφαρμόζοντας το σύστημα της ενεργητικής διγλωσσίας, δημιουργήθηκαν μικτές διγλωσσικές τάξεις, στις οποίες οι αλλοδαποί μαθητές είχαν την δυνατότητα να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα, 4–16 ώρες την εβδομάδα (Πουλοπούλου 1986).

4.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

Στη χώρας μας, για πολλά χρόνια υποστηρίχθηκε η “πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια” τόσο σε επίπεδο κράτους όσο και σε σχολικό επίπεδο. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, με την επιστροφή των Ελλήνων μεταναστών από τις χώρες της Ευρώπης, τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία, ιδρύονται ξεχωριστά σχολεία, αποκλειστικά για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών. Από το 1980, δημιουργούνται τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα στο πλαίσιο των κοινών σχολείων. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, φαίνεται να υιοθετεί το μοντέλο της αφομοίωσης των μεταναστών μέσω της ομοιογενοποίησής τους, με κύριο μοχλό την επίσημη εθνική γλώσσα (Ανδρούτσου στο Βαφέα 1996).

4.2.1 ΤΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Κατά τα πρώτα χρόνια της εισόδου των μεταναστών στην χώρα μας, τα μέτρα που είχε λάβει η ελληνική πολιτεία για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών ήταν λιγοστά και ανεπαρκή. Μόνο μετά το 1996, νομοθετήθηκε το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (οποιαδήποτε φύσης), μέσα στο ελληνικό σχολείο με την ψήφιση του νόμου 2413. Ταυτόχρονα με το συγκεκριμένο νόμο επιλέχτηκε ως επίσημη εκπαιδευτική κατεύθυνση, στα ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης αυτών των μαθητών, η διαπολιτισμική προσέγγιση (Νικολάου 2000).

Έτσι, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο Ν. 2413/1996 για την «Παιδεία ομογενών και διαπολιτισμική εκπαίδευση» εισάγει το

μάθημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδαγωγικά τμήματα, τα διδασκαλία και τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα της χώρας.

Παράλληλα διεξάγεται και επιστημονική έρευνα επί του συγκεκριμένου αντικειμένου. Ιδρύεται η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με στόχο τον σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής σ' αυτά τα θέματα. Ακόμη, συστήνεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υποστηρίζει επιστημονικά και επιτελικά το έργο του Υ.Π.Ε.Π.Θ., ενώ αναδιαμορφώνονται οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα. Επιλεγμένα σχολεία μετατρέπονται σε Διαπολιτισμικά, ενώ τέλος υλοποιούνται ευρωπαϊκά προγράμματα στα πλαίσια του Β' κοινοτικού πλαισίου στήριξης με προοπτική συνέχισής της με το Γ' κοινοτικό πλαίσιο στήριξης ως το έτος 2006 (Νικολάου 2000).

Οι πιο πρόσφατες ρυθμίσεις στο πεδίο της μετανάστευσης τυποποιήθηκαν με το Νόμο 2910/2001 (ΦΕΚ 91) «Είσοδος και παραμονή των αλλοδαπών στην Ελληνική Επικράτεια. Κτήση της Ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις» και αναφέρονται σε όλο το φάσμα των ζητημάτων των μεταναστών, κατοχυρώνοντας μεταξύ των άλλων το δικαίωμα των μεταναστών στην εκπαίδευση. Περιέχουν μια σειρά καινοτομιών σε σχέση με το προηγούμενο θεσμικό πλαίσιο, όπως αυτό τυποποιήθηκε με τις ρυθμίσεις των Νόμων 1975/91, 2413/96, 2434/96 και 2452/96.

Οι σπουδαιότερες από τις καινοτομίες αυτές είναι:

α) Η σύσταση σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο Υπηρεσίας Αλλοδαπών και Μετανάστευσης για την υλοποίηση της μεταναστευτικής πολιτικής, ο συντονισμός της οποίας ανατίθεται στο Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

β) Η δυνατότητα σύστασης γραφείων ευρέσεως εργασίας στις Ελληνικές Προξενικές Αρχές για τον προγραμματισμό και την ορθολογική κατανομή των επιθυμούντων να εργαστούν στην Ελλάδα αλλοδαπών σε σχέση με τις

υπάρχουσες ανάγκες της χώρας μας. Έτσι, αποτρέπεται η παράνομη είσοδος των αλλοδαπών για εργασία, αφού θα μπορούν νόμιμα να εκφράσουν την επιθυμία τους για εργασία στην Ελλάδα.

γ) Η αρμοδιότητα χορήγησης άδειας παραμονής ασκείται πλέον από το Γενικό Γραμματέα της Περιφέρειας και όχι από τις αστυνομικές αρχές, ο οποίος υποβοηθείται στο έργο του από τις Επιτροπές Μετανάστευσης (που δημιουργούνται σε κάθε περιφέρεια και καλούν σε συνέντευξη κάθε αλλοδαπό) και γνωμοδοτεί για την προσωπικότητά του.

δ) Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων των μεταναστών και η δυνατότητα ένταξής τους στην Ελληνική κοινωνία (πρόσβαση των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση, πρόσβαση στο σύστημα δικαιοσύνης, στην κοινωνική ασφάλιση κ.λ.π.).

ε) Η αυτεπάγγελτη δίωξη των σχετικών πράξεων στο πλαίσιο καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

στ) Η ρύθμιση των υποχρεώσεων των μεταναστών, των υπηρεσιών, των υπαλλήλων, των εργοδοτών και των ιδιωτών και η επιβολή ποινικών και διοικητικών κυρώσεων για τους παραβάτες.

ζ) Η ρύθμιση θεμάτων απέλασης, η δημιουργία ειδικών χώρων προσωρινής κράτησης αλλοδαπών που βρίσκονται υπό απέλαση και η παροχή εγγυήσεων για την προσωρινή κράτηση.

η) Η εισαγωγή αλλαγών στη διαδικασία χορήγησης της Ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση, όπως η σύσταση Επιτροπής Πολιτογράφησης στις Περιφέρειες, η καθιέρωση παράβολου για την εξέταση της αίτησης πολιτογράφησης του αλλοδαπού, η δημιουργία ευνοϊκότερων προϋποθέσεων για την κτήση της Ελληνικής ιθαγένειας από τους ανιθαγενείς και τους πρόσφυγες.

θ) Η ίδρυση μηχανισμών τεκμηρίωσης της μεταναστευτικής πολιτικής (Παπαζήση 2004, σελ. 59-60).

4.2.2 ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, όπως αυτή καθορίστηκε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής αντίληψης ως το 2000 εφαρμόστηκε με τρία μεγάλα προγράμματα. Ως ομάδες στόχου ορίστηκαν διάφορες ευπαθείς ομάδες της χώρας (όπως Τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι της Δυτικής Θράκης, αλλοδαποί και παλιννοστούντες). Για την περίοδο 2000 – 2006, τα προγράμματα συνεχίζονται στο πλαίσιο του Γ' κοινοτικού πλαισίου στήριξης με έμφαση στην προσχολική αγωγή, στην εκπαίδευση ενηλίκων και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Νικολάου 2000).

Τα συγκεκριμένα προγράμματα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού της χώρας ως προς τις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας ζουν κοινωνικές ομάδες που έχουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και στάσεις ζωής, οι οποίες πρέπει να είναι σεβαστές από όλους.

Ακόμη, στοχεύουν στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών, καθώς και στην απόκτηση από αυτούς των απαραίτητων γνώσεων για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης.

Επίσης, στην ένταξη και συμμετοχή των πολιτισμικών ομάδων σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τις ανάγκες τους και ανταποκρίνεται σε αυτές, και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για την κοινωνική ολοκλήρωσή τους.

Τέλος, στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ώστε να αποφευχθεί ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είτε με την πλήρη ένταξή τους στο σχολικό σύστημα είτε με εναλλακτικές προσεγγίσεις όταν είναι απαραίτητο (Νικολάου 2000).

Η υλοποίηση αυτών των διαπολιτισμικών δράσεων βασίζεται σε τρεις άξονες:

- Τη διαμόρφωση κατάλληλων Προγραμμάτων Σπουδών.
- Την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού.
- Τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Νικολάου 2000).

Τα τρία προγράμματα είναι:

1. «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Αθανάσιο Γκότοβο.

2. «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», με επιστημονική υπεύθυνη την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Άννα Φραγκουδάκη.

3. «Εκπαίδευση Παλινοστούντων – Αλλοδαπών Μαθητών», με επιστημονικό υπεύθυνο τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιο Μάρκου (Νικολάου 2000, σελ. 113).

Το περιεχόμενο του τρίτου προγράμματος που μας ενδιαφέρει άμεσα στην παρούσα εργασία,

«... σχεδιάστηκε για την ανάπτυξη συγκεκριμένων σχολικών μονάδων με στόχο την ανάδειξή τους σε αναβαθμισμένους χώρους μάθησης και σε τοπικά κέντρα σχολικής και κοινωνικής ένταξης γηγενών, αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών, υπό συνθήκες ισόνομης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ τους, σ' ένα πλαίσιο ενθάρρυνσης της διαπολιτισμικής κατανόησης, επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των ομάδων του πληθυσμού που απαρτίζουν τις τοπικές κοινότητες» (Χαλκιάτης 2000, σελ. 18).

Το πρόγραμμα υλοποιεί μια σειρά μέτρων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Οι κυριότερες δράσεις της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι:

- Εκπόνηση μελετών και ερευνών για τις ψυχοπαιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών των μεταναστών.

- Δημιουργία και παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού με το οποίο θα αξιοποιείται και η μητρική γλώσσα των μαθητών (αλβανική, ρωσική κ.λ.π.).
- Δημιουργία νέων, κατάλληλων προγραμμάτων και εκπόνηση ειδικών Προγραμμάτων Σπουδών.
- Σεμινάρια ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, καθώς και μαθητικά συμπόσια.
- Συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές (Χαλκιώτης 2000).

Τα πρώτα αποτελέσματα του προγράμματος είναι:

- Υποστήριξη των Διαπολιτισμικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με προοπτική να φθάσουν τα διακόσια (200), (σήμερα λειτουργούν 20).
- Εκσυγχρονισμός του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής.
- Νέο διδακτικό, εκπαιδευτικό υλικό στη μητρική γλώσσα των παιδιών (αλβανική, ρωσική κ.λ.π.).
- Μαθητικά συμπόσια κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.
- Συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χαλκιώτης 2000).

4.2.3 ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Σύμφωνα με απόφαση του ΥΠΕΠΘ στις 7/9/1999 (αρ. πρωτ. Φ10/20/Γ1/708), για να γίνει η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική – ενεργητική ώστε αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης. Αυτό το σχήμα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής

αγωγής, δίνει τη δυνατότητα στο σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού εκτιμήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή και αν αυτός έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκής σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις, τότε εντάσσεται στην Τάξη Υποδοχής I. Εάν το επίπεδο ελληνομάθειας είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα ο μαθητής εντάσσεται στην Τάξη Υποδοχής II. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή: Τάξη Υποδοχής I, Τάξη Υποδοχής II, Φροντιστηριακό Τμήμα και Διευρυμένο Ωράριο.

Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα αποσκοπούν στην παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές των οποίων «το επίπεδο γνώσης της νεοελληνικής γλώσσας, δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχουν γραφτεί».

Για να ενταχθεί ένας μαθητής σε τάξη υποδοχής ή σε φροντιστηριακό τμήμα, απαιτείται η δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί το παιδί του να φοιτήσει σ' αυτά τα τμήματα. Σε αντίθετη περίπτωση, το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης. Η απόφαση για την ένταξη του παιδιού σε τάξη υποδοχής ή σε φροντιστηριακό τμήμα, λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, έπειτα από συνεκτίμηση των διαγνωστικών test και της σχετικής εισήγησης ειδικών επιστημόνων, ψυχολόγων ή/και κοινωνικών λειτουργών που παρακολουθούν την διαδικασία σχολικής προσαρμογής του συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια.

Η τάξη υποδοχής, λειτουργεί ως παράλληλη τάξη και ο μικρότερος αριθμός των μαθητών με τον οποίο δημιουργείται είναι 9 και ο

μεγαλύτερος 17. Σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία φοιτούν μαθητές που έχουν ανάγκη βοήθειας για την ομαλή προσαρμογή και ένταξή τους στο σχολείο, τους παρέχεται η δυνατότητα να μεταγραφούν σ' ένα σχολείο, στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις για την ίδρυση τάξης υποδοχής. Η μεταγραφή πραγματοποιείται με την σύμφωνη γνώμη των γονέων και των διευθυντών των σχολείων, με απόφαση του προϊσταμένου διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης.

Στην τάξη υποδοχής διδάσκονται τα μαθήματα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, προσαρμοσμένου στις διδακτικές ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Η κατανομή των διδακτικών ωρών των μαθημάτων, όπως επίσης και οι διδακτικές ώρες που τα παιδιά θα παρακολουθούν στην τάξη που είναι γραμμένα, καθορίζονται από τον σύλλογο των διδασκόντων σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο.

«Εφόσον εξασφαλιστεί εκπαιδευτικός με τα κατάλληλα προσόντα, μπορεί να διδάσκεται η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης, πέραν του αναλυτικού προγράμματος, για δύο ή τρεις ώρες την εβδομάδα».

Το πρόγραμμα των τάξεων υποδοχής ολοκληρώνεται σε δυο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου: στις Τάξεις Υποδοχής I, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος και εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στις Τάξεις Υποδοχής II, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δυο διδακτικά έτη και εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών, που πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη όπως: φυσική αγωγή, εικαστική αγωγή, μουσική αγωγή, ξένη γλώσσα, σχολική ζωή ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και του σχολικού συμβούλου.

4.2.4 ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ

Το Φροντιστηριακό Τμήμα μπορεί να ιδρυθεί εκεί που ο μικρότερος αριθμός μαθητών που χρειάζεται να φοιτήσουν σ' αυτό είναι 3 και ο ανώτερος 8.

«Μαθητές ευρύτερων περιοχών μπορούν να εγγράφονται στο ίδιο σχολείο με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, μετά από έγκριση του προϊσταμένου διεύθυνσης ή γραφείου εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλίζεται ο ικανός αριθμός μαθητών για την ίδρυση φροντιστηριακού τμήματος».

Υπάρχει η δυνατότητα λειτουργίας Φροντιστηριακού Τμήματος σε σχολικές μονάδες για την φοίτηση σ' αυτά μαθητών των πλησιέστερων σχολείων μετά από σύμφωνη γνώμη των γονέων τους. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι δέκα ώρες την εβδομάδα από τις οποίες οι δυο αφιερώνονται για μελέτη. Διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο σύλλογος διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Για την κατανόηση των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, των ωρών λειτουργίας των Φροντιστηριακών Τμημάτων και τη χρήση διδακτικού υλικού ισχύει ό,τι και για τις Τάξεις Υποδοχής.

4.2.4.1 ΕΝΑΡΞΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Η έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων πρέπει να γίνεται έως και την 1^η Οκτωβρίου υπό την φροντίδα των αρμόδιων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο τέλος του διδακτικού έτους κάθε υποψήφια σχολική μονάδα

υποβάλλει α) τεκμηριωμένες προτάσεις για ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής, β) στοιχεία που αφορούν μαθητές που πρέπει να παρακολουθήσουν τις Τάξεις Υποδοχής Ι και τις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ, αλλά η υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας δεν επιτρέπει την υλοποίηση του προγράμματος Τάξεων Υποδοχής. Δηλαδή συντάσσεται έκθεση των λόγων αδυναμίας εφαρμογής του προγράμματος Τάξεων Υποδοχής.

Μετά το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, οι σχολικές μονάδες αποστέλλουν συμπληρωματικά στοιχεία στις αρμόδιες διευθύνσεις εκπαίδευσης.

4.2.4.2 ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής είναι μόνιμοι και βρίσκονται στη διάθεση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου ή αποσπώνται για το σκοπό αυτό και διδάσκουν με πλήρες ωράριο, ενώ μπορούν να απασχοληθούν στο πρόγραμμα αυτό αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται με απόφαση του οικείου προϊσταμένου διεύθυνσης εκπαίδευσης και διδάσκουν με ωράριο καθορισμένο με τη σύμβαση πρόσληψής τους. Στις Τάξεις Υποδοχής διδάσκουν κατά πρώτο λόγο διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου εφ' όσον το επιθυμούν και έχουν τα απαραίτητα για το έργο αυτό προσόντα.

Ως προσόντα επιλογής για την ανάθεση διδασκαλίας σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα λογίζονται τα εξής:

- Εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- Η άριστη γνώση της ελληνικής για την περίπτωση των αλλοδαπών εκπαιδευτικών.

- Η καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών.
- Η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων.
- Η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα.

Στα Φροντιστηριακά Τμήματα απασχολούνται μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή αν αυτό δεν είναι δυνατόν άλλης σχολικής μονάδας για συμπλήρωση του διδακτικού ωραρίου τους ή με ωριαία αντιμισθία.

Όταν δεν καθίσταται δυνατή η διδασκαλία από μόνιμους ή αναπληρωτές, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και αν αυτό δεν είναι δυνατό, ιδιώτες εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα ως ωρομίσθιοι.

Για να καλυφθούν οι ανάγκες διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, είναι δυνατόν να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι κατά σειρά προτεραιότητας, είτε αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών, είτε Έλληνες ή αλλοδαποί εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Για την κάλυψη των παραπάνω αναγκών μπορούν να προσληφθούν με έγκριση του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ύστερα από οικονομική συμβολή άλλων δημόσιων φορέων και οργανισμών που εμπλέκονται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής αγωγής.

Η οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων, στα οποία οφείλουν να συμμετέχουν οι εμπλεκόμενοι με σχέση εργασίας σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα, είναι αποκλειστική ευθύνη των σχολικών συμβούλων ή των αρμόδιων υπηρεσιών.

4.2.5 ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το ολόημερο σχολείο δεν είναι ένα μοντέλο σχολικής μονάδας που ακολουθεί απλώς ένα πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου. Είναι ένα νέο μοντέλο διαφορετικό από τα ήδη υπάρχοντα που με τον τρόπο λειτουργίας του, την διάρθρωση του προγράμματος σπουδών του και τις δραστηριότητές του, γίνεται ιδιαίτερα ελκυστικό για τους μαθητές, κάτι που καθιστά ευκολότερη την αποδοχή του παιδαγωγικού παραδείγματος από αυτούς (Νικολάου 2000).

4.2.6 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένας πρωτόγνωρος θεσμός, σκοπός του οποίου είναι «η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Αυτά τα σχολεία, είτε ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, είτε προέρχονται από μετατροπή άλλων δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μιτίλης 1998, σελ. 113).

Τα προγράμματα των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι παρόμοια με αυτά των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη (Μιτίλης 1998).

4.2.6.1 ΟΙ ΤΑΞΕΙΣ ΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΚΕΝΤΡΩΝ

Τα διαπολιτισμικά κέντρα προσφέρουν στους πρόσφυγες υπό ανθρωπιστικό καθεστώς και σε αιτούντες άσυλο, τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικής και αγγλικής γλώσσας, μαθήματα χειρισμού Η/Υ και άλλα. Στα παιδιά παρέχονται μαθήματα ελληνικής και βοήθεια στην καθημερινή μελέτη του σχολείου (Πέτσα στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Οι ώρες διδασκαλίας είναι 6 – 8 την εβδομάδα, πάντοτε το απόγευμα μετά το σχολείο. Το πρόγραμμα λειτουργεί όλο τον χρόνο εκτός από τις διακοπές του Πάσχα και των Χριστουγέννων. Τα μαθήματα διδάσκει έμμισθος εκπαιδευτικός με ειδικότητα φιλολόγου (Πέτσα στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Οι τάξεις του Διαπολιτισμικού Κέντρου διαφέρουν από τις σχολικές αίθουσες και ως προς την δομή και την λειτουργία, αλλά και ως προς τους στόχους και την φυσιογνωμία των μαθητών. Κυριότερο χαρακτηριστικό αυτών των τμημάτων αποτελεί η ανυπαρξία ελλήνων μαθητών. Οι μαθητές είναι όλοι πρόσφυγες και προέρχονται κυρίως από χώρες της Ασίας (Τουρκία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Ιράν). Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 6 – 12 ετών -επίπεδο δημοτικού- και 13 – 17 επίπεδο Γυμνασίου, Λυκείου (Πέτσα στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Η απόκλιση στην ηλικία και το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο προκαλούν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες καλύπτονται από τα εξής προγράμματα:

Αλφαριθμητισμός παιδιών: πρόκειται για την πρώτη ουσιαστική επαφή με την ελληνική και αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας. Στόχος σ' αυτό το στάδιο είναι η στοιχειώδης κατάκτηση της ελληνικής και η περαιτέρω εισαγωγή στο ελληνικό σχολείο.

Ενισχυτική διδασκαλία: Μετά την εγγραφή τους και παράλληλα με την παρακολούθηση του ελληνικού σχολείου παρέχεται στα παιδιά βοήθεια

στην μελέτη για την κάλυψη των καθημερινών αναγκών του σχολικού προγράμματος (Πέτσα στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Η ανομοιογένεια, το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο, οι αποκλίσεις ως προς την ηλικία, η έλλειψη εποπτικών μέσων, ο περιορισμένος αριθμός διδακτικών ωρών, η ανυπαρξία κοινού γλωσσικού κώδικα και η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις των διαπολιτισμικών κέντρων (Πέτσα στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

4.2.7 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αν και έχουν συντελεστεί μεταρρυθμίσεις με εκσυγχρονιστικό περιεχόμενο και διάθεση εισαγωγής καινοτομιών, η σχολική ζωή της χώρας μας φαίνεται να έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές. Έτσι, ακόμη και στις μέρες μας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τον παραδοσιακό χαρακτήρα του σε επίπεδο διάρθρωσης, ωραρίου λειτουργίας, υποδομών, ανάπτυξης αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο εξωσχολικό περιβάλλον και κυρίως σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών (Νικολάου 2000).

Ωστόσο, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε την ευρείας έκτασης μεταρρύθμιση κατά την μεταπολίτευση και ως τη δεκαετία του 1980, κατά την οποία άλλαξαν τα προγράμματα σπουδών, ενώ εφαρμόστηκε πρόγραμμα κτιριακής κάλυψης των δημοτικών σχολείων της χώρας. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί η πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και ξένων γλωσσών στα δημοτικά σχολεία (Νικολάου 2000).

Βλέπουμε λοιπόν ότι το σημερινό σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού δεν υπάρχει ευελιξία

και προσαρμοστικότητα στις δομές του, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών (Νικολάου 2000).

Για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτείται ένα πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου που θα προσφέρει την δυνατότητα κάλυψης των προτεινόμενων διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων. Κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν να συμβεί στα πλαίσια του περιορισμένου ωραρίου λειτουργίας του σχολείου, που συν τοις άλλοις αναστέλλει τη σωστή λειτουργία των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Επίσης, απαγορεύει «... το άνοιγμα της σχολικής μονάδας σε δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές, οι οποίες... είναι πολύτιμες σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον» (Νικολάου 2000, σελ. 204).

Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται στη χώρα μας ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου, που αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στην αναγέννηση του δημοτικού σχολείου, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην επέκταση του ωραρίου, αλλά μεταβάλλει την υφιστάμενη εκπαιδευτική άποψη (Νικολάου 2000).

Μ' αυτόν τον τρόπο διατίθεται περισσότερος χρόνος στο σχολείο, ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών μέσα από δραστηριότητες, που τους εντάσσουν στην ομάδα των Ελλήνων συμμαθητών τους, θέτοντας τέρμα στην απομόνωση και την περιθωριοποίηση. Εξάλλου, σ' ένα σχολείο τέτοιου τύπου δημιουργούνται οι συνθήκες που θα εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις εκείνες για μια δημιουργική σχολική εργασία, με εποικοδομητικές σχολικές προεκτάσεις (Νικολάου 2000).

«... Σήμερα λοιπόν τα δημοτικά σχολεία λειτουργούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία το πρωί, τα περισσότερα από αυτά εφαρμόζουν πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου για τη φύλαξη και κάποια για την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών, ενώ ανάλογα με την δύναμη του προσωπικού τους και των τμημάτων

των μαθητών διακρίνονται σε ολιγοθέσια και σε πολυθέσια»
(Νικολάου 2000, σελ. 205).

Πίνακας
Αριθμητική εξέλιξη των ολιγοθέσιων σχολείων
από το 1953 μέχρι σήμερα

Σχολικό έτος	Μονοθέσια	Ολιγοθέσια (1/θέσια ως και 5/θέσια	Σύνολο σχολικών μονάδων	Ποσοστό μονοθέσιων επί του συνόλου
1953 – 54	4.750	7.417	8.947	53%
1985 – 86	3.173	6.106	8.546	37%
1990 – 91	2.070	4.674	7.496	28%
1993 – 94	1.786	4.560	7.368	24%
1998 – 99	1.276	3.781	6.343	20%

Στην χώρα μας, λόγω οικονομικών παραγόντων προτιμάται η οργάνωση μεγάλων σχολικών μονάδων με πολλά τμήματα και εκπαιδευτικούς. Αυτό συνεπάγεται την δημιουργία γιγαντιαίων σχολικών συγκροτημάτων με περισσότερα από 12 τμήματα, πάνω από 300 μαθητές και περισσότερους από 15 εκπαιδευτικούς, αν λάβουμε υπόψη και τους δασκάλους ειδικοτήτων. Ωστόσο σήμερα έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα αμφισβήτησης, υποστηρίζοντας ότι αυτά τα σχολεία δεν ευνοούν τη διαπροσωπική επικοινωνία, καθώς είναι ψυχρά κι απρόσωπα, ενώ δεν αποτρέπουν και τις τριβές μεταξύ του προσωπικού. Γίνεται κατανοητό λοιπόν πως σ' ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστούν οι συνθήκες για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, αφού υπάρχουν περιπτώσεις και Ελλήνων μαθητών που συναντούν δυσκολίες (Νικολάου 2000).

«Οι ομαδοποιήσεις, οι βανδαλισμοί και οι εξάρσεις βίας είναι ανάμεσα στα συνηθισμένα φαινόμενα, παρά τη μικρή σχετικά ηλικία των παιδιών. Η παρουσία των αλλοδαπών μαθητών προσφέρει το άλλοθι της κακής λειτουργίας τους και το όποιο πρόβλημα “φορτώνεται” αβασάνιστα σ’ αυτούς. Προτιμότερη λοιπόν είναι η εγγραφή των αλλοδαπών μαθητών σε μικρότερα σχολεία (εξαθέσια για παράδειγμα), όπου το κλίμα είναι πιο ευνοϊκό “οικογενειακό”» (Νικολάου 2000. σελ. 207).

Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες κεντρικών περιοχών των μεγαλουπόλεων προκαλεί σημαντικά προβλήματα. Αυτό συμβαίνει επειδή η σχολική εργασία δεν λαμβάνει χώρα υπό τις κατάλληλες συνθήκες, αφού υπάρχουν καθυστερήσεις στην διδασκαλία της ύλης, με απώτερη συνέπεια την εγκατάλειψη των σχολείων αυτών από τους γηγενείς μαθητές. Ακολούθως αυξάνεται ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών σ’ αυτά τα σχολεία, τα οποία πλέον δυσφημίζονται με αποτέλεσμα την συνολική πτώση του επιπέδου, αφού μειώνονται τόσο οι προσδοκίες των οικογενειών, όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Νικολάου 2000).

Έτσι, για να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες για τη φοίτηση του συνόλου των μαθητών (γηγενών και αλλοδαπών) κρίνεται απαραίτητο το ποσοστό των αλλοδαπών που εγγράφονται σε κάθε σχολείο, να μην ξεπερνά το 30% (Νικολάου 2000).

Ωστόσο, ο έλεγχος των εγγραφών των αλλοδαπών μαθητών και καθορισμός συγκεκριμένου αριθμού για κάθε σχολείο, συγκεντρώνει μεγάλο βαθμό δυσκολίας στην πράξη. Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνει, διότι ο τόπος κατοικίας των οικογενειών των παιδιών των μεταναστών είναι συγκεκριμένος και οποιαδήποτε προσπάθεια μετεγγραφής των παιδιών τους σε άλλα σχολεία ίσως προκαλούσε την εγκατάλειψη του σχολείου από τους αλλοδαπούς μαθητές (Νικολάου 2000).

Μια καλή προοπτική για την αντιμετώπιση του παραπάνω προβλήματος προσφέρεται με την οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Παρά ταύτα, τα προβλήματα που παρατηρούνται σ' αυτούς τους θεσμούς, τους κάνουν αναποτελεσματικούς (Νικολάου 2000).

Συχνά καθυστερεί η έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων της υπάρχουσας διαδικασίας δημιουργίας αυτών των τάξεων, που ξεκινάει με την έναρξη του σχολικού έτους (κάθε Σεπτέμβρη), μετά από τις σχετικές ενέργειες του συλλόγου διδασκόντων και παρατείνεται με μια σειρά γραφειοκρατικών εργασιών που διαρκούν ένα, δύο ή και τρεις μήνες. Το παραπάνω πρόβλημα συνεπάγεται καθυστέρηση στην αποστολή των βιβλίων και του υποστηρικτικού υλικού, στελέχωση του τμήματος κυρίως με αναπληρωτή εκπαιδευτικό μειωμένης εμπειρίας και συνήθως χωρίς την σχετική επιμόρφωση. Ακόμη, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν παρέχονται οικονομικά κίνητρα για την απασχόληση των δασκάλων στις Τάξεις Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Νικολάου 2000).

Επίσης, αν και ο νόμος προβλέπει τη λειτουργία τάξεων υποδοχής για αρχάριους και προχωρημένους (Τάξη Υποδοχής I, Τάξη Υποδοχής II), κατά κανόνα λειτουργεί μόνο ένας τύπος με συνέπεια να δυσχεραίνεται η δουλειά του εκπαιδευτικού εξαιτίας της ανομοιογένειας. Επιπλέον, η διαδικασία υποδοχής των παιδιών των μεταναστών γίνεται με βάση την ηλικία και σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα και όχι με εκτίμηση του μορφωτικού τους επιπέδου από τη χώρα προέλευσης. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας επιχειρείται χωρίς τη χρήση της μητρικής γλώσσας του αλλοδαπού μαθητή, αφού συνήθως δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί, γνώστες αυτής (Νικολάου 2000).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση του ΥΠΕΠΘ στις 7/9/99, οι αλλοδαποί μαθητές που φοιτούν στην Τάξη Υποδοχής, πρέπει να παρακολουθούν παράλληλα και κάποια μαθήματα στην κανονική τάξη για

να επιτευχθεί η ομαλότερη ένταξή τους. Ωστόσο, στην πράξη κανόνα αποτελεί η αποκλειστική φοίτηση αυτών των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής (Νικολάου 2000).

Τέλος, κάποιες φορές οι οικογένειες των παιδιών των μεταναστών είναι αντίθετες στη φοίτηση των παιδιών τους στις Τάξεις Υποδοχής, αφού πιστεύουν ότι μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά γίνονται αντικείμενο διακρίσεων και ότι περιθωριοποιούνται (Νικολάου 2000).

Στα Φροντιστηριακά Τμήματα όπως και στις Τάξεις Υποδοχής πραγματοποιείται συνδιδασκαλία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, των οποίων τα μαθησιακά προβλήματα είναι διαφορετικά. Πολλές φορές, δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας και αγνοούνται άλλα μαθησιακά κενά (Νικολάου 2000).

Τέλος, τα Φροντιστηριακά Τμήματα σε αντίθεση με τις Τάξεις Υποδοχής, λειτουργούν μετά το τέλος του κανονικού ωραρίου, με χαρακτηριστικό την κούραση μαθητών και δασκάλων και ενώ οι αλλοδαποί μαθητές έχουν παρακολουθήσει ήδη τα μαθήματα σε μια τάξη στην οποία πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν τίποτα (Νικολάου 2000).

4.2.8 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ύστερα από διερεύνηση, με σκοπό την ανίχνευση προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, εντοπίσαμε το Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Κάνοντας τις απαραίτητες επαφές και μετά από συνεντεύξεις τόσο με εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όσο και με τον κ. Αλέξανδρο Καπατσούλια, συνεργάτη του κ. Αλέξανδρου Κοσμόπουλου (καθηγητής Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών – υπεύθυνος του

προγράμματος) συγκεντρώσαμε πληροφορίες και συγκεκριμένα στοιχεία για την οργάνωση, την δομή και την λειτουργία του προγράμματος.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στα πλαίσια του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – Γ' Κ.Π.Σ. (Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης). Σύμφωνα με την ενέργεια 1.1.1. για την ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Χρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ε.Κ.Τ. και το Υ.Π.Ε.Π.Θ. Φορέας παρακολούθησης είναι η Ειδική Γραμματεία Π.Ο.Δ.Ε. του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ως φορείς υλοποίησης ορίζονται το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, η Επιτροπή Ερευνών, το τμήμα Φ.Π.Ψ. και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Το πρόγραμμα επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές των τάξεων Γ' – ΣΤ' του Δημοτικού σχολείου, που βρίσκονται στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας για να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο κυριότερος σκοπός του προγράμματος είναι οι μαθητές που συμμετέχουν σ' αυτό, να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ηλικιακή τους τάξη και γενικά στη σχολική κοινότητα, να βελτιώσουν τις μαθησιακές τους δυνατότητες στα μαθήματα της κανονικής τους τάξης και τέλος να λάβουν ενεργό μέρος στην κοινωνική ζωή του σχολείου και κατ' επέκταση στα κοινωνικά δρώμενα του ευρύτερου περιβάλλοντός τους.

Το πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας έχει ως στόχο:

- την ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών, έτσι ώστε να λειτουργούν αποδοτικά και αποτελεσματικά στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον,
- την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) στους τρεις τομείς της γλώσσας (προφορική επικοινωνία, ανάγνωση και ανταπόκριση, γραφή), με σκοπό οι

μαθητές να μπορούν να παρακολουθούν τα μαθήματα της τάξης τους,

- την ανάπτυξη της κατανόησής τους όσον αφορά στη δομή και τη λειτουργία της γλώσσας ως σύστημα (γραμματική, συντακτικό),
- τον εμπλουτισμό του γνωστικού τους πεδίου κατά τη διάρκεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας,
- την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής του και του αυτοσεβασμού τους ενισχύοντας τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα,
- την καλλιέργεια του σεβασμού τους για τον ελληνικό πολιτισμό και την κατανόηση της ιδιαίτερης σχέσης της γλώσσας με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

Παράλληλα, το πρόγραμμα διδασκαλίας έχει ως στόχο:

- τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με πληροφορίες και δεξιότητες που θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην τάξη για την ανάπτυξη ενός φιλικού και μαθησιακού περιβάλλοντος,
- την τροφοδότηση των εκπαιδευτικών με ποικίλες στρατηγικές και δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών.

Οι μαθητές που θα επωφεληθούν από το πρόγραμμα αυτό είναι οι μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο από αυτό των Ελλήνων μαθητών και μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα κυρίως ως δεύτερη. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι οι μαθητές που γράφονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ανήκουν στις κατηγορίες:

- μαθητές με μικρή ή καθόλου επαφή με την ελληνική γλώσσα που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα ή στην Ελλάδα και αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο,
- μαθητές με μικρή ή καθόλου επαφή με την ελληνική γλώσσα που για διάφορους λόγους είχαν διακόψει την εκπαίδευσή τους και ξαναρχίζουν,

- μαθητές με μικρή ή καθόλου επαφή με την ελληνική γλώσσα, που γράφτηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά είχαν συνεχή μαθησιακή πορεία σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό σύστημα σε άλλη χώρα,

έχουν ήδη γλωσσικές δεξιότητες στη μητρική τους γλώσσα, γνωστικές και πνευματικές ικανότητες, τις οποίες χρησιμοποιούν στη διαδικασία της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας στη διαδικασία μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προωθεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα σε ένα καλά δομημένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Το πρόγραμμα αποτελείται από εννέα διδακτικές ενότητες.

A. Θεματικές ενότητες

1. Πρώτη γνωριμία,
2. Το σχολείο μου,
3. Η οικογένειά μου,
4. Η καθημερινή μου ζωή,
5. Οι προσωπικές μου εμπειρίες,
6. Εγώ και οι φίλοι μου,
7. Ο ελεύθερος χρόνος μου,
8. Εμείς και ο κόσμος.

α) Δομή θεματικών ενότητων: Η κάθε θεματική ενότητα χωρίζεται σε υποενότητες που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν σφαιρική αντίληψη για το συγκεκριμένο θέμα. Οι θεματικές ενότητες έχουν άμεση σχέση με τα μαθήματα που διδάσκονται στην ηλικιακή τους τάξη, με στόχο οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη διδακτέα ύλη της τάξης τους. Έτσι, εμπεριέχουν θέματα που αντλούνται από τα εγκεκριμένα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μαθηματικά, Γεωγραφία, Μυθολογία, Εμείς και ο κόσμος). Η κάθε θεματική υποενότητα δεν διδάσκεται ανεξάρτητα από τις άλλες, αλλά η μια διαπλέκεται με την άλλη.

β) Διδακτικοί στόχοι της κάθε θεματικής ενότητας: Οι γενικοί διδακτικοί στόχοι που περιλαμβάνονται σε κάθε θεματική ενότητα εστιάζουν την προσοχή τους στους τρεις τομείς της γλώσσας (προφορική επικοινωνία, ανάγνωση και ανταπόκριση, γραφή) μέσα από ένα συγκεκριμένο είδος προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι που περιλαμβάνονται σε κάθε θεματική ενότητα είναι οι προσδοκώμενες ικανότητες που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της θεματικής ενότητας. Ωστόσο, οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι αποτελούν και στοιχεία α) ενδεικτικά για την επιτυχία των γενικών διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας, β) ενδεικτικά για την πρόοδο και μαθησιακή πορεία των μαθητών και γ) βοηθητικά για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

B) Γλωσσικά στοιχεία (γραμματική, συντακτικό, λεξιλόγιο)

α) Λεξιλόγιο: Κάθε ενότητα δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν ένα πλούσιο λεξιλόγιο και την ευχέρεια στους μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, το λεξιλόγιο που θα διδαχθεί πρέπει να συσχετίζεται με τις δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν στην τάξη και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Έτσι λοιπόν κρίνεται σκόπιμο να δημιουργηθούν τράπεζες λεξιλογίου, στις οποίες θα γράφονται όλες οι καινούργιες λέξεις, τοποθετημένες σε εμφανές σημείο, ώστε οι μαθητές καθημερινά να τις βλέπουν και να τις διαβάζουν (σιωπηρά).

β) Γραμματική: Η γραμματική είναι το εργαλείο που βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση της γλώσσας ξεκινώντας από τη δομή μιας πρότασης. Επίσης, τους βοηθά να καταλάβουν πώς διαμορφώνεται το νόημα σε κάθε πρόταση και γενικότερα σε ένα κείμενο. Ωστόσο, οι γραμματικοί κανόνες θα πρέπει να διδαχθούν σε σχέση με τις θεματικές

ενότητες και μέσα από τα κείμενα που θα χρησιμοποιηθούν στις δραστηριότητες της ενότητας.

Σε κάθε θεματική ενότητα δίνονται γραμματικά στοιχεία που μπορούν να διδαχθούν. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει και θα διδάξει εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που χρειάζονται οι μαθητές για την παραγωγή λόγου στο συγκεκριμένο μάθημα, που συμβαδίζουν με το επίπεδο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και τέλος συμβαδίζουν με το αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής γλώσσας που αφορά στην ηλικιακή τους τάξη.

Γ) Κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία

Ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών στοιχείων που δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να βελτιώσει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών και επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν το γνωστικό τους πεδίο. Παράλληλα, ενισχύει το σεβασμό τους για την ελληνική κουλτούρα, λαμβάνοντας υπόψη τη δική τους γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα.

Δ) Ενδεικτικές διδακτικές στρατηγικές οργάνωσης του μαθήματος

α) Καθοδηγούμενη διδασκαλία: Η καθοδηγούμενη διδασκαλία προτείνει διδακτικούς τρόπους εισαγωγής καινούργιων φαινομένων / στοιχείων με απλό και ενδιαφέροντα τρόπο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει την καθοδηγούμενη διδασκαλία για να δημιουργήσει το δικό του υποστηρικτικό υλικό, το οποίο θα καλύπτει τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών του.

β) Ομαδικές και ανά ζευγάρια δραστηριότητες: Μια επικοινωνιακή δραστηριότητα απαιτεί από τους μαθητές να μοιραστούν τις πληροφορίες και να δουλέψουν συνεργατικά, κατά ζεύγη ή σε ομάδες, προκειμένου να ολοκληρώσουν μια εργασία. Κατά τη διαδικασία, οι μαθητές παράγουν λόγο που έχει κάποιο στόχο και εξασκούν τη χρήση λεξιλογίου που είναι σχετικό με το περιεχόμενο, ενώ δραστηριοποιούνται ενεργά σε μία γνωστική εργασία.

γ) Ατομικές ασκήσεις: Οι ατομικές ασκήσεις έχουν σκοπό να ενισχύσουν την κατανόηση των μαθητών τους γύρω από τα γνωστικά και γλωσσικά στοιχεία που μόλις διδάχθηκαν και να κάνουν κτήμα τους τις σχετικές έννοιες.

δ) Εργασίες για το σπίτι: Οι εργασίες για το σπίτι είναι ασκήσεις που έχουν την ίδια δομή με τις δραστηριότητες που έχουν ήδη επεξεργαστεί οι μαθητές στην τάξη. Σκοπός των ασκήσεων για το σπίτι αποτελεί η εξάσκηση και η εμπέδωση των γλωσσικών και γνωστικών στοιχείων της ενότητας.

Ε) Προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες / ασκήσεις

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες / ασκήσεις βασίζονται στις τέσσερις δεξιότητες της γλώσσας και έχουν σκοπό να δράσουν υποστηρικτικά ως προς τον εκπαιδευτικό που θέλει να δημιουργήσει το δικό του μαθησιακό υλικό σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του.

ΣΤ) Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών

Η προτεινόμενη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε κάθε θεματική ενότητα αφορά στη βελτίωση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα με βάση τις τέσσερις δεξιότητες της γλώσσας, μέσα από κείμενα που έχουν συγκεκριμένο είδος προφορικού και γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός, με την προτεινόμενη αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε κάθε ενότητα, θα παρατηρήσει εάν οι ειδικοί στόχοι (ή μέρος των ειδικών στόχων) και κατ' επέκταση οι γενικοί στόχοι της κάθε ενότητας έχουν επιτευχθεί. Ο εκπαιδευτικός ενδείκνυται να επιλέξει εκείνες τις προτάσεις της αξιολόγησης που θεωρεί κατάλληλες για τους μαθητές του. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ενδείκνυται να χρησιμοποιήσει το σκεπτικό της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και να δημιουργήσει τη δική του μέθοδο αξιολόγησης, σύμφωνα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του.

Z) Ελεύθερη ανάγνωση

Στο πρόγραμμα προβλέπεται καθημερινή ανάγνωση μικρών κειμένων από τους μαθητές, είτε ατομικά, είτε ανά ζεύγη εναλλάξ, κυρίως με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στα πρώτα μαθήματα. Η δυσκολία κειμένου είναι κλιμακωτή. Στην αρχή περισσότερο εικόνα και λιγότερο κείμενο, ενώ αργότερα περισσότερο κείμενο και λιγότερο εικόνα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αργά και σταθερά να συμπεριλάβει και λογοτεχνικά κείμενα, κατάλληλα για την ηλικία και το επίπεδο του κάθε μαθητή.

4.2.8.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Ως καταλληλότερη μέθοδος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους αλλοδαπούς μαθητές, προτείνεται η μέθοδος της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μέθοδο, δίνεται έμφαση στη δυναμική χρήση της γλώσσας και στην προσπάθεια διαπλοκής όσο το δυνατόν περισσότερων τομέων (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία) της γλωσσικής λειτουργίας, μεταφέροντας παράλληλα τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Ρεπούσης 2000).

Με προϋπόθεση την γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τους διδάσκοντες, θα πρέπει να αξιοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών στη γλώσσα που κατέχουν. Ακόμη, ανάλογα με την γλωσσική πρόοδο των μαθητών, η ολική προσέγγιση που χρησιμοποιείται αρχικά στην διδασκαλία της γλώσσας, σταδιακά πρέπει να αντικαθίσταται από την αναλυτικοσυνθετική (Ρεπούσης 2000).

4.2.8.2 ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Σημαντικό στοιχείο για την κατάκτηση της γλώσσας είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη γλωσσική δραστηριότητα και ιδιαίτερα στην αναπαραγωγή της γλώσσας με την αναπαράσταση πραγματικών αναγκών και συνθηκών της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη (δραματοποίηση, ρόλοι, παιχνίδι, ομαδικές δραστηριότητες κ.λ.π.). «... Η γλώσσα και η διδασκαλία της αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας και όχι κύρια, ως γνωστικό αντικείμενο» (Ρεπούσης 2000, σελ. 22).

Κύριο μέλημα αποτελεί όχι η παραγωγή μεμονωμένων προτάσεων, αλλά η σύνδεσή τους για το σχηματισμό ευρύτερων ενοτήτων γραπτού ή προφορικού λόγου. Η οργάνωση και η διεξαγωγή της διδασκαλίας έχει χαρακτήρα παιδοκεντρικό και ατομοκεντρικό, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής και βοηθός (Ρεπούσης 2000).

Ένας από τους κύριους στόχους της επικοινωνιακής μεθόδου είναι η ταχύτερη κατάκτηση της γλώσσας, μέσα από την γλωσσική πράξη που τοποθετείται στο φυσιολογικό σκηνικό της επιτέλεσής της. Η γραμματική και το συντακτικό είναι βασικά συστατικά της διδακτικής πράξης, λειτουργώντας ως μέσα για τη βοήθεια και την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή (Ρεπούσης 2000).

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της επικοινωνιακής μεθόδου κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα νεότερης γλωσσολογίας, καθώς επίσης και η συγγραφή διδακτικών βιβλίων και εγχειριδίων γραμματικής, σύμφωνα με τις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου. Τέλος, η διδασκαλία πρέπει να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Ρεπούσης 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Ο Μπόμπας (1994) σε μια σύνοψη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στις διάφορες χώρες υποδοχής αναφέρει πως τα παιδιά των μεταναστών, σε σύγκριση με τους ομήλικους γηγενείς συμμαθητές τους υστερούν τόσο σε μετρήσεις ακαδημαϊκής επίδοσης, όσο και σε “βαθμολογίες” κοινωνικής και προσωπικής προσαρμογής, ενώ κυμαίνονται και σε χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας αυτής της συγκριτικής υστέρησης των παιδιών των μεταναστών καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τόσο γλωσσικοί, όσο και μη γλωσσικοί λόγοι που έχουν να κάνουν με αυτά τα παιδιά, τα βιογραφικά χαρακτηριστικά τους και την καθημερινή τους βιωματική διαδρομή στη νέα χώρα, συνδέονται με την εμφάνιση εκπαιδευτικών δυσκολιών (Μπόμπας 1994).

1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Η μόρφωση των παιδιών των μεταναστών επηρεάζεται αναμφισβήτητα από τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά της οικογενειακής κατάστασης των γονέων τους. Εξάλλου, για να αποδώσει η προσπάθεια επίλυσης των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι ανθρώπινοι, πολιτιστικοί,

κοινωνικοί και ψυχολογικοί συντελεστές που συνδέονται με την εκδήλωση αυτών των προβλημάτων.

Για παράδειγμα η ηλικία, ο τόπος γέννησης, η διάρκεια παραμονής στη νέα χώρα, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της χώρας προέλευσης και οι πολιτισμικές διαρθρώσεις της χώρας υποδοχής, είναι παράμετροι καίριας σημασίας για την εμφάνιση δυσκολιών στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Πουλοπούλου 1986).

Ωστόσο προχωρώντας σε μια πιο ουσιαστική εξέταση των αιτιών που οδηγούν στην εκδήλωση προβλημάτων σχετικών με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, καταλήγουμε στους ακόλουθους παράγοντες:

α) Η έλλειψη κατάλληλης κατοικίας

Λόγω οικονομικών δυσκολιών οι μετανάστες δεν έχουν την δυνατότητα να εξασφαλίσουν ένα ευρύχωρο διαμέρισμα που να διαθέτει τους απαραίτητους χώρους για τη μελέτη και ακόμα περισσότερο για τη ψυχαγωγία των παιδιών. Έτσι λοιπόν, η ανεπάρκεια ενός ήσυχου και άνετου χώρου εμποδίζει τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να δώσουν την απαιτούμενη προσοχή στα μαθήματά τους, με άμεση συνέπεια την χαμηλή σχολική επίδοση (Πουλοπούλου 1986).

β) Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Πολλοί γονείς, εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου τους δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη της μόρφωσης, θεωρώντας την πολυτέλεια, με αποτέλεσμα να μην στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Μεγαλύτερη συχνότητα μη φοίτησης παρουσιάζουν τα κορίτσια, τα οποία συχνά επωμίζονται την φροντίδα της ανατροφής των μικρότερων αδερφών, ενώ παντρεύονται και σε μικρή ηλικία.

Οι γονείς έχοντας περιορισμένη μόρφωση και λόγω της εργασίας και των δυο εκτός του σπιτιού, δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις για τα εκπαιδευτικά θέματα της χώρας υποδοχής, δε μπορούν να δώσουν την απαιτούμενη προσοχή στην προετοιμασία των παιδιών τους και τέλος δεν ελέγχουν αν τα παιδιά τους πηγαίνουν στο σχολείο. Ακόμη, δεν υπάρχει

συνεργασία με τους φορείς του σχολείου. Για παράδειγμα, οι γονείς δεν έρχονται σε επαφή με τους δασκάλους, ώστε να ενημερωθούν για τις αδυναμίες των παιδιών τους, ενώ μένουν και απληροφόρητοι για τα δικαιώματα και τις δυνατότητες που παρέχει η χώρα υποδοχής για τη μόρφωση των παιδιών τους (Κασιμάτη 1984 / Πουλοπούλου 1986).

γ) Τα αίσθημα της προσωρινότητας των γονέων

Συνήθως οι γονείς διακατέχονται από ένα αίσθημα κατωτερότητας σχετικά με την παραμονή τους στη χώρα υποδοχής. Αυτό το αίσθημα μεταβιβάζεται και στα παιδιά τους με αποτέλεσμα αυτά να συνειδητοποιούν τις άνισες ευκαιρίες που έχουν για κοινωνική άνοδο και να αποθαρρύνονται και για μεγαλύτερες προσπάθειες (Κασιμάτη 1984 / Πουλοπούλου 1986).

Εξάλλου, η αβεβαιότητα για το μέλλον δεν είναι η καλύτερη προϋπόθεση ώστε να προγραμματιστεί σωστά το μέλλον των παιδιών. Έτσι τα παιδιά αντιμετωπίζουν ακόμη μια δυσκολία στην προσπάθειά τους για σχολική προσαρμογή και υψηλή σχολική επίδοση.

δ) Οι δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας και στην φοίτηση στο σχολείο

Τα παιδιά των μεταναστών, όταν ξεκινούν το σχολείο είναι υποχρεωμένα εκ των πραγμάτων να μάθουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να παρακολουθήσουν τα σχολικά μαθήματα. Έτσι βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, που αντιμετωπίζουν μόνο τις δυσκολίες των μαθημάτων. Εξάλλου, η συχνή μετακίνηση της οικογένειας δρα ανασταλτικά στην προσαρμογή των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Άλλωστε, η εκμάθηση της γλώσσας, είναι συνάρτηση του διαστήματος παραμονής του παιδιού στο νέο περιβάλλον και της φοίτησής του ή όχι σε νηπιαγωγείο. Κανόνα αποτελεί η έλλειψη προσχολικής εκπαίδευσης στο μεγαλύτερο τουλάχιστον ποσοστό των παιδιών των μεταναστών (Κασιμάτη 1984 / Πουλοπούλου 1986).

Ακόμη, η γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι και η δυνατότητα επαφής και διαλόγου με άτομα της χώρας υποδοχής, επηρεάζει την εκμάθηση της γλώσσας. Για παράδειγμα, όσα παιδιά παρακολουθούν τάξεις υποδοχής, παραμένουν μεταξύ τους και δεν έρχονται σε επαφή με ντόπιους συμμαθητές (Πουλοπούλου 1986).

Με όλα τα παραπάνω τα παιδιά οδηγούνται στην χαμηλή σχολική επίδοση και στη δυσκολία προσαρμογής τους στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

ε) Η κοινωνική απομόνωση των παιδιών των μεταναστών και το αίσθημα της μειονεξίας τους

Τα παιδιά βιώνουν μια πολιτισμική σύγκρουση λόγω της διαφορετικότητας μεταξύ της δικής τους κουλτούρας και αυτής της χώρας υποδοχής. Αυτό έχει ως συνέπεια να αισθάνονται μειονεκτικά και ως κοινωνική ομάδα και ως ξένοι, με άμεσες επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση (Κασιμάτη 1984). Πολλές φορές, η απομόνωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο οφείλεται και στο γεγονός της ηλικιακής τους διαφοράς με τους συμμαθητές τους (είναι συνήθως μεγαλύτερα) (Πουλοπούλου 1986).

Άλλωστε, σύμφωνα με την έρευνα του Wilpert (1977), τα παιδιά των μεταναστών είναι κοινωνικά απομονωμένα, είτε στις τάξεις ενός σχολείου, είτε σε σχολεία γκέτο μιας περιοχής (Κασιμάτη 1984). «... Αντίθετα, όταν τα παιδιά των μεταναστών αποτελούν μειοψηφία στις γερμανικές τάξεις, είναι συνεργατικά, πειθήνια, έχουν έφεση για μάθηση και είναι λιγότερο εγωιστικά από τα γερμανόπουλα» (Wilpert στο Κασιμάτη 1984, σελ. 75).

στ) Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής σχετικά με τους μετανάστες

Αναμφίβολα, ένας από τους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο “νέο” γι’ αυτούς σχολικό περιβάλλον είναι η επίσημη πολιτική της κάθε χώρας υποδοχής, σε σχέση

με τους μετανάστες γενικά και τα εκπαιδευτικά τους ζητήματα ειδικότερα (Banks 1981 στο Μπόμπας 1994).

Έτσι, μια εκπαιδευτική πολιτική που δεν λαμβάνει υπόψη της τις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των παιδιών, όχι μόνο δε μπορεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις τους, αλλά αντιθέτως λειτουργεί ως συντελεστής στην εκδήλωση εκπαιδευτικών (και όχι μόνο) προβλημάτων (Μπόμπας 1994).

Όταν δεν υπάρχει πρώτα απ' όλα η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν έναν αλλοδαπό μαθητή, φυσική συνέπεια είναι ο δεύτερος να υστερεί στη σχολική επίδοση και γενικότερα στην κοινωνικό – προσωπική του προσαρμογή. Ακόμη, η ακατάλληλη (ίσως) μεταχείρισή του από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη (διάφορες μορφές διάκρισης), πολλές φορές οδηγεί το παιδί σε χαμηλό βαθμό αυτοεκτίμησης, κάτι που είναι συνάρτηση τόσο της χαμηλής επίδοσης, όσο της κακής προσαρμογής του (Μπόμπας 1994). Εξάλλου, «... η απουσία ειδικών ρυθμίσεων, μέτρων και αναγκαίων παρεμβάσεων σε αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα... έχει κατά επανάληψη απασχολήσει ερευνητές και παιδαγωγούς» (Μπόμπας 1994, σελ. 26) ως μια παράμετρος καίριας σημασίας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα των παιδιών των μεταναστών.

2. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «Διαπολιτισμική Αγωγή» είναι μια συγκεκριμένη πρακτική σχολικής εκπαίδευσης για τα νεαρά άτομα μιας χώρα, στην οποία ζουν διαφορετικές εθνότητες.

Η UNESCO αντιμετωπίζει την διαπολιτισμική αγωγή υπό το πρίσμα της διεθνούς σχολικής αγωγής υιοθετώντας παράλληλα και μια πολιτική διάσταση, η οποία διακρίνεται στην εκπαιδευτική πρακτική των αναπτυσσόμενων χωρών. Βασικός στόχος, ορίζεται η διατήρηση της

εθnicoπολιτικής ταυτότητας των πολιτών ως διαπραγματευτικό επιχείρημα ίσης μεταχείρισης σε διεθνές επίπεδο και στην κατανομή του παγκόσμιου πλούτου.

«... η διαπολιτισμική αγωγή δε νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ. 14).

Η διαπολιτισμική αγωγή αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων

«... οι οποίες προκύπτουν μεν από την διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και την διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων» (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ. 14 - 15).

Η διαπολιτισμική αγωγή ενδιαφέρεται αφ' ενός για τη συστηματική διερεύνηση της κοινωνικοποίησης του ατόμου που ορίζεται ως διαφορετικός και ζει εντός της επικράτειας του εθνικού κράτους, αφ' ετέρου για τη συγκρότηση της εικόνας του συλλογικού “εγώ” και του συλλογικού “άλλου” μέσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Γκότοβος 2002).

Αποτελεί εκείνη την παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου που έρχεται να καλύψει τα κενά που δημιουργούνται από την ανεπάρκεια των υφιστάμενων δομών απέναντι σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα.

Η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις που εισάγει η πολυπολιτισμική κοινωνία, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο, εκθέτοντάς το σε ισχυρές

δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Σ' αυτό το σημείο διαφαίνεται το κοινωνικό και επιστημονικό ενδιαφέρον της διαπολιτισμικής αγωγής, αφού είναι μια έννοια που αναφέρεται όχι μόνο στην αγωγή / εκπαίδευση, αλλά γενικότερα σε επίπεδο ιδεολογίας και νοοτροπίας. Η σχέση μεταξύ νοοτροπίας και εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από την επίδραση της πρώτης στη δεύτερη μέσα από την επίδραση των αντιλήψεων στον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Συμπερασματικά, με τον όρο διαπολιτισμική αγωγή αναφερόμαστε στο σύνολο των παιδαγωγικών αρχών σύμφωνα με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ' όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, στην οποία παρατηρούνται διαφορετικές νοοτροπίες, αντιλήψεις και τρόποι ζωής (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Η διαπολιτισμική αγωγή / εκπαίδευση, είναι η εκπαίδευση που:

- Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι,
- Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους.
- Είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).
- Στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, που ανήκουν σε διάφορες γλωσσικές και κοινωνικοπολιτικές ομάδες, συμβάλλοντας στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου.
- Προωθεί τη συνεργασία και την καταγραφή των χαρακτηριστικών των λιγότερο ομιλούμενων γλωσσών, στοχεύοντας στην προώθηση

της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας στην Ευρώπη και τον κόσμο γενικότερα (Ρεπούσης 2000).

Ως ειδικότεροι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής αναφέρονται:

- Η παιδαγωγική αξιοποίηση κάθε διαφορετικού στοιχείου για την επίτευξη διαπολιτισμικών σκοπών.
- Η καταπολέμηση κάθε μορφής φυλετισμού, προκαταλήψεων, ξενοφοβίας και αρνητικών στερεοτύπων μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων.
- Η ευαισθητοποίηση ντόπιων και αλλοδαπών για την επίτευξη κλίματος αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης 1989).

Με άλλα λόγια η διαπολιτισμική αγωγή επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες, που αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους της: πρώτον στη διαμόρφωση αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, δεύτερον στην αλληλεγγύη και την συνεργασία των λαών, τρίτον στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών και στη θεώρησή τους στη βάση της ισοτιμίας και τέταρτον στην αγωγή, στην ειρήνη και στα αγαθά της (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994 / «5^ο Διεθνές συνέδριο» Γεωργογιάννης 2003).

Κατά την εκπαιδευτική πράξη στο σχολικό περιβάλλον, οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής εφαρμόζονται με την επιδίωξη των εξής ειδικών στόχων.

Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει:

- να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς και το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή,
- να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών,

- να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία,
- να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες, καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού που προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά και γλωσσολογικά στοιχεία,
- να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και την συνεργασία,
- να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

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

- να λειτουργεί ως συμπλήρωμα του παιδικού κόσμου και ως προέκταση, παράλληλα στον κόσμο των ενηλίκων,
- να εξασφαλίζει την επικοινωνία με το περιβάλλον και να διαμορφώνει υγιείς βάσεις για μελλοντικές σχέσεις,
- να προσφέρεται ως πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και ως ικανή συνθήκη διαμόρφωσης ταυτότητας των ατόμων μέσα από τις σχέσεις τους,
- να ενισχύει τις αντιστάσεις των μαθητών στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων και στην παθητική αφομοίωση.

Ακόμη, το σχολείο ως οργανωμένη κοινωνική μονάδα οφείλει να είναι “ανοιχτό” προς το εξωσχολικό περιβάλλον του παιδιού. Θα πρέπει να προωθεί το διάλογο, τη συνεργασία και την αμοιβαία αλληλεπίδραση με τους γονείς στην ευρύτερη κοινότητα στοχεύοντας στην συναισθηματική ισορροπία των παιδιών(Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Από την οπτική των εκφραστών της διαπολιτισμικής αγωγής το σχολείο αποτελεί πεδίο αλλαγών, και οι πλευρές του συστήματος που ορίζονται ως υποψήφιος για μεταρρύθμιση είναι κυρίως:

- Η οργάνωση των σχολικών μονάδων σε σχέση με την υποδοχή και την ένταξη των μαθητών που διαφοροποιούνται από την πλειοψηφία με τα κριτήρια (εθνικότητα, εθνότητα, θρησκεία, γλώσσα).
- Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.
- Οι ρυθμίσεις αναφορικά με τον καθορισμό του μέσου διδασκαλίας και η χρήση και διδασκαλία άλλων γλωσσών, πλην της Ελληνικής, στο σχολείο.
- Η κουλτούρα και το περιβάλλον του σχολείου, γενικότερα η μάθηση πέρα από τη διδασκαλία (εθνικές και θρησκευτικές γιορτές, πρωινή προσευχή, εκκλησιασμός, παρελάσεις, εκδρομές κ.α.).
- Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, των συμβουλευτικών και των διοικητικών στελεχών.
- Εκπαιδευτική αξιολόγηση (αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, του διοικητικού και συμβουλευτικού προσωπικού, παρακολούθηση της πορείας εκπαιδευτικών καινοτομιών) (Γκότοβος 2002).

2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση, εμφανίζεται για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1960 στην εκπαιδευτική πολιτική των Η.Π.Α., ενώ λίγο αργότερα και του Καναδά και συμπίπτει με το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων υπέρ των μειονοτήτων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν μια προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μειονοτήτων, που κυμαινόταν σε υψηλά ποσοστά. Ως αιτία της σχολικής αποτυχίας θεωρούνται η ελλιπής γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Γι' αυτό δημιουργήθηκαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία εγκαταλείφθηκαν σύντομα με την μετάβαση σε μια άλλη πολιτική που

αναγνώριζε την μητρική γλώσσα του κράτους (Ανδρούτσου στο Βαφέα 1996).

Ιδρύθηκαν δίγλωσσες τάξεις στα πλαίσια του προγράμματος αντισταθμιστικής αγωγής. Ωστόσο η γλωσσική επάρκεια δεν αποδείχθηκε αρκετή για να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία.

«... οι μελέτες έδειξαν επίσης, ότι το πρόβλημα των παιδιών των μειονοτήτων είχε πολύ λιγότερο να κάνει με τον γλωσσικό κώδικα και πολύ περισσότερο με την άγνοια εκ μέρους τους των συμβολικών, πολιτισμικών αναφορών ,που θα τους επέτρεπαν να μην αντιμετωπίζονται απ' τους δάσκαλους σαν διαφορετικά, και δυσπροσάρμοστα... » (Ανδρούτσου στο Βαφέα 1996, σελ. 12).

Στην ίδια κατεύθυνση τέθηκε και το θέμα της άγνοιας εκ μέρους των εκπαιδευτικών του πολιτισμού των μειονοτήτων. Έτσι δόθηκε έμφαση στην προσπάθεια να γνωρίσει ο καθένας την κουλτούρα του διπλανού του. Ωστόσο, αυτό συχνά δεν οδηγεί στην ανάγκη για επικοινωνία και πολιτισμική συναλλαγή, αλλά ενισχύει στερεότυπες αντιλήψεις για το διαφορετικό (Ανδρούτσου στο Βαφέα 1996).

Με καθυστέρηση περίπου μιας δεκαετίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της και στην Ευρώπη αναφορικά με το ζήτημα των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο. Οι όποιες ενέργειες έγιναν για την αντιμετώπιση του φαινομένου, εξαρτιόταν από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας. Μερικές από τις λύσεις που εφαρμόστηκαν, ήταν μαθήματα γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους, εθνικά σχολεία, δίγλωσσα σχολεία και τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Το 1977, με κοινοτική οδηγία προβλέπεται η εξασφάλιση της διδασκαλίας της χώρας υποδοχής, σε ειδικές Τάξεις Υποδοχής, η ενίσχυση της διδασκαλίας της γλώσσας και της κουλτούρας της χώρας προέλευσης και η δημιουργία προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που ασχολούνται με παιδιά μεταναστών (Ανδρούτσου στο Βαφέα 1996).

Από την εποχή της παλιννόστησης των Ελλήνων μεταναστών, την δεκαετία του 1980 μέχρι την εισροή αλλοδαπών οικονομικών προσφύγων στις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ως τις μέρες μας, οι δομές και τα προγράμματα που εμφανίστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και λειτουργούν ή βρίσκονται στο ξεκίνημά τους και αναφέρονται στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών είναι: οι Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τα Ολοήμερα σχολεία, τα Διαπολιτισμικά σχολεία και το Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας, τα οποία αναλύσαμε λεπτομερώς στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, στο λόγο των κοινωνικών επιστημόνων και συμπίπτει με τη φοίτηση στα ελληνικά σχολεία παιδιών μεταναστών. Αρχικά σε μια τακτική απομόνωσης από τους Έλληνες συμμαθητές τους, τα παιδιά των μεταναστών εντάσσονται σε Τάξεις Υποδοχής ή σε Φροντιστηριακά Τμήματα.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια μέσα από σεμινάρια αλλά και πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών καταβάλλονται προσπάθειες να εισαχθεί η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από ανάλογες δραστηριότητες, όπως προγράμματα γνωριμίας με τους πολιτισμούς των άλλων.

Αυτά τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενστερνίζονται συνήθως την υπόθεση, ότι η πολιτισμική συναλλαγή απλά και μόνο, μπορεί να επιφέρει μια δυναμική επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικής κουλτούρας. Ωστόσο η συγκεκριμένη προσπάθεια κρίνεται ανεπαρκής (Ανδρούτσου στο Βαφέα 1996).

2.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

- Η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών

Όλοι οι πολιτισμοί έχουν τη δική τους ξεχωριστή αξία και δεν είναι δυνατή η ιεράρχησή τους σε ανώτερους και κατώτερους. Κάθε πολιτισμός, αξιολογείται με βάση την λειτουργία που επιτελεί και όχι από την άποψη των πολιτισμικών του στοιχείων. Έτσι, όλοι οι πολιτισμοί θεωρούνται ισότιμοι καθότι προσφέρουν στους φορείς τους εκείνο το πολιτισμικό πλαίσιο που είναι απαραίτητο για να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους (Δαμανάκης 1991 / Γκότοβος 2002).

Άλλωστε, οι πολιτισμοί

«... ως συγχρονικά μορφώματα με ιστορική διάσταση, είναι συστήματα νοηματοδότησης του κόσμου και αντιμετώπισης συγκεκριμένου τύπου αναγκών» (Γκότοβος 2002, σελ. 19).

- Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς

Τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία των μαθητών διαφορετικής προέλευσης δεν θεωρούνται ελλειμματικά, αλλά υποστηρίζεται πως απλά διαφέρουν από εκείνα των υπόλοιπων συμμαθητών τους (Δαμανάκης 1991).

Έτσι το μορφωτικό κεφάλαιο, παιδιών από διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά συστήματα, προσεγγίζεται αθροιστικά, θεωρώντας την διαφορετικότητα λειτουργική, σε αντίθεση με την εξομοίωση των πολιτισμών, που περιορίζει το συνολικό μορφωτικό κεφάλαιο (Δαμανάκης 1991).

Συνεπώς η καλλιέργεια των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων, επιτυγχάνεται μόνο με την οργάνωση των κατάλληλων δομών στο σχολικό περιβάλλον, κάνουν δυνατή την σύνθεση των πολιτισμών και δίνουν την δυνατότητα στον μαθητή να έρθει σε επαφή με τους διάφορους πολιτισμούς και μέσα από την σύγκριση και την αφομοίωση ή απόρριψη

κάποιων στοιχείων να καλλιεργήσει μια κοσμοπολίτικη προσωπικότητα (Δαμανάκης 1991).

- Η αρχή των ίσων ευκαιριών

Υποστηρίζεται πως τα παιδιά κάθε πολιτισμικής προέλευσης, πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στη μόρφωση και ειδικότερα στην εκμάθηση στοιχείων της πολιτισμικής κληρονομιάς τους, με την προσαρμογή του σχολείου στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών, όπως και των ντόπιων (Δαμανάκης 1991 / Γκότοβος 2002).

«Συνοψίζοντας σε μια πρόταση το περιεχόμενο και των τριών αυτών αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής, βλέπουμε πως όλοι οι πολιτισμοί (με την ευρεία έννοια του όρου) είναι ισότιμοι, τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων δεν έχουν κανενός είδους “έλλειμμα” πολυπολιτισμικό όταν φοιτούν στα σχολεία των χωρών υποδοχής, αλλά έχουν διαφορετικό πολιτισμό και οι δημοκρατικές πλουραλιστικές κοινωνίες οφείλουν να παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές (και όχι μόνο) ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως προέλευσης» (Μπόμπας 1994, σελ. 31–32).

2.3 ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η διαπολιτισμική αγωγή έχει βρεθεί στο επίκεντρο έντονων κριτικών, τόσο σχετικά με την κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική λειτουργία της, όσο και ως προς την δυνατότητα εφαρμογής της.

«... Η πιο αυστηρή κριτική διατυπώθηκε από τον Bullivant, ο οποίος ορίζει την διαπολιτισμική αγωγή ως ένα απλό μοντέλο σχετικό με την πολυπολιτισμική ηγεμονία» (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ. 17).

Ο Griese υποστηρίζει ότι η ιδέα και οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής είναι αποπροσανατολιστικές αναφορικά με τις πραγματικές διαστάσεις των προβλημάτων των μεταναστών. Πιστεύει ότι τα προβλήματα που έχουν ως αιτία την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων, δε μπορούν να βρουν την λύση τους με την εφαρμογή παιδαγωγικών μέτρων.

Σύμφωνα με μια άλλη κριτική η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαιδευτική πολιτική ενός εθνικού κράτους χαρακτηρίζεται ως “συνταγματική αντινομία”.

Ο Radtke διατύπωσε την άποψη ότι κάθε σύστημα παιδείας που οργανώνεται στα πλαίσια του κρατικού διοικητικού μηχανισμού, είναι σχεδιασμένο ώστε να εκφράζει το στατικό παραδοσιακό χαρακτήρα μιας χώρας και ταυτόχρονα μια μονοπολιτισμική εσωστρέφεια (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Με άλλα λόγια, εκφράζονται επιφυλάξεις λόγω των υφιστάμενων δομών των περισσότερων χωρών, που αν και έχουν αποκτήσει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα δεν έχουν πάψει να υιοθετούν μονοπολιτισμικές αντιλήψεις και πρακτικές. Εκτός των άλλων, υπάρχει δυσκολία και εξαιτίας της κυριαρχίας του πολιτισμού της πλειοψηφίας σε όλους τους θεσμούς και ιδιαίτερα στο σχολείο, το οποίο αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο δράσης και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής αγωγής, που έρχεται σε αντίθεση με την μονοπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Ο Glowka, θεωρεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί, παρά μόνο σε ιδιωτικό επίπεδο, αφού είναι μια πολιτική επιλογή για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, του μειονοτικού, που δεν αποτελεί καθολικό ζήτημα (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Μια άλλη άποψη, αναφέρεται στον προσανατολισμό της διαπολιτισμικής αγωγής στις πολιτισμικές διαφορές. Σύμφωνα με αυτή την κριτική «... το ζήτημα που θέτει η παιδεία δεν είναι το δίλημμα της διατήρησης ή της εξέλιξης και της μεταβολής της πολιτισμικής ταυτότητας των ανθρώπων...» (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ. 18). Αυτή η

υπέρβαση επιτυγχάνεται μέσα από τη σύγκριση των νοητικών εργασιών που προηγούνται των κανονιστικών προτύπων της σκέψης.

Οι κριτικές που προκύπτουν σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής, τους προσανατολισμούς της και τις ιδεολογικοκοινωνικές λειτουργίες της, δημιουργούν προβληματισμούς θεωρητικής συστηματοποίησης από την μεριά της παιδαγωγικής επιστήμης.

Έτσι, διαμορφώνονται δυναμικά που κατευθύνουν την παιδαγωγική επιστήμη όχι μόνο στην διερεύνηση των σχέσεων και των ερμηνειών εκείνων των παιδαγωγικών μέσων που έχουν την δυνατότητα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών, αλλά και στην επεξεργασία διδακτικών προτάσεων αναφορικά με την αλλαγή της γλωσσικής συμπεριφοράς και των πολιτισμικών προτύπων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

2.4 Ο «ΔΙΑΠΟΛΙΤΣΜΙΚΟΣ» ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, λόγω του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του σημερινού σχολείου κρίνεται απαραίτητο να είναι φορέας των βασικών αρχών και αντιλήψεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να ασκεί σωστά και αποτελεσματικά το έργο του (Βακαλιός 1997). Εξάλλου, σε ένα διαπολιτισμικό μάθημα θα πρέπει να τηρούνται η αρχή της εξισορρόπησης διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών και η συστηματική καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994). Έτσι ο εκπαιδευτικός, ως ο κυριότερος συντελεστής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη, οφείλει να έχει ευρεία αντίληψη και γνώση για την κοινωνία, για το σύγχρονο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, καθώς επίσης και για τις ιδιαιτερότητες των

μειονοτήτων που χαρακτηρίζουν την άμεση προς το σχολείο του και το δικό του έργο πολυπολιτισμική κοινωνία (Βακαλιός 1997).

Ακόμη, οφείλει να έχει σαφή αντίληψη για την φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τους σκοπούς της (που συναρτώνται από τη δυναμική της κοινωνικής εξέλιξης και του σύγχρονου πολιτισμού), ώστε να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει ευαισθησίες και στρατηγικές που αφορούν στην συμβίωση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και την σύμπραξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Αυτό δεν σημαίνει ότι επιβάλλεται στο δάσκαλο να είναι ουδέτερος. Κάτι τέτοιο θεωρείται ουτοπικό, αφού κάθε άνθρωπος ιεραρχεί τις αξίες, τις προτεραιότητες και τις εκτιμήσεις του και δε μπορεί να είναι ουδέτερος όταν έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με άτομα που διαφέρουν ως προς την ιεράρχησή του (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

«Δεν απαιτείται λοιπόν από τον δάσκαλο να εξομοιώνεται ή να εξισώνει τις διαφορές, προσπαθώντας να είναι δίκαιος με την έννοια της δικαιοσύνης με την οποία έχει κοινωνικοποιηθεί στον κυρίαρχο πολιτισμό, αλλά να επιτρέπει στους άλλους να είναι διαφορετικοί, να τους ανέχεται και να συμπάσχει – με την έννοια ότι τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου» (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ. 73).

Ο δάσκαλος με τους κατάλληλους χειρισμούς μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των αλλοδαπών μαθητών κι επίσης να αυξήσει την εκτίμηση και τον σεβασμό των υπολοίπων μαθητών για αυτά τα παιδιά. Έτσι, αν αξιοποιήσει τις γνώσεις και τα βιώματα του κάθε μαθητή, ενσωματώνοντάς τα στη διδακτέα ύλη και χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες του κάθε παιδιού (που έχουν σχέση με την πολυπολιτισμική – πολυεθνική κοινωνία) ως στοιχεία εμπλουτισμού, θα δίνει την αίσθηση στα παιδιά ότι η γνώμη τους είναι σημαντική και τα αντικείμενα συζήτησης δεν είναι μονοδιάστατα (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Εξάλλου, με αποφάσεις της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Σεπτέμβριο του 1984 συνιστώνται, για την εκπαίδευση δασκάλων ικανών να διδάξουν διαπολιτισμικά, μεταξύ των άλλων τα εξής:

- Η εκπαίδευσή τους να τους καθιστά γνώστες των διάφορων μορφών πολιτισμικής έκφρασης που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών.
- Να δίνεται η δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι οι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα.
- Να τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

2.5 ΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ

Η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει μεταξύ των άλλων και στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό σημαίνει πως το μάθημα της γλώσσας θα πρέπει να περιλαμβάνει όχι μόνο την διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά και την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών. Για να επιτευχθεί όμως κάτι τέτοιο, θα πρέπει να σχεδιαστούν και να γραφούν βιβλία με περιεχόμενα προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (Ζωγράφου 1997).

Ωστόσο, η διδασκαλία ή όχι της μητρικής γλώσσας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή γίνεται, εξαρτάται από την πολιτική της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης 1989 / Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994). Τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα (ιστορία, γεωγραφία, θρησκευτικά), θα πρέπει να διδάσκονται κατά τρόπο τέτοιο, ώστε να προάγουν την αλληλεγγύη και τον

αλληλοσεβασμό μεταξύ των μαθητών. Γι' αυτό το λόγο, η διδασκαλία αυτών των μαθημάτων δεν θα πρέπει να έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα.

Συνεπώς, η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας θα πρέπει να καθιστά κατανοητά στους μαθητές τα ιστορικά γεγονότα χωρίς γενικεύσεις και εξιδανικεύσεις των πράξεων κάποιας εθνικής ομάδας με την αντίστοιχη περιφρόνηση κάποιας άλλης. Εξάλλου, το μάθημα θα πρέπει να αποσκοπεί στην κριτική ανάλυση των διάφορων κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών, που είχαν άμεση ή έμμεση επίδραση σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα (Ζωγράφου 1997 / Γκότοβος 2000).

Με ανάλογο τρόπο θα πρέπει να διδάσκεται και η γεωγραφία δίνοντας την ευκαιρία σε κάθε μαθητή όχι μόνο να γνωρίσει τις άλλες χώρες με τις γεωγραφικές τους ιδιαιτερότητες, αλλά και να αντιληφθεί τη σημασία που έχει η προστασία του περιβάλλοντος για κάθε χώρα, και μάλιστα στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας που επιδιώκεται η επίτευξη κέρδους, αγνοώντας τις συνέπειες για το φυσικό περιβάλλον (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Τέλος, η διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών θα πρέπει να γίνεται με την έννοια της θρησκευσιολογίας παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά κάθε θρησκείας, απαλλαγμένο από το στερεότυπο της μοναδικότητας και της αποκλειστικότητας ενός θρησκευτικού δόγματος (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994).

Έτσι, στα θρησκευτικά θα πρέπει να αποφεύγεται ο άμεσος ή έμμεσος προσηλυτισμός, όπως φαίνεται να συμβαίνει στη χώρα μας «όπου τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δεν είναι αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου, αλλά αντικείμενο αφομοίωσης» (Γκότοβος 1986, σελ. 207).

Εξάλλου, όπως προβλέπει το άρθρο 16 του συντάγματος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει την εθνική και θρησκευτική συνείδηση των μαθητών (ελληνορθόδοξη) (Ζωγράφου 1993 στο Ζωγράφου 1997). Ωστόσο επισημαίνεται ο σεβασμός στην ανεξιθρησκία.

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα αποτελούν ένα μέρος των σχολικών μαθημάτων που αν προσεγγιστούν διαπολιτισμικά, είναι δυνατόν να φανούν πολύ χρήσιμα στην προσπάθεια επίτευξης των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Άλλωστε, ο Kwant υποστηρίζει ότι:

«η πληροφόρηση για τους άλλους ανθρώπους και τον πολιτισμό τους που προσφέρεται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα είναι καλύτερη από αυτή που μπορεί να προσφέρουν οι σπουδές της ανθρωπολογίας» (Κανακίδου – Παπαγιάννη 1994, σελ. 67).

Με το διαπολιτισμικό μάθημα της τέχνης (μουσική, χορός, θέατρο, ζωγραφική, χειροτεχνία κ.λ.π.) δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές μέσα σ' ένα ευχάριστο κλίμα να γνωρίσουν ευκολότερα και πιο ουσιαστικά τους άλλους πολιτισμούς.

Έτσι λοιπόν, η καλλιτεχνική έκφραση των άλλων πολιτισμών, πρέπει να μεταδίδεται στους μαθητές συνοδευόμενη από ιστορικά στοιχεία και πάντα στα πλαίσια κριτικού πνεύματος. Το μάθημα της μουσικής, πρέπει να περιλαμβάνει και την αναφορά της προέλευσης των εκδηλώσεων, στις οποίες ακούγεται ένα τραγούδι και όχι να περιορίζεται στην απλή μετάδοση του τραγουδιού. Ωστόσο, πέρα από την διαπολιτισμική προσέγγιση των θεωρητικών ή καλλιτεχνικών μαθημάτων, κυρίαρχη θέση στην επιδίωξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον κατέχουν και οι διαπολιτισμικές εκδηλώσεις (Ζωγράφου 1997).

Έτσι, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η οργάνωση και η διεξαγωγή κοινών πολιτισμικών εκδηλώσεων, που θα περιλαμβάνουν στοιχεία του πολιτισμού των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών. Για παράδειγμα ενδείκνυται ο συνδυασμός μουσικής, χορού με την προετοιμασία φαγητών και γλυκισμάτων των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Έτσι δημιουργούνται οι συνθήκες που προάγουν την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό του διαφορετικού (Ζωγράφου 1997).

Εξάλλου, μέσα σ' ένα κλίμα ψυχαγωγίας και διασκέδασης, επιτυγχάνεται η επαφή των παιδιών με άλλους πολιτισμούς, δημιουργείται ένα κοινό θετικό βίωμα, ενώ δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να συμμετάσχουν, με αποτέλεσμα την μείωση των προκαταλήψεων μεταξύ των διάφορων πολιτισμικών ομάδων (Ζωγράφου 1997).

Τέλος, μέσω της επαφής των γηγενών μαθητών με τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών και το αντίστροφο, το κάθε παιδί, έχει την ευκαιρία να δει, αν οι προκαταλήψεις του επιβεβαιώνονται ή όχι. Μ' αυτόν τον τρόπο, η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην καταπολέμηση ρατσιστικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων (Ζωγράφου 1997).

2.6 ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μέθοδοι που εξυπηρετούν τους κύριους παιδαγωγικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προωθούν ένα πλαίσιο σχέσεων στη βάση της ισοτιμίας, της πολυφωνίας, της διαλλακτικότητας και της συνεργασίας είναι απαραίτητες στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική τάξη. Αυτές οι μέθοδοι, πρέπει να ενεργοποιούν διαδικασίες αλληλεπίδρασης ώστε να γίνεται εφικτή η ανταλλαγή εμπειριών, πολιτισμικών στοιχείων και στάσεων με απώτερο σκοπό τη διεύρυνση του πνευματικού ορίζοντα κάθε παιδιού (Βαφέα 1996).

Η χρησιμοποίηση διάφορων τρόπων προσέγγισης του θέματος με στόχο την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων αλλά και την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων στα πλαίσια της βιωματικής – επικοινωνιακής μεθόδου, μπορεί να έχει πράγματι ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος διδασκαλίας στρέφεται γύρω από δυο πόλους: α) τα βιώματα των μαθητών (που αποτελούν αφετηρία αλλά και συνεχή

σημεία αναφοράς) και β) την επικοινωνιακή σχέση μεταξύ όλων των μελών της ομάδας (μαθητών κι εκπαιδευτικού) (Βαφέα 1996).

«Τα προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή κατατίθενται στην τάξη κι αποτελούν το σημείο εκκίνησης ενός σχεδίου εργασίας... Στη συνέχεια η ομάδα εντοπίζει... τα κοινά ενδιαφέροντα, κι αυτά γίνονται αντικείμενο εργασίας, καταγραφής και αναλυτικής επεξεργασίας με στόχο τη σύνθεση μιας ομαδικής δράσης» (Βαφέα 1996, σελ. 26).

Μια ατμόσφαιρα ολοκληρωμένης επικοινωνιακής σχέσης, στα πλαίσια της οποίας κάθε μαθητής διαθέτει διαύλους επικοινωνίας με όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, συμμαθητές κι εκπαιδευτικό, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της συγκεκριμένης διδακτικής διαδικασίας (Βαφέα 1996).

Σε μια τέτοια μέθοδο, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορεί να αποδειχθούν χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια πραγματοποίησης ενός διαπολιτισμικού μαθήματος. Κι αυτό γιατί μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (ζωγραφική, μουσική, θεατρικό παιχνίδι κ.λ.π.), τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν και να κοινοποιήσουν στην ομάδα τα προσωπικά τους συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, κι ακόμη να εξωτερικεύσουν τα βιώματα που προέκυψαν από την κοινή εμπειρία της ομαδικής επεξεργασίας (Βαφέα 1996).

Εξάλλου, μέσω της τέχνης εξασφαλίζονται καλύτερες συνθήκες για μια απελευθερωμένη και πιο ουσιαστική έκφραση βιωμάτων, με την επίτευξη ενός πολύ καλού επιπέδου επικοινωνίας μέσα στην ομάδα. Έτσι, η κατάργηση των λογοκριτικών μηχανισμών της λογικής, «επιτρέπει την ανάδυση υποσυνείδητων στοιχείων και την επεξεργασία θεμάτων ταμπού» (Βαφέα 1996, σελ. 26).

Ωστόσο, για να ευδοκιμήσει μια τέτοια προσπάθεια, απαιτείται η ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης των εμπειριών του μαθητή στα πλαίσια ενός κλίματος που να απαγορεύει την επιβολή συγκεκριμένης

αισθητικής από τον εκπαιδευτικό και να προάγει τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό.

Η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος και ο συνδυασμός της με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αποτελούν έναν τρόπο εργασίας που ευνοεί την πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού:

- διασφαλίζει το ζωνφό ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, αναφερόμενο στα προσωπικά τους βιώματα και εισάγοντας τα προβλήματα της καθημερινής ζωής στο σχολικό πρόγραμμα,
- προσφέρει διάφορους τρόπους έκφρασης και διοχέτευσης της δημιουργικότητας. «Ο λόγος παύει να είναι η μοναδική οδός επικοινωνίας κι επομένως η άγνοια της επίσημης γλώσσας του σχολείου δεν οδηγεί υποχρεωτικά σε αδυναμία επικοινωνίας, ούτε σε απομόνωση» (Βαφέα 1996, σελ. 27),
- υπογραμμίζει την καθοριστική σημασία του συνδυασμού χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας. Έτσι, οι μαθητές που δεν έχουν επαρκή γνώση της γλώσσας των γηγενών και συναντούν δυσκολίες στις επιδόσεις των γλωσσικών μαθημάτων, με την πιθανή υψηλή επίδοσή τους στις χειρωνακτικές εργασίες, μπορούν να κερδίσουν την εκτίμηση της ομάδας των συμμαθητών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.
- Προσφέρει τη δυνατότητα ανταλλαγής κι επεξεργασίας, μέσα στην τάξη, πολιτισμικών στοιχείων της οικογενειακής κουλτούρας κάθε μαθητή. Έτσι, καλλιεργείται στα παιδιά η αντίληψη πως το σχολείο είναι η φυσική συνέχεια της οικογένειας, ενώ παράλληλα νομιμοποιείται το δικαίωμα στη διαφορετικότητα.
- Δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό, μέσω των ποικιλότροπων χωρισμών των μαθημάτων για τους σκοπούς εργασιών και δραστηριοτήτων, να αποτρέπει ομαδοποιήσεις βάσει στερεοτύπων (π.χ. ξένοι –ντόπιοι). «Έτσι, τα παιδιά αποκτούν προσαρμοστικότητα

στις ανθρώπινες σχέσεις και μαθαίνουν να αποδέχονται τον “άλλο”» (Βαφέα 1996, σελ. 28).

- Τέλος, βοηθάει στην εκτόνωση και εξομάλυνση εντάσεων και αντιθέσεων στις σχέσεις της ομάδας, κυρίως μέσω συμβολικών δραστηριοτήτων (π.χ. θεατρικά παιχνίδια) (Βαφέα 1996).

3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

Ο τομέας της Κοινωνικής Εργασίας στα σχολεία δεν έχει καλυφθεί ακόμη στην Ελλάδα. Σε άλλες χώρες π.χ. στη Μεγάλη Βρετανία, στις Η.Π.Α. και τη Σουηδία, δόθηκε ώθηση για τη δημιουργία κοινωνικών υπηρεσιών στα σχολεία, από την εποχή που η στοιχειώδης και η μέση εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική, στις αρχές του αιώνα (Ζωγράφου 1993).

Η υποχρεωτική παραμονή του παιδιού στο σχολείο δημιούργησε την ανάγκη ειδικών υπηρεσιών, πρώτα για την παρακολούθηση της τακτικής φοίτησης και έπειτα για την εξομάλυνση των δυσκολιών προσαρμογής, απόδοσης, κ.α. Η δημιουργία κοινωνικής υπηρεσίας στα ελληνικά σχολεία είναι ανύπαρκτη, εκτός πλέον των ειδικών σχολείων όπου λαμβάνουν γενικές και ειδικές γνώσεις άτομα με ειδικές ανάγκες (Ζωγράφου 1993).

Στο πλαίσιο του σχολείου, κάθε παιδί, πρέπει να έχει την ευκαιρία να αποκτήσει την ικανότητα να λύνει τα προβλήματά του, μέσα από μια διαδικασία μάθησης, να αφομοιώνει νέες γνώσεις και να εργάζεται πειθαρχημένα για την επίτευξη του σκοπού του (Ζωγράφου 1993).

Στις μέρες μας, διάφοροι παράγοντες όπως οι κοινωνικές συνθήκες, επηρεάζουν έντονα τη σχολική ζωή του κάθε παιδιού. Ο υπερβολικός όγκος των γνώσεων που απαιτείται να αφομοιώσει το παιδί, η εργασία της μητέρας έξω από το σπίτι, η διατάραξη της σταθερότητας του δεσμού της οικογενείας, η κινητικότητα του πληθυσμού και άλλα, δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας και άγχους. Έτσι, γεννήθηκε η ανάγκη μεταβίβασης ευθυνών

σε άλλους ειδικούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς, για το χειρισμό των καταστάσεων που δημιούργησαν τα νέα δεδομένα, και που τελικά, μπορούν να ανανεώσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Ζωγράφου 1993).

Μερικοί από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην δημιουργία προβλημάτων σχετίζονται με: α) την εξουσία του σχολείου, β) τις απαιτήσεις για επίδοση γ) την κοινή ευθύνη γονέων – σχολείου για την ανάπτυξη του παιδιού. Συμπτώματα αυτών των προβλημάτων είναι: α) οι δυσκολίες στη μάθηση, β) οι απουσίες και γ) η διατάραξη της σχολικής συμπεριφοράς όπως επιθετικότητα, αντίθεση προς την εξουσία, έλλειψη συμμετοχής, φόβος κ.α. (Ζωγράφου 1993).

Για να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα, κρίνεται απαραίτητη η παρουσία του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του θεσμού της σχολικής κοινωνικής υπηρεσίας.

Στην Ελλάδα, αν και έχει θεσπιστεί νομοθετικά η εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας στο σχολείο, σύμφωνα με το π.δ. 891/78 (ΦΕΚ τ.Α΄ φ. 213, 7/12/78) και περιγράφεται ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών στη σχολική μονάδα, εντούτοις, ακόμη και μετά την πάροδο 26 ετών, ο συγκεκριμένος νόμος δεν έχει εφαρμοστεί. Σήμερα με τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται στη χώρα μας από την είσοδο και παραμονή ενός σημαντικότερου αριθμού μεταναστών, φαίνεται να αλλάζει και ο χάρτης της εκπαίδευσης, αφού δεν είναι λίγα τα παιδιά των μεταναστών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Έτσι, στις μέρες μας κρίνεται απαραίτητη κάθε άλλο παρά ποτέ, η δημιουργία κοινωνικών υπηρεσιών στα σχολεία, με την εφαρμογή του θεσμού του σχολικού κοινωνικού λειτουργού.

Η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο κοινωνικός λειτουργός στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος είναι ποικιλόμορφη και άκρως σημαντική. Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι ο επαγγελματίας που με τις επιστημονικές γνώσεις του μπορεί να βοηθήσει Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο σχολείο

ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες τους, εργαζόμενος με το σύνολο του μαθητικού δυναμικού, την εκπαιδευτική ομάδα και όποιον άλλο επαγγελματία απασχολείται στο σχολείο, τους γονείς των μαθητών και με την ευρύτερη κοινότητα και τους φορείς της.

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός είναι αυτός που μέσα από τις μεθόδους εργασίας του μπορεί να προωθήσει τα διαπολιτισμικά ιδεώδη καταστρώνοντας αρμονικότερη τη συνύπαρξη του ντόπιου και του ξένου στοιχείου.

3.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η κοινωνική εργασία στο σχολικό πλαίσιο, στοχεύει στη χειραφέτηση των μαθητών και στην προαγωγή της δημοκρατίας στο χώρο του σχολείου, μέσω της αμφισβήτησης και της αλλαγής των δομών εκείνων, που κρίνονται ανεπαρκείς, αλλά και εισάγοντας νέου τύπου σχολικές διεργασίες.

Έτσι, η σχολική κοινωνική εργασία μελετά τις οργανωτικές δομές της εκπαίδευσης, το σχεδιασμό της διδασκόμενης ύλης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ως παράγοντες στην δημιουργία ή και αντιμετώπιση δυσκολιών ένταξης και προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών (Thurn 1986 στο Ζωγράφου 1993).

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική κοινωνική εργασία συμβάλει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά την διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών και ειδικότερα των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Κοινωνικοποιεί προληπτικά δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές κάθε προέλευσης (εθνικής, θρησκευτικής, φυλετικής) να έρθουν σε επαφή με τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας,

προάγοντας ταυτόχρονα την κριτική σκέψη αυτών των παιδιών. Προωθεί προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης, στη φάση της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού, ενώ τέλος κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις (Ζωγράφου 1993).

Στην πορεία επίτευξης των παραπάνω στόχων, ορίζει ως ομάδα στόχου όχι μόνο το μαθητικό δυναμικό του σχολείου, αλλά και τους γονείς, καθώς επίσης και το διδακτικό προσωπικό. Συνεργάζεται με επαγγελματίες που άπτονται των παιδαγωγικών θεμάτων όπως εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματικούς προσανατολιστές κ.α., επικεντρώνοντας κυρίως στη δημιουργία μιας άμεσης και στενής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους δασκάλους. Ο δάσκαλος εξάλλου είναι αυτός που βρίσκεται τις περισσότερες ώρες με τα παιδιά, γνωρίζοντας καλύτερα από τον καθένα τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, ενώ ο ίδιος λειτουργεί ταυτόχρονα και ως παράγοντας που συμβάλλει στην πρόκληση ή αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που προκύπτουν στη σχολική τάξη (Ζωγράφου 1993).

Δουλεύοντας με τον μαθητικό πληθυσμό ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός συμβάλλει στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους ικανότητες, τους καθοδηγεί να κατανοήσουν και να μάθουν μέσα από την προσωπική εμπειρία ότι έχουν την ικανότητα για υπεύθυνη δράση ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμησή τους, ενώ προωθεί την αλληλοκατανόηση σε μια προσπάθεια καταπολέμησης της προκατάληψης και του ρατσισμού (Ζωγράφου 1990).

3.2 ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της κοινωνικής εργασίας, ανεξάρτητα από την προσέγγιση που υποστηρίζει ο καθένας, μπορούμε να σταχυολογήσουμε τις θέσεις της κοινωνικής εργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Το σχολείο αποτελεί το χώρο όπου εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των μαθητών. Η αποτυχία των μαθητών δεν οφείλεται σε ατομικά αλλά σε κοινωνικά αίτια (Evers / Mancke 1998 στο Ζωγράφου 1993).

Το σχολείο συχνά συμβάλλει στη δημιουργία προβλημάτων στους μαθητές μένοντας ανίκανο να αντιμετωπίσει τις ελλείψεις κοινωνικοποίησης και τα εξωσχολικά προβλήματα των παιδιών. Η κοινωνική εργασία δεν πρέπει να περιορίζεται στην εργασία με ήδη αποτυχόντες μαθητές, αναλαμβάνοντας έτσι έναν παθητικό ρόλο.

Το συμφέρον των μαθητών επιβάλλει την εντατική και εποικοδομητική εργασία μεταξύ σχολείου και κοινωνικής εργασίας, η κοινωνική εργασία θα πρέπει να στοχεύει στο “άνοιγμα” του σχολείου προς το εξωσχολικό περιβάλλον και τη δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους φορείς της κοινότητας (Krenz 1986 στο Ζωγράφου 1993).

3.3 ΤΡΟΠΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός που εργάζεται με έναν ανομοιογενή πληθυσμό, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιεί όλες τις μεθόδους της κοινωνικής εργασίας. Ασχολείται με τη διάγνωση και θεραπεία των εξωσχολικών συνθηκών, που διασπούν ή περιορίζουν την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιήσει τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που του προσφέρονται. Για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιεί όλες τις μεθόδους κοινωνικής εργασίας: εργάζεται με τους γονείς, το παιδί (μαζί ή χωριστά), με τους γονείς και το σχολείο, το σχολείο και την κοινότητα, τις ομάδες παιδιών και γονέων. Ακόμη, ερμηνεύει τις προσπάθειες του σχολείου στους γονείς και των γονέων στους δασκάλους, ενώ τέλος συνεργάζεται για την επιδίωξη βελτίωσης των συνθηκών λειτουργίας της σχολικής

κοινότητας, αν το πρόβλημα του παιδιού πηγάζει από εξωσχολικές συνθήκες.

Τα προβλήματα που χειρίζεται ο κοινωνικός λειτουργός πηγάζουν από αρνητικές οικογενειακές συνθήκες, όπως οικονομικές δυσκολίες, κακή στέγαση, προβλήματα υγείας. Ένας άλλος παράγοντας είναι οι δυσκολίες σχέσεων γονέων – παιδιών (όπως αδιαφορία, κατάχρηση πατρικής εξουσίας, υπερπροστασία, υπερβολικές απαιτήσεις, έλλειψη εποπτείας κ.λ.π.), οι δυσκολίες σχέσεων παιδιού με πρόσωπα σε θέση εξουσίας μέσα στο σχολείο, στο σπίτι ή στην κοινότητα και οι δυσκολίες σχέσεων παιδιού με συνομηλίκους, όπως έλλειψη παραδοχής, απομόνωση. Τέλος η ανεπάρκεια του σχολικού προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού, όπως: έλλειψη ειδικών τάξεων και δραστηριοτήτων που προάγουν την αλληλεγγύη, τη συμμετοχικότητα και τον σεβασμό στην διαφορετικότητα (π.χ. Τάξεις Υποδοχής, διαπολιτισμικές εκδηλώσεις κ.λ.π.).

Όταν το παιδί συναντάει μια από αυτές τις κατηγορίες προβλημάτων, εκφράζει το άγχος του μ' έναν από τους παρακάτω τρόπους: είτε αρνείται να υπακούσει τους σχολικούς κανόνες, είτε αρνείται να πάει σχολείο κάνοντας απουσίες (με την ανοχή των γονέων, χωρίς να το ξέρουν οι γονείς, γιατί του το επιβάλλουν οι γονείς).

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, ένας από τους κύριους στόχους της κοινωνικής εργασίας στα σχολεία πρέπει να είναι η παρακολούθηση της τακτικής φοίτησης. Εφ' όσον η τακτική φοίτηση αποτελεί ένα προνόμιο και συνάμα μια υποχρέωση των γονέων και των παιδιών, η ελλιπής φοίτηση αποτελεί μια ένδειξη, ένα σύμπτωμα κάποιας διαταραχής της προσαρμογής γονέων και παιδιών σ' αυτή την πραγματικότητα. Η περίοδος της σχολικής φοίτησης περιλαμβάνει μια χρονικά σημαντική περίοδο ανάπτυξης του ατόμου και η έλλειψη αξιοποίησης του χρόνου αυτού έχει μεγάλη σημασία.

Αρχικά, θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι όλα τα παιδιά που γράφονται στο σχολείο, δεν εμποδίζονται από το περιβάλλον τους να αποκτήσουν γνώσεις. Όταν το παιδί που γράφτηκε στο σχολείο, δεν παρακολουθεί τακτικά τα μαθήματα θα πρέπει να ερευνηθεί πόσο συχνά απουσιάζει, αν οι γονείς αγνοούν τις απουσίες αυτές, αν οι γονείς κρατούν το παιδί στο σπίτι για δικές τους ανάγκες, ή ενδίδουν εύκολα στην επιθυμία του να αποφύγει το σχολείο. Είναι σημαντικό να ερευνηθεί ποια είναι η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση και πως την μεταδίδουν στο παιδί. Ακόμη να βρεθεί ο λόγος που απουσιάζει το παιδί (φοβάται, αισθάνεται αδικημένο, αισθάνεται μειονεκτικά, έχει μείνει πίσω και δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στην πίεση και το άγχος).

Η παρέμβαση του κοινωνικού λειτουργού σε περιπτώσεις συχνών απουσιών είναι απαραίτητη για την πρόληψη και τη θεραπεία των αιτιών της αποχής του παιδιού από τα μαθήματά του και των επιπτώσεων που μπορεί να έχει αυτή στην ανάπτυξή του, στη σχολική επίδοση και γενικότερα στη ζωή του.

Είναι απαραίτητο να διαπιστωθεί αν το παιδί αποδίδει λιγότερο από όσο είναι ικανό να αποδώσει ή παρουσιάζει μεγάλες διαφορές βαθμολογίας, αν αποσύρεται από την ενεργό συμμετοχή παρ' όλη τη φυσική του παρουσία στο σχολείο, αν ασχολείται με αντικοινωνικές πράξεις, αν παρουσιάζει συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες, όπως γραπτής ή προφορικής διατύπωσης, αν απομακρύνεται από το σπίτι του για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα και τέλος αν παρουσιάζει ψυχοσωματικά συμπτώματα.

3.3.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΤΟΜΑ

Πρωταρχικό μέλημα του σχολικού κοινωνικού λειτουργού είναι να βοηθήσει κάθε παιδί να προσαρμοστεί όσο το δυνατόν πιο σύντομα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα βοηθάει τα παιδιά των μεταναστών που

βρίσκονται σε μια νέα χώρα, εξηγώντας τους τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και διευκρινίζοντας τις απορίες τους (Παπαϊωάννου 1995).

Επιπλέον, ο κοινωνικός λειτουργός δουλεύει ερευνώντας το οικογενειακό και εξωσχολικό περιβάλλον κάθε μαθητή, ώστε να εντοπίσει τους παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολείο. Εργάζεται τόσο με τους Έλληνες, όσο και με τους αλλοδαπούς μαθητές σχετικά με τις προκαταλήψεις τους, το αίσθημα του αλληλοσεβασμού, της αλληλοκατανόησης και της αλληλεγγύης (Παπαϊωάννου 1995).

Ασχολείται με κάθε παιδί προσπαθώντας να βελτιώσει το επίπεδο κοινωνικής λειτουργικότητάς του και προσπαθώντας να τροποποιήσει την προβληματική συμπεριφορά αυτού του μαθητή. Έτσι, διαγιγνώσκει και επιχειρεί να θεραπεύσει τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες, αντικοινωνικές συμπεριφορές κ.λ.π. (Παπαϊωάννου 1995).

3.3.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ

Ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του κοινωνικού λειτουργού είναι η ομαδική εργασία. Έτσι ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός έχει την δυνατότητα να οργανώσει ομάδες παιδιών, ομάδες γονέων, ομάδες δασκάλων και εθελοντών, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εργαστεί και με την οικογενειακή ομάδα (Παπαϊωάννου 1995).

3.3.2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επηρεάζει αποφασιστικά την γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Συνεπώς, ο κοινωνικός λειτουργός δεν μπορεί να παραλείψει την

οικογενειακή ομάδα στην προσπάθειά του να βοηθήσει το παιδί στην ομαλή πρόοδό του. Έτσι, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός, με βάση τα προβλήματα που παρουσιάζει το παιδί προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σχετικές με την διαπαιδαγώγηση του μαθητή, εξετάζει θέματα οικογενειακών σχέσεων και συνεργάζεται με όλα τα μέλη της οικογένειας αποσκοπώντας στη δημιουργία προϋποθέσεων θετικής επικοινωνίας μεταξύ τους και στην τοποθέτηση ανάλογης συμπεριφοράς με τους ρόλους κάθε μέλους. Εργάζεται με τους γονείς όσον αφορά στις δυσκολίες της μεταξύ τους συζυγικής σχέσης που επηρεάζουν την σχολική επίδοση του παιδιού, προωθεί την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Επίσης, προωθεί την οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων στις οποίες καλεί να συμμετάσχουν και οι γονείς (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

Στην περίπτωση που η οικογένεια αντιμετωπίζει προβλήματα διαβίωσης, μπορεί να τους ενημερώνει για προνοιακά προγράμματα που δικαιούνται και να τους φέρνει σε επαφή με τις αρμόδιες υπηρεσίες. Ακόμη, εργάζεται για την επίλυση προβλημάτων στέγασης, εργασίας και οικονομικών δυσχερειών (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

3.3.2.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΓΟΝΕΩΝ

Σημαντικά είναι και τα οφέλη που προκύπτουν από τη δημιουργία και λειτουργία ομάδων γονέων, οι οποίες μπορούν να λειτουργούν έχοντας ως επίκεντρο το σχολείο και την κοινότητα.

Έτσι, με επίκεντρο το σχολείο ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να εργαστεί με την ομάδα γονέων για κοινά προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι, καθώς επίσης και για την επιμόρφωση των πολιτιστικά στερημένων γονέων με προγράμματα

ή επισκέψεις πολιτιστικού και κοινωνικού περιεχομένου (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

Οι ομάδες γονέων με επίκεντρο την κοινότητα μπορεί να περιλαμβάνουν συζητήσεις και δράσεις σχετικά με προβλήματα διαβίωσης σε οικιστικές μονάδες που μπορεί να επηρεάζουν την σχολική ζωή. Τέλος, επειδή η κοινότητα και το σχολείο είναι δυο θεσμοί άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, θα πρέπει να επιδιωχθεί η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να εξασφαλιστεί η συνεργασία του σχολείου (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

3.3.2.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Οι ομάδες παιδιών είναι ίσως το σημαντικότερο πλαίσιο στο οποίο ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προσφέρει τις υπηρεσίες του, αφού μέσω αυτών επιδιώκεται η καλύτερη ένταξη του παιδιού στο περιβάλλον του και η διευκόλυνση των κοινωνικών του σχέσεων.

Έτσι, ο σχολικός κοινωνικός λειτουργός επιδιώκει να προσφέρει στα παιδιά ομαδικές εμπειρίες σχεδιασμένες για να διευκολύνουν θετικά τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών και την αυτοπεποίθησή τους. Επεξεργάζεται με την ομάδα θέματα όπως προβλήματα με την εξουσία, συμπεριφορά στην τάξη και αντικοινωνική συμπεριφορά. Για τον κοινωνικό λειτουργό οι ομάδες παιδιών είναι ένα μέσο διάγνωσης προβληματικών καταστάσεων. Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες και την δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, μπορεί να εντοπιστούν συμπεριφορές ως συμπτώματα προβληματικών οικογενειακών συνθηκών. Ακόμη, οι ομάδες παιδιών μπορεί να αξιοποιηθούν με την ενασχόληση με ενδιαφέροντα για την ανάπτυξη ορισμένων ικανοτήτων των παιδιών (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

3.3.2.4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΕΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προκαλέσει τη δημιουργία ομάδων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την εξοικείωση των δασκάλων σε διάφορους τρόπους προσέγγισης των προβληματικών παιδιών ή και την σε βάθος επεξεργασία θεμάτων που αφορούν όλο το σχολικό πληθυσμό (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

3.3.2.5 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΟΜΑΔΑ ΕΘΕΛΟΝΤΩΝ

Αν κρίνεται σκόπιμο, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να προσελκύσει, επιμορφώσει και εποπτεύσει εθελοντές για την κάλυψη αναγκών που επισημαίνονται από τους υπεύθυνους του σχολείου (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

3.3.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΤΗΣ

Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να κατανοήσει έγκαιρα τη σημασία και σπουδαιότητα της συγκεκριμένης κοινότητας που βρίσκεται το σχολείο, και να μελετήσει τις ιδιορρυθμίες της και την ιδιοσυστασία της: τη νοοτροπία – προκαταλήψεις όπως αυτές διαφαίνονται από Κοινωνική Εργασία με Άτομα αλλά κυρίως από Κοινωνική Εργασία με Ομάδες, με γονείς, τον πληθυσμό, τις τυχόν μειονότητες που υπάρχουν, το ποσοστό εργαζομένων γυναικών, τον αναλφαβητισμό κ.λ.π.

Έτσι, θα μπορέσει να έχει μία ολοκληρωμένη αντίληψη των χαρακτηριστικών του κοινωνικού χώρου που βρίσκεται το σύστημα σχολείο και να κατανοήσει τον τρόπο σκέψης και τη συμπεριφορά των

βοηθούμενων ατόμων, των μαθητών και των οικογενειών τους. Επίσης, θα μπορέσει να διακρίνει τις ανάγκες της κοινότητας, όπως αυτές διαφαίνονται από τη δομή της, τα κύρια χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών ομάδων που την αποτελούν, το βιοτικό επίπεδο κ.λ.π.

Γνωρίζοντας την συγκεκριμένη κοινότητα του σχολείου, τη δομή, τα υποσυστήματα (μαθητές, δασκάλους, γονείς) και τις ανάγκες της, ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να συνεργασθεί με τους διάφορους φορείς της ευρύτερης κοινότητας που βρίσκεται το σχολείο. Όπως π.χ. ο Δήμος, η τοπική αυτοδιοίκηση, οι διάφορες υπηρεσίες ψυχικής υγείας: ιατροπαιδαγωγικοί σταθμοί, συμβουλευτικοί, η νομαρχιακή επιτροπή λαϊκής επιμόρφωσης και άλλες οργανώσεις, όπως και άλλα σχολεία. Η συμμετοχή του κοινωνικού λειτουργού σε διοικητικές επιτροπές ή συμβούλια αυτών των φορέων όπου παίρνονται αποφάσεις για το παρόν και το μέλλον της ευρύτερης κοινότητας, χαρακτηρίζεται ως άκρως βοηθητική. Μαζί με την διεπιστημονική ομάδα καταγράφει τα προβλήματα της κοινότητας και εργάζονται για την επίλυσή τους, προσπαθώντας πάντα να αποτρέψουν την απομόνωση μειονοτικών πληθυσμών. Έτσι, εργάζεται με ό,τι μέσο διαθέτει π.χ. ομιλίες, σεμινάρια, διαπολιτισμικές εκδηλώσεις για την μείωση της προκατάληψης και του ρατσισμού.

Τέλος, ένα σημαντικό τμήμα της δουλειάς του κοινωνικού λειτουργού θα πρέπει να αφιερώνεται στη σύνταξη προτάσεων για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία διαπολιτισμικών προγραμμάτων.

Ο κοινωνικός λειτουργός είναι ο σύνδεσμος με τις υπηρεσίες της κοινότητας. Αναλαμβάνει:

1. τις παραπομπές σε ειδικές υπηρεσίες για εντατική ή και μακροχρόνια θεραπεία χρόνιων προβλημάτων
2. τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ υπηρεσιών και σχολείου.

3.3.4 Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΣ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ο κοινωνικός λειτουργός μετέχει στην διεπιστημονική ομάδα που εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολείου. Δηλ. συνεργάζεται με :

1. τους ειδικούς εκπαιδευτές
2. τον ψυχίατρο
3. τον ψυχολόγο
4. τον επαγγελματικό προσανατολιστή
5. την επισκέπτρια.

3.3.4.1 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ

Για την αποτελεσματικότερη εργασία του κοινωνικού λειτουργού στο σχολικό πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η επίτευξη καλού επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα θέματα γύρω από τα οποία μπορούν να συνεργάζονται οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί και οι δάσκαλοι είναι κυρίως οι περιπτώσεις παιδιών με προβληματικές συμπεριφορές, η ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν το παιδί στην τάξη και ο τρόπος αντιμετώπισης αυτών των μαθητών (Ζωγράφου 1993).

Έτσι μέσα από τη συνεργασία δασκάλου και κοινωνικού λειτουργού μπορούν να διαπιστωθούν ποια παιδιά, για διάφορους λόγους (π.χ. αντικοινωνική συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές λόγου), χρειάζονται τη βοήθεια του κοινωνικού λειτουργού. Ο δάσκαλος μπορεί να ενημερώνει τον κοινωνικό λειτουργό για την επίδοση του παιδιού στα μαθήματα και την συμπεριφορά του στην τάξη (Ζωγράφου 1993).

Τέλος, στα πλαίσια μιας τέτοιας συνεργασίας ο κοινωνικός λειτουργός έχει την ευκαιρία να καταστήσει κατανοητό τον ρόλο του και τη σημαντικότητα της παρουσίας του στη σχολική μονάδα ευαισθητοποιώντας παράλληλα τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο χειρισμού των “δύσκολων μαθητών” (Παπαϊωάννου 1982 / Παπαϊωάννου 1995).

3.3.4.2 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η συνεργασία στρέφεται γύρω από τα :

1. Θέματα πειθαρχίας
2. Προβλήματα απουσιών
3. Σχέσεις σχολείου – κοινότητας
4. Επιμορφωτικά προγράμματα

Οι κοινωνικοί λειτουργοί συμβάλλουν σ’ αυτές τις συσκέψεις με τις ειδικές γνώσεις τους και την πείρα τους.

3.3.4.3 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΙΣ ΣΥΣΚΕΨΕΙΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Ο κοινωνικός λειτουργός πρέπει να συμμετέχει στις συσκέψεις με τους εκπαιδευτικούς για να:

1. εξετάζει την πρόοδο του παιδιού, που παρουσιάζει ειδικά προβλήματα
2. συντονίζει τις προσπάθειες και αναλαμβάνει ευθύνες από κάθε ένα από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας, για τον επιμέρους χειρισμό των περιστατικών
3. εξετάζει τις εστίες ανωμαλίας στο σχολείο.

Πολλές φορές χρειάζονται συσκέψεις με ειδικό σκοπό:

α) Σ' αυτές μπορεί να συμμετέχουν, εκτός των τακτικών μελών του προσωπικού και ψυχίατρος, εκπρόσωπος κοινωνικής υπηρεσίας, σύμβουλοι εκπαιδευτικών προβλημάτων και όποιοι σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα.

Γονείς και παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτό, μόνο αν κάτι τέτοιο κριθεί σκόπιμο.

β) Στόχος των συσκέψεων αυτών είναι:

- να προγραμματιστούν ενέργειες για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος και
- να συντονιστούν οι ενέργειες σχολείου, κοινότητας, οικογένειας,
- να αναφέρει στους αρμόδιους σχολικούς παράγοντες όσες πληροφορίες θεωρεί ότι τους είναι χρήσιμες.

Πόσες και ποιες πληροφορίες θα μοιραστεί ο κοινωνικός λειτουργός με το σχολείο, αποτελεί ένα σοβαρό ερωτηματικό. Η πιο απλή απάντηση είναι: να μεταδίδει μόνον εκείνες τις πληροφορίες που εξυπηρετούν την υπόθεση του παιδιού στη συγκεκριμένη στιγμή και πάντα με την έγκριση του παιδιού και των γονέων του, πληροφορίες που δεν θα διαταράζουν τη σχέση διδάσκοντος διδασκόμενου.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τους: Χ. Σιδηροπούλου (υποψήφια διδάκτορα Πανεπιστημίου του Λονδίνου) και Γ. Νικολάου (Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), με θέμα «Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων στο δημοτικό σχολείο – Διερεύνηση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα και συγκριτική μελέτη με αυτές των συμμαθητών τους με μητρική γλώσσα την ελληνική», διαπιστώθηκε ότι το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών των μεταναστών επηρεάζει αρνητικά τόσο τη σχολική επίδοση όσο και τη γενικότερη ψυχολογική και κοινωνική τους υπόσταση. Βρέθηκε θετική συνάφεια ανάμεσα στα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα και το συνολικό δείκτη του προφορικού λόγου, που σύμφωνα και με ευρήματα άλλων ερευνών (Hoffman 1991 / Baker 1996 / Cummins 1996), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μετάβαση από την προληπτική στην εκφραστική διγλωσσία απαιτεί χρόνο και πρόσθετη εκπαιδευτική στήριξη (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Ακόμη, βρέθηκε ότι η γλώσσα που μιλιέται με τους γονείς και τα αδέρφια μέσα στο σπίτι είναι κυρίως η μητρική, αν και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών γνωρίζει να γράφει και να διαβάζει στη μητρική γλώσσα. Επίσης, διαπιστώθηκε πως σε κάθε τάξη υπήρχαν παιδιά (μεταναστών) με γλωσσικές δεξιότητες σε παρόμοια ή και σε υψηλότερα επίπεδα απ' αυτά των γηγενών συμμαθητών τους, όπως και μονόγλωσσοι μαθητές που αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε διάφορες γλωσσικές περιοχές. Οι δάσκαλοι φάνηκε να έχουν επίγνωση των προβλημάτων της τάξης τους σε επίπεδο γλωσσικών φαινομένων, χωρίς ωστόσο να αναλάβουν παιδαγωγικές πρωτοβουλίες με σκοπό να τα αντιμετωπίσουν

ουσιαστικά, ενώ οι όποιες προσπάθειες καταβλήθηκαν εκ μέρους τους, αποδείχθηκαν μάλλον ανεπαρκείς για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες και να καλύψουν τα μορφωτικά κενά των δίγλωσσων μαθητών (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και η αποτελεσματικότητά τους σχολιάστηκαν ιδιαίτερα θετικά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, ενώ χαρακτήρισαν θετική τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών των μεταναστών και τη διγλωσσία, ανέφεραν ότι αυτή έχει αρνητική επίδραση στην εκμάθηση της ελληνικής και κατ' επέκταση στην επίδοση των μαθητών αυτών στα γλωσσικά και τα' άλλα μαθήματα. Επίσης, αναφέρθηκε ότι η φοίτηση των δίγλωσσων μαθητών στις ίδιες τάξεις με τους γηγενείς επηρεάζει αρνητικά τους δεύτερους (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Η αδιαφορία του οικογενειακού περιβάλλοντος των αλλόγλωσσων μαθητών και η ακαταλληλότητα των διδακτικών βιβλίων, όπως επίσης και η έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης σημειώθηκαν ως αρνητικά στοιχεία για την καλύτερη αντιμετώπιση του θέματος (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Σε μια ακόμη έρευνα που εκπονήθηκε από τους Λ. Αθανασίου (αναπληρωτής καθηγητής παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) και Π.Ν. Ξηντάρα (Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Μεσσηνίας – Αργολίδας, αναπληρωτής Διευθυντής του Π.Ε.Κ. Τρίπολης) με θέμα «Εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών των μειονοτικών πληθυσμών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου», διαπιστώθηκε ότι η επίδοση αλλοδαπών και γηγενών μαθητών σε ποσοστό 34,38% χαρακτηρίζεται καλή ως πολύ καλή, ενώ σε ποσοστό 59,38% μέτρια ως πολύ καλή. Η συμπεριφορά των μαθητών αυτών μέσα στην τάξη σε ποσοστό 96,88% δεν παρουσιάζει σχεδόν κανένα πρόβλημα. Σε ποσοστό 56,25% η συνεργασία διδασκόντων και ομογενών αλλοδαπών μαθητών χαρακτηρίζεται από αρκετά καλή έως πολύ καλή (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Πολύ σημαντικό είναι το ποσοστό των Ελλήνων συμμαθητών που έκαναν παρέα τους ομογενείς αλλοδαπούς συμμαθητές τους και ανέρχεται στο 87,50% (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Όσον αφορά στην ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον περιγράφεται ως ομαλή, αφού 43,7% απάντησαν ότι έχουν ενταχθεί αρκετά, ενώ 53,13% πολύ (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Η απόλυτη πλειοψηφία των διδασκόντων απάντησε πως υπάρχει η προθυμία για συμπράσταση μέσα από συζήτηση (31,25%), ομαδικές εκδηλώσεις (15,5%), θερμό ενδιαφέρον (34,38%) και τη βαθμολογία (21,88%).

Το απόλυτο ποσοστό (100%) «... εμβάλλει σε υποψίες και δείχνει την τάση των διευθυντών να ωραιοποιούν τη λειτουργία του σχολείου τους, διότι οι εξειδικευμένοι τρόποι συμπράστασης, όπως αναφέρθηκαν φαίνεται να είναι πιο άκοποι» (Αθανασίου – Ξηνταράς στο (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II, σελ. 249).

Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό που απάντησε ότι δεν οργανώνονται καθόλου διαπολιτισμικές εκδηλώσεις που τονώνουν ψυχολογικά αυτούς τους μαθητές και ανέρχεται στο 84,38% (Γεωργογιάννης 2003, τόμος II).

Σύμφωνα με έρευνα (στο Μπόμπας 1994) για την «εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα» διαπιστώνεται ότι η κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής, σχετικά με την αντιμετώπιση αλλοδαπών μαθητών. Μάλιστα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα, είχαν πλήρη συναίσθηση αυτού του “επαγγελματικού ελλείμματος”, δηλώνοντας επίσης, πως παρά ταύτα τα πάντα αφήνονται στην πρωτοβουλία του δασκάλου, αφού απουσιάζουν παντελώς από τα σχολικά προγράμματα ειδικές ρυθμίσεις και μέτρα για αυτούς τους μαθητές (Μπόμπας 1994).

Ακόμη οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι Έλληνες δάσκαλοι αντιμετωπίζουν θετικά και χωρίς διακρίσεις τα παιδιά των αλλοδαπών στα

σχολεία, ενώ τέλος ως βασικά εκπαιδευτικά προβλήματα αυτών των παιδιών, αναφέρθηκαν πολλές δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα, όπως επίσης και πλήθος προβλημάτων ένταξης και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Μπόμπας 1994).

Σε έρευνα του Κούτρα (2001) (Γιαγκουνίδης στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70,7% θεωρούν πως δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να διδάξουν σε παιδιά μεταναστών.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα της Καλλιμάνη – Τριανταφυλλίδου (στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003) διαπιστώνεται ότι οι αλλοδαποί γονείς δεν βοηθούν τα παιδιά τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις, αφενός λόγω των πολλών ωρών εργασίας και αφετέρου εξαιτίας των σημαντικών προβλημάτων διαβίωσης που αντιμετωπίζουν στην χώρα μας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που αναφέρθηκαν.

Ακόμη στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι μαθητές που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες παρουσιάζουν αδυναμίες στα γλωσσικά μαθήματα, αν και σημειώθηκαν δυσκολίες και στα μαθηματικά, κυρίως λόγω της αδυναμίας κατανόησης της διατύπωσης του υπό επίλυση προβλήματος (Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Αναφέρεται επίσης, πως το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ανεπαρκώς καταρτισμένο, συμπέρασμα που συμφωνεί και με άλλες παρόμοιες έρευνες. Ωστόσο, πολλές φορές οι δάσκαλοι υπερβαίνουν και τον εαυτό τους και τις υποχρεώσεις τους, προσπαθώντας να είναι συνεπείς απέναντι στη συνείδηση και τους μαθητές τους.

Ως προς την επίδραση της σχολικής αποτυχίας στο ψυχοκοινωνικό δυναμικό των αλλοδαπών μαθητών, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν υποτιμημένη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έντονο άγχος, απομόνωση και απροθυμία κοινωνικοποίησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Κελεπούρη στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Σε μια άλλη έρευνα (Κοιλιάρη στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003) γίνεται εμφανής τόσο η έλλειψη ανάλογης εκπαίδευσης των δασκάλων σε διαπολιτισμικά θέματα, όσο και η ανεπάρκεια ή ακαταλληλότητα του προγράμματος και των εγχειριδίων. Στα ευρήματα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην ουσία αυτοσχεδιάζουν, επιστρατεύοντας την πείρα και την καλή διάθεσή τους, χωρίς καμία διδακτική και μεθοδολογική υποστήριξη από το πρόγραμμα.

Ακόμη το εκπαιδευτικό προσωπικό δήλωσε πως επιθυμεί να έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, αν και όπως διαπιστώνεται, σε ευρύτερη κλίμακα, η συμμετοχή των δασκάλων σε τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ιδιαίτερα μικρή (Κοιλιάρη στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Σύμφωνα με έρευνα του Νικολάου (στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003) σε δείγμα σχολικών συμβούλων, στην ερώτηση αν το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι επαρκώς καταρτισμένο πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι αρνητικές απαντήσεις φτάνουν στο 83,5%. Για άλλη μια φορά επισημαίνεται η έλλειψη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Οι σχολικοί σύμβουλοι σε ποσοστό 87,5% δήλωσαν πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κι ενημερώνονται σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην ερώτηση αν έχουν λειτουργήσει δομές επανακατάρτισης και συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην περιφέρειά τους, οι καταφατικές απαντήσεις ήταν μόνο 25%, ενώ στο 23,1% ανέρχεται το ποσοστό των απαντήσεων που επιβεβαιώνουν την λειτουργία δομών κατάρτισης και «δια βίου εκπαίδευσης» σε περιοχές όπου διαπιστώνεται έλλειμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Νικολάου στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας του Παπαστεργιοπούλου (στο Τρέσσου – Μητακίδου 2003) καταδεικνύουν πως παρά τις όποιες προσπάθειες έγιναν για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό

σχολικό περιβάλλον και την διατήρηση των πολιτισμικών τους στοιχείων, τα αποτελέσματα είναι μάλλον απογοητευτικά. Σε παράδειγμα που αναφέρει ο ερευνητής, τα παιδιά των μεταναστών ήθελαν να τα αποκαλούν με ελληνικά ονόματα και όχι με τα πραγματικά τους, ίσως επειδή ντρέπονταν για την καταγωγή τους και διακατέχονταν από φόβο κατάδειξης της φυλετικής και θρησκευτικής διαφορετικότητάς τους. Με άλλα λόγια τα παιδιά ήθελαν να μην ξεχωρίζουν από τα ελληνάκια (Τρέσσου – Μητακίδου 2003).

Εύκολα λοιπόν μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως ο αφομοιωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αυτός που οδηγεί τους αλλοδαπούς μαθητές στην προσπάθεια «απόκρυψης» της διαφορετικότητάς τους.

2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως σκοπός της έρευνας καθορίστηκε η διερεύνηση του τρόπου και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους αλλοδαπούς μαθητές στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Πάτρας.

2.1 ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

- Πώς υλοποιείται ο νόμος 2910 / 01.
- Ποιά είναι τα μέχρι τώρα αποτελέσματα της υλοποίησης.
- Ποιά είναι η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα που εισάγει ο νόμος 2910 / 01.

3. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ – ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνά μας, ως προς την επιστημονικότητα της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αναλυτική – εμπειρική, αφού στόχος μας ήταν η ανάλυση και η εμπειρική διερεύνηση της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον αριθμό των ερευνητών που μετείχαν στην οργάνωση και διεξαγωγή της έρευνας, ήταν ομαδική – συλλογική, ενώ με κριτήριο τον αριθμό των υποκειμένων, ήταν μικρής κλίμακας, αφού το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από μικρό αριθμό ατόμων, ο οποίος ωστόσο ανταποκρινόταν στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της έρευνας (Δημητρόπουλος 1994).

Όσον αφορά στην χρονική σχέση μεταξύ της έρευνας και του υπό μελέτη φαινομένου ήταν αναδρομική, αφού πραγματοποιήθηκε τρία χρόνια μετά την θεωρητική εφαρμογή του Ν. 2910/2001, που αποτελούσε ένα από τα ερευνητικά μας αντικείμενα (Δημητρόπουλος 1994).

Σε σχέση με τον επιστημονικό προσανατολισμό της, η έρευνά μας χαρακτηρίζεται ως βασική, μιας και αποσκοπούσε στην ικανοποίηση της ανθρώπινης περιέργειας, της ανάγκης για αναζήτηση, για μελέτη και διερεύνηση (Δημητρόπουλος 1994).

Η σκοπιμότητα της έρευνάς μας αναφέρεται στον έλεγχο της θεωρίας, αφού καταλήγει στην επαλήθευση ή ακύρωση μιας θεωρίας ή υπόθεσης, ενώ όσον αφορά στην πρόθεση των ερευνητών, ήταν διερευνητική, αφού αποσκοπούσε στην ανακάλυψη ή διατύπωση ενός προβλήματος για περαιτέρω διερεύνησή του (Δημητρόπουλος 1994).

Με κριτήριο τη μορφή των δεδομένων που αναζητήθηκαν και το είδος της επεξεργασίας τους, η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ποιοτική (Δημητρόπουλος 1994).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έγινε στα πλαίσια μελέτης με σκοπό την αναζήτηση απαντήσεων σε ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες

ανθρώπων κάτω από φυσικές συνθήκες για την ανάλυση των δεδομένων (Σαχίνη – Καρδάση 1991).

Με την χρησιμοποίηση τεχνικών ποιοτικής έρευνας εξυπηρετούνται οι εξής κύριοι σκοποί:

- η διερεύνηση και περιγραφή,
- η επεξήγηση και διευκρίνιση προσωπικών ευρημάτων,
- η ανακάλυψη και η εξήγηση και τέλος,
- η διεύρυνση της θεωρίας.

Ο τελευταίος σκοπός, που αποτελούσε και δική μας επιδίωξη, αναφέρεται στην προσπάθεια του ερευνητή που έχει αναπτύξει μια θεωρητική εξήγηση να την επεκτείνει και να την ξεκαθαρίσει.

«Σε μια τέτοια μελέτη, οι ερωτήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν: - “Είναι η αρχική βασική θεωρία σωστή;”, - “Ισχύει κάτω από άλλες συνθήκες;”, - “Υπάρχουν επιπρόσθετες κατηγορίες ή σχέσεις;”» (Σαχίνη – Καρδάση 1991, σελ. 237).

Άλλωστε, οι ερευνητές επέλεξαν την ποιοτική έρευνα, αφού στηρίζεται στην γνωριμία από πρώτο χέρι κάτω από φυσικές συνθήκες, με προσωπική ανάμειξη του ερευνητή στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των απαντήσεων. Η πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη, η συλλογή και η ανάλυση πολύπλοκων σειρών μεταβλητών που προχωρούν ταυτόχρονα και σε φυσικό πλαίσιο, ο συνδυασμός επαγωγικής και αφαιρετικής σκέψης για την παραγωγή σύνθετων ιδεών, προτάσεων και υποθέσεων αποτέλεσαν βασικά κριτήρια για την επιλογή του συγκεκριμένου είδους έρευνας (Δημητρόπουλος 1994).

Όσον αφορά στον τόπο διεξαγωγής της έρευνας ήταν έξωθεν διενεργούμενη, φυσική – επιτόπια, αφού έλαβε χώρα στο φυσικό πλαίσιο που εκδηλώνεται το υπό μελέτη φαινόμενο. Δηλαδή, στο σχολικό περιβάλλον όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση των αλλοδαπών από τους εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος 1994).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνά μας ήταν ανεξάρτητη και προσωπικού ενδιαφέροντος, αφού οι ερευνητές είχαν μεγάλο βαθμό ελευθερίας επιλογών ως προς τους σκοπούς, τις υποθέσεις, τις μεταβλητές κ.λ.π. Τέλος, σύμφωνα με τον τρόπο προσέγγισης και την πορεία εργασίας που ακολούθησαν οι ερευνητές, η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται απαγωγική – παραγωγική, αφού οι ερευνητές ξεκίνησαν από κάποιες ήδη υπάρχουσες θέσεις και παραδοχές, διατυπώνοντας υποθέσεις εργασίας και χρησιμοποιώντας συστηματικές εμπειρικές διαδικασίες, ώστε να αποδειχθεί η ισχύς ή όχι των υποθέσεων (Δημητρόπουλος 1994).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναφερόμενοι συνοπτικά στην πορεία που ακολουθήθηκε από τους ερευνητές μέχρι την τελική πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, παραθέτουμε τα στάδια από τα οποία πέρασε η ερευνητική διαδικασία.

Αφετηρία αποτέλεσε η διατύπωση του θέματος με πλήρη, σαφή και κατανοητό τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στην ουσία των υπό διερεύνηση υποθέσεων. Επόμενο βήμα ήταν ο εντοπισμός σχετικού βιβλιογραφικού υλικού με την συγκέντρωση ικανού αριθμού βιβλίων που να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Κατόπιν, ανιχνεύθηκε το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο (νόμοι, εγκύκλιοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις) με σκοπό την διερεύνηση της υφιστάμενης νομοθεσίας σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην χώρα μας. Μετά την μελέτη και εξέταση όλων των παραπάνω στοιχείων προχωρήσαμε στον σχεδιασμό της έρευνας.

Σ' αυτό το σημείο, κρίθηκε απαραίτητη η πραγματοποίηση μιας συνέντευξης με τον προϊστάμενο της διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας, με σκοπό την συγκέντρωση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικά με το θέμα, που θα μας βοηθούσαν για την περαιτέρω οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ θα μας έδιναν και την αντίληψη του ζητήματος από τη σκοπιά του αρμόδιου διοικητικού στελέχους του νομού. Έτσι στάλθηκε ενημερωτική επιστολή, η οποία είχε ετοιμαστεί εκ των προτέρων. Η σύνταξή της έγινε ώστε να γνωστοποιήσει τόσο τον σκοπό της έρευνάς μας γενικότερα, όσο και της συγκεκριμένης συνέντευξης, καθιστώντας κατανοητή τη σημασία της στον παραλήπτη. Τηρώντας το τυπικό, το όνομα του ιδρύματος

(Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ, Σ.Ε.Υ.Π., ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ), αναγράφηκε στην επικεφαλίδα της επιστολής, ώστε να γίνεται άμεσα αντιληπτός από τον αναγνώστη, ο οργανισμός στα πλαίσια του οποίου διεξάγεται η έρευνα.

Ακόμη, προετοιμάστηκε η συνέντευξη και ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία με τον κύριο Χονδρογιάννη Βασίλειο (προϊστάμενος της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), ορίστηκε συνάντηση στο γραφείο του.

Με την επίσκεψή μας στη διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την συλλογή στοιχείων από τα επιμέρους γραφεία και την συνέντευξη με τον προϊστάμενο της διεύθυνσης (τον οποίο ενημερώσαμε και σε προσωπικό επίπεδο για την έρευνα με τους εκπαιδευτικούς), συγκεντρώσαμε όσες πληροφορίες μας χρειάζονταν.

Στη συνέχεια, έχοντας στα χέρια μας τα συλλεχθέντα δεδομένα, σχεδιάστηκαν οι συνεντεύξεις που θα πραγματοποιούνταν με τους εκπαιδευτικούς. Όπως και στην πρώτη περίπτωση με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας έτσι και τώρα, φροντίσαμε για την ενημέρωση των διευθυντών των υποψήφιων σχολείων με επιστολές (μετά τον καθορισμό του πληθυσμού και την επιλογή του δείγματος), ενώ αργότερα με τηλεφωνική επικοινωνία και με κατ' ιδίαν επισκέψεις στο σύνολο των σχολείων του δείγματος, καθορίστηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής των συναντήσεων.

Έπειτα, διενεργήθηκε μια τελευταία αναθεώρηση των συνεντεύξεων με την παράλληλη προετοιμασία των συνεντευκτών, ενώ το τελευταίο βήμα, ήταν η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς.

1.1 ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι το σύνολο των ανθρώπων για χάρη των οποίων γίνεται η έρευνα. Σ' αυτό το σύνολο αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Ο πληθυσμός δεν συμμετέχει ολόκληρος στην έρευνα, αλλά απ' αυτόν επιλέγεται ένα δείγμα στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα. Γι' αυτό εξάλλου ο πληθυσμός λέγεται και δειγματοληπτική βάση (Cohen / Manion 1997).

Ως ερευνώμενος πληθυσμός στην παρούσα έρευνα ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών, όλων των δημόσιων σχολείων της πόλης της Πάτρας στα οποία φοιτούν πάνω από δέκα αλλοδαποί μαθητές.

Ως κύρια χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσδιορίστηκαν:

- η εμπειρία διδασκαλίας σε αλλοδαπούς μαθητές (έστω και ενός έτους) και
- η φοίτηση αλλοδαπών μαθητών κατά το τρέχον έτος, στην τάξη που διδάσκουν.

1.1.1 ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Δείγμα είναι το μέρος του πληθυσμού το οποίο συμμετέχει στην έρευνα και επιλέγεται με διάφορες στατιστικές μεθόδους, που ονομάζονται μέθοδοι δειγματοληψίας. Το δείγμα μιας έρευνας πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, να έχει δηλαδή τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά μ' αυτόν. Επίσης, το μέγεθος του δείγματος πρέπει να είναι τέτοιο που να εξασφαλίζει την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen / Manion 1997).

Στην έρευνά μας η επιλογή των σχολείων του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της συστηματικής δειγματοληψίας, ενώ η επιλογή των

εκπαιδευτικών έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Η συγκεκριμένη μέθοδος εμπεριέχει την επιλογή υποκειμένων από έναν κατάλογο πληθυσμού μ' έναν συστηματικό τρόπο παρά στην τύχη (Δημητρόπουλος 1994, Cohen / Manion 1997, Φίλιας 1996).

Στην δειγματοληψία σκοπιμότητας οι ερευνητές σταχυολογούν τις περιπτώσεις που πρόκειται να συμπεριληφθούν στο δείγμα με βάση το κατά πόσο τις κρίνουν τυπικές. Κατ' αυτό τον τρόπο, καταρτίζουν ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις συγκεκριμένες ανάγκες τους (Σαχίνη – Καρδάση 1991, Cohen / Manion 1997).

Ακολουθώντας την συστηματική δειγματοληψία εξετάστηκε ένας κατάλογος με όλα τα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Πάτρας, στα οποία φοιτούν αλλοδαποί μαθητές. Στην συνέχεια συγκεντρώνοντας τα σχολεία που είχαν πάνω από δέκα αλλοδαπούς μαθητές (είκοσι στο σύνολό τους) επιλέχθηκαν επτά από αυτά. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων έγινε με βάση τις παρακάτω παραμέτρους:

- Υπήρχε μεγαλύτερη προθυμία κι αποδοχή για συνεργασία τόσο από τους Διευθυντές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.
- Υπήρχε η δυνατότητα ευκολότερης πρόσβασης από τους ερευνητές σ' αυτά τα σχολεία.

Κατόπιν, σύμφωνα με την δειγματοληψία σκοπιμότητας ζητήθηκε από τους Διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων να υποδείξουν τρεις εκπαιδευτικούς που να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού.

1.2 ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ - ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Στην ποιοτική έρευνα, οι κύριες μέθοδοι συλλογής δεδομένων είναι η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη (Cohen / Manion

1997). Στο κείμενο που ακολουθεί, αναλύεται η μέθοδος της συνέντευξης, την οποία εφαρμόσαμε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Η συνέντευξη έχει οριστεί ως μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, τον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, κατά την οποία ο πρώτος συγκεντρώνει εκείνα τα στοιχεία που προβλέπει η έρευνα. Στην συνέντευξη οι ερωτήσεις πρέπει να έχουν προετοιμαστεί με κάθε λεπτομέρεια, μιας και ο συνεντευκτής οφείλει σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να αποκτήσει πολυάριθμες και σημαντικές πληροφορίες (Φίλιας 1996).

Σύμφωνα με την Σαχίνη – Καρδάση (1991), η συνέντευξη ορίζεται ως η μέθοδος συλλογής δεδομένων, κατά την οποία ο συζητητής θέτει ερωτήσεις στον ανταποκριτή, ενώ βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία μ' αυτόν.

Επίσης, κατά τον Cohen / Manion (1997), η συνέντευξη έχει οριστεί ως:

«συζήτηση δυο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται απ' αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή – πρόβλεψη ή ερμηνεία» (Canell & Kahn 1968, σελ. 374).

Το είδος της συνέντευξης που ακολουθήσαμε για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας ήταν η μη δομημένη σκοπούμενη συνέντευξη.

«Οι μη δομημένες συνεντεύξεις μπορεί να είναι αυθόρμητες ή προγραμματισμένες, όμως το διακριτικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι το άτομο ενθαρρύνεται να μιλήσει για οτιδήποτε θέλει, που είναι σχετικό με το ενδιαφέρον του ερευνητή» (Σαχίνη – Καρδάση 1991, σελ. 234).

Τα πλεονεκτήματα της μη δομημένης συνέντευξης είναι τα εξής:

- Μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με τον ερωτώμενο επιτυγχάνεται η εγγύτερη επικοινωνία συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου.

- Εξασφαλίζεται ευρύτερο φάσμα όσον αφορά στην συλλογή δεδομένων.
- Εξασφαλίζεται αξιοπιστία μέσω της άμεσης επαφής και της δυνατότητας ελέγχου.
- Προσφέρει ευελιξία και ελευθερία στο συνεντευκτή κατά την διαδικασία συλλογής των δεδομένων.
- Δεν περιορίζει τον ερωτώμενο στην έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων του (Σαχίνη – Καρδάση 1991, Δημητρόπουλος 1994, Φίλιας 1996, Cohen / Manion 1997).
- Υπάρχει μεγάλη δυνατότητα για διευκρίνιση των απαντήσεων (Δημητρόπουλος 1994, Cohen / Manion 1997).
- Έχει καλύτερη αναλογία απάντησης από το πρόσωπο, ταχυδρομημένο ερωτηματολόγιο.
- Επιτρέπει στους ερευνητές να μαζεύουν δεδομένα από ανθρώπους που είτε εξαιτίας του μορφωτικού τους επιπέδου ή κάποιου άλλου φραγμού στην επικοινωνία (παράλυση, γύψος κ.λ.π.) δεν μπορούν να γράψουν (Καρδάση - Σαχίνη 1991).

Ωστόσο, πέραν των πλεονεκτημάτων της, η μη δομημένη συνέντευξη παρουσιάζει και αρκετά μειονεκτήματα, τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Η κωδικοποίηση των απαντήσεων είναι πάντα δυσχερής, αφού απαιτείται πολύς χρόνος για την συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Φίλιας 1996).
- Οι συνεντευκτές πρέπει να έχουν εξασκηθεί στη χρησιμοποίηση καθαρής μη καθοδηγητικής γλώσσας και στις επιδεξιότητες ακρόασης (Δημητρόπουλος 1994).
- Η σκέψη των συνεντευξιζόμενων ότι μπορεί να μαγνητοφωνούνται ή να γράφονται αυτά που λένε, τους παρακινεί να κάνουν σχόλια που δεν θα έκαναν σε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο (Σαχίνη – Καρδάση 1991).

- Η υπερβολική απαίτηση σε δαπάνη, σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, αφού για την συλλογή των στοιχείων απαιτούνται συνεντευκτές (Δημητρόπουλος 1994, Cohen / Manion 1997).

Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι στην παρούσα έρευνα, η συζήτηση δεν αφέθηκε να εξελιχθεί μόνη της, αλλά είχε διαμορφωθεί ένας σκελετός βοηθητικών ερωτήσεων. Ο συνεντευξιαζόμενος αφηνόταν να απαντά με άμεσο και όχι έμμεσο τρόπο, καθώς το ύφος των ερωτήσεων που είχαμε δημιουργήσει ήταν τέτοιο (Φίλιας 1996).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στο σχεδιασμό, την σύνταξη και την διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξής μας ήταν η ακόλουθη: έχοντας ως αφετηρία τον σκοπό της έρευνας διατυπώσαμε κάποιους επιμέρους στόχους που προέκυψαν απ' αυτόν. Κατόπιν μετατρέψαμε τους στόχους σε ερωτήσεις (κάθε στόχος μπορεί να αναλυόταν σε περισσότερες από μία ερωτήσεις) διατυπώνοντάς τις με τρόπο σαφή και πάνω απ' όλα έχοντας διακριτικό χαρακτήρα, με σκοπό την δημιουργία κλίματος αμεσότητας και καλής επικοινωνίας και συγχρόνως την αποφυγή της προσβολής των ερωτώμενων. Έγινε προσπάθεια ο σχεδιασμός των ερωτήσεων να ανταποκρίνεται πλήρως στον σκοπό που είχαμε θέσει εξαρχής και να καλύπτει τους επιμέρους ειδικούς στόχους.

Γι' αυτό το λόγο, οι βασικοί άξονες στους οποίους κινήθηκαν οι ερωτήσεις μας αναλύθηκαν σε ακόμη πιο ειδικές βοηθητικές ερωτήσεις, ώστε να καλυφθεί η κύρια ερώτηση στην περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν την είχε κατανοήσει πλήρως ή η απάντησή του δεν ανταποκρινόταν στο περιεχόμενο της ερώτησης.

1.3 ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ – ΗΘΙΚΕΣ ΔΕΣΜΕΥΣΕΙΣ

Κάθε κοινωνικός επιστήμονας και ιδιαίτερα αυτός που διεξάγει μια έρευνα είναι φορέας μιας διπλής ευθύνης. Αφενός απέναντι στο επάγγελμά

του, δηλαδή στην αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας, και αφετέρου απέναντι στα υποκείμενα που αποτελούν τον πυρήνα της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen / Manion 1997).

Η δεοντολογική συμπεριφορά συνίσταται στον συνυπολογισμό από τον ερευνητή των επιδράσεων της έρευνας στους συμμετέχοντες και στην συμπεριφορά τους κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Cohen / Manion 1997).

Σύμφωνα με τον Cavan (1997) η δεοντολογία μπορεί να οριστεί ως:

«ένα ζήτημα πρωταρχικής ευαισθησίας απέναντι στα δικαιώματα των άλλων... περιορίζει τις επιλογές που μπορούμε να κάνουμε κατά την αναζήτηση της αλήθειας... λέει ότι ενώ η αλήθεια είναι καλή, ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας είναι καλύτερος, ακόμα κι αν σε ακραία περίπτωση ο σεβασμός της ανθρώπινης φύσης αφήνει σε κάποιον ερωτηματικά για την ανθρώπινη φύση» (Cohen / Manion 1997, σελ. 487).

Ένας από τους δεοντολογικούς κανόνες που πρέπει να τηρείται από τους κοινωνικούς επιστήμονες αναφέρεται στην πρόσβαση στο ίδρυμα ή τον οργανισμό, όπου πρόκειται να διεξαχθεί η έρευνα και την αποδοχή του προγράμματος από τα άτομα των οποίων απαιτείται η άδεια πριν την έναρξη των εργασιών (Cohen / Manion 1997). Στην παρούσα έρευνα, τηρώντας τον παραπάνω κανόνα προσεγγίσαμε τα σημαντικά πρόσωπα, δηλαδή τον διευθυντή της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων του δείγματος, τόσο με επίσημες επιστολές, όσο και με τηλεφωνική επικοινωνία, καθώς και με κατ' ιδίαν συναντήσεις, υπογραμμίζοντας σε κάθε περίπτωση τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της έρευνάς μας. Μ' αυτόν τον τρόπο είχαμε την ευκαιρία παρουσιάζοντας τα πιστοποιητικά ως σοβαροί ερευνητές να εδραιώσουμε την δεοντολογική μας στάση σε σχέση με την προτεινόμενη έρευνα (Cohen / Manion 1997).

Περνώντας στο πιο πρακτικό κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν κάποια σημαντικά δεοντολογικά ζητήματα, όπως είναι η εξασφάλιση συνειδητής συναίνεσης, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και η εξαπάτηση.

Η συνειδητή συναίνεση, αναφέρεται στην εξασφάλιση της οικειοθελούς συμμετοχής του δείγματος της έρευνας. Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης, βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του. Εξάλλου, οι Diener & Crandall ορίζουν την συνειδητή συναίνεση ως το σύνολο των διαδικασιών, με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν αν θα συμμετάσχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για γεγονότα, τα οποία είναι πιθανό να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους. Ο ορισμός αυτός, εμπεριέχει τέσσερα στοιχεία: α) ικανότητα, β) εθελοντική διάθεση, γ) πλήρη πληροφόρηση και δ) κατανόηση.

Ο όρος ικανότητα αναφέρεται στην υπευθυνότητα και ωριμότητα των ατόμων να πάρουν σωστές αποφάσεις εάν τους δοθούν όλες οι σχετικές πληροφορίες σχετικά με την έρευνα. Η εθελοντική διάθεση σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες επιλέγουν ελεύθερα να συμμετάσχουν (ή όχι) στην έρευνα, ενώ η πλήρης πληροφόρηση αφορά στην ενημέρωση των υποκειμένων για καθετί που σχετίζεται με την έρευνα (όπως σκοποί, στόχοι κ.λ.π.), και τέλος ο όρος κατανόηση, σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται πλήρως τη φύση του ερευνητικού προγράμματος (Cohen / Manion 1997).

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν όλα τα βασικά στοιχεία της συνειδητής συναίνεσης αφού: η ελευθερία θεωρήθηκε δεδομένη, ενώ η αυτοδιάθεση και η εθελοντική διάθεση εξασφαλίστηκαν με την παροχή του δικαιώματος στα άτομα να αρνηθούν την συμμετοχή τους ή να αποσυρθούν μετά την έναρξη της έρευνας. Η ικανότητα θεωρήθηκε δεδομένη, από τη στιγμή που τα άτομα του δείγματος ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ενώ τους δόθηκε πλήρης πληροφόρηση για την ακριβή φύση και τον σκοπό της έρευνας, καθώς επίσης διευκρινίστηκαν τυχόν απορίες – ερωτήματα που είχαν οι συνεντευξιαζόμενοι (Δημητρόπουλος 1994, Cohen / Manion 1997).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνουν (εκτός των προαναφερθέντων) τον σεβασμό στην ιδιωτική ζωή, το ατομικό απόρρητο, την υπόσχεση της εμπιστευτικότητας, την αποφυγή πρόκλησης πόνου, την εξαπάτηση και την προδοσία. Ο σεβασμός στην ιδιωτική ζωή που είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, εμπεριέχει τρία στοιχεία: τον ευαίσθητο χαρακτήρα των παρεχόμενων πληροφοριών, το σκηνικό το οποίο παρατηρείται και τη δημοσιοποίηση των πληροφοριών. Το ατομικό απόρρητο αναφέρεται στις πληροφορίες που παρέχονται από τους συμμετέχοντες και οι οποίες με κανένα τρόπο δεν πρέπει να αποκαλύπτουν την ταυτότητα των υποκειμένων. Η υπόσχεση εμπιστευτικότητας είναι ένας τρόπος προστασίας του δικαιώματος σεβασμού της προσωπικής ζωής των συμμετεχόντων, καθώς συνδέεται και με το ατομικό απόρρητο. (Δημητρόπουλος 1994, Cohen / Manion 1997).

Οι ερευνητές τηρώντας τους παραπάνω κανόνες δεν κατέγραψαν το ονοματεπώνυμο των εκπαιδευτικών, ενώ οι ερωτήσεις που τους υποβλήθηκαν αναφέρονταν στο επαγγελματικό τους αντικείμενο και όχι στην προσωπική τους ζωή. Ακόμη, η διατύπωση κάθε ερώτησης έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην καθοδηγούν τον ερωτώμενο σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

Ένα από τα σημαντικότερα δεοντολογικά ζητήματα σχετίζεται με την έκθεση σε πόνο, φυσικό ή συναισθηματικό τραυματισμό, σε απειλή της προσωπικής ησυχίας ή σε φυσιολογικό και ψυχολογικό άγχος. Στην έρευνά μας και ιδιαίτερα κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων δεν υπήρξε κανενός είδους πίεση ή άλλη ενέργεια που να προκάλεσε στους εκπαιδευτικούς πόνο η οποιαδήποτε μορφή βλάβης (Cohen / Manion 1997).

Κλείνοντας το κομμάτι των δεοντολογικών ζητημάτων, δεν πρέπει να παραληφθούν τα ζητήματα της προδοσίας και της εξαπάτησης. Με τον όρο προδοσία εννοούμε την πράξη κατά την οποία τα δεδομένα που παρασχέθηκαν με εμπιστευτικότητα, δημοσιοποιούνται κατά τρόπο ώστε να προκαλούν ενόχληση, άγχος ή και πόνο, στο υποκείμενο που έδωσε τις

πληροφορίες, ενώ η εξαπάτηση συνίσταται στο ότι δεν λέγεται ολόκληρη η αλήθεια (Cohen / Manion 1997).

Στην παρούσα έρευνα δεν τίθεται ζήτημα προδοσίας και εξαπάτησης αφού σε κάθε φάση επαφής με τους εκπαιδευτικούς, οι ερευνητές ήταν ειλικρινείς και έντιμοι, τονίζοντας ότι η έρευνα πραγματοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ακόμη, τηρήθηκαν όλες οι τυπικές και ηθικές δεσμεύσεις σχετικά με την εμπιστευτικότητα και το ατομικό απόρρητο, αφού δεν δημοσιεύθηκαν στοιχεία που να παραπέμπουν στην ταυτότητα των εκπαιδευτικών ή στην προσωπική τους ζωή (Cohen / Manion 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

1. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αρχικά κρίθηκε σκόπιμο να συγκεντρωθούν κάποια στοιχεία στατιστικής μορφής, που θα σκιαγραφούσαν το προφίλ των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα. Τα στοιχεία αυτά αφορούσαν στην συνολική διδακτική τους εμπειρία, την εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές, τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους και τις χώρες προέλευσης αυτών των παιδιών.

Έτσι, μετά τη συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος ετών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ήταν 14,6 χρόνια. Η μικρότερη εμπειρία διδασκαλίας ήταν τριετής και η μεγαλύτερη ήταν 34 χρόνια. Δηλαδή υπήρχε εύρος 31 ετών.

Όσον αφορά στο μέσο όρο εμπειρίας διδασκαλίας με αλλοδαπούς μαθητές, αυτός ήταν 6,7 χρόνια. Σχετικά με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στην τάξη κάθε εκπαιδευτικού, το 5,3% του δείγματος απάντησε πως είχε δέκα παιδιά. Το ίδιο ποσοστό είχε οχτώ παιδιά ενώ το 15,8% είχε επτά μαθητές. Το 5,3% απάντησε ότι φοιτούσαν στην τάξη του έξι μαθητές ενώ το 15,8% είχε τρεις. Από δυο μαθητές είχε το 26,2%. Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι σε ποσοστό 58% οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, είχαν κατά το τρέχον έτος στην τάξη τους, αριθμό αλλοδαπών μαθητών από τέσσερις έως δέκα.



Ως προς την χώρα προέλευσης των παιδιών που φοιτούσαν στις τάξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) συγκέντρωνε η Αλβανία, ενώ ακολουθούσαν με πολύ μικρότερα ποσοστά η Β. Ηπειρος (9%), η Γεωργία (6%) και η Αρμενία (5%). Τέλος, η Βουλγαρία, η Νιγηρία, η Ρουμανία, η Βενεζουέλα, η Μολδαβία, η Συρία και ο Άγιος Δομίνικος, που συμπλήρωναν τον κατάλογο των χωρών προέλευσης, συγκέντρωναν συνολικά ποσοστό που δεν ξεπερνούσε το 10% (1% με 2% κάθε χώρα) στα σχολεία του δείγματος για τους αλλοδαπούς μαθητές.



Οι επόμενες ερωτήσεις είχαν σκοπό την διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους εφαρμόζεται ο νόμος 2910/2001 σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών στην χώρα μας. Αφορούσε στην ύπαρξη ή όχι δομών (και ποιών δομών) στα σχολεία του δείγματος με τους αλλοδαπούς μαθητές.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι σε ποσοστό 71,5% των σχολείων, δεν λειτουργούν συγκεκριμένες δομές που να απευθύνονται στην ικανοποίηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών των μεταναστών. Μόνο στο 28,5% των σχολείων του δείγματος υπήρχαν τάξεις υποδοχής, ενώ στις ίδιες σχολικές μονάδες, λειτουργούσε και πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. (Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, επρόκειτο να λειτουργήσει και σε ένα ακόμη σχολείο).



Είναι αλήθεια, πως τα σχολεία τα οποία διέθεταν τις παραπάνω δομές, ήταν αυτά που συγκέντρωναν στις τάξεις τους τον μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Παρόλα αυτά, στις τάξεις υποδοχής δεν δίδασκαν ειδικευμένοι δάσκαλοι, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα σεμινάρια του προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ήταν μειωμένη. Όσον αφορά στα σχολεία στα οποία δεν λειτουργούσαν ούτε τάξεις υποδοχής, ούτε η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι συγκέντρωναν ένα σημαντικό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (περίπου 15%) που καθιστά

επιβεβλημένη την εφαρμογή διαπολιτισμικών μέτρων. Άλλωστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά πρέπει να απευθύνεται κυρίως και στους Έλληνες, αφού είναι μια πρακτική που αναφέρεται στην δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ ξένων και ντόπιων.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν παρέχεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις για τη χώρα προέλευσής τους (μέσα από μαθήματα της γεωγραφίας, της ιστορίας, της μουσικής κ.α.), η πλειοψηφία των απαντήσεων συνέκλινε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα. Μόνο σε δύο σχολεία (που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας) μπορούσε να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο και αυτό λόγω των εγχειριδίων ΓΕΙΑ ΣΑΣ που εξέδωσε το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής και περιείχαν δραστηριότητες / εργασίες που έδιναν το ερέθισμα για συζήτηση σχετική με την χώρα καταγωγής των παιδιών.

Εν τούτοις, αξίζει να σημειωθεί πως πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι από καθαρά προσωπική πρωτοβουλία ενθάρρυναν τους μαθητές να συζητήσουν για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας τους.

Στην ερώτηση αν οργανώνονται εκδηλώσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα από το σχολείο ή από άλλους φορείς, στις οποίες να συμμετέχουν τόσο τα Ελληνόπουλα, όσο και τα παιδιά των μεταναστών, οι απαντήσεις στο σύνολό τους ήταν αρνητικές. Γίνεται λοιπόν φανερό, πως απουσιάζει παντελώς η έμπρακτη συμπαράσταση με διαπολιτισμικές εκδηλώσεις που τονώνουν ψυχολογικά τους αλλοδαπούς μαθητές, όσο και η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ γηγενών και ξένων, που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από τέτοιου τύπου δραστηριότητες, που προάγουν το διαπολιτισμικό πνεύμα και τον σεβασμό στην διαφορετικότητα.

Κλείνοντας το κομμάτι αυτών των ερωτήσεων δεν θα μπορούσε να παραληφθεί το αισιόδοξο γεγονός της σχεδόν καθολικής συμμετοχής των

παιδιών των μεταναστών σε όλες τις εκδηλώσεις του σχολείου, ό,τι χαρακτήρα κι αν έχουν (εθνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές κ.α.). Το παραπάνω γεγονός δείχνει ότι υπάρχει η διάθεση εκ μέρους των αλλοεθνών μαθητών να έρθουν κοντά στον πολιτισμό των γηγενών (κάτι που ούτως ή άλλως γίνεται έμμεσα με την παραμονή στην χώρα μας) και θα πρέπει να τονιστεί πως αξίζει να γίνουν προσπάθειες από τη μεριά του κράτους, ώστε μέσα από διαπολιτισμικές εκδηλώσεις να προωθηθεί η όσμωση και η γειτνίαση των πολιτισμών.

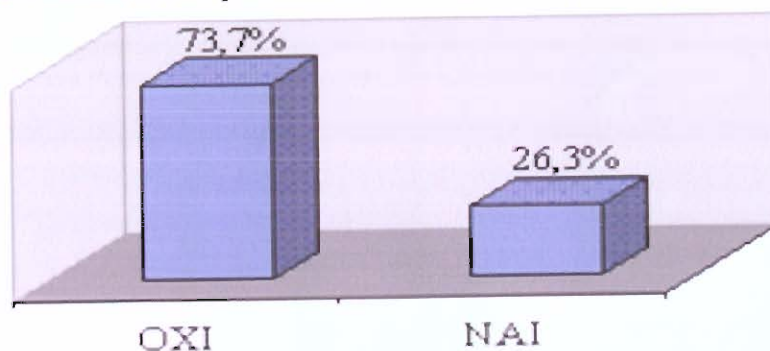
Ο επόμενος άξονας ερωτήσεων αποσκοπούσε:

- στην διερεύνηση της εκπαίδευσης ή όχι των δασκάλων για την αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών μέσα στην τάξη,
- στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίον εκπαιδεύτηκαν και με βάση ποιο θεωρητικό μοντέλο (αφομοίωσης κ.λ.π.) και
- στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίον αντιμετωπίζουν αυτούς τους μαθητές τόσο οι δάσκαλοι που έχουν λάβει την αντίστοιχη εκπαίδευση, όσο κι αυτοί που δεν εκπαιδεύτηκαν αναλόγως.

Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία διδασκαλίας πάνω από δέκα χρόνια (ποσοστό 68,4%) δήλωσαν πως στο πανεπιστήμιο δεν διδάχθηκαν μαθήματα σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία διδασκαλίας κάτω των δέκα ετών (ποσοστό 31,6%) στην πλειοψηφία τους (83,2%) απάντησαν ότι στην ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση προβλεπόταν η παρακολούθηση μαθημάτων σχετικών με την αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών στην τάξη.

Εύκολα μπορεί να εντοπισθεί ο λόγος της έλλειψης αντίστοιχης εκπαίδευσης τα παλιότερα χρόνια, αφού το φαινόμενο της μαζικής εισροής των μεταναστών στην χώρα μας έκανε την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του 1990.

**Περιλαμβάνονταν στην ακαδημαϊκή σας
εκπαίδευση διαπολιτισμικά μαθήματα;**



Στην ερώτηση αν κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν καταφατικά. Το ποσοστό άγγιξε μετά “βίας” το 20%.

Παρόλο, που γενικότερα παρατηρήθηκε θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τους αλλοδαπούς μαθητές, δεν υπήρχε η αντίστοιχη διάθεση να συμμετέχουν σε σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα. Αυτό ίσως σημαίνει ότι δεν παρέχονται ισχυρά κίνητρα που να προσελκύουν το διδακτικό προσωπικό. Ωστόσο, τόσο η έλλειψη χρόνου, όσο και η άγνοια εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων, λόγω της μη ενημέρωσής τους, μπορούν να σημειωθούν ως λόγοι που συντελούν στο μειωμένο ενδιαφέρον τους.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει σχετική εκπαίδευση, στην ερώτηση με βάση ποιο θεωρητικό πρότυπο είχαν εκπαιδευτεί, στην μεγάλη τους πλειοψηφία (85%) εξέφρασαν πλήρη άγνοια (τουλάχιστον των όρων αφομοίωσης, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικότητας, κ.λ.π.). Το υπόλοιπο 15% (των εκπαιδευτικών) απάντησε πως εκπαιδεύτηκαν στο πρότυπο της ενσωμάτωσης.

Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα, πως ίσως η παρεχόμενη προς τους δασκάλους εκπαίδευση βρίσκεται ακόμη σε εμβρυϊκό στάδιο και οι όποιες

ενέργειες γίνονται είναι αποσπασματικές κι ελλιπείς, χωρίς να δίνουν σαφή προσανατολισμό.

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός της επισήμανσης από έναν εκπαιδευτικό, ότι ενώ εκπαιδεύτηκε στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, στην πράξη βλέπει να πραγματώνεται το μοντέλο της αφομοίωσης, εκφράζοντας ταυτόχρονα τις έντονες αμφιβολίες του για την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης προσέγγισης.

Αντίθετα, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι τόσο οι δάσκαλοι που είχαν εκπαιδευτεί, όσο κι αυτοί που δεν είχαν λάβει την αντίστοιχη μόρφωση, σε μεγάλο ποσοστό (περίπου 70%), τόνιζαν (αυθόρμητα) την ανάγκη να γίνουν προσπάθειες για την διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών και μάλιστα πολλές φορές αναλάμβαναν οι ίδιοι πρωτοβουλία ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αναφέρονται σε στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς τους.

Στην ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς που αφορούσε στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο από τους Έλληνες δασκάλους, με αξιοπρόσεκτη και συνάμα ενθαρρυντική ομοφωνία, οι απαντήσεις κατέληγαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά και χωρίς διακρίσεις τα παιδιά των μεταναστών. Ακόμη, αναφέρθηκαν περιπτώσεις δασκάλων που αφιέρωναν περισσότερο χρόνο σ' αυτά τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες, ενώ αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν την ιδιαίτερη συμπάθειά τους προς κάποια από τα παιδιά. Βλέπουμε λοιπόν, πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρά την ανεπαρκή τους επαγγελματική κατάρτιση και προετοιμασία, στέκονται με ευαισθησία και κατανόηση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, χωρίς να διακατέχονται από διάθεση προκατάληψης και ρατσισμού.

Βέβαια, δεν πρέπει να παραληφθεί το γεγονός, ότι αναφέρθηκαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών (όχι του δείγματος) που δεν επιθυμούσαν να έχουν στην τάξη τους παιδιά μεταναστών, ίσως γιατί θα καθιστούσαν το

έργο τους δυσκολότερο, λόγω της ιδιαίτερης μεταχείρισης που απαιτούν αυτοί οι μαθητές.

Ως προς την καθολική συμφωνία των απαντήσεων σχετικά με την θετική στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά των μεταναστών, οι ερευνητές από την προσωπική τους επαφή με τους μετέχοντες δασκάλους, είναι σε θέση να διαβεβαιώσουν την εγκυρότητα και ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Ο επόμενος άξονας ερωτήσεων, είχε σκοπό την διερεύνηση του επιπέδου σχολικής προσαρμογής των αλλοδαπών παιδιών και των παραγόντων που επιδρούν σ' αυτή.

Στην ερώτηση σχετικά με την συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά των μεταναστών απέναντι στους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έχουν παρατηρηθεί συμπεριφορές διαφορετικές από εκείνες των ελληνόπουλων. Μάλιστα, σημειώθηκε πως αρκετοί αλλοδαποί μαθητές είναι περισσότερο ευγενικοί και υπάκουοι από τους Έλληνες συμμαθητές τους, δείχνοντας σεβασμό στο πρόσωπο του δασκάλου. Ωστόσο και εδώ δεν έλειψαν οι εξαιρέσεις παιδιών που παρουσίασαν επιθετική συμπεριφορά, συνοδευόμενη από ανυπακοή. Όμως, όπως δήλωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και σ' αυτή την περίπτωση, το ποσοστό ήταν ίδιο με τα αντίστοιχα φαινόμενα Ελλήνων μαθητών. Άλλωστε, ως αιτία εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών επισημαίνεται η παραμονή αυτών των παιδιών σε ένα περιβάλλον ξένο γι' αυτά και εξηγείται ως δυσκολία προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα.

Ως προς την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα και οι όποιες συγκρούσεις δημιουργούνται, βρίσκονται στα πλαίσια του φυσιολογικού. Επιπλέον, δήλωσαν πως πολλές φορές, το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που επηρεάζει αρνητικά την στάση των ελληνόπουλων απέναντι στα παιδιά των μεταναστών. Επίσης, αναφέρθηκε ότι συχνά τα ίδια τα αλλοδαπά παιδιά, ίσως λόγω του

αισθήματος μειονεξίας που πολλές φορές νιώθουν, απομονώνονται από την ομάδα των Ελλήνων συμμαθητών τους.

Αναφορικά στη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, οι συμμετέχοντες απάντησαν πως αυτή κυμαίνεται από κακή έως μέτρια, τονίζοντας ωστόσο ότι δεν λείπουν και οι μαθητές που αγγίζουν το άριστα, ξεπερνώντας πολλές φορές τα ελληνάκια.

Η χαμηλή επίδοση αποδόθηκε στην έλλειψη βοήθειας από τους γονείς, ίσως γιατί αυτοί δεν έχουν χρόνο λόγω της εργασίας τους, αλλά και επειδή πολλές φορές δεν κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις ώστε να προσφέρουν τέτοιου είδους βοήθεια.

Ακόμη, το επίπεδο ελληνομάθειας αυτών των μαθητών αναφέρθηκε ως παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση δυσκολιών, κάτι που γίνεται φανερό και από την επισήμανση των δασκάλων πως τα μεγαλύτερα προβλήματα συναντώνται στα γλωσσικά μαθήματα.

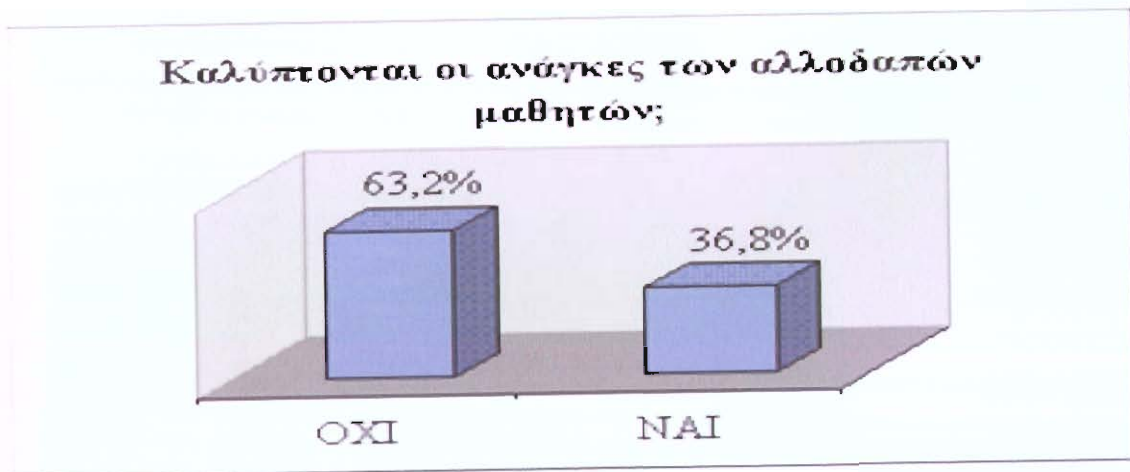
Αναφερόμενοι στην σχολική προσαρμογή αυτών των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί, συνοψίζοντας, δήλωσαν πως τα περισσότερα προσαρμόζονται εύκολα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Ως επιδρώντες παράγοντες στην επιτυχή ή όχι προσαρμογή τους, κατέδειξαν τη διάρκεια παραμονής τους στη χώρα μας και την ηλικία στην οποία βρίσκονταν όταν ήρθαν στην Ελλάδα.

Αυτό σημαίνει, πως τα παιδιά που γεννιούνται και μεγαλώνουν στη χώρα υποδοχής, παρουσιάζουν εμφανώς λιγότερες δυσκολίες στην προσαρμογή τους σε σύγκριση με εκείνα που έρχονται στη χώρα μας, έχοντας ήδη διαμορφωμένα τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, όντας φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας.

Τέλος, όσον αφορά στην επίδραση των νέων δεδομένων, και των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτά, στην ψυχολογική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών, παρουσιάζεται διάσταση μεταξύ των ευρημάτων. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν έχουν αντιληφθεί τέτοιου είδους επίδραση και πως τα παιδιά δεν επηρεάζονται

ψυχολογικά, ενώ αντίθετα άλλοι συμμετέχοντες είπαν πως συχνά τα παιδιά νιώθουν μειονεκτικά και κινούνται σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι με την υπάρχουσα κατάσταση στα ελληνικά σχολεία καλύπτονται οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό μικρότερο του 40% (36,8%) εξέφρασαν την άποψη ότι οι υφιστάμενες δομές είναι αρκετές για να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτών των παιδιών.



Σε πολλές περιπτώσεις, τόνισαν πως δεν είναι απαραίτητη η δημιουργία ειδικών δομών που να απευθύνονται σε αυτούς τους μαθητές, αφού το γεγονός ότι γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην χώρα μας, συμβάλλει στο να προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον τόσο ομαλά, όσο και τα ελληνόπουλα. Μάλιστα, δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως δεν είναι εύκολο να διακρίνει κανείς ποιοι από τους μαθητές είναι Έλληνες και ποιοι αλλοδαποί. Κατά την άποψη των ερευνητών, το παραπάνω γεγονός, ίσως σημαίνει πως η ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό σύστημα έγινε κατά τρόπο αφομοιωτικό. Εξάλλου, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι δάσκαλοι η διάκριση μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών πολλές φορές γίνεται δύσκολη, καθότι τα παιδιά των μεταναστών δεν εκφράζουν την διαφορετικότητά τους, τουλάχιστον στο σχολικό περιβάλλον.

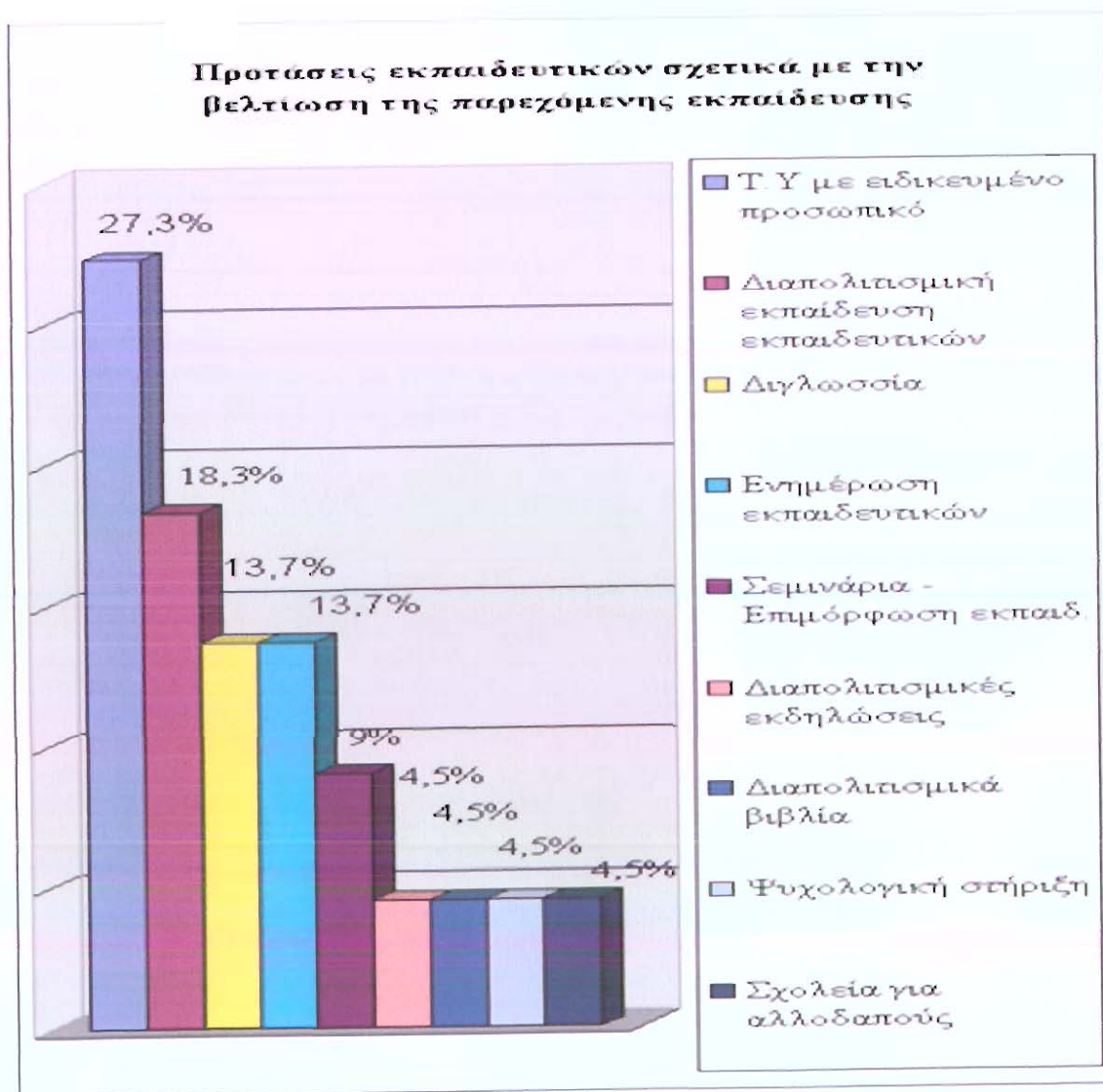
Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ξεπερνούσε σε ποσοστό το 60% (63,2%), απάντησαν πως η σημερινή σχολική πραγματικότητα, κρίνεται ανεπαρκής για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών της ομάδας των αλλοδαπών παιδιών. Δήλωσαν, πως ακόμη και οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν με μη ειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, καταδεικνύοντας έτσι την ανάγκη για οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ακόμη, τόνισαν πως το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων είναι ακατάλληλο, μιας και δεν είναι σχεδιασμένο να απευθύνεται και σε αλλοδαπούς μαθητές. Αναφέρθηκε επίσης, πως στις περισσότερες περιπτώσεις εξαιτίας της έλλειψης ή ανεπάρκειας κατάλληλων δομών, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν με προσωπική πρωτοβουλία στην προσαρμογή του μαθήματος, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά των μεταναστών στην ομαλή ένταξή τους στην σχολική κοινότητα. Αυτό συμβαίνει ακόμα και όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει λάβει την ανάλογη, διαπολιτισμικού τύπου, κατάρτιση.

Κρίθηκε σκόπιμο στο κλείσιμο της συνέντευξης να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά των μεταναστών. Οι αυθόρμητες απαντήσεις των εκπαιδευτικών έφεραν στην πρώτη θέση των προτάσεων τις τάξεις υποδοχής με ειδικευμένο προσωπικό, σε ποσοστό 27,3%, ενώ ακολουθούσαν με ποσοστό 18,3%, η διαπολιτισμικού τύπου εκπαίδευση των δασκάλων και με ποσοστό 13,7%, η εφαρμογή του προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή σεμιναρίων συγκέντρωσε 13,7%, ενώ η οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων ακολουθούσε με ποσοστό 9%. Τέλος, από 4,5%, συγκέντρωσαν η οργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων, ή έκδοση βιβλίων διαπολιτισμικού περιεχομένου, η ψυχολογική στήριξη των αλλοδαπών μαθητών και η δημιουργία σχολείου για παιδιά μεταναστών.

Μελετώντας τις προτάσεις που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, διαπιστώνεται ότι ουσιαστικά αυτές που αφορούν στην κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, είτε με την μορφή ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, είτε με αυτή των σεμιναρίων και της επιμόρφωσης αθροιστικά συγκεντρώνουν ποσοστό 54,8%.

Αν μάλιστα προσθέσει κανείς σ' αυτό το ποσοστό τις προτάσεις που αφορούσαν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα επιμορφωτικά σεμινάρια και την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων στα σχολεία (στα οποία ουσιαστικά οι μετέχοντες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν σεμινάρια), τότε το ποσοστό φτάνει στο 82%.



Το έκδηλο υψηλό αυτό ποσοστό, φανερώνει την ανάγκη των εκπαιδευτικών να λάβουν εκείνη την εκπαίδευση που θα τους καθιστά

ικανούς να αντιμετωπίζουν με τον σωστό τρόπο μέσα στη σχολική τάξη την διαφορετικότητα των αλλοδαπών μαθητών. Διαπιστώνεται εύκολα λοιπόν, ότι οι δάσκαλοι έχουν πλήρη συναίσθηση του επαγγελματικού αυτού “ελλείμματος” του σημερινού Έλληνα εκπαιδευτικού έναντι των παιδιών των μεταναστών.

Κάτι ακόμη που αξίζει να σχολιαστεί είναι η πρόταση για τη δημιουργία σχολείου στο οποίο θα μπορούν να φοιτούν μόνο αλλοδαποί μαθητές. Εκ πρώτης όψεως, μια τέτοια πρόταση φαίνεται πως δίνει την δυνατότητα στα παιδιά των μεταναστών να καλλιεργήσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, διατηρώντας όλα εκείνα τα στοιχεία που τους διαφοροποιούν από τους γηγενείς. Ωστόσο, αν οι αλλοδαποί μαθητές φοιτούν μόνο σ’ ένα τέτοιο σχολείο χωρίς να παρακολουθούν τα μαθήματα του ελληνικού σχολείου, ελλοχεύει ο κίνδυνος απομόνωσης και γκετοποίησης αυτών των παιδιών από την ελληνική κοινωνία, με όλες τις επακόλουθες συνέπειες.¹

ΪΑΠΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Αν και η ανάλυση των δεδομένων για την εξαγωγή ποσοστών δεν έγινε με την ακρίβεια στατιστικών μεθόδων, αλλά κατά προσέγγιση, κρίθηκε σκόπιμη από τους ερευνητές η σχηματοποιημένη αναπαράσταση των ποσοστών σε πίνακες, γραφήματα και σχεδιαγράμματα, για την ευκολότερη κατανόηση από τον αναγνώστη των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Άλλωστε, η ανάλυση των ευρημάτων έγινε με μεθόδους ποιοτικού χαρακτήρα και όχι σύμφωνα με ποσοτικές μεθόδους, καθώς η διερεύνηση της προβληματικής της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών στην Ελλάδα, είναι ένα φαινόμενο που προσεγγίζεται, διερευνάται και αναλύεται πιο ουσιαστικά και διεξοδικά με την χρήση ποιοτικών μεθόδων, μέσα από τη μελέτη των ποιοτικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

2. ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Συνοψίζοντας και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με αυτά προηγούμενων παρόμοιων ερευνών, διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία των σχολείων δεν λειτουργούν δομές που να αναφέρονται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, ενώ δεν παρέχεται η δυνατότητα στα παιδιά των μεταναστών να αποκτήσουν γνώσεις για την χώρα προέλευσής τους και τα πάντα αφήνονται στην πρωτοβουλία του δασκάλου. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες ως προς τη μη οργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων, παρά το γεγονός της συμμετοχής των αλλοδαπών μαθητών στις εκδηλώσεις του σχολείου.

Η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης συναντάται σε όλες τις έρευνες, ενώ ως προς την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα σημειώνεται διάσταση ευρημάτων καθώς μόνο το 20% του δείγματος της παρούσας μελέτης είχε παρακολουθήσει τα σχετικά προγράμματα, σε αντίθεση με προηγούμενα αποτελέσματα ερευνών. Επίσης, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος, δήλωσε πλήρη άγνοια για τις θεωρητικές προσεγγίσεις αντιμετώπισης των παιδιών των μεταναστών στην τάξη, ενώ η μειοψηφία δήλωσε πως έχει εκπαιδευτεί στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, αν και πολλές φορές στην πράξη εφαρμόζεται το πρότυπο της αφομοίωσης. Αυτό καταδεικνύεται και από προηγούμενη έρευνα όπου οι αλλοδαποί μαθητές δεν επιθυμούσαν να ξεχωρίζουν από τα ελληνόπουλα, λόγω ενός αφομοιωτικού περιβάλλοντος. Ακόμη δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που επισήμαναν την ανάγκη για διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων αυτών των μαθητών, γεγονός που χαρακτηρίζεται θετικό. Οι έρευνες συμφωνούν ως προς την θετική αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και την

αντίστοιχη συμπεριφορά αυτών των μαθητών προς τους δασκάλους. Επίσης τα ευρήματα ταυτίζονται ως προς το ικανοποιητικό επίπεδο σχέσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών.

Όσον αφορά στη σχολική επίδοση των παιδιών των μεταναστών, τα ευρήματα συγκλίνουν ότι αυτή βρίσκεται μεταξύ κακής και μέτριας αν και υπάρχουν εξαιρέσεις άριστων μαθητών, τα προβλήματα επίδοσης είναι μεγαλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ ως παράγοντες που επιδρούν σ' αυτή τη χαμηλή επίδοση σημειώνονται η έλλειψη βοήθειας από τους γονείς, η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής, η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στη χώρα και ο χρόνος παραμονής του στην Ελλάδα.

Γενικότερα η σχολική προσαρμογή χαρακτηρίζεται εύκολη, ενώ σε μία από τις προηγούμενες έρευνες διαπιστώνονται πολλά προβλήματα ένταξης και συμπεριφοράς. Αναφορικά στην επίδραση όλων των παραπάνω παραγόντων στην ψυχοκοινωνική κατάσταση του μαθητή, η παρούσα έρευνα έδειξε πως οι απόψεις δίστανται, σε αντίθεση με προηγούμενα ευρήματα που κατέληγαν πως όντως τα παιδιά των μεταναστών επηρεάζονται ψυχολογικά.

Κλείνοντας αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τα θετικά ή αρνητικά σχόλια σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των μεταναστών 6-12 ετών στην Ελλάδα, η πλειοψηφία των ευρημάτων συγκλίνει στο συμπέρασμα ότι οι ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών δεν ικανοποιούνται επαρκώς.

3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Θα ήταν παράλειψη για κάθε ερευνητή που πραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα, μετά την περάτωση της εργασίας του να μην καταθέσει κάποιες προτάσεις για την βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης. Συνεπώς, κρίθηκε απαραίτητο από τους ερευνητές της παρούσας μελέτης με θέμα «Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (6 – 12 ετών) στην Ελλάδα», μετά την εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση, την διεξαγωγή παράλληλης έρευνας και την αξιολόγηση των ευρημάτων να προχωρήσουν στην υποβολή προτάσεων.

Ξεκινώντας από τις ήδη υφιστάμενες δομές που απευθύνονται στους αλλοδαπούς μαθητές οι προτάσεις των ερευνητών είναι οι ακόλουθες:

- Έγκαιρος προγραμματισμός λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων από το προηγούμενο έτος, σε συνεργασία σχολείου, σχολικού συμβούλου και προϊσταμένου Διεύθυνσης, ώστε να αξιολογούνται καλύτερα οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών κάθε σχολικής μονάδας και να διευκολύνεται η ομαλότερη ένταξη αυτών των μαθητών στις κανονικές τάξεις, με την έγκαιρη παροχή της κατάλληλης υποστήριξης.
- Καταγραφή του έργου των Τάξεων Υποδοχής κάθε σχολικής μονάδας, ώστε να αξιολογείται η υπάρχουσα κατάσταση και να γίνονται προσπάθειες για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού της Τάξης Υποδοχής και δασκάλου κανονικής τάξης, ώστε τα παιδιά να νιώσουν ενταγμένα στο σύνολο της τάξης και να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους.
- Συνεργασία του δασκάλου της Τάξης Υποδοχής με το Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει καλύτερη καθοδήγηση στο ιδιαίτερο έργο του δασκάλου.

- Διασφάλιση της μονιμότητας της θέσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τάξεις Υποδοχής και σε Φροντιστηριακά Τμήματα, ώστε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα με τους αλλόγλωσσους μαθητές μέσα από την ενίσχυση του εκπαιδευτικού με το αίσθημα συνέχισης του έργου του.
- Έκδοση σχολικών βιβλίων, τα περιεχόμενα των οποίων θα είναι κατάλληλα διαμορφωμένα για να απευθύνονται σε αλλοδαπούς μαθητές σ' ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, ώστε να γίνει ευκολότερη η παρακολούθηση του μαθήματος από τα παιδιά των μεταναστών και να καλύπτονται οι ανάγκες τους.
- Ειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό στις Τάξεις Υποδοχής, που θα έχει λάβει εκπαίδευση σε διαπολιτισμικά ζητήματα και στον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών των μεταναστών μέσα στην τάξη, ώστε το παρεχόμενο επίπεδο εκπαίδευσης στις Τάξεις Υποδοχής να είναι υψηλότερο και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτών των μαθητών.

Περνώντας στο κομμάτι που αναφέρεται στην αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών από το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι ερευνητές επισημαίνουν ως απαραίτητη και άκρως σημαντική την παρούσα ενέργεια:

- Διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και σχετική επιμόρφωση με σεμινάρια ή άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να αντιλαμβάνονται, να αξιολογούν τις ανάγκες των παιδιών των μεταναστών και να τις αντιμετωπίζουν με τον πιο κατάλληλο τρόπο.
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την οργάνωση και πραγματοποίηση σεμιναρίων διαπολιτισμικού περιεχομένου.

Συνεχίζοντας τις προτάσεις τους, οι ερευνητές αναφέρονται σε ενέργειες για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

- Αξιολόγηση του ήδη κερκτημένου γνωστικού επιπέδου των αλλοδαπών μαθητών από το σύλλογο διδασκόντων και επανάληψη της αξιολόγησης σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε στην πορεία ο μαθητής να φτάσει να ενταχθεί πλήρως στην τάξη της ηλικίας του.
- Υιοθέτηση δίγλωσσων προγραμμάτων διδασκαλίας, ώστε με την σωστή αξιοποίησή τους να οδηγηθούν τα παιδιά των μεταναστών στην ακαδημαϊκή επιτυχία.
- Τοποθέτηση στα σχολεία εκπαιδευτικών που να κατέχουν σε ικανοποιητικό επίπεδο την μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.
- Συνεργασία μεταξύ των σχολείων όπου μετεγγράφονται παιδιά μεταναστών, ώστε ο νέος δάσκαλος να έχει στοιχεία για τον μαθητή και να τον αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- Οργάνωση εκδηλώσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ώστε να προωθείται η συμμετοχή και έκφραση όλων των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Οργάνωση απογευματινών μαθημάτων ελληνικής γλώσσας στους γονείς των παιδιών των μεταναστών, ώστε να ξεπεραστούν οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, να δημιουργηθούν συνθήκες συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή και παράλληλα να καταστούν ικανοί οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα.

Προχωρώντας σε επίπεδο υπουργείου, οι ερευνητές προτείνουν τις ακόλουθες ενέργειες:

- Δημιουργία διαύλου επικοινωνίας μεταξύ του ελληνικού Υ.Π.Ε.Π.Θ. και των αντίστοιχων υπουργείων των χωρών καταγωγή των παιδιών των μεταναστών, ώστε μέσα από τον παραλληλισμό των προγραμμάτων σπουδών των δύο χωρών, να προωθείται η αποτελεσματικότερη παροχή βοήθειας προς τους αλλοδαπούς μαθητές.

- Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να προβλέπεται η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους μαθητές.
- Συγγραφή κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων, ώστε να λαμβάνονται υπόψη στη διδακτέα ύλη τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και οι αξίες των μεταναστών και να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις, παρεξηγήσεις και η έλλειψη ενδιαφέροντος.
- Δημιουργία επιτροπών μελέτης του θέματος της εκπαίδευσης των μεταναστών (π.χ. δημιουργία κατάλληλων ομάδων, ειδικών επί του θέματος) και συνεργασία αυτών με φορείς των μεταναστευτικών ομάδων.
- Θεσμοθέτηση της προσχολικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά των μεταναστών, ώστε να προσαρμόζονται ευκολότερα στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.
- Προώθηση και ενίσχυση οργάνωσης σχολείων του Σαββατοκύριακου, στα οποία οι αλλοδαποί μαθητές θα μπορούν να παρακολουθούν μαθήματα της χώρας καταγωγής τους, ώστε να διατηρήσουν την γλώσσα και την κουλτούρα τους π.χ. το Σχολείο των Πολωνών (βλ. παράρτημα Γ').
- Οργάνωση και σύσταση σχολικής κοινωνικής υπηρεσίας, με παράλληλη ενεργοποίηση του θερμού του σχολικού κοινωνικού λειτουργού, του σχολικού ψυχολόγου κ.λ.π., ώστε να παρέχεται ψυχοκοινωνική υποστήριξη στα παιδιά και να ανιχνεύονται και να αντιμετωπίζονται τυχόν άλλες δυσκολίες.
- Τέλος, θεσμοθέτηση της κοινωνικής προστασίας των μεταναστών και των οικογενειών τους με κοινωνική ασφάλιση, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, προγράμματα υποχρεωτικών εμβολιασμών των παιδιών κ.λ.π., ώστε να ξεπεραστούν τα προβλήματα διαβίωσης που αντιμετωπίζουν αυτές οι οικογένειες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

«Η σχολική ηλικία εκτείνεται από το 6^ο έτος ως την ηλικία που το άτομο γίνεται σεξουαλικά ώριμο (ως το 11^ο έτος για τα κορίτσια και το 13^ο έτος για τα αγόρια). Αρχίζει με την εμφάνιση των πρώτων μόνιμων δοντιών και την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και τελειώνει με την έναρξη της ενήβωσης (την πρώτη έμμηνη ρύση στα κορίτσια και την πρώτη εκσπερμάτωση στα αγόρια)» (Παρασκευόπουλος 1985, σελ. 11 τόμος 3).

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ορόσημο στη ζωή του. Το παιδί απομακρύνεται από το στενό περιβάλλον της οικογένειας και εισέρχεται στον ευρύτερο χώρο της σχολικής κοινότητας και των συνομηλίκων. Τα κυριότερα εξελικτικά επιτεύγματα που αναμένεται να επιδείξει το παιδί της σχολικής ηλικίας είναι: ν' αποκτήσει τις βασικές σχολικές γνώσεις και δεξιότητες, να διευρύνει και να ενισχύσει τις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή του στα συνήθη οργανωμένα παιχνίδια και αγωνίσματα, ν' αποκτήσει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και να επιδεικνύει ένα βαθμό αυτάρκειας και ανεξαρτησίας από την οικογένειά του, να μπορεί να δημιουργεί και να διατηρεί φιλικές σχέσεις με ενήλικους έξω από την οικογένεια, να επιδεικνύει ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους επιδιώκοντας την συντροφιά και την αποδοχή τους, να συνειδητοποιήσει τον κοινωνικό ρόλο του φύλου του, να επιδεικνύει ενδιαφέρον για την ηθική τάξη της κοινότητας στην οποία ζει και να διαθέτει κανόνες ηθικής ζωής, να ενδιαφέρεται για περαιτέρω ενίσχυση και παραγωγή των γνωστικών του λειτουργιών και να είναι παραγωγικός, κ.τ.ο. (Παρασκευόπουλος 1985).

Η απόκτηση εκ μέρους του παιδιού των παραπάνω εξελικτικών επιτευγμάτων δεν είναι μόνο ευθύνη της οικογένειας αλλά συγχρόνως και του σχολείου και της ομάδας των συνομηλίκων (Παρασκευόπουλος 1985).

ΒΙΟΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας, παρατηρείται μείωση του ρυθμού της ανάπτυξης των διαστάσεων του σώματος, ενώ αντίθετα δίνεται προτεραιότητα στην επεξεργασία και σταθεροποίηση των ραγδαίων μεταβολών που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Όσον αφορά στις σχέσεις σωματικής ανάπτυξης - νοητικής ικανότητας και σωματικής ανάπτυξης - σχολικής ωριμότητας διαπιστώνεται η εξής συνάφεια. Το νοητικό πηλίκο των παιδιών με μεγαλύτερο ύψος από τα υπόλοιπα, παρουσιάζεται αυξημένο, κάτι που συμβαίνει ως την ηλικία των 15 ετών, οπότε και παύει να ισχύει. Μεταξύ των παιδιών που δεν έχουν υψομετρική διαφορά μεγαλύτερη σχολική ωριμότητα παρουσιάζουν συνήθως τα παιδιά που έχουν μικρότερη περίμετρο κεφαλής, στενότερη μέση και μακρύτερα κάτω άκρα. Τέλος, υπάρχει σχέση και μεταξύ του βαθμού ανάσχεσης των κινήσεων και του γνωστικού τύπου. Στον παρορμητικό τύπο ανήκει το παιδί με έντονη κινητικότητα, ενώ στον διασκεπτικό τύπο αυτό που είναι ικανό να αναστέλλει τις κινητικές του αντιδράσεις. Η ανάπτυξη του παιδιού στον ψυχοκινητικό τομέα κατά την περίοδο αυτή ακολουθεί τις εξής τρεις βασικές κατευθύνσεις: α) από ανακλαστική γίνεται σκόπιμη και ελεγχόμενη, β) από μαζική και γενικευμένη γίνεται μερική και εξειδικευμένη, γ) από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη. Κύρια χαρακτηριστικά των κινήσεων λοιπόν, είναι η σταθερότητα, η ισχύς και η χάρη που βοηθούν το παιδί στη σχολική εργασία και στην ένταξή του στις ομάδες των συνομηλίκων, μέσω των ομαδικών ανταγωνιστικών παιχνιδιών. Για την ορθή χρήση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων του παιδιού, είναι απαραίτητο να εξασφαλισθούν κάποιες περιβαλλοντικές και ψυχολογικές προϋποθέσεις όπως, άνετοι και ασφαλείς χώροι για άθληση, αθλητικά όργανα, κατάλληλα ενδύματα και παπούτσια, ενθάρρυνση του παιδιού να

χρησιμοποιεί το σώμα του ελεύθερα, περιορισμό του άγχους των γονέων για τα παιδικά ατυχήματα (Παρασκευόπουλος 1985).

ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Στο νοητικό τομέα πραγματοποιείται το μεγάλο άλμα, από τον εγωκεντρισμό και τη διαισθητική λογική της νηπιακής ηλικίας, στην αποκέντρωση της αντίληψης και τις αναστρέψιμες νοητικές πράξεις.

Νόηση και νοητική ικανότητα είναι οι ψυχολογικές λειτουργίες, με τις οποίες το άτομο αποκτά γνώση των προσώπων και των πραγμάτων γύρω του, γνώση του κόσμου. Ο όρος νοητική ανάπτυξη αναφέρεται στις μεταβολές που επισυμβαίνουν στις γνωστικές αυτές ικανότητες με την πάροδο της ηλικίας. (Παρασκευόπουλος 1985).

Οι πρώτες αληθινές λογικές νοητικές πράξεις αρχίζουν να πραγματοποιούνται περί το 7^ο έτος. Οι νοητικές αυτές πράξεις είναι πραγματοποιήσιμες μόνο επί συγκεκριμένου παραστατικού υλικού και αποτελούν το χαρακτηριστικό γνώρισμα της νοημοσύνης του παιδιού της ηλικίας των 7 – 11 ετών. Από το 7^ο έτος οι πνευματικές απεικονίσεις αποκτούν καθαρότητα και σταθερό εννοιολογικό περιεχόμενο και συγχρόνως οι εσωτερικοί χειρισμοί τους γίνονται με βάση τους κανόνες της αληθούς λογικής. Το παιδί δηλαδή της σχολικής ηλικίας κατέχει και χρησιμοποιεί αληθείς λογικές νοητικές πράξεις (Παρασκευόπουλος 1985).

Ο Ελβετός Jean Piaget, κύριος εκπρόσωπος της γενετικής μελέτης και ανάπτυξης, ορίζει τις λογικές νοητικές πράξεις ως «αναστρέψιμες και εσωτερικευμένες στη σκέψη δράσεις, οργανωμένες σε συστήματα συνόλου». Από τον ορισμό αυτόν προκύπτει ότι: α) οι νοητικές πράξεις είναι δράσεις, μετασχηματισμοί των δεδομένων (λογική πρόσθεση τάξεων ή σχέσεων, λογικός πολλαπλασιασμός τάξεων ή σχέσεων), β) οι δράσεις αυτές γίνονται εσωτερικώς στη σκέψη, στο νου, γ) οι δράσεις αυτές

γίνονται με βάση τους δύο κανόνες της αναστρεψιμότητας: την αναίρεση και την αντιστάθμιση, δ) οι λογικές πράξεις είναι οργανωμένες σε συστήματα συνόλου και όχι μεμονωμένες. Η αληθής νοητική πράξη προϋποθέτει ότι συνυπάρχουν και συλλειτουργούν και τα τέσσερα παραπάνω χαρακτηριστικά συγχρόνως (Παρασκευόπουλος 1985).

ΠΙΝ. 1. Περίοδοι ανάπτυξης της νόησης κατά τον Piaget.

I. ΑΙΣΘΗΣΙΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (από την γέννηση ως το 2^ο έτος)

II ΠΡΟΣΥΛΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (3^ο ως 6^ο έτος)

III. ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΣΚΕΨΗ (7^ο ως 11^ο έτος)

Ταξινομεί τα αντικείμενα σε κατηγορίες κι αρχίζει να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ κατηγοριών δεν μπορεί όμως να σχηματίζει κατηγορίες ως αφηρημένες οντότητες οι κατηγοριοποιήσεις του είναι ομάδες συγκεκριμένων αντικειμένων.

Κύρια γνωστικά επιτεύγματα είναι :

- Αποκέντρωση της αντίληψης και εστίαση της προσοχής σε περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά του προβλήματος συγχρόνως.
- Αποκτά την έννοια της διατήρησης φυσικών μεγεθών, όπως μήκους ποσότητας βάρους.
- Αρχίζει ν'αντιλαμβάνεται τις αλλαγές στα πράγματα και καταστάσεις όχι μόνο στην στατική τους μορφή, την αρχή και το τέλος, αλλά καθόλη τη δυναμική ακολουθία
- Η σκέψη γίνεται αναστρέψιμη είναι ικανή να κατανοήσει το αποτέλεσμα μιας πράξης μπορεί να αναιρεθεί από μια επόμενη πράξη .

I.V ΑΦΑΙΡΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (12^ο έτος και άνω)

Τα γνωστικά επιτεύγματα τα οποία αρχίζει να κατακτά το παιδί ήδη από το 7^ο έτος είναι πλείστα, όπως η ιεραρχική οργάνωση των τάξεων, της σειροθέτησης των ποικίλων σχέσεων ανισότητας, της έννοιας του αριθμού, της έννοιας της διατήρησης των διαφόρων χαρακτηριστικών (ποσότητας, βάρους, όγκου) κ.α. και την αντιστάθμιση, δ) οι λογικές πράξεις είναι οργανωμένες σε συστήματα συνόλου και όχι μεμονωμένες. Η αληθής νοητική πράξη προϋποθέτει ότι συνυπάρχουν και συλλειτουργούν και τα τέσσερα παραπάνω χαρακτηριστικά συγχρόνως (Παρασκευόπουλος 1985).

Συνοψίζοντας, στην περίοδο των 7 ως 11 ετών για πρώτη φορά το παιδί: α) παρουσιάζει αληθείς λογικές πράξεις που βασίζονται στην ικανότητα για γνωστική αναστρεψιμότητα, β) ταξινομεί κατά τρόπο λογικό πρόσωπα και πράγματα, το επίτευγμα αυτό προϋποθέτει την ικανότητα να σχηματίζει και να κατανοεί πλήρως λογικές έννοιες και τις μεταξύ τους σχέσεις, γ) μπορεί να τοποθετεί σε σειρά κατά ανιούσα ή κατιούσα κλίμακα, διάφορα μεγέθη, δ) έχει αποκτήσει την έννοια της διατήρησης των διάφορων φυσικών μεγεθών, ε) έχει κατακτήσει την έννοια του αριθμού, στ) εξετάζει συμπεράσματα για την πραγματική κατάσταση του κόσμου που τον περιβάλλει, χωρίς να είναι απόλυτα δέσμιο των κατ' αίσθηση αντιλήψεων, ζ) έχει αποκτήσει την ικανότητα της «αποκέντρωσης της προσοχής», στρέφοντας την προσοχή σε περισσότερα του ενός κάθε φορά χαρακτηριστικά.

Η σκέψη όμως ακόμη παρουσιάζει λειτουργικές αδυναμίες. Παραμένει ακόμη δέσμια της συγκεκριμένης πραγματικότητας και δεν μπορεί να χειριστεί αφηρημένες έννοιες και τυπικά λογικά σχήματα.

Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρείται μια εντυπωσιακή βελτίωση τόσο στο ποσό των λέξεων, όσο και στην ποικιλία τους και στο εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Στον τομέα της σύνταξης το παιδί προοδευτικά μαθαίνει τις εξαιρέσεις. Κορυφαία γλωσσική κατάκτηση του παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η ανάγνωση και η γραφή.

Οι δεξιότητες αυτές ανοίγουν νέες προοπτικές , αλλά συχνά δημιουργούν και νέες δυσκολίες στην όλη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού (Παρασκευόπουλος 1985).

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Σημαντικές είναι οι μεταβολές, που λαμβάνουν χώρα κατά τη σχολική ηλικία και αφορούν στην ψυχοκοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Ο λόγος είναι οι δραστικές αλλαγές που συμβαίνουν στο κοινωνικό πλαίσιο δράσης και αλληλεπίδρασης του παιδιού, καθώς και στις αναπτυξιακές επιδιώξεις του. Το στενό περιβάλλον της οικογένειας και το ανέμελο παιχνίδι, αποτελούν παρελθόν για το παιδί με την είσοδό του στο χώρο των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων και της οργανωμένης εργασίας. Περιορισμένη είναι πλέον η επίδραση της οικογένειας στα θέματα της κοινωνικοποίησης του παιδιού, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν άλλοι φορείς και ομάδες αναφοράς, με επίκεντρο την σχολική κοινότητα. Στο σχολείο αποκτούνται από το παιδί δυο ιδιότητες: του μαθητή και συμμαθητή. Με την πρώτη ιδιότητα εντάσσεται σ' ένα πρόγραμμα ποικίλων μαθήσεων, κοινό για όλους, που προσφέρει υλικό για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις, αλλά συγχρόνως, συχνά αποτελεί πηγή δυσκολιών και ψυχικών εντάσεων. Με τη δεύτερη ιδιότητα, αυτή του συμμαθητή, το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλύσει, τις περισσότερες φορές μόνο του, διαφορές που προκύπτουν από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους του και τις νέες μορφές διαπροσωπικής συμπεριφοράς, είσοδος του παιδιού σε νέου τύπου σχέσεις, η επαφή του με νέες συμπεριφορές και η βίωση ανάλογων εμπειριών λειτουργούν ως παράγοντας ομαλοποίησης τυχόν μονομερειών στη γονεϊκή συμπεριφορά. Η παρακολούθηση και η συμμετοχή του παιδιού σ' ένα κοινό σχολικό

πρόγραμμα επιτρέπει την κοινωνική σύγκριση. Βασικό στοιχείο για την απόκτηση μεγαλύτερου βαθμού αυτογνωσίας (Παρασκευόπουλος 1985).

Κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας, τα δυο κύρια στοιχεία της ψυχοδυναμικής ανάπτυξης του παιδιού είναι: α) επιθυμία για συμμετοχή στις ομάδες των συνομηλίκων και για κοινωνική αναγνώριση και β) η τάση για φιλοπονία και παραγωγικότητα (Παρασκευόπουλος 1985).

Ο Erikson υποστηρίζει ότι το παιδί της σχολικής ηλικίας, εξοπλισμένο με τις νέες κατακτήσεις στον ψυχοκινητικό και γνωστικό τομέα, διαθέτει όλες τις απαιτούμενες ικανότητες να αναλαμβάνει και να εκτελεί συνεργασία με άλλους, προγραμματισμό, επιμονή και διατήρηση αμείωτου ενδιαφέροντος για την ολοκλήρωση του έργου.

Αν η οικογένεια και το σχολείο ενθαρρύνουν και ενισχύουν τις παραγωγικές προσπάθειες του παιδιού, τελικά το παιδί θα νιώθει προσωπική αυτάρκεια και ικανό να ελέγχει το περιβάλλον του. Αντίθετα, αν οι γονείς και το σχολείο αποθαρρύνουν την αναπτυξιακή αυτή τάση, θα εγκαθιδρυθεί στην προσωπικότητα του παιδιού ως κύριο δομικό στοιχείο, το συναίσθημα της ανεπάρκειας και της μειονεξίας (Παρασκευόπουλος 1985).

Η κοινωνική πραγματικότητα του παιδιού χωρίζεται σε δυο κόσμους: τον κόσμο των ενηλίκων και στον κόσμο των συνομηλίκων. Καθώς το παιδί μεγαλώνει μεταθέτει το ενδιαφέρον του, και την προσοχή του, από τους ενηλίκους στους συνομηλίκους. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ παιδιού – ενηλίκων και παιδιού – παιδιού είναι διαφορετικές και δε μπορούν να αντικατασταθούν η μία από την άλλη (Παρασκευόπουλος 1985).

«Το άτομο, που δεν δείχνει ενδιαφέρον ή/και δεν κατορθώνει να διαμορφώσει θετικές σχέσεις στα πρώτα χρόνια της ζωής με τους ενηλίκους και εν συνεχεία με τους συνομηλίκους, εισέρχεται στην ενήλικη ζωή συναισθηματικά και κοινωνικά ελλειμματικό» (Παρασκευόπουλος 1985, σελ. 166).

Το παιδί συμμετέχει στις ομάδες των συνομηλίκων, στις οποίες με την πάροδο της ηλικίας γίνονται μεταβολές. Αυτές αφορούν τόσο στην οργάνωση και τη γενική δομή των ομάδων αυτών όσο και στη σημασία που αποδίδει το παιδί στη συμμετοχή του στις παιδικές ομάδες. Τα κύρια χαρακτηριστικά που διέπουν τις παιδικές ομάδες είναι ότι τα πρώτα σχολικά χρόνια χαρακτηρίζονται από χαλαρότητα και ρευστότητα στην οργάνωση και ότι κυριαρχούν οι δραματοποιήσεις και τα μιμητικά παιχνίδια. Ωστόσο, φτάνοντας στο τέλος των σχολικών χρόνων οι ομάδες αποκτούν καλύτερο βαθμό οργάνωσης και συνοχής. Με την πάροδο της ηλικίας, γίνεται ένας διαφυλικός διαχωρισμός των ομάδων, οι οποίες και μετατρέπονται σε αμιγώς ομόφυλες (Παρασκευόπουλος 1985).

«Ο βαθμός συμμόρφωσης προς τα πρότυπα της ομάδας είναι συνάρτηση και άλλων παραγόντων, όπως είναι π.χ. οι ευκαιρίες που έχει το παιδί με τους γονείς του και η δημοτικότητά του» (Παρασκευόπουλος 1985, σελ. 167).

Παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των παιδιών ως προς την δημοτικότητα και την κοινωνική αποδοχή. Τα δημοφιλή παιδιά είναι συνήθως κοινωνικά και συνεργατικά, χαρακτηρίζονται από φιλικότητα, έχουν ευαισθησία προς τις ανάγκες των άλλων και τους βοηθούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους αυτές, έχουν συναισθηματική σταθερότητα, φέρονται με ευγένεια, έχουν ελκυστική εμφάνιση κ.τ.ο. (Παρασκευόπουλος 1985).

Η κοινωνική αποδοχή παρουσιάζει διαχρονική σταθερότητα, κάτι που απορρέει από το γεγονός, πως τα δημοφιλή παιδιά διατηρούν την κεντρική τους θέση στις διάφορες ηλικίες. Παρατηρείται ότι τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό κοινωνικής ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, που τα καθιστά ικανά, να αντιμετωπίζουν νέα δεδομένα και μεταβολές στον εαυτό τους και στους άλλους, διατηρώντας την κοινωνική τους αποδοχή (Παρασκευόπουλος 1985).

Τα παιδιά που για διάφορους λόγους δεν μπορούν να διαμορφώσουν ευέλικτους τρόπους διαπροσωπικής διαλλαγής με τους συνομηλίκους και

να εξασφαλίσουν μια ομαλή ένταξη στην ομάδα, επιχειρούν να αναπληρώσουν την πιθανή απόρριψη ή εχθρική διάθεση, υιοθετώντας αρνητικούς κοινωνικούς ρόλους (ψευτοπαλικαράς, γελωτοποιός, κόλακας, μικρομέγαλος) (Παρασκευόπουλος 1985).

Το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην παροχή βοήθειας προς το παιδί, για την εξασφάλιση της κοινωνικής αποδοχής. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την εξασφάλιση στο παιδί ευκαιριών, να γνωριστεί με τα άλλα παιδιά και να έχει μαζί τους φιλικές επαφές με την βελτίωση των διαπροσωπικών – κοινωνικών του δεξιοτήτων, με την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος κ.τ.ο. (Παρασκευόπουλος 1985).

Τέλος, ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον για διάφορους λόγους όπως: ελαφρές αναπτυξιακές αποκλίσεις, σημαντικές αποκλίσεις και αναπηρίες (οπότε απαιτούν ειδική αγωγή), έντονους και αδικαιολόγητους φόβους έναντι του σχολείου (σχολική φοβία) (Παρασκευόπουλος 1985).

Ορισμένες εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του παιδιού δυσκολεύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις του, παρεμποδίζοντας την προσαρμογή του στο σχολείο. Αυτές οι εκδηλώσεις ονομάζονται συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς με βάση τα οποία διακρίνουμε τέσσερα είδη συνδρόμων:

- Αντικοινωνική συμπεριφορά
- Υπερβολική αναστολή – νεύρωση
- Ανεπάρκεια – ανωριμότητα
- Ψυχοσωματικό σύνδρομο.

(Παρασκευόπουλος 1985).

ΤΟ ΠΟΛΩΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το κρατικό πολωνικό σχολείο, ιδρύθηκε το έτος 1997, με σκοπό την εκπαίδευση των Πολωνών μαθητών από την Α΄ Δημοτικού ως την Α΄ Λυκείου.

Στο συγκεκριμένο σχολείο οι μαθητές διδάσκονται όλα τα μαθήματα που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων του Πολωνικού Υπουργείου Παιδείας (γλώσσα, γεωγραφία, ιστορία κ.λ.π.), ενώ διδάσκεται επιπλέον η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Το πολωνικό σχολείο, λειτουργεί όλες τις μέρες της εβδομάδας από το πρωί ως το μεσημέρι. Τις καθημερινές παρακολουθούν μαθήματα τα πολωνάκια που δεν φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, ενώ τα παιδιά που λαμβάνουν ελληνική εκπαίδευση παρακολουθούν τα μαθήματα κάθε Σαββατοκύριακο.

Το διδακτικό προσωπικό, αποτελείται από τριάντα (30) εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και την υποδιευθύντρια. Χρηματοδοτείται από το Πολωνικό Υπουργείο Παιδείας, ενώ συνεργάζεται και με τα αρμόδια ελληνικά υπουργεία. Στεγάζεται σε μισθωμένο κτίριο, επί της οδού Ναβαρίνου 14 στο Χολαργό.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΙΝΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ

Σύμφωνα με την Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας, οι λύσεις σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων, μπορούν να αναζητηθούν στο διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ισονομία των πολιτών και από την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή γλωσσών και πολιτισμών.

Οι προτάσεις, οι οποίες διατυπώνονται από τη Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και αφορούν την άσκηση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι ακόλουθες:

- Αποδοχή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σε παιδιά μειονοτήτων από τις κυβερνήσεις των βαλκανικών χωρών.
- Να συγκροτηθεί από τα Υπουργεία Παιδείας, μια επιτροπή, η οποία θα απαρτίζεται από εκπροσώπους των Βαλκανικών χωρών, και θα έχει σαν αντικείμενο εργασίας της θέματα σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αναβάθμιση των διαβαλκανικών γλωσσών.
- Να ιδρυθεί πρυτανικό συμβούλιο στις βαλκανικές χώρες, το οποίο θα πραγματοποιεί συνεδρίες σε τακτά χρονικά διαστήματα, και θα έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της συνεργασίας αναφορικά με την διδασκαλία και την έρευνα όλων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Ενεργό ρόλο, στην διαμόρφωση της διαβαλκανικής εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να παίζουν η παιδαγωγική επιστήμη και τα διάφορα παιδαγωγικά τμήματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ίδρυση Παιδαγωγικού Συμβουλίου στις βαλκανικές χώρες, το οποίο στη συνέχεια θα

εκπροσωπεί τις χώρες τους στο διαβαλκανικό παιδαγωγικό συμβούλιο.

- Να ιδρυθούν και να χρηματοδοτηθούν από το ΥΠΕΠΘ, ειδικά προγράμματα, τα οποία θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές των βαλκανικών χωρών και θα στοχεύουν στην επιμόρφωσή τους σχετικά με την γλώσσα και τον πολιτισμό όλων των χωρών των Βαλκανίων («1^ο Διαβαλκανικό Συνέδριο», Γεωργογιάννης 1997).

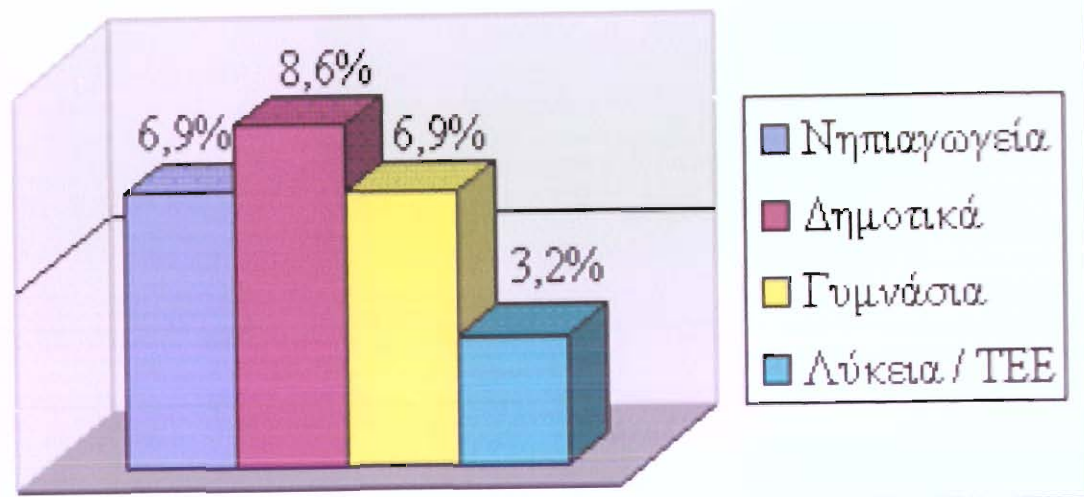
Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/03).

Κατηγορία μαθητών	Νηπιαγωγεία	%	Δημοτικά	%	Γυμνάσια	%	Λύκεια / ΤΕΕ	%
Αλλοδαποί	9503	9,7	54570	55,5	22693	23	11475	12
Σύνολο μαθητών	138304	9,5	633235	43,3	328309	23	360616	25

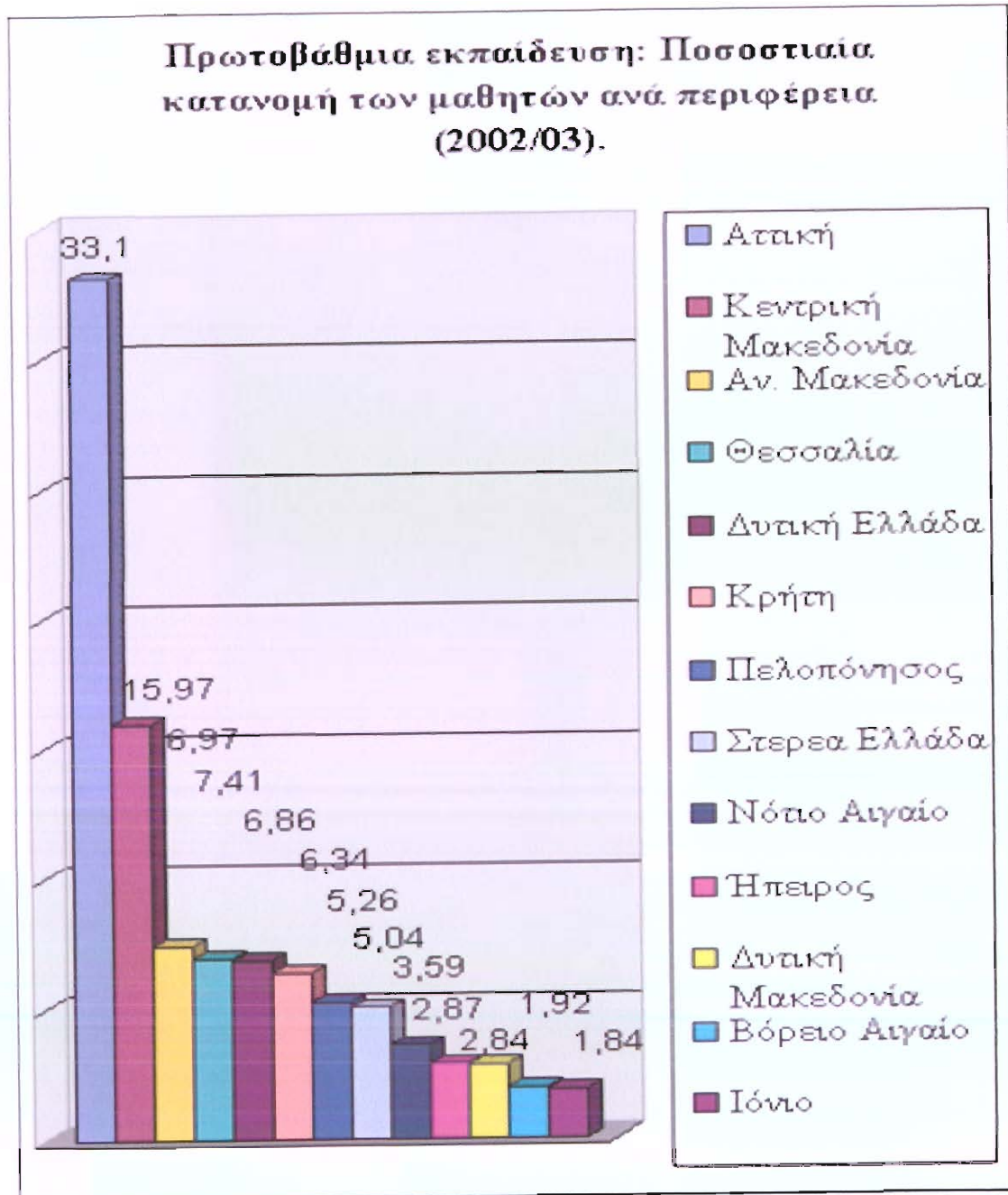
Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων (2002/03).

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Σύνολο αλλοδαπών	%
Νηπιαγωγεία	138304	9503	6,9
Δημοτικά	633235	54570	8,6
Γυμνάσια	328309	22693	6,9
Λύκεια / ΤΕΕ	1460464	98241	3,2
Σύνολο	1460464	98241	6,7

Ποσοστιαία κατανομή των αλλοδαπών
μαθητών ανά βαθμίδα (2002/03).

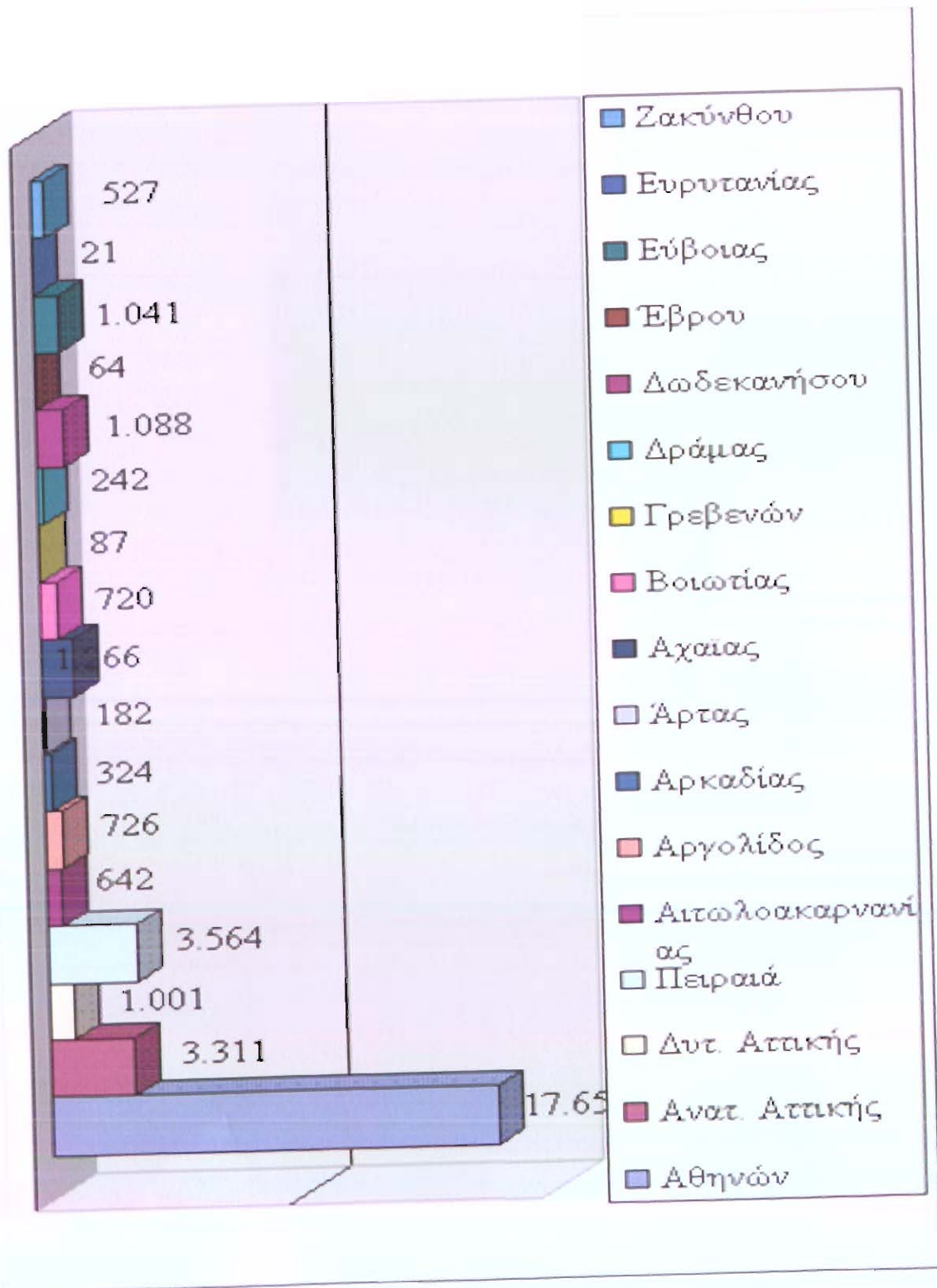


(ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών Και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Α', Αθήνα 2003).

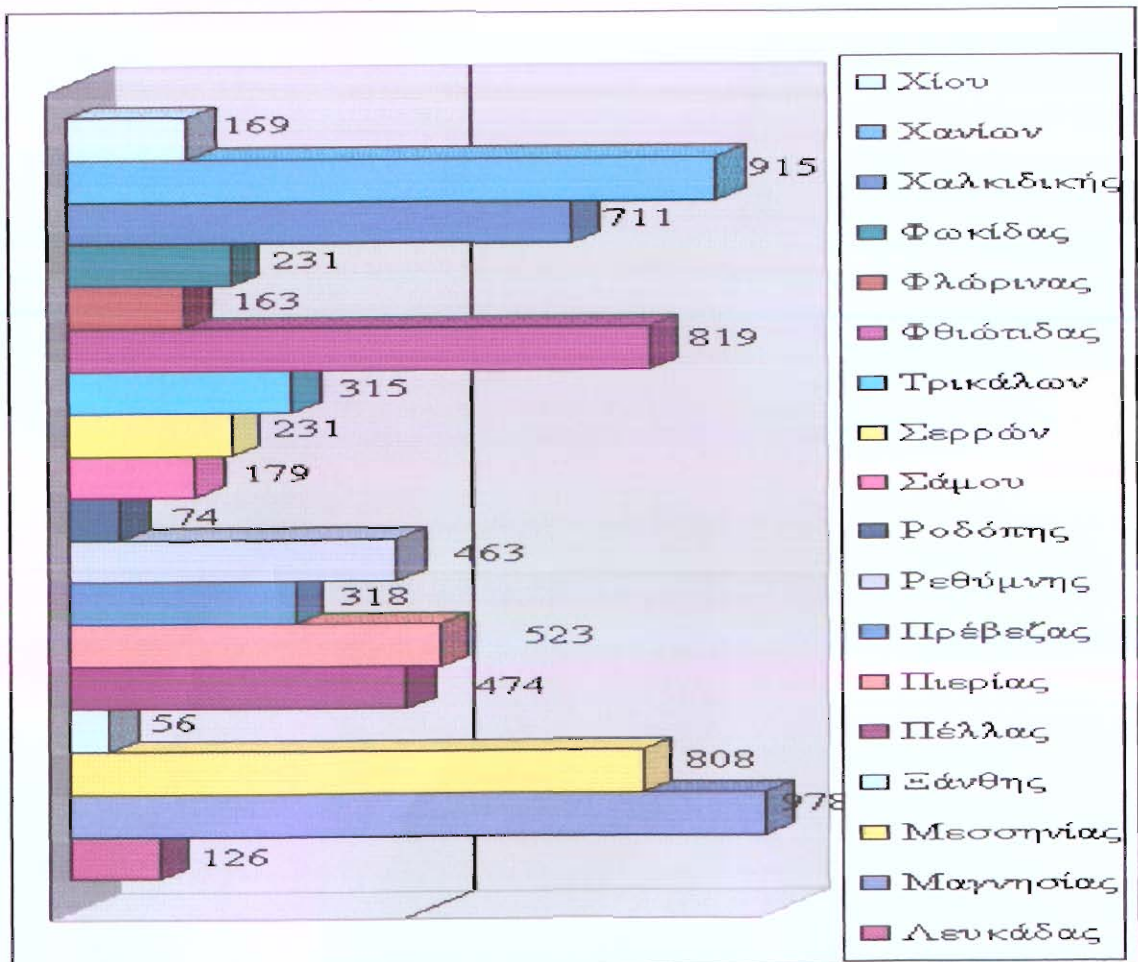
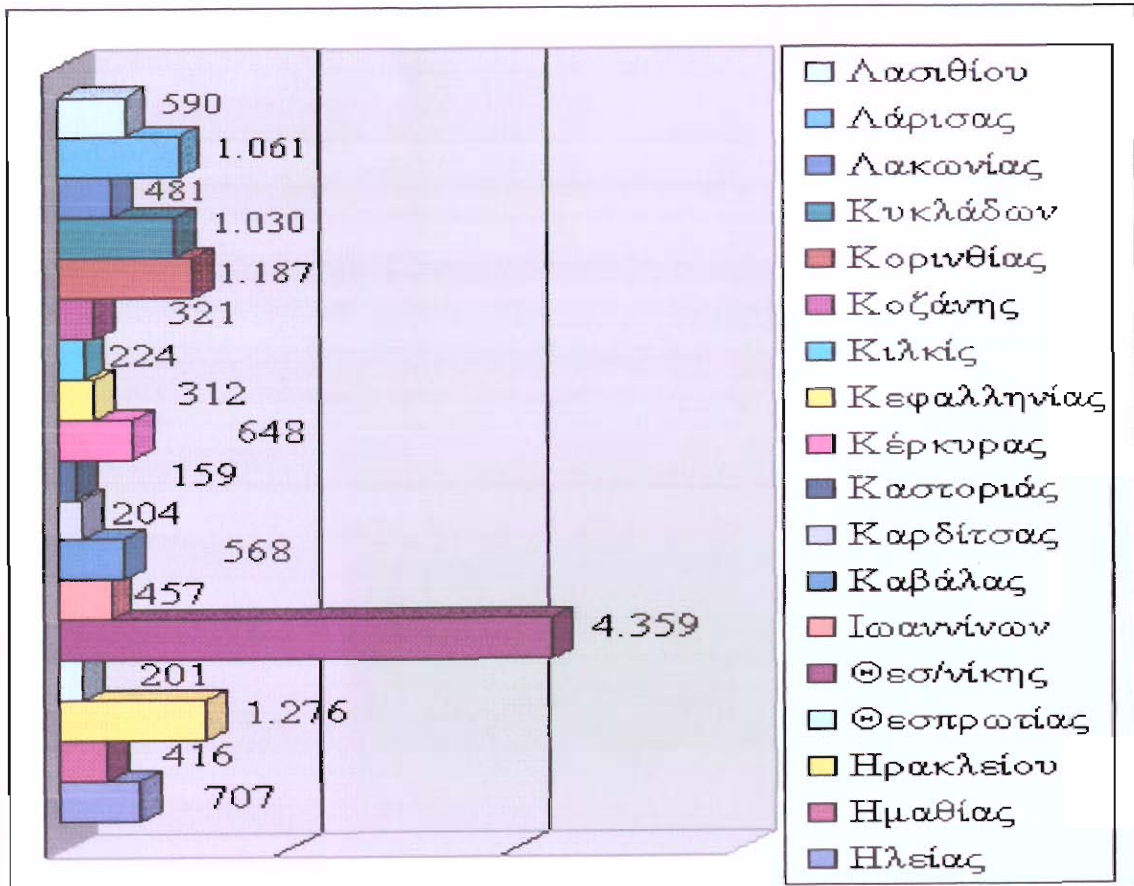


(ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών Και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Α', Αθήνα 2003).

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στα Δημοτικά σχολεία ανά νομό(2002/03).



(ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών Και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τεύχος Α', Αθήνα 2003).



**Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά γεωγραφικό διαμέρισμα**

Περιοχή κατοικίας	Ομογενείς		Αλλοδαποί		Σύνολο	
	Πλήθος	Ποσοστό	Πλήθος	Ποσοστό	Πλήθος	Ποσοστό
Περιοχή πρωτεύουσας	2.079	37,5	5.345	66,4	7.424	54,7
Θεσσαλονίκη	1.163	21,0	504	6,3	1.667	12,3
Υπόλοιπες αστικές και μη αστικές περιοχές	2.298	41,5	2.195	27,3	4.493	33,1
ΣΥΝΟΛΟ	5.540	100,0	8.044	100,0	13.584	100,0

**Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα
κατά το σχολικό έτος 1995-96**

1995-1996	N	Ώρες εβδ. λειτουργίας	Διδ/ντες	ΠΑΛΙΝΝΟ- ΣΤΟΥΝΤΕΣ			ΑΛΛΟ- ΔΑΠΟΙ			ΣΥΝΟΛΟ
				αγόρια	κορίτσια	σύνολο	αγόρια	κορίτσια	σύνολο	
Τάξεις Υποδοχής	305	7.330	305	2.443	2.001	4.444	406	345	751	5.221
Φροντι- στηριακά Τμήματα	1.114	7.303	1.114	3.047	2.715	5.762	1.388	1.185	2.573	8.335
Σύνολο	1.419	14.633	1.419	5.490	4.716	10.206	1.794	1.530	3.324	13.556

**Σύνθεση των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
κατά χώρα προέλευσης και βαθμίδα (σχολικό έτος 1999-2000)**

Χώρες Προέλευσης	Πρωτο-βάθμια	Γυμνάσιο	Λύκειο	Σύνολο	Ποσοστό
Αλβανία	188	189	99	476	13,6
πρώην ΕΣΣΔ	171	-	13	184	5,3
Ρωσία	73	94	26	193	5,5
Γεωργία	168	119	68	355	10,1
Υπόλοιπα κράτη ΚΑΚ ¹	151	83	20	254	7,3
Κράτη Ανατολικής Ευρώπης ²	14	25	16	55	1,8
Υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη ³	5	13	18	36	1,0
Αγγλόφωνα κράτη ⁴	90	97	131	318	9,1
Υπόλοιπα αφρικανικά κράτη ⁵	52	40	44	136	3,9
Φιλιππίνες & υπόλοιπα ασιατικά κράτη ⁶	48	24	32	104	3,0
Λατινική & Κεντρική Αμερική ⁷	1	7	3	11	0,3
Μέση Ανατολή ⁸	5	7	3	15	0,4
Ελλάδα (γηγενείς & μειονοτικοί)	1.059	212	90	1.361	38,9
ΣΥΝΟΛΟ	2.025	910	563	3.498	100,0

**Αριθμός αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
κατά τα σχολικά έτη 1995-96, 1996-97 και 1999-2000
(μόνο για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση)**

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Σχολικό έτος 1995-1996	Σχολικό έτος 1996-1997	Σχολικό έτος 1999-2000
	Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές	Αλλοδαποί μαθητές
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	10.634	11.657	45.598

**Μαθητικός πληθυσμός της Ελλάδας - Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
(σχολικά έτη 1994-95 και 1999-2000)**

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Σχολικό έτος 1994-1995	Σχολικό έτος 1999-2000
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό)	659.890	601.186

**Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα
κατά το σχολικό έτος 1996-97**

1995-1996	1996-1997	Πρώς εφό. λειτουργίας	Έναρξη	ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ			ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ			ΣΥΝΟΛΟ
				αγόρια	κορίτσια	σύνολο	αγόρια	κορίτσια	σύνολο	
Τάξεις Υποδοχής	324	6.349		2.403	1.715	4.118	679	552	1.231	5.349
Φροντιστηριακά Τμήματα	1.059	8.064		2.951	2.516	5.467	1.633	1.428	3.061	8.528
Σύνολο	1.383	14.413	0	5.354	4.231	9.585	2.312	1.980	4.292	13.877

**Φοιτούντες σε Τ.Υ. και Φ.Τ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
κατά το σχολικό έτος 1998-99**

Χώρα προέλευσης	Αλλοδαποί μαθητές	
	Πλήθος	Ποσοστό
πρ. Σοβιετική Ένωση	519	6,5
Αλβανία	6.719	83,5
Λοιπά Ευρωπαϊκά κράτη	77	1,0
Ανατολική Ευρώπη (εξω Σ.Ε. & Αλβανίας)	149	1,9
Ασία	211	2,6
Β. Αμερική	33	0,4
Ανατολικά κράτη	45	0,5
Ευρώπη	33	0,4
Κατεχόμενη Αφρική	117	1,5
ΗΠΑ, Καναδάς, Ν. Αμερική	141	1,8
ΣΥΝΟΛΟ	8.044	100,0

**Μαθητές Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,
κατά βαθμίδα (σχολικό έτος 1999-2000)**

Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Ομογενείς	Αλλοδαποί	Γηγενείς Μειονότητες	Σύνολο
Πρωτοβάθμια	616	346	1.059	2.021
Γυμνάσια	386	314	212	912
Λύκεια	279	196	90	565
ΣΥΝΟΛΟ	1.281	856	1.359	3.498

Πίνακας μειονοτήτων στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας

Προέλευση μειονότητας	Αλλοδαποί	Παλινοστούντες	Σύνολα-Ποσοστά
Πρώην ΕΣΣΔ	1828	11691	13519 40,2%
Αλβανία	7083	5658	12741 37,9%
Υπόλοιπες χώρες	1723	2210	3933 11,7%
Τσιγγάνοι	-	-	3413 10,2%
Σύνολα	10634	19559	33606 100,0%

Πίνακας μειονοτήτων στα δημοτικά σχολεία της Αττικής

Προέλευση μειονότητας	Αλλοδαποί	Παλινοστούντες	Σύνολα-Ποσοστά
Πρώην ΕΣΣΔ	414	3998	4412 31,4%
Αλβανία	3666	3000	6666 47,4%
Υπόλοιπες χώρες	981	632	1613 11,5%
Τσιγγάνοι	-	-	1358 9,7%
Σύνολα	5061	7630	14049 100,0%

Υπηρεσίες και φορείς προστασίας για μετανάστες και πρόσφυγες

Γραφείο Κοινωνικής Εργασίας (ΙΚΕ)

Το γραφείο του ΙΚΕ για τους πρόσφυγες χρηματοδοτείται από την Υπάτη Αρμοστεία Προσφύγων και έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα. Παρέχονται πληροφορίες για όλες τις βοήθειες που υπάρχουν στην κοινότητα: βοήθεια για προβλήματα υγείας, στέγης και απασχόλησης σε πρόσφυγες από το Ιράν, Ιράκ, Λίβανο, Συρία, Παλαιστίνη και λοιπές της Ασίας όσο ζούν στην Ελλάδα περιμένοντας να εγκριθεί η μετανάστευσή σε τρίτη χώρα. Στους άπορους χορηγείται επίδομα που κυμαίνεται από 15.000-20.000 ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση και το μέγεθος της οικογένειάς τους. Σε πολλές φορές χορηγείται και έκτακτη οικονομική ενίσχυση για να καλυφθούν απρόβλεπτες επιπλέον ανάγκες λόγω ασθένειας, ατυχήματος, απόλυσης από εργασία ή έλλειψης βοήθειας παρέχεται επίσης σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ειδίκευσης για δίδακτρα, υλικά και οικονομική υποστήριξη. Παρά τα νομικά εμπόδια, οι πρόσφυγες βοηθιούνται για να βρουν κάποια δουλειά και για να ξεκινήσουν κάποια ατομική επιχείρηση. Άλλες παροχές και υπηρεσίες: ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, προσπάθεια των κοινοτικών και ατομικών δικαιωμάτων των προσφύγων, εκπαίδευση σπουδαστών κοινωνικών λειτουργιών στην κοινωνική εργασία με μετακινούμενες ομάδες, καλλιέργεια θετικού κλίματος και εξομάλυνση των σχέσεων με την κοινότητα. Ομάδα κοινωνικών λειτουργιών με συνεντεύξεις στο γραφείο, επισκέψεις στους χώρους κατοικίας, συνοδεία στις διάφορες υπηρεσίες και οργανισμούς έχει αναλάβει την εκτέλεση του προγράμματος για τους πρόσφυγες. Το γραφείο εφημερεύει για την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών. Σε συνεργασία με ιδιοκτήτες κατοικιών, Οργανισμό Κοινής Ωφέλειας κ.λπ. διευθετούνται τα προσωπικά προβλήματα και οι υποθέσεις των προσφύγων. Έργο του ΙΚΕ αποτελούν ακόμα η ενημέρωση της κοινής γνώμης για το προσφυγικό πρόβλημα, ο διάλογος και συνεργασία με όλες τις οργανώσεις για αλλοδαπούς πρόσφυγες για τον καλύτερο συντονισμό των ενεργειών στις ατομικές περιπτώσεις και για την εξεύρεση αποδοτικότερης πολιτικής στον χειρισμό του προσφυγικού προβλήματος και η διοργάνωση επιμορφωτικών και ψυχαγωγικών σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων.

2. Το Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών

Το γραφείο στην Αθήνα υπάρχει από το 1951. Έργο του είναι να συμβουλευεί τους πρόσφυγες, να προετοιμάζει το φάκελό τους για να τον υποβάλει στις Υπηρεσίες Μετανάστευσης των χωρών αποκατάστασης και να συνεργάζεται με τις φιλανθρωπικές οργανώσεις των χωρών αυτών για την υποδοχή των προσφύγων. Στους καταλόγους ήταν γραμμένα το 1989, 5.000 άτομα, που τα περισσότερα προέρχονται από τη Ρουμανία και Πολωνία.

3. Η Διεθνής Καθολική Επιτροπή Μετανάστευσης

Λειτουργεί στην Αθήνα από το 1968 και έχει τους ίδιους στόχους με το Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών: την αποκατάσταση σε τρίτες χώρες. Το 1989 ήταν εγγεγραμμένα στους καταλόγους της Επιτροπής περισσότερα από 7.000 άτομα, πρόσφυγες, φυγάδες, και άλλοι μετανάστες που περιμένουν μια συνέντευξη, μια θετική απάντηση και μια θέση στο αεροπλάνο για τις ΗΠΑ, Καναδά, Αυστραλία.

4. Ίδρυμα Τολστόι

Άρχισε τη δραστηριότητά του στην Ελλάδα το 1989. Απογράφει τα άτομα που έχουν αποκατάσταση ασχέτως καταγωγής ή εθνικότητας. Το 1989 στους καταλόγους του ίδρυματος περιλαμβάνονταν 2.000 περίπου άτομα.

5. Διακυβερνητική Επιτροπή Μετανάστευσης (ΔΕΜΕ)

Ιδρύθηκε το 1951 και άρχισε να λειτουργεί το 1952. Έργο της είναι να παρέχει βοήθεια σε μετανάστες και πρόσφυγες και να τους προωθεί σε άλλες χώρες όπου υπάρχουν δυνατότητες αποκατάστασης. Παρέχει πληροφορίες, συμβουλές, έκδοση παταπωμάτων, ιατρικές εξετάσεις, εκμάθηση γλώσσας, πληροφορίες για τη χώρα υποδοχής και την εγκατάστασή τους. Στο διάστημα της λειτουργίας της έχει προσφέρει υπηρεσίες σε 60 χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες.

6. Η Υπάτη Αρμοστεία Προσφύγων

Είναι το Γραφείο του ΟΗΕ του Υπάτου Αρμοστή για τους πρόσφυγες που δημιουργήθηκε με την Απόφαση 428 (U) από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ και άρχισε τις δραστηριότητές του την 1η Ιανουαρίου 1951. Είναι ένας ανθρωπιστικός, μη πολιτικός φορέας.

Το 1989 λειτουργούσαν 102 Γραφεία για την εξυπηρέτηση των προσφύγων σε όλο τον κόσμο. Στην Ελλάδα το γραφείο ιδρύθηκε το 1951 και άρχισε να λειτουργεί το 1952. Σκοποί της Υπάτης Αρμοστείας είναι η παροχή διεθνούς προστασίας και η λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Εκτός των υπηρεσιών κοινωνικής και νομικής προστασίας και αρωγής που προσφέρει στους πρόσφυγες, τη βοήθεια για μετεγκατάσταση σε άλλες χώρες, την προστασία τους από απέλαση σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές, το Γραφείο της Αρμοστείας στην Ελλάδα διοργανώνει σεμινάρια, διαλέξεις, προβαίνει σε ενημερωτικές εκδόσεις, εξετάζει τις αιτήσεις ασύλου, συμμετέχει συμβουλευτικά στην Επιτροπή συναρμοδίων Υπουργείων που εξετάζουν σε δεύτερο και τελικό βαθμό τις αιτήσεις ασύλου που απορρίφθηκαν.

7. Το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες

Σωματείο μη κερδοσκοπικό που ιδρύθηκε το 1989 με σκοπό να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Χρηματοδοτείται από την Υπάτη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. Η Κοινωνική του Υπηρεσία εξυπηρετεί πρόσφυγες από την Ανατολική Ευρώπη, την Αφρική και την Ανατολική Ασία, προσφέρει συμβουλευτική βοήθεια, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, οικονομική ενίσχυση, σίτιση, βοήθεια για εξεύρεση στέγης, εκπαίδευση, τοποθέτηση παιδιών σε βρεφονηπιακούς σταθμούς, χορήγηση ιματισμού και οικιακού εξοπλισμού, κατασκηνώσεις, επιμορφωτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Για την πραγματοποίηση αυτών των προγραμμάτων υπάρχει στενή συνεργασία με κρατικές και ιδιωτικές υπηρεσίες ώστε να αξιοποιηθεί κάθε πηγή βοήθειας που προσφέρει η ευρύτερη κοινότητα.

8. Οι εθελοντικές Οργανώσεις

Η Ορθόδοξη Αρχιεπισκοπή και οι ενορίες της και η Καθολική Αρχιεπισκοπή (Caritas), προσφέρουν βοήθεια και διάφορες υπηρεσίες στους πρόσφυγες (π.χ. σχολείο για τα παιδιά των προσφύγων κ.λπ.).

ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ, ΝΟΜΙΚΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

A. Οι οργανώσεις των μεταναστών και πολιτικών προσφύγων

1. Οργανώσεις αλλοδαπών από χώρες ανώτερου βαθμού ανάπτυξης

Υπάρχουν οργανώσεις για αλλοδαπούς στην Ελλάδα με στόχους πολιτιστικούς (Cross Cultural Associations), ή στόχους αλληλοβοήθειας, βελτίωσης της οικονομικο-κοινωνικής τους κατάστασης και περιορισμού των νομοθετικών διακρίσεων εις βάρος των αλλοδαπών π.χ. μαθήματα ελληνικών και ξένων γλωσσών για τους αλλοδαπούς και τα παιδιά τους κ.λπ. (Association of Members of Bi-National Families and Partnerships, the Center for the Study of Cross-National relationships).¹

2. Οργανώσεις πολιτικών προσφύγων

Ίδιες πολιτικές ιδέες συντελούν στη δημιουργία ομάδων κοινωνικής και πολιτικής αλληλοβοήθειας. Όλοι οι πρόσφυγες όμως δεν ανήκουν ούτε θέλουν να ανήκουν σε τέτοιες οργανώσεις. Εξάλλου πολιτικές διαφορές κάνουν δύσκολη τη συνεργασία ατόμων της ίδιας εθνικότητας. Οι Πολωνοί, Ρουμάνοι, Αιθίοπες, Ερυθραίοι, Ιρανοί και Τούρκοι έχουν δημιουργήσει πολιτιστικές, πολιτικές, ή κοινωνικές οργανώσεις αλληλοβοήθειας στην Ελλάδα. Ειδικότερα οι Ερυθραίοι έχουν μια πολιτική οργάνωση την Etheopian People Liberation Organization (E.P.L.O.) και μια θρησκευτική όπου συχνάζουν Αιθίοπες, Ερυθραίοι, αλλά και άλλοι πρόσφυγες.

3. Οργανώσεις μεταναστών από χώρες του Τρίτου κόσμου

Οι Φιλιππινέζες μετανάστριες έχουν ιδρύσει την οργάνωση ΚΑΣΙΑΠΙ² στην Αθήνα, η οποία συνέβαλε στην οργάνωση του συνεδρίου το 1988 «Φιλιππινέζες μετανάστριες στην Ελλάδα — πραγματικότητα, οράματα και προοπτικές» που ανέλυσε τη ζωή και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην Ελλάδα.

Οι Πακιστανοί που εργάζονταν στα ναυπηγεία Σκαραμαγκά (235 άτομα) με άδεια εργασίας, το 1986 έκαναν γνωστό το πρόβλημά τους με αγωνιστικές κινητοποιήσεις και επέτυχαν την ανανέωση των αδειών εργασίας τους και ένα επίδομα ανεργίας.

4. Οι οργανώσεις των Ποντίων προσφύγων

Πολλοί σύλλογοι Ποντίων υπάρχουν στην Ελλάδα από τους οποίους 90 στη Νότια Ελλάδα. Υπάρχει η Ομοσπονδία Ποντιακών Συλλόγων Νότιας Ελλάδας που ιδρύθηκε το 1988 και η Πανελλήνια Ένωση Ποντιακών Σωματείων που ιδρύθηκε το 1972, το ίδρυμα και Σύλλογος Παναγίας Σουμελά με στόχο την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των Ποντίων και τη διατήρηση των εθίμων, παραδόσεων και της ποντιακής γλώσσας. Φορείς που ασχολούνται με την επίλυση των προβλημάτων των προσφύγων είναι επίσης η Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού (Τμήμα Συμπαράστασης Παλιννοστούντων) και ο Δήμος Μενιδίου.

Αρχές της UNESCO για τις φυλές και τις φυλετικές προκαταλήψεις

Άρθρο πρώτο

1. Όλα τα ανθρώπινα όντα ανήκουν στο ίδιο γένος και έχουν την ίδια προέλευση. Γεννιούνται με ίση αξιοπρέπεια και δικαιώματα και αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της ανθρωπότητας.
2. Όλες οι ομάδες και όλα τα άτομα δικαιούνται να είναι διαφορετικά. Νοθεωρούν ότι είναι διαφορετικά και θεωρούνται διαφορετικά από τους άλλους. Ωστόσο, η αποκλιση των τρόπων ζωής και το δικαίωμα στη διαφορά δεν επιτρέπουν σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιούνται ως αφορμή για φυλετικές προκαταλήψεις.
3. Δεν μπορούν να νομιμοποιηθούν κανένα είδος των προγραμμάτων οποιασδήποτε πρακτικής που έχουν ως σκοπό να θέσουν ως θεμελιώνουν την πολιτική προτεραιότητα του συνιστά στην πλέον ακραία μορφή ρατσισμού.
4. Όλοι οι λαοί του κόσμου διαθέτουν τον ίδιο κανόνα ανάπτυξης που τους επιτρέπουν να φθάσουν στο ίδιο επίπεδο πνευματικής, τεχνολογικής, κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής ανάπτυξης.
5. Οι διαφορές ανάμεσα στα έθνη και λαούς των διαφορών λαών εξηγούνται πλήρως από γεωγραφικούς, ιστορικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Οι διαφορές αυτές σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αποτελέσουν πρόσχημα για οποιαδήποτε υπέρβαση των εθνών και των λαών.

Άρθρο δεύτερο

Τις κάθε θεωρία η οποία υποστηρίζει την εγγενή ανωτερότητα ή κατώτεριότητα φυλετικών ή εθνικών ομάδων, με τέτοιο τρόπο ώστε να δικαιολογεί με το δικό της να εξουσιάζουν ή να εξολοθρεύουν ομάδες που θεωρούνται κατώτερες, ή (κάθε θεωρία) η οποία θεμελιώνεται σε ανισότητες στη φυλετική διαφορά στερείται επιστημονικής βάσης και είναι αντίθετη με τις ηθικές και δεοντολογικές αρχές της ανθρωπότητας.

Άρθρο τρίτο

Οι φυλετικές προκαταλήψεις, οι θεωρίες, τις στάσεις που θεμελιώνονται σε αυτές, οι προκαταλήψεις, τις συμπεριφορές που προκύπτουν από αυτές, τις διαρθρωτικές διατάξεις και τις πολιτικές που προκύπτουν από αυτές προκαλούν τη φυλετική ανισότητα καθώς και την εθνοκτονία. Η ιδέα ότι οι σχέσεις μεταξύ των εθνών που ανέρχονται από ανισότητες μπορούν να δικαιολογηθούν από την κληρονομική προδιάθεση

ή από ηθικές ή αναντιστοίχες διατάξεις και πρακτικές που εισάγονται, καθώς και με αντικοινωνικές επιπτώσεις και με

υπονοεί την απειλή των θυμάτων του, διαστρέφει όσους έχουν αρμοδιότητα επί των εθνικών τα έθνη, παρακωλύει τη διεθνή συνεργασία, επιβραβεύει πολιτικές εντάσεις ανάμεσα στους λαούς.

Είναι αντίθετες με θεμελιώδεις αρχές του διεθνούς δικαίου και συνεπώς διαταράσσει σοβαρά τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια.

Οι φυλετικές προκαταλήψεις που συνδέονται ιστορικά με τις ανισότητες της εξουσίας ενισχύονται από τις κοινωνικές και οικονομικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα και τις ανθρώπινες ομάδες και επιχειρούν ακόμα και σήμερα να δικαιολογήσουν τις ανισότητες αυτές, είναι απολύτως αδικαιολόγητες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

να είναι οι ελληνικές διπλωματικές ή προξενικές αρχές, οι ορθόδοξες εκκλησίες, οι εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές των άλλων χωρών, οι ελληνικές κοινότητες, ελληνικά ιδρύματα, σύλλογοι γονέων και πολιτιστικοί ή μορφωτικοί σύλλογοι, σωματεία και άλλα νομικά και φυσικά πρόσωπα.

Άρθρο 4

Μέσα στήριξης της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό

1. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό στηρίζεται με:
 - α) τη διάθεση εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την πρόσληψη ομογενών εκπαιδευτικών στις άλλες χώρες,
 - β) τη σύνταξη προγραμμάτων, προσαρμοσμένων στις συνθήκες των άλλων χωρών από μεικτές επιτροπές και συνεργασία ειδικών επιστημόνων του εσωτερικού και εξωτερικού,
 - γ) τη συγγραφή και διάθεση σχολικών βιβλίων,
 - δ) τη μόρφωση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση ελλήνων εκπαιδευτικών για διάθεση στο εξωτερικό, καθώς και ομογενών και άλλων εκπαιδευτικών,
 - ε) την κατάρτιση προδιαγραφών και διάθεση, καθώς και αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και άλλων μέσων διδασκαλίας,
 - στ) τη χρηματοδότηση φορέων και εκπαιδευτικών μονάδων για την παροχή ελληνικής παιδείας,
 - ζ) την ενίσχυση της λειτουργίας σχολών του εξωτερικού, που καταρτίζουν εκπαιδευτικούς για διδασκαλία σε σχολεία του εξωτερικού, με οικονομική επιχορήγηση αυτών, απόσπαση κατάλληλων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα, χορήγηση υποτροφιών στους σπουδαστές τους για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, καθώς και την εκπαίδευση και τη μετεκπαίδευσή τους σε ελληνικά Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.,
 - η) την ενίσχυση της λειτουργίας των τμημάτων ελληνικών σπουδών και των κάθε είδους πρωτοβουλιών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ινστιτούτων του εξωτερικού για τη διδασκαλία και τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού,
 - θ) την οικονομική και κάθε άλλου είδους ενίσχυση των πρωτοβουλιών ομογενών και αλλογενών για τη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού,
 - ι) τη χορήγηση χρηματικών βραβείων και επαίνων σε αριστεύοντες μαθητές και φοιτητές στην ελληνική γλώσσα, καθώς και σε ομογενείς και αλλογενείς που επιδεικνύουν δραστηριότητα στη διάδοση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας,
 - ια) τη βράβευση των εκπαιδευτικών που καταβάλλουν ιδιαίτερο ζήλο κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.
2. Οι περιπτώσεις και οι προϋποθέσεις εφαρμογής των διατάξεων του παρόντος άρθρου, καθώς και οι υποχρεώσεις των υποτρόφων του εξωτερικού για προσφορά διδακτικού έργου στα σχολεία του εξωτερικού καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι προϋποθέσεις, η διαδικασία, το ύψος των οικονομικών ενισχύσεων και επιχορηγήσεων σε κάθε περίπτωση, καθώς και το ύψος των χορηγούμενων υποτροφιών, καθορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών και καταβάλλονται από πιστώσεις που εγγράφονται στον προϋπολογισμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Άρθρο 5

Ίδρυση, σκοπός, αρμοδιότητες

1. Ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση των ποικίλων προγραμμάτων.
2. Έργο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι:
 - α) Η σύνταξη και η έγκριση προγραμμάτων, η έγκριση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων, καθώς και η προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
 - β) Η κατάρτιση προδιαγραφών κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τα σχολεία του εξωτερικού, η προετοιμασία και η παραγωγή θεμάτων τηλεπαιδείας, εκπαίδευσης με αλληλογραφία και τηλεματικής.
 - γ) Η επιμόρφωση των συντονιστών εκπαίδευσης εξωτερικού.
 - δ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό, καθώς και των ξένων εκπαιδευτικών που εργάζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες αυτές.
 - ε) Η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν ευκολότερη και περισσότερο ευχερής η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
 - στ) Η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος που αφορά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό.
 - ζ) Η φροντίδα για την υλοποίηση των μέσων στήριξης της ελληνικής παιδείας σε άλλες χώρες, σύμφωνα με τις διατάξεις του προηγούμενου άρθρου.
 - η) Η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών.
 - θ) Η γνωμοδότηση για την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η μελέτη και έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
3. Για την εκτέλεση του έργου του το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, άλλους φορείς και ομάδες ειδικών επιστημόνων και εκπαιδευτικών, που εργάζονται στην Ελλάδα ή στις άλλες χώρες, τις εκπαιδευτικές αρχές των χωρών αυτών και άλλους φορείς. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. πιστοποιεί τα προγράμματα φορέων που ενισχύονται κατά το άρθρο 4 του παρόντος νόμου.
4. Επίσης, το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού, εκπρόσωπος του οποίου συμμετέχει στο Διοικητικό Συμβούλιο αυτού.

Άρθρο 6

Εποπτεία και πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

1. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. έχει διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια, διοικείται από επταμελές διοικητικό συμβούλιο και εποπτεύεται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατά τα οριζόμενα με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

2. Ο εποπτεύων Υπουργός:

α) Διορίζει τον Πρόεδρο του διοικητικού συμβουλίου, καθώς και τα μέλη αυτού, μετά από πρόσκληση ενδιαφέροντος, η οποία καθορίζει και τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για το διορισμό. Ο Πρόεδρος διορίζεται ύστερα από γνώμη της διαρκούς επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής.

β) Εγκρίνει τους κανονισμούς που καθορίζουν τις διαδικασίες εκπόνησης των μελετών και παραγωγής διδακτικού υλικού, καθώς και τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Ι.Π.Ο.Δ.Ε..

γ) Εγκρίνει τον προϋπολογισμό και τον απόλογισμό του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., καθώς και τον ισολογισμό κάθε χρήσης.

δ) Παρέχει γενικές κατευθύνσεις στα όργανα διοίκησης του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. για την εκπλήρωση της αποστολής τους.

ε) Αναθέτει στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μελέτες και έρευνες σχετικές με τα θέματα της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. επιχορηγείται από πιστώσεις που εγγράφονται για το σκοπό αυτόν στον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το ύψος της ετήσιας επιχορήγησης καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, που εκδίδεται στο τελευταίο δίμηνο κάθε έτους και αναφέρεται στο επόμενο έτος.

4. Άλλοι πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. είναι οι χρηματοδοτήσεις από διεθνείς οργανισμούς και φορείς και οι δωρεές και εισφορές δημόσιων, ομογενειακών και ιδιωτικών φορέων και φυσικών προσώπων της ημεδαπής και αλλοδαπής.

5. Στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. λειτουργεί συμβούλιο για την επεξεργασία προτάσεων σε θέματα αρμοδιότητας του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Μέλη του συμβουλίου είναι: α) ο πρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. ως πρόεδρος, β) ένας εκπρόσωπος του Οικουμενικού Πατριαρχείου, γ) ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Αμερικής, δ) ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Αυστραλίας, ε) ένας εκπρόσωπος της Αρχιεπισκοπής Μεγάλης Βρετανίας, στ) ένας εκπρόσωπος του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας, ζ) πέντε εκπρόσωποι που ορίζονται από το Σ.Α.Ε., η) ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, θ) ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Εξωτερικών, ι) ένας εκπρόσωπος του Υπουργού Πολιτισμού, ια) ένας εκπρόσωπος της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, ιβ) ένας εκπρόσωπος του Ιδρύματος Ελληνικού Πολιτισμού. Οι προτάσεις του συμβουλίου κοινοποιούνται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το συμβούλιο συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 7

Διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται:

α) η έδρα, η σύνθεση, ο τρόπος συγκρότησης του διοικητικού συμβουλίου του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., η διάρκεια της θητείας των μελών του και ο τρόπος λειτουργίας του.

β) οι αρμοδιότητες του διοικητικού συμβουλίου, του Προέδρου και του Αντιπροέδρου αυτού,

γ) η υποστήριξη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με τοποθέτηση διοικητικών υπαλλήλων και εκπαιδευτικών του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που υπηρετούν με απόσπαση,

δ) οι πόροι του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., πέραν της κρατικής επιχορήγησης, οι πηγές προέλευσης και η διαδικασία διάθεσής τους για την εξυπηρέτηση των σκοπών αυτού,

ε) η διαδικασία σύστασης επιτροπών και ομάδων εργασίας για τη μελέτη και την αντιμετώπιση θεμάτων, που εμπíπτουν στις αρμοδιότητες του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.,

στ) κάθε άλλο θέμα που έχει σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε..

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις προσωπικού στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου και καθορίζονται τα προσόντα και η διαδικασία πρόσληψης στις θέσεις αυτές.

Στο διοικητικό συμβούλιο του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. μετέχει, ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Ο Πρόεδρος και Αντιπρόεδρος του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. παρέχουν τις υπηρεσίες τους κατά πλήρη απασχόληση και πρέπει να είναι επιστήμονες με αυξημένα προσόντα και υψηλού επιπέδου γνώση και εμπειρία, όπως στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στα θέματα της εκπαίδευσης στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Στον Πρόεδρο και τον Αντιπρόεδρο καταβάλλονται μηνιαίες αποδοχές. Στα λοιπά μέλη του διοικητικού συμβουλίου καταβάλλεται αποζημίωση για τη συμμετοχή τους στις συνεδριάσεις ή για την εκτέλεση συγκεκριμένων έργων, που τους αναθέτει το διοικητικό συμβούλιο. Στα μέλη των επιτροπών και ομάδων εργασίας, καθώς και σε μεμονωμένους επιστήμονες, ανατίθεται με απόφαση του διοικητικού συμβουλίου η εκτέλεση συγκεκριμένου έργου για την οποία καταβάλλεται αποζημίωση, ανάλογη με το περιεχόμενο του έργου και τη διάρκεια αυτού.

4. Το ύψος των μηνιαίων αποδοχών του Προέδρου και Αντιπροέδρου του Δ.Σ. του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., καθώς και το ύψος των αποζημιώσεων των μελών των επιτροπών και ομάδων εργασίας και των μεμονωμένων επιστημόνων, καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

5. Αν ο Πρόεδρος ή ο Αντιπρόεδρος κατέχουν έμμισθη θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, οι αποδοχές της προηγούμενης παραγράφου συμπληρώνουν τις αποδοχές της έμμισθης αυτής θέσης μέχρι του ορίου του άρθρου 4 του ν. 2303/1995 (ΦΕΚ 80 Α').

6. Εφόσον οι συμμετέχοντες στις επιτροπές και ομάδες εργασίας ή οι μεμονωμένοι επιστήμονες, που ασκούν συγκεκριμένο έργο, λαμβάνουν μηνιαία αποζημίωση, το ύψος αυτής δεν μπορεί να υπερβαίνει το όριο του άρθρου 4 του ν. 2303/1995 (ΦΕΚ 80 Α').

7. Η υπηρεσία του Προέδρου, του Αντιπροέδρου, καθώς και των υπηρετούντων με απόσπαση στο Ι.Π.Ο.Δ.Ε., θεωρείται συνεχής στην οργανική θέση αυτών για κάθε περίπτωση.

προηγούμενου άρθρου εφαρμόζεται και στην προκειμένη περίπτωση.

Άρθρο 21

Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση ομογενών και αλλογενών εκπαιδευτικών

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια για ομογενείς εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και στις χώρες του εξωτερικού. Με την ίδια απόφαση καθορίζονται η διάρκεια και τα θέματα επιμόρφωσης.

2. Στους επιμορφωτές της προηγούμενης παραγράφου καταβάλλεται αποζημίωση και έξοδα μετάβασης, επιστροφής και παραμονής εκτός έδρας, που καθορίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

3. Η μετεκπαίδευση ομογενών εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής, στα οποία λειτουργούν ειδικά προγράμματα μετεκπαίδευσης, που οργανώνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από σύμφωνη γνώμη των αρμόδιων οργάνων των Α.Ε.Ι..

4. Η μετεκπαίδευση αλλογενών εκπαιδευτικών μπορεί να πραγματοποιείται κατά τη διαδικασία της προηγούμενης παραγράφου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ' ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Άρθρο 22

Κατηγορίες διδακτικού προσωπικού

1. Το διδακτικό προσωπικό των εκπαιδευτικών μονάδων της παραγράφου 1 του άρθρου 8 αποτελούν:

α) Έλληνες δημόσιοι εκπαιδευτικοί, που έχουν τις απαιτούμενες κατά κλάδο ειδικότητες, με απόσπαση.

β) Έλληνες εκπαιδευτικοί, που έχουν τις απαιτούμενες κατά κλάδο ειδικότητες, με σύμβαση εργασίας, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία.

γ) Ομογενείς εκπαιδευτικοί, πτυχιούχοι ελληνικών ή ξένων τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που έχουν τις απαιτούμενες κατά κλάδο ειδικότητες. Με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ορίζονται οι προϋποθέσεις και η διαδικασία, με την οποία οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας αυτής προσλαμβάνονται σε εκπαιδευτικές μονάδες του εξωτερικού.

δ) Αλλοδαποί εκπαιδευτικοί, κάτοχοι τίτλου ανώτατων σχολών, στις περιπτώσεις που αυτό είναι απολύτως αναγκαίο. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζονται οι προϋποθέσεις και η διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών της κατηγορίας αυτής και το ύψος των αποδοχών τους.

2. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζεται ο αριθμός των προσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών των περιπτώσεων β' και γ' της προηγούμενης παραγράφου, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία πρόσληψης, η μορφή και η διάρκεια της σχέσης εργασίας και το ύψος των καταβαλλόμενων αποδοχών. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών αυτών γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Οι εκπαιδευτικοί των εδαφίων β' και γ' της παραγράφου 1 επιμορφώνονται πριν από την ανάληψη των

καθηκόντων τους. Με το προεδρικό διάταγμα που προβλέπεται στην παράγραφο 1 ορίζεται το περιεχόμενο και η διάρκεια της επιμόρφωσης. Κατά τα λοιπά ισχύουν οι διατάξεις του επόμενου άρθρου 23.

4. Για την εκπαίδευση στις εκπαιδευτικές μονάδες της παραγράφου 1 του άρθρου 8 εφαρμόζονται αναλόγως και οι διατάξεις του άρθρου 4 παράγραφος 12 του ν. 1566/1985.

5. Οι διατάξεις του άρθρου 55 του ν. 1566/1985 εφαρμόζονται ανάλογα για τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποσπώνται στο εξωτερικό.

Άρθρο 23

Αποσπάσεις εκπαιδευτικών

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων επιτρέπεται να αποσπώνται στο εξωτερικό, ύστερα από αίτησή τους, δημόσιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής, οι οποίοι:

α) έχουν επαρκή γνώση της γλώσσας της χώρας στην οποία αποσπώνται ή μιας από τις γλώσσες αγγλική, γαλλική, γερμανική,

β) έχουν παρακολουθήσει επιτυχώς ειδικό πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Μέχρι την έναρξη της λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών, οι αποσπώμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν υποχρεωτικά ταχύρρυθμα σεμινάρια, που οργανώνονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Η απόσπαση των δημόσιων εκπαιδευτικών, με αποδοχές στην Ελλάδα και επιμίσθιο στο εξωτερικό ή μόνο με αποδοχές ή χωρίς αποδοχές και χωρίς επιμίσθιο, γίνεται για πέντε (5) συνεχή σχολικά έτη. Ο χρόνος απόσπασης λογίζεται από την ανάληψη υπηρεσίας. Απόσπαση που λήγει στη διάρκεια του σχολικού έτους παρατείνεται αυτοδικαίως μέχρι τη λήξη του. Παράταση της απόσπασης εκπαιδευτικών πέραν της πενταετίας επιτρέπεται σε εξαιρετικές περιπτώσεις:

α) εκπαιδευτικών που αποσπώνται χωρίς τις τακτικές αποδοχές τους στην Ελλάδα και χωρίς το επιμίσθιο του εξωτερικού, ύστερα από αίτησή τους και εφόσον στους εκπαιδευτικούς αυτούς καταβάλλεται η μισθοδοσία από τοπικούς φορείς.

β) όταν η παράταση της απόσπασης επιβάλλεται από διακρατικές συμφωνίες,

γ) όταν είναι αδύνατη η αντικατάσταση των αποσπασμένων.

3. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται η διαδικασία για την απόσπαση, οι όροι, τα κριτήρια και τα όργανα επιλογής των αποσπασμένων, καθώς και οι περιπτώσεις απόσπασης εκπαιδευτικών με αποδοχές και επιμίσθιο ή μόνο με αποδοχές ή χωρίς αποδοχές και επιμίσθιο. Οι διατάξεις του άρθρου 16 Κεφάλαιο Γ' παράγραφος 9 του ν. 1566/1985 εξακολουθούν να ισχύουν.

Με όμοια απόφαση ορίζονται οι προϋποθέσεις, η διαδικασία, οι όροι, τα κριτήρια και τα όργανα επιλογής ομογενών εκπαιδευτικών.

4. Ο αριθμός του εκπαιδευτικού προσωπικού που αποσπάται ή προσλαμβάνεται στα σχολεία και τα γραφεία του νόμου αυτού ορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

5. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 2 του Κεφαλαίου Γ' του άρθρου 15 του ν. 1566/1985 μπορεί να εφαρ-

7. Με τη διαδικασία του άρθρου 3 παρ. 7 του ν. 1268/1982 μπορούν να ιδρύονται ειδικά νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου για την αξιοποίηση και διαχείριση της περιουσίας των Τ.Ε.Ι.. Τα ειδικά νομικά πρόσωπα για την αξιοποίηση και διαχείριση της περιουσίας των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. δεν ανήκουν στο δημόσιο τομέα. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται τα ακόλουθα θέματα των ειδικών νομικών προσώπων για την αξιοποίηση και διαχείριση της περιουσίας των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.: α) ορίζεται η νομική μορφή και ονομασία αυτών των νομικών προσώπων και δίνεται προθεσμία για την τροποποίηση των πράξεων σύστασης των νομικών προσώπων που ήδη λειτουργούν, β) ρυθμίζεται η δυνατότητα χορήγησης από τα νομικά αυτά πρόσωπα υποτροφιών και βραβείων, καθώς και αποδοχής δωρεών και κληροδοτημάτων, γ) ρυθμίζεται η δυνατότητα προσφοράς από αυτά τα νομικά πρόσωπα εκπαιδευτικών, κοινωνικών και ερευνητικών υπηρεσιών και διοργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και δ) ορίζονται οι προϋποθέσεις ίδρυσης από αυτά τα νομικά πρόσωπα ινστιτούτων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης, προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ή άλλων μορφών εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και η αξιολόγηση και πιστοποίηση των παρεχόμενων τίτλων σπουδών.

8.α. Τα μέλη Δ.Ε.Π. που διδάσκουν με αμοιβή μαθήματα της δράσης Jean Monnet υποχρεούνται μετά από τη λήξη της τριετούς κοινοτικής συγχρηματοδότησης να διδάσκουν τα μαθήματα αυτά, χωρίς αμοιβή, για μίο επιπλέον τετραετία.

β. Η υποχρέωση αυτή ισχύει και για τα μέλη Δ.Ε.Π. που έχουν κάνει έναρξη της συγχρηματοδοτούμενης τριετίας ή την έχουν περατώσει.

Άρθρο 42

Διοικητικό προσωπικό των σχολείων μειονοτικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις

1. Για τη γραμματειακή υποστήριξη των σχολείων μειονοτικής εκπαίδευσης της Θράκης συνιστάται κλάδος γραμματέων που αποτελείται από οσάραντα θέσεις υπαλλήλων ΠΕ κατηγορίας.

2. Ως ειδικό τυπικό προσόν διορισμού στον κλάδο της προηγούμενης παραγράφου ορίζεται το πτυχίο της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης.

3. Η πλήρωση των θέσεων αυτού του άρθρου γίνεται κατά τις κείμενες διατάξεις.

4. Η κατανομή και η ανακατανομή των θέσεων των γραμματέων κατά σχολεία γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου Μειονοτικής Εκπαίδευσης της παραγράφου 12 του άρθρου 1 του ν. 2341/1995 (ΦΕΚ 208 Α').

5. Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο Μειονοτικής Εκπαίδευσης ασκεί αρμοδιότητες υπηρεσιακού και πειθαρχικού συμβουλίου για το διοικητικό προσωπικό του παρόντος άρθρου. Όταν το συμβούλιο αυτό εξετάζει θέματα του διοικητικού προσωπικού, μετέχουν σ' αυτό, αντί των αιρετών μελών των εκπαιδευτικών, αιρετοί εκπρόσωποι του διοικητικού προσωπικού, οι οποίοι επιλέγονται κατά τις κείμενες διατάξεις. Μέχρι την επιλογή των αιρετών εκπροσώπων το συμβούλιο συνεδριάζει νόμιμα χωρίς τη συμμετοχή τους.

6. Οι καθηγητές των κλάδων 22, 23, 24, 25, 26 και

26Α, του π.δτος 620/1978 (ΦΕΚ 133 Α'), που υπηρετούν κατά τη δημοσίευση του παρόντος στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε., λαμβάνουν τις μηνιαίες αποδοχές, τις αποζημιώσεις, τις χορηγίες, καθώς και κάθε μορφής και ονομασίας επιδόματα που καταβάλλονται στα μέλη των διαφόρων βαθμίδων Ε.Π. ή του Ε.Ε.Π. των Τ.Ε.Ι. κατά την εξής αντιστοιχία:

α) Της βαθμίδας του καθηγητή ή του επίκουρου καθηγητή Τ.Ε.Ι.: Οι καθηγητές των κλάδων 22 και 23 με ανάλογη εφαρμογή της διάταξης της περίπτωσης Α' του άρθρου 38 παρ. 2 του ν. 1404/1983 (ΦΕΚ 173 Α').

β) Της βαθμίδας του καθηγητή ή του επίκουρου καθηγητή ή καθηγητή εφαρμογών Τ.Ε.Ι.: Οι καθηγητές των κλάδων 24 και 25 με ανάλογη εφαρμογή της διάταξης της περίπτωσης Β' του άρθρου 38 παρ. 2 του ν. 1404/1983, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 71 παρ. 9 του ν. 1566/1985.

γ) Του Ε.Ε.Π. Τ.Ε.Ι.: Οι καθηγητές των κλάδων 26 και 26Α με ανάλογη εφαρμογή της διατάξης της περίπτωσης Γ' του άρθρου 38 παρ. 2 του ν. 1404/1983.

Για την εφαρμογή των παραπάνω διατάξεων, ως εκπαιδευτική προϋπηρεσία θεωρείται εκείνη που ορίζεται στο στοιχείο α' του άρθρου 1 παρ. 7 του ν. 1517/1985 (ΦΕΚ 25 Α'), για δε τη μισθολογική και μόνο εξέλιξη των ανωτέρω καθηγητών, εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις της παρ. 3 στοιχ. β' του άρθρου 38 του ν. 1404/1983.

7. Για την εφαρμογή της προηγούμενης παραγράφου εκδίδονται οι σχετικές διαπιστωτικές πράξεις από το Δ.Σ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε..

8. Πλην των αναφερόμενων στην παράγραφο 6 εκπαιδευτικών, οι διοριζόμενοι στο μέλλον σε θέσεις καθηγητών της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. των παραπάνω κλάδων λαμβάνουν τις προαναφερόμενες στην παράγραφο 6 του παρόντος άρθρου απολαβές τις οποίες λαμβάνουν οι καθηγητές, οι επίκουροι καθηγητές, οι καθηγητές εφαρμογών, ως και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό των Τ.Ε.Ι., αντίστοιχα, εφόσον διαθέτουν τα κατά νόμο απαιτούμενα προσόντα για την αντίστοιχη βαθμίδα εκπαιδευτικού προσωπικού των Τ.Ε.Ι., με τη σύμφωνη γνώμη του Δ.Σ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε..

9. Η προβλεπόμενη στο άρθρο 2 παρ. 8 του ν. 2188/1994 αύξηση δεν καταβάλλεται στο παραπάνω προσωπικό.

10. Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των κλάδων ΔΕ1, ΤΕ1, ΠΕ17 και ΠΕ18 του άρθρου 14 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α'), που υπηρετούν κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν τα προσόντα διορισμού σε θέσεις άλλου κλάδου, μετατάσσονται σε προσωρινές προσωποπαγείς θέσεις του κλάδου αυτού, οι οποίες συνιστώνται με την πράξη μετάταξης.

11. Η μετάταξη γίνεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αίτηση των ενδιαφερομένων που υποβάλλεται εντός έτους από την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου.

12. Οι μετατασσόμενοι στις προσωρινές προσωποπαγείς θέσεις άλλου κλάδου μπορούν να εντάσσονται σε κενούμενες θέσεις της ίδιας ειδικότητας του κλάδου αυτού κατά τη διαδικασία της προηγούμενης παραγράφου. Από την ένταξή τους σε τακτικές θέσεις καταργούνται ισόριθμες προσωρινές προσωποπαγείς θέσεις.

13. Για όσο χρονικό διάστημα εξακολουθούν να υφίστανται προσωρινές προσωποπαγείς θέσεις στον κλάδο μετάταξης δεν πληρούνται με διορισμό ισάριθμες τακτικές θέσεις της ίδιας ειδικότητας του κλάδου από τον οποίο έγινε η μετάταξη.

14. Οι μετατασσόμενοι κατά τη διαδικασία του παρόντος άρθρου επανακατατάσσονται σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 1505/1984 (ΦΕΚ 194 Α') σε μισθολογικό κλιμάκιο που αντιστοιχεί με τα έτη υπηρεσίας και προϋπηρεσίας με αφητηρία το εισαγωγικό κλιμάκιο του νέου κλάδου, στον οποίο γίνεται η μετάταξη.

15. Οι υπηρετούντες σε προσωρινές προσωποπαγείς θέσεις του παρόντος άρθρου εξακολουθούν να προσφέρουν το διδακτικό έργο που προβλέπεται για τους εκπαιδευτικούς του κλάδου από τον οποίο έγινε η μετάταξη και με το εβδομαδιαίο ωράριο που ισχύει για τον κλάδο αυτόν.

16. Η προθεσμία του άρθρου 61 παρ. 6 του ν. 1566/1985 για την υποβολή αιτήσεων μετάταξης εκπαιδευτικών από και προς τη Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων παρατείνεται μέχρι τη συμπλήρωση εξαμήνου από της ισχύος του παρόντος νόμου.

17. Εκπαιδευτικοί που έχουν πτυχία Α.Ε.Ι. του εξωτερικού, ισότιμα και αντίστοιχα με πτυχία της ημεδαπής, μπορεί να εγγράφονται στους πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών και μετά τη συμπλήρωση του 40ού έτους της ηλικίας τους και μέχρι τη συμπλήρωση του 45ου έτους, εφόσον παρέμειναν στο εξωτερικό επί δέκα (10) έτη τουλάχιστον και να έχουν πενταετή τουλάχιστον εργασιακή απασχόληση στο εξωτερικό. Για το διορισμό τους εφαρμόζονται οι διατάξεις του άρθρου 15 Κεφαλαίο Α' παρ. 5 του ν. 1566/1985.

Άρθρο 43

Αναγνώριση τίτλων σπουδών Πανεπιστημίου Κύπρου και άλλα θέματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

1.α) Το Πανεπιστήμιο της Κύπρου αναγνωρίζεται ως ανώτατο αυτοδιοικούμενο εκπαιδευτικό ίδρυμα, ομοταγές με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ημεδαπής και τα τμήματα αυτού ως ισότιμα με τα τμήματα των ελληνικών Α.Ε.Ι..

β) Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της αρμόδιας μονάδας του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.ΣΥ.Π.) ή, μέχρι τη συγκρότηση και λειτουργία της, του Δ.Σ. του Δ.Κ.Α.Τ.Σ.Α., καθορίζονται οι όροι, οι προϋποθέσεις, η διαδικασία και κάθε άλλη λεπτομέρεια για την αντιστοιχία και την καθ' όλα εξομοίωση των τίτλων σπουδών που χορηγούνται από τα τμήματα του Πανεπιστημίου Κύπρου με τα πτυχία που χορηγούνται από τμήματα των ελληνικών Α.Ε.Ι..

2. Οι προϋποθέσεις και η διαδικασία εξομοίωσης των πτυχιούχων της Χαροκοπείου Ανωτάτης Σχολής Οικιακής Οικονομίας προς τους πτυχιούχους των Τμημάτων του Χαροκοπείου Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Οικιακής Οικονομίας καθορίζονται με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Συγκλήτου του Ιδρύματος αυτού.

3.α) Το Παράρτημα του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που λειτουργεί στην πόλη των

Σερρών, καθίσταται από το ακαδημαϊκό έτος 1996-1997 ανεξάρτητο Τμήμα (Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με έδρα τις Σέρρες.

β) Οι προϋποθέσεις για την αυτοδύναμη λειτουργία του Τμήματος και η διαδικασία πλήρωσης των θέσεων Δ.Ε.Π., Ε.Ε.Π. και Ε.Δ.Τ.Π. μέχρι την αυτοδύναμη λειτουργία του, καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από γνώμη της Συγκλήτου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Με την ίδια διαδικασία ρυθμίζεται και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια που τυχόν ανακύπτει από την εφαρμογή της παρούσας παραγράφου.

4.α) Οι πίνακες μετεγγραφών από Α.Ε.Ι. του εξωτερικού στα τμήματα Α.Ε.Ι. του εσωτερικού για το Ε' εξάμηνο σπουδών, που εκδόθηκαν από την ΚΕΕΜΕ το Μάρτιο και το Σεπτέμβριο του 1995 για την κάλυψη του ποσοστού 7% και 3%, αντίστοιχα, τροποποιούνται και εκδίδονται νέοι πίνακες ως ακολούθως:

ι) Οι φοιτητές που είχαν μετεγγραφεί με το ποσοστό 7% το Μάρτιο του 1995 σε τμήμα της πρώτης προτίμησής τους παραμένουν στο τμήμα που μετεγγράφησαν, ενώ οι φοιτητές που είχαν μετεγγραφεί με το ίδιο ποσοστό σε τμήμα της δεύτερης ή επόμενης προτίμησής τους μπορούν, αν επιθυμούν, να παραμείνουν στο τμήμα που μετεγγράφησαν ή να ζητήσουν τη μετεγγραφή τους σε τμήμα προηγούμενης προτίμησής.

Στη δεύτερη περίπτωση πρέπει να υποβάλουν υπεύθυνη δήλωση στην ΚΕΕΜΕ εντός αποκλειστικής προθεσμίας είκοσι (20) ημερών από τη δημοσίευση του νόμου αυτού.

ii) Η ΚΕΕΜΕ εντός τριάντα (30) ημερών από τη δημοσίευση του νόμου αυτού εκδίδει νέους πίνακες μετεγγραφών στους οποίους περιλαμβάνονται όλοι οι μετεγγραφέντες με το ποσοστό 3% και όσοι από τους μετεγγραφέντες με το ποσοστό 7% ζητήσουν μετεγγραφή σε τμήμα προηγούμενης προτίμησής. Οι πίνακες αυτοί εκδίδονται για την κάλυψη ποσοστού θέσεων 10% επί του αριθμού εισακτέων για κάθε τμήμα με βάση τη συνολική βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι στις εξετάσεις το Δεκέμβριο του 1994 και τη σειρά προτίμησής τους κατά την υποβολή της αίτησης μετεγγραφής το Νοέμβριο του 1994.

Οι θέσεις των φοιτητών του εδαφίου α' που δεν επιθυμούν μετεγγραφή σε τμήματα προηγούμενης προτίμησής τους λογίζονται ως υπεραριθμίες και δεν λαμβάνονται υπόψη από την ΚΕΕΜΕ κατά τον υπολογισμό των θέσεων με το ποσοστό 10%.

β) Οι υποψήφιοι που μετεγγράφονται σε άλλο Α.Ε.Ι. με την παραπάνω ρύθμιση απαλλάσσονται από την εξέταση σε μαθήματα ή ασκήσεις που εξετάστηκαν με επιτυχία στο τμήμα που αρχικά είχαν μετεγγραφεί, με απόφαση του διοικητικού συμβουλίου του τμήματος υποδοχής. Με την ίδια απόφαση οι μετεγγραφομένοι υποχρεούνται να εξετασθούν σε μαθήματα ή ασκήσεις, τα οποία σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του τμήματος υποδοχής κρίνεται ότι δεν διδάχθηκαν επαρκώς στο τμήμα που είχαν ήδη μετεγγραφεί.

γ) Το άρθρο 19 του ν. 2327/1995 (ΦΕΚ 156 Α') ισχύει και για τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις μετεγγραφών για το 5ο εξάμηνο κατά το ακαδημαϊκό έτος 1993-1994. Για το ανωτέρω ακαδημαϊκό έτος γίνεται συμπληρωματική έκδοση αποτελεσμάτων για ποσοστό θέσεων 3% επί του προβλεπόμενου αριθμού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Θ'
ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Άρθρο 32
Ίδρυση

1. Ιδρύεται ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, με σκοπό κυρίως τη φοίτηση και έρευνα σε θέματα της ελληνικής γλώσσας, του ελληνικού πολιτισμού, της ιστορίας και της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, καθώς και σε άλλα επιστημονικά θέματα που αναπτύσσονται στην Ελλάδα.

2. Ως έδρα του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελληνικών Σπουδών καθορίζεται η περιοχή της Αρχαίας Ολυμπίας.

3. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισηγήσεις του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.) και του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού (Σ.Α.Ε.), καθορίζεται η έδρα των παραρτημάτων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελληνικών Σπουδών, που μπορεί να λειτουργούν σε πόλεις της ημεδαπής και αλλοδαπής, και ο τρόπος συνεργασίας του με το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελληνικών Σπουδών εξαιρείται από τις διατάξεις που διέπουν το δημόσιο τομέα.

4. Ο Πρόεδρος της Διοικούσας Επιτροπής του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελληνικών Σπουδών διορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της ζυαρκούσ επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής.

Άρθρο 33
Οργάνωση και λειτουργία

1. Δεκτοί για εγγραφή και φοίτηση στο Διεθνές Πανεπιστήμιο είναι έλληνες πολίτες της ημεδαπής, ομογενείς που είναι εγκατεστημένοι στην αλλοδαπή, καθώς και πολίτες άλλων χωρών, εφόσον έχουν απολυτήριο ελληνικού λυκείου ή τίτλο απόλυσης αντίστοιχου σχολείου της αλλοδαπής.

2. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισηγήσεις του Ε.Σ.Υ.Π. και του Συμβουλίου Απόδημου Ελληνισμού, ρυθμίζονται τα θέματα:

α) διοίκησης του Διεθνούς Πανεπιστημίου, σύστασης, σύνθεσης και συγκρότησης των συλλογικών οργάνων αυτού, ορισμού των μονομελών οργάνων του και καθορισμού των αρμοδιοτήτων τους και του τρόπου άσκησης αυτών,

β) ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων και παραρτημάτων του Διεθνούς Πανεπιστημίου,

γ) ορισμού των προϋποθέσεων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής των επιθυμούντων να εγγραφούν και να φοιτήσουν,

δ) διάρκειας της φοίτησης σε κάθε τμήμα και παράρτημα,

ε) δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των φοιτώντων,

στ) τύπου του χορηγούμενου τίτλου σπουδών και δυνατοτήτων κατάταξης σε τμήματα Α.Ε.Ι. της ημεδαπής,

ζ) διαδικασία επιλογής των διδασκόντων και

η) κάθε άλλης λεπτομέρειας που αναφέρεται στη λειτουργία του Διεθνούς Πανεπιστημίου.

3. Με κοινές αποφάσεις των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών καθορίζονται οι αρμοδιότητες των διδασκόντων στο Διεθνές

Πανεπιστήμιο, καθώς και των μελών των συλλογικών οργάνων και των μονομελών οργάνων του.

4. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Οικονομικών συνιστώνται θέσεις διοικητικού και τεχνικού προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου για τη διοικητική στήριξη της λειτουργίας του Διεθνούς Πανεπιστημίου, καθορίζεται ο αριθμός των συνιστώμενων θέσεων, κατά κλάδους και ειδικότητες, ο τρόπος πλήρωσης αυτών, η καταβαλλόμενη αμοιβή, τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης αυτών και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια.

5. Πόροι του Διεθνούς Πανεπιστημίου είναι:

α) η κρατική επιχορήγηση, το ύψος της οποίας καθορίζεται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών,

β) οι οικονομικές ενισχύσεις ομογενών και αλλογενών,

γ) τα δίδακτρα των φοιτώντων, ομογενών και αλλοδαπών, που καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση του αρμόδιου πανεπιστημιακού οργάνου.

6. Το Διεθνές Πανεπιστήμιο, για την επίτευξη των στόχων του, συνεργάζεται με τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς της ημεδαπής, με τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της αλλοδαπής, με ομογενειακούς και άλλους φορείς της αλλοδαπής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι'
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Άρθρο 34
Σκοπός - Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

Άρθρο 35
Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3, 4, 5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α') νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές επαγγελματικές σχολές.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομοκρατικού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμη

μοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνώμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

Άρθρο 36

Εκπαιδευτικό προσωπικό

1. Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους.

3. Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

Άρθρο 37

Διοίκηση των σχολείων

1. Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημόσιων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημόσιων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί, που, πέρα από τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψηφίων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.

3. Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΑ'

ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 38

Μετονομασία της Διεύθυνσης Ε.Ε.Ε.

Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού

της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετονομάζεται σε Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Άρθρο 39

Έκταση εφαρμογής

1. Οι διατάξεις του παρόντος νόμου εφαρμόζονται εφόσον δεν αντίκεινται στη νομοθεσία των ξένων χωρών ή σε διατάξεις διακρατικών συμφωνιών που έχει υπογράψει η Ελλάδα. Από την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου καταργείται κάθε διάταξη, που ρυθμίζει με τρόπο διαφορετικό τα ίδια θέματα.

2. Μέχρι την έκδοση των προβλεπόμενων από τον νόμο αυτόν προεδρικών διαταγμάτων και κανονιστικών αποφάσεων εξακολουθούν να εφαρμόζονται τα ισχύοντα.

Άρθρο 40

Ίδρυση Κέντρου Μελέτης Αρχαίου Δράματος

1. Ίδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ) μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με την επωνυμία "Διεθνές Κέντρο Μελέτης Αρχαίου Δράματος". Το Κέντρο έχει έδρα τα Ιωάννινα και τελεί υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

2. Σκοπός της λειτουργίας του Κέντρου είναι η μελέτη, προβολή και αναβίωση του αρχαίου δράματος, η σύνταξη σχετικών βιβλιογραφικών οδηγιών, η παράσταση έργων και η έκδοση έντυπου υλικού για την προβολή του αρχαίου δράματος.

3. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Πολιτισμού, ύστερα από γνώμη της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν τους ειδικότερους σκοπούς της διοίκησης, την οργάνωση, τη σύσταση θέσεων, τους πόρους, την οικονομική διαχείριση, καθώς επίσης τις επί μέρους κατηγορίες και τα ειδικότερα τυπικά προσόντα του προσωπικού του Κέντρου, τη διαδικασία πρόσληψής του και τα θέματα υπηρεσιακής και πειθαρχικής κατάστασης αυτού.

4. Μέσα σ' ένα (1) έτος, αφότου οριστούν τα όργανα διοίκησης του Κέντρου, καταρτίζεται ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας του, ο οποίος εγκρίνεται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Με τον κανονισμό αυτόν ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα διοικητικής λειτουργίας του Κέντρου, καθώς επίσης και κάθε άλλη λεπτομέρεια που αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία αυτού.

Άρθρο 41

Ίόνιος Ακαδημία και ρύθμιση άλλων ειδικών θεμάτων

1. Ίδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία "Ίόνιος Ακαδημία" και με έδρα την Κέρκυρα, το οποίο τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σκοπός της "Ίονίου Ακαδημίας" είναι η επιστημονική έρευνα για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, τις θεσμικές, πολιτικές και οικονομικές όψεις της, τις κοινωνικές και περιφερειακές ανισότητες στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη δυναμική των σχέσεων Ανατολής-Δύσης και Βορρά-Νότου.

κή διαδικασία διορισμού συνεχίζεται κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου και ολοκληρώνεται μέσα σε έξι (6) μήνες από τη δημοσίευσή του παρόντος νόμου. Για τους διοριζόμενους εφαρμόζονται οι οικείες διατάξεις του άρθρου 38 του παρόντος.

5. Για τις περιπτώσεις εκπαιδευτικού προσωπικού Κ.Α. Τ.Ε.Ε. που εκκρεμούν στα διοικητικά δικαστήρια, εξακολουθούν να εφαρμόζονται οι οικείες διατάξεις του Ν. 576/1977.

Άρθρο 43.

Θέματα ΚΕ.ΜΕ.ΔΙ.

1. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΕ.ΜΕ.ΔΙ. υπάγεται υπηρεσιακά και πειθαρχικά στο συμβούλιο που προβλέπεται στην παράγραφο 1 του άρθρου 32 του παρόντος. Αντί καθηγητή Τ.Ε.Ι. που προβλέπεται στο στοιχείο γ' μετέχει μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού του ΚΕ.ΜΕ.ΔΙ., που εκλέγεται με τον αναπληρωτή του από το εκπαιδευτικό προσωπικό του ΚΕ.ΜΕ.ΔΙ. Η παράγραφος 2 του άρθρου 32 εφαρμόζεται ανάλογα.

2. Οι σπουδαστές του ΚΕ.ΜΕ.ΔΙ., που παρακολουθούν τα ειδικά τμήματα διετούς φοίτησης του Π.Δ. 664/1982, έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και σπουδαστικές παροχές με τους κανονικούς σπουδαστές των Τ.Ε.Ι.

Άρθρο 44.

Σχολή ξένων σπουδαστών.

1. Ίδρύεται στη Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) Σχολή Ξένων Σπουδαστών (Σ.Ε.Ξ.) με σκοπό την εκτέλεση προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία προβλέπονται από εκπαιδευτικές συμβάσεις της Ελλάδας με άλλες χώρες.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται θέματα που έχουν σχέση με τη λειτουργία και τη διεύθυνση της Σ.Ε.Ξ., την εισαγωγή σπουδαστών, τα προόντα εισαγωγής τους, τη διάρκεια φοίτησης, τα προγράμματα σπουδών, τη γλώσσα διδασκαλίας, τους τίτλους σπουδών, τα βιβλία, τις εξετάσεις, τα διδακτικά βιβλία, τη σίτιση, τη διαμονή και κάθε άλλο θέμα σπουδών και σπουδαστικής μέριμνας.

3. Η διδασκαλία των μαθημάτων και εργαστηριακών ασκήσεων, η διεύθυνση και η εποπτεία και γενικά η αντιμετώπιση αναγκών της Σ.Ε.Ξ. γίνεται από το τακτικό και το προσλαμβανόμενο, κατά τις ισχύουσες διατάξεις, έκτακτο γενικά προσωπικό της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. ή άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή φορέων με τους οποίους δύναται να συνεργάζεται η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων αυτών εκπαίδευσης σε εκτέλεση των σχετικών συμβάσεων.

4. Με κοινές αποφάσεις των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών ρυθμίζονται θέματα που αφορούν στην ωριαία αντιμισθία και γενικά στην αποζημίωση του μόνιμου, ωριαίου και έκτακτου γενικά προσωπικού που χρησιμοποιείται για την εκτέλεση των παραπάνω προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς επίσης και η αποζημίωση των διδασκόντων συγγραφέων των βιβλίων και διδακτικών σημειώσεων που χρησιμοποιούνται στους σπουδαστές.

5. Για κάθε άλλο θέμα που αναφέρεται στην πραγματοποίηση των προγραμμάτων αυτών εκπαίδευσης και δεν προβλέπεται η ρύθμισή του από τις διατάξεις του παρόντος άρθρου και τις διατάξεις των διμερών συμβάσεων εφαρμόζονται αναλόγως οι σχετικές περί των άλλων σχολών της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. διατάξεις.

6. Τα τμήματα που παρακολουθούν λίσιοι σπουδαστές στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. σύμφωνα με την από 20.1.1981 σύμβαση εκπαίδευσης μεταξύ της Ελλάδας και της Λιθικής Αραβικής Σοσιαλιστικής Λαϊκής Τζαμαχίας (JAMAHIRIA) εντάσσονται στη Σ.Ε.Ξ. από την έναρξη της ισχύος του παρόντος νόμου.

7. Όπου ανωτέρω προβλέπεται κατεξουσιοδότηση του παρόντος η έκδοση κανονιστικών πράξεων για τη ρύθμισή των

αντίστοιχων θεμάτων, αυτή πραγματοποιείται μετά γνώμη του Δ.Σ. της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Μέχρι την έκδοση των πράξεων αυτών που προβλέπονται από το παρόν για τη ρύθμισή των συναρών θεμάτων, εξακολουθούν να εφαρμόζονται οι μέχρι σήμερα ισχύουσες σχετικές διατάξεις.

Άρθρο 45.

Τάξεις υποδοχής.

1. Σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών.

2. Με ίδιες αποφάσεις μπορεί να οργανώνονται σεμινάρια εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα της προηγούμενης παραγράφου.

3. Οι δαπάνες λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων και των σεμιναρίων των εκπαιδευτικών βαρύνουν τον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στον οποίο εγγράφονται οι σχετικές πιστώσεις.

4. Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα φροντιστηριακά τμήματα καταβάλλεται αποζημίωση κατά ώρα διδασκαλίας και στους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν τα σεμινάρια της παραγράφου 2 καθώς και στους εισηγητές και οργανωτές των σεμιναρίων αυτών, καταβάλλεται ειδικό επίδομα, το ύψος των οποίων καθορίζεται με κοινές αποφάσεις των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών.

5. Η ανάθεση διδασκαλίας στις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα γίνεται σε δημόσιους εκπαιδευτικούς, με αποφάσεις των προϊσταμένων των οικείων διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6. Στους εκπαιδευτικούς που διδάξαν σε όμοια φροντιστηριακά τμήματα κατά το σχολικό έτος 1981 — 82 και εφεξής, καθώς και στους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στα σεμινάρια κατά τα σχολικά έτη αυτά ως και στους εισηγητές και οργανωτές τους, καταβάλλεται ωριαία αποζημίωση ή ειδικό επίδομα αντίστοιχα, που καθορίζεται κατά τη διαδικασία της παραγράφου 4.

7. Τα θέματα που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτού του άρθρου ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 46.

Προθεσμία κοινοποίησης διορισμού εκπαιδευτικών.

1. Ο διορισμός των εκπαιδευτικών δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης κοινοποιείται μέσα σε δέκα το πολύ ημέρες από τη δημοσίευσή του, με έγγραφο της αρμόδιας αρχής που επιδίδεται στο διοριζόμενο.

2. Με το έγγραφο αυτό τάσσεται και προθεσμία δέκα το πολύ ημερών για αρκωμοσία του διοριζόμενου και ανάληψη υπηρεσίας.

3. Οποσδήποτε ο διορισμός θεωρείται ότι κοινοποιήθηκε την εικοστή ημέρα από τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και από την ημέρα αυτή αρχίζει η δεκαήμερη προθεσμία για αρκωμοσία του διοριζόμενου και ανάληψη υπηρεσίας.

Άρθρο 47.

Θέματα Λαϊκής Επιμόρφωσης.

1. Το στοιχείο δ' της παρ. 6 που προτάθηκε στο άρθρο 25 του Ν. 400/1976 «περί Υπουργικού Συμβουλίου και Υπουργείων» με το άρθρο 18 του νόμου 1320/1983 «Πρόσληψη στο Δημόσιο Τομέα και άλλες διατάξεις» αντικαθίσταται ως εξής:

Άρθρο 5.

Απονομή Μεταλλίων.

1. Τα αναμνηστικά μετάλλια απονέμονται με απόφαση του κατά περίπτωση αρμόδιου Υπουργού (ΓΕΘΑ - Δημόσιας Τάξης-ΓΕΝ) σε κάθε στρατιωτικό ή εξομολογούμενο με αυτόν Έλληνα ή αλλοδαπό που υπηρέτησε υπό τα όπλα κατά το χρονικό διάστημα από 28 Οκτωβρίου 1940 μέχρι 8 Μαΐου 1945 στο Στρατό Ήρας, το Πολεμικό Ναυτικό, την Πολιτική Αεροπορία, την Ελληνική Χωροφυλακή, την Αστυνομία Πόλεων και το Λιμενικό Σώμα, καθώς και σε Μονάδες συμμαχικών στρατιωτικών δυνάμεων που συμμετείχαν σε επιχειρήσεις στην Ελλάδα κατά το πιο πάνω χρονικό διάστημα, έπειτα από γνωμοδότηση των Επιτροπών Ελέγχου Δικαιολογητικών των Γενικών Επιτελείων του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας ή του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης ή του Υπουργείου Εμπορικής Ναυτιλίας, αντίστοιχα.

2. Τα μετάλλια απονέμονται επίσης και σε κάθε άτομο (μη στρατιωτικό) ημεδαπό ή αλλοδαπό που πρόσφερε υπηρεσίες κατά τις επιχειρήσεις στην Ήρα, θάλασσα και αέρα, αν κριθεί ότι οι υπηρεσίες αυτές δικαιολογούν την απονομή. Η απονομή γίνεται και σ' αυτούς με απόφαση του Υπουργού, στον κύκλο αρμοδιότητάς του οποίου ανάγεται η προσφερόμενη υπηρεσία.

3. Τα μετάλλια με το αντίστοιχο δίπλωμα παραδίδονται στους δικαιούχους δωρεάν.

4. Τα μετάλλια και διπλώματα που αφορούν αυτούς που έπεσαν κατά τη διάρκεια του πολέμου και αυτών που πέθαναν, παραδίδονται στους κληρονόμους.

5. Αποκλείονται από την απονομή των αναμνηστικών μεταλλίων αυτοί που καταδικάστηκαν αμετάκλητα σε ποινή καθείρξεως.

Άρθρο 6.

Απαιτούμενα δικαιολογητικά.

1. Τα δικαιολογητικά που πρέπει να υποβάλουν οι δικαιούμενοι αναμνηστικών μεταλλίων είναι τα εξής :

α) Δήλωση που να μνημονεύει το χρόνο που υπηρέτησε, τις επιχειρήσεις που έλαβε μέρος ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο που να υποστηρίζει το δικαίωμα της απονομής των μεταλλίων 1940-45.

β) Πιστοποιητικό τύπου Α' του αρμόδιου στρατολογικού γραφείου, ή, εφόσον πρόκειται για αλλοδαπούς, βεβαίωση του αλλοδαπού Υπουργείου Εθνικής Άμυνας, στην οποία να βεβαιούνται η συμμετοχή των ενδιαφερομένων σε πολεμικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα κατά την πιο πάνω περίοδο καθώς και τη μονάδα στην οποία υπηρέτησαν.

γ) Απόσπασμα Ποινικού Μητρώου της εισαγγελίας του τόπου γεννήσεώς τους.

2. Τα ονόματα των στρατιωτικών ή ιδιωτών στους οποίους απονεμήθηκαν τα πιο πάνω μετάλλια αναγράφονται με αλφαβητική σειρά σε χωριστά βιβλία τα οποία τηρούνται από τις αρμόδιες διευθύνσεις των Γενικών Επιτελείων του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας, των Υπουργείων Δημόσιας Τάξης και Εμπορικής Ναυτιλίας, αντίστοιχα.

Άρθρο 7.

Επιτροπές ελέγχου δικαιολογητικών απονομής μεταλλίων.

1. Ο έλεγχος των δικαιολογητικών απονομής των αναμνηστικών μεταλλίων ανατίθεται σε τριμελείς επιτροπές που συγκροτούνται με φροντίδα των Γενικών Επιτελείων του Υπουργείου Εθνικής Άμυνας (ΓΕΣ-ΓΕΝ-ΓΕΛ). Οι Επιτροπές εξετάζουν και τις τυχόν δημιουργούμενες αμφισβητήσεις από τους δικαιούχους των μεταλλίων.

2. Το Υπουργείο Δημόσιας Τάξης και το Υπουργείο Εμπορικής Ναυτιλίας εξετάζουν τα δικαιολογητικά που υποβάλλονται για την απονομή αναμνηστικών μεταλλίων με δικές τους επιτροπές.

Άρθρο 8.

Από τη δημοσίευσή του παρόντος καταργούνται :

1. Το από 25.4.1947 Β.Δ. (ΦΕΚ τ.Α' 100) «περί ρυθμίσεως λεπτομερειών συστάσεως και απονομής Μεταλλίων Ελληνοϊταλικού και Ελληνογερμανικού Πολέμου 1940-45».

2. Το από 19 Αυγ. 3 Σεπτ. 1947 Β.Δ. (ΦΕΚ τ.Α' 193) «περί αντικαταστάσεως του εδαφ. 2 του άρθρου 3 του από 25.4.1947 Β.Δ. «περί ρυθμίσεως λεπτομερειών συστάσεως και απονομής μεταλλίων Ελληνοϊταλικού και Ελληνογερμανικού πολέμου 1940-1945».

3. Το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 1/1978 (ΦΕΚ Α' 2/5.1.79) «περί αντικαταστάσεως και συμπληρώσεως διατάξεων των από 25.4.1947 Β.Δ.» «περί ρυθμίσεως λεπτομερειών συστάσεως και απονομής μεταλλίων Ελληνοϊταλικού και Ελληνογερμανικού πολέμου 1940-45».

4. Κάθε άλλη γενική ή ειδική διάταξη που είναι αντίθετη σ' αυτό.

Στον Υπουργό Εθνικής Άμυνας αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του Διατάγματος αυτού.

Αθήνα, 29 Νοεμβρίου 1983

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝ. ΑΜΥΝΑΣ

ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΤΑΞΗΣ

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΔΡΟΣΟΓΙΑΝΝΗΣ **ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΚΟΥΛΑΡΙΚΗΣ**

ΕΜΠΟΡΙΚΗΣ ΝΑΥΤΙΑΙΑΣ

ΓΕΩΡΓ. ΚΑΤΣΙΦΑΡΑΣ

(2)

ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 494

Ίδρυση τάξεων υποδοχής για την εκπαίδευση τέκνων υπηκόων μελών ή και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη :

α) Το άρθρο 2 του Ν. 945/79 (ΦΕΚ 170/τ.Α/79) σε συνδυασμό με το άρθρο 4 παρ. 1 του Ν. 1338/83, (ΦΕΚ 34/τ.Α'/17.3.1983).

β) Το άρθρο 3 του Νόμου 1104/1980 (ΦΕΚ 298/Α'), «περί εκπροσωπήσεως της Ελλάδος στις Ευρωπαϊκές Κοινοότητες, ιδρύσεως Διπλωματικών και Προξενικών Αρχών και ρυθμίσεως άλλων συναρών οργανωτικών θεμάτων», σε συνδυασμό με την παρ. 1 του άρθρου 3 του Π.Δ. 574/1982 «Ανακατανομή των αρμοδιοτήτων των Υπουργείων» (ΦΕΚ 104/τ.Α'/30.3.82).

γ) Την αριθ. 548/382/19.9.83 απόφαση «Για ανάθεση αρμοδιοτήτων στους Υφυπουργούς Οικονομικών» (ΦΕΚ 548/1983 τ.Β').

δ) Την αριθ. 779/1983 γνωμοδότηση του Συμβουλίου της Επικρατείας, μετά από πρόταση των Υπουργών Προεδρίας της Κυβέρνησης, Εθνικής Οικονομίας, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εργασίας και του Υφυπουργού Οικονομικών, αποφασίζουμε :

Άρθρο 1.

1. Σκοπός του παρόντος προεδρικού διατάγματος είναι η προσαρμογή της νομοθεσίας προς την οδηγία του Συμβουλίου των ΕΚ 77/486/ΕΟΚ της 25ης Ιουλίου 1977 «περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των δικαιουμένων εργαζομένων» καθώς και η συμμόρφωση προς το εδάφιο 1 της παραγράφου IV του ψηφίσματος του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976 «περί προγράμματος δράσεως στον τομέα της εκπαίδευσής» που δημοσιεύθηκαν στην ελληνική γλώσσα στην Επίσημη Εφημερίδα, των Ε.Κ. Ειδική Έκδοση τεύχος 05 Τόμος 002 σελ. 180 και 73 αντίστοιχως.

2. Το παρόν Προεδρικό Διάταγμα εφαρμόζεται στα τέκνα, που υπόκεινται στην υποχρεωτική σχολική φοίτηση, συντηρούμενα από υπηκόους Κρατών-μελών και μη μελών των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που κατοικούν στην Ελληνική επικράτεια, όπου ασκούν ή έχουν ασκήσει μισθωτή δραστηριότητα.

Άρθρο 2.

Ίδρυση τάξεων υποδοχής.

1. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ιδρύονται τάξεις υποδοχής για τέκνα υπηκόων που προέρχονται από άλλα Κράτη μέλη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και εργάζονται ή έχουν εργασθεί στην Ελλάδα.

2. Με την εκπαίδευση στις τάξεις αυτές η οποία και παρέχεται δωρεάν, επιδιώκεται :

α) Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των λοιπών μαθημάτων σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και διευκόλυνση προσαρμογής τους στο σχολικό σύστημα και στην κοινωνική ζωή της Ελλάδας.

β) Η διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, συντονισμένη με το πρόγραμμα των λοιπών μαθημάτων της τάξης, με στόχο τη διατήρηση και καλλιέργεια της Εθνικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς επίσης και της προετοιμασίας τους για επανένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσης, σε περίπτωση παλινδρόστησης.

3. Οι τάξεις αυτές ιδρύονται, ύστερα από εισήγηση των οικείων προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων Δημοτικής ή Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, σε λειτουργούντα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της χώρας εφόσον συγκεντρώνονται κατά τάξη τουλάχιστο οκτώ (8) παιδιά της ίδιας γλωσσικής προέλευσης. Όταν ο αριθμός των μαθητών υπερβαίνει τους είκοσι πέντε (25), η τάξη χωρίζεται σε τμήματα.

Άρθρο 3.

Θέματα σπουδών.

1. Για τις εγγραφές και μεταεγγραφές των μαθητών των τάξεων υποδοχής εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις των άρθρων 1, 2 και 5 του Ν.Δ. 155/1978 (Φ.33/Α) του άρθρου 17 του Ν.Δ. 154/73 (Φ.219/Α) και του άρθρου μόνου του Π.Δ. 297/1978 (Φ.64/Α). Για την εγγραφή απαιτείται ακόμη βεβαίωση ιθαγένειας και έγγραφο αρμόδιας Αρχής από το οποίο να προκύπτει η ιδιότητα με την οποία εργάζεται ή έχει εργασθεί ο γονέας στην Ελλάδα.

2. Για τη φοίτηση, τους τίτλους σπουδών και τα λοιπά εκπαιδευτικά θέματα εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις που ισχύουν κάθε φορά για τα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης.

3. Στις τάξεις υποδοχής εφαρμόζεται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα και το σύστημα προαγωγής και απόλυσης των μαθητών των σχολείων της Γενικής Εκπαίδευσης της ημεδαπής, το οποίο αναπροσαρμόζεται κατάλληλα από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιδόσεων (ΚΕΜΕ), ώστε να εξυπηρετούνται επαρκώς οι εκπαιδευτικοί στόχοι του διατάγματος αυτού και εφαρμόζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Άρθρο 4.

Διδακτικό προσωπικό.

1. Για τη διδασκαλία των μαθημάτων του ελληνόγλωσσου προγράμματος διατίθεται, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, από τη δημόσια εκπαίδευση το αναρχικό διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση από Εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού και έχουν επαρκή γνώση της ξένης γλώσσας που διδάσκονται στις τάξεις υποδοχής.

2. Η διδασκαλία του ξενόγλωσσου προγράμματος γίνεται από :

α) Δημόσιους εκπαιδευτικούς που διατίθενται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και γνωρίζουν άριστα την ξένη γλώσσα, που διδάσκονται στις τάξεις υποδοχής.

β) Εκπαιδευτικούς χωρών-μελών της ΕΟΚ, που διαστέλλονται από τη χώρα τους, για το σκοπό αυτόν, ειδικά κατατιμούνται.

γ) Ιδιώτες ημεδαπούς που έχουν τα επιστημονικά προσόντα του δημόσιου εκπαιδευτικού, αντίστοιχης ειδικότητας, γνωρίζουν άριστα την ξένη γλώσσα που διδάσκονται στις τάξεις υποδοχής και έχουν ειδική επιμόρφωση για το έργο αυτό.

δ) Ιδιώτες αλλοδαπούς που έχουν τα επιστημονικά προσόντα των εκπαιδευτικών της χώρας προέλευσής τους και γνωρίζουν άριστα την ξένη γλώσσα που διδάσκονται στις τάξεις υποδοχής.

3. Όσοι ανήκουν στις περιπτώσεις β, γ και δ της προηγούμενης παραγράφου προσλαμβάνονται με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου, που μπορεί να ανανεώνεται.

4. Ως προς την πρόσληψη, την αμοιβή και τα λοιπά σχετικά θέματα εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις του Ν.99 1979 (Φ.281/Α).

Με απόφαση των Υπουργών Προεδρίας της Κυβερνήσεως, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζεται ο αριθμός των προσλαμβανομένων.

Άρθρο 5.

Δαπάνες στέγασης και λειτουργίας.

Στον προϋπολογισμό εξόδων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων εγγράφονται οι σχετικές πιστώσεις για τη μισθοδοσία και την επιμόρφωση του προσωπικού που εξυπηρετεί τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής καθώς και για τις κάθε είδους λειτουργικές δαπάνες των τάξεων αυτών. Ο τρόπος της επιμόρφωσης καθορίζεται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 6.

Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι δυνατό να ιδρύονται και τάξεις υποδοχής για εκπαίδευση τέκνων υπηκόων που προέρχονται από χώρες μη μέλη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και εργάζονται στην Ελλάδα. Για τη λειτουργία των τάξεων αυτών εφαρμόζονται ανάλογα οι διατάξεις του διατάγματος αυτού.

Στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αναθέτουμε τη δημοσίευση και εκτέλεση του Διατάγματος αυτού.

Αθήνα, 14 Δεκεμβρίου 1983

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Γ. ΚΑΡΑΜΑΝΛΗΣ

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΠΡΟΕΔΡΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ	ΕΘΝΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΑΓΑΠ. ΚΟΥΤΣΟΓΙΩΡΓΑΣ	ΓΕΡΑΣ. ΑΡΣΕΝΗΣ
ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ	ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΚΑΚΑΜΑΝΗΣ	ΔΗΜ. ΤΣΟΒΟΛΑΣ

ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ

(3)

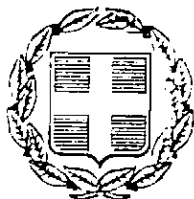
ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 495

Σύσταση θέσεων ειδικευομένων Ιατρών στο Αστυνομικό Παισιμητικό Νοσοκομείο.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Έχοντας υπόψη :

1. Την από 30.7.1982 μυστική διαθήκη του Θεοδώρου Αρσενίου.



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 91

2 Μαΐου 2001

150

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2910

Είσοδος και παραμονή αλλοδαπών στην Ελληνική επικράτεια. Κτήση της ελληνικής ιθαγένειας με πολιτογράφηση και άλλες διατάξεις.

**Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ**

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α'

ΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΕΔΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Άρθρο 1

Ορισμοί

Για την εφαρμογή των διατάξεων του νόμου αυτού:

α. Αλλοδαπός είναι κάθε φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που δεν έχει ιθαγένεια.

β. Πρόσφυγες είναι οι αλλοδαποί που πληρούν τις προϋποθέσεις της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 περί του νομικού καθεστώτος των προσφύγων και του συναφούς Πρωτοκόλλου της Νέας Υόρκης του 1967, στους οποίους έχει αναγνωρισθεί η ιδιότητα του πρόσφυγα από τις αρμόδιες αρχές.

Άρθρο 2

Πεδίο εφαρμογής

1. Οι διατάξεις του νόμου αυτού δεν έχουν εφαρμογή στις ακόλουθες κατηγορίες προσώπων, εκτός αν ορίζεται διαφορετικά στις επί μέρους διατάξεις αυτού:

α. Στα πρόσωπα των οποίων η είσοδος και η έξοδος, καθώς και η εν γένει κίνηση, διαμονή, εγκατάσταση και απασχόληση στο ελληνικό έδαφος ρυθμίζονται από κανόνες του κοινοτικού δικαίου.

β. Στους πρόσφυγες. Οι πρόσφυγες υπάγονται στις ειδικές διατάξεις που τους αφορούν, εκτός αν ρητά ορίζεται διαφορετικά στις διατάξεις του νόμου αυτού. Πρόσφυγας συνεχίζει να υπάγεται στο καθεστώς των προσφύγων, εστω και αν εξέλιπαν οι λόγοι βάσει των οποίων αναγνωρίστηκε, εφόσον λόγω μακράς διαμονής απέκτησε ισχυρούς κοινωνικούς, οικονομικούς και οικογενειακούς δεσμούς με τη χώρα.

γ. Στα πρόσωπα που έχουν υποβάλει αίτηση για την αναγνώριση του καθεστώτος του πρόσφυγα κατά την έννοια της Σύμβασης της Γενεύης του 1951.

2. Πρόσωπα που έχουν περισσότερες ιθαγένειες, από τις

οποίες η μία είναι ελληνική, θεωρούνται ημεδαποί και έχουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των Ελλήνων πολιτών. Πρόσωπα που έχουν περισσότερες ιθαγένειες, στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνεται η ελληνική, είναι υποχρεωμένα να επιλέξουν με δήλωσή τους στην υπηρεσία αλλοδαπών και μετανάστευσης ιθαγένεια, εφόσον είναι εφοδιασμένοι με διαβατήριο ή άλλο ταξιδιωτικό έγγραφο του οικείου κράτους.

3. Ευνοϊκότερες ειδικές ρυθμίσεις κρατικών διμερών ή πολυμερών συμφωνιών υπερισχύουν υπό τον όρο της αμοιβαιότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β'

**ΑΣΤΥΝΟΜΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ
ΜΕΘΟΡΙΑΚΩΝ ΔΙΑΒΑΣΕΩΝ**

Άρθρο 3

Σημεία εισόδου - εξόδου

1. Κάθε άτομο επιτρέπεται να εισέρχεται στο ελληνικό έδαφος και να εξέρχεται από αυτό μόνο από τις ελεγχόμενες μεθοριακές διαβάσεις.

2. Με απόφαση των Υπουργών Δημόσιας Τάξης, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εθνικής Άμυνας, Εξωτερικών, Οικονομικών και Εμπορικής Ναυτιλίας καθορίζονται οι αερολιμένες, οι λιμένες και τα σημεία στα σύνορα της χώρας, μέσω των οποίων επιτρέπεται η είσοδος προσώπων στο ελληνικό έδαφος και η έξοδος από αυτό.

3. Η είσοδος και η έξοδος εκτός των μεθοριακών διαβάσεων της προηγούμενης παραγράφου μπορεί να επιτραπεί κατά περίπτωση, για εξαιρετικούς λόγους, με απόφαση του Υπουργού Δημόσιας Τάξης, που καθορίζει και τον τρόπο διενέργειας του ελέγχου.

Άρθρο 4

Αστυνομικός έλεγχος

1. Κάθε άτομο που εισέρχεται στο ελληνικό έδαφος ή εξέρχεται από αυτό, υποβάλλεται σε αστυνομικό έλεγχο κατά την άφιξη και την αναχώρησή του.

2. Ο αστυνομικός έλεγχος των προσώπων που εισέρχονται στο ελληνικό έδαφος ή εξέρχονται από αυτό ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης και ενεργείται από τις κατά τόπους αστυνομικές αρχές.

3. Με απόφαση των Υπουργών Δημόσιας Τάξης, Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Εξωτερικών, Εθνικής Άμυνας, Οικονομικών, Δικαιοσύνης, και Εμπορικής Ναυτιλίας καθορίζεται το περιεχόμενο του αστυνομι-

πως διακριθεί για την προσφορά τους στην έρευνα και την επιστήμη.

δ. Σε αλλοδαπούς επιστήμονες των νέων τεχνολογιών και ιδίως της πληροφορικής.

Άρθρο 38

Είσοδος αλλοδαπών για ολιγοήμερη παραμονή

Αλλοδαπός που εισέρχεται στη χώρα για τουρισμό, συνέδρια, πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις και γενικά για ολιγοήμερη παραμονή, μπορεί να παραμείνει προσωρινά χωρίς άδεια παραμονής, για όσο χρόνο ισχύει η προξενική θεώρηση ή για χρονικό διάστημα τριών μηνών, εάν πρόκειται για αλλοδαπό στον οποίο επιτρέπεται η είσοδος χωρίς προξενική θεώρηση. Παράταση του χρόνου παραμονής μέχρι έξι ακόμη μήνες μπορεί να χορηγηθεί στον αλλοδαπό, εφόσον διαθέτει επαρκείς πόρους διαβίωσης. Η αίτηση υποβάλλεται πριν από τη λήξη της θεώρησης ή του ελεύθερου χρόνου διαμονής στην αστυνομική αρχή του τόπου διαμονής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Θ'

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ

Άρθρο 39

1. Οι αλλοδαποί που διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα ασφαλιζονται στους οικείους ασφαλιστικούς οργανισμούς και απολαμβάνουν των ιδίων ασφαλιστικών δικαιωμάτων με τους ημεδαπούς.

2. Οι διατάξεις του Ν.Δ. 57/1973, όπως κάθε φορά ισχύει, για την κοινωνική προστασία, εφαρμόζονται και στους αλλοδαπούς που διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα.

3. Οι αλλοδαποί κρατούμενοι ενημερώνονται αμέσως μετά την εισαγωγή τους σε κάποιο ίδρυμα, σε γλώσσα την οποία κατανοούν, για τα κύρια στοιχεία της διαβίωσής τους στο ίδρυμα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Διευκολύνεται η επικοινωνία τους με διπλωματικούς ή προξενικούς υπαλλήλους του Κράτους από το οποίο προέρχονται.

4. Οι πράξεις που περιγράφονται στα άρθρα 1 έως 3 του Ν. 927/1979 (ΦΕΚ 139 Α') δίδονται αυτεπαγγέλτως.

5. Αλλοδαπός που διαμένει νόμιμα στην Ελλάδα και εξέρχεται προσωρινά από το ελληνικό έδαφος δικαιούται επανεισόδου, εφόσον η άδεια παραμονής του εξακολουθεί να ισχύει κατά το χρόνο της επανεισόδου του.

Άρθρο 40

Πρόσβαση των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση

1. Ανήλικοι αλλοδαποί, που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια, υπάγονται στην υποχρέωση της ελάχιστης σχολικής φοίτησης, όπως και οι ημεδαποί.

2. Οι ανήλικοι αλλοδαποί που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν χωρίς περιορισμούς πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής ή εκπαιδευτικής κοινότητας.

3. Για την εγγραφή αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ' εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγραφούν στα δημόσια σχολεία τέκνα:

α. όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Υπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών,

β. όσων προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση,

γ. όσων έχουν υποβάλει αίτηση για τη χορήγηση ασύλου.

δ. αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν.

4. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να καθορίζονται οι όροι και οι προϋποθέσεις αναγνώρισης τίτλων σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έγιναν στη χώρα προέλευσης και οι προϋποθέσεις κατάταξης σε βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, εγγραφής αλλοδαπών μαθητών χωρίς δικαιολογητικά στα δημόσια σχολεία. Με όμοια απόφαση μπορεί να ρυθμίζονται θέματα προαιρετικής διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και πολιτισμού εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών, που ενδιαφέρονται στο πλαίσιο των ενισχυτικών δράσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, και να καθορίζονται η εργασιακή σχέση και τα προσόντα των εκπαιδευτικών, που θα διδάσκουν τη μητρική γλώσσα και τα στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης.

5. Αλλοδαποί που έχουν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υπό τους αυτούς όρους και προϋποθέσεις όπως και οι ημεδαποί.

Άρθρο 41

Υποχρεώσεις αλλοδαπών

1. Ο αλλοδαπός, κατά τη διάρκεια της παραμονής του στην Ελλάδα, υποχρεούται να δηλώσει στην υπηρεσία αλλοδαπών και μετανάστευσης:

α. κάθε μεταβολή της κατοικίας του,

β. κάθε μεταβολή της προσωπικής του κατάστασης, ιδίως δε την αλλαγή ιθαγένειας, τη σύναψη, λύση ή ακύρωση γάμου ή τη γέννηση τέκνου,

γ. την απώλεια ή ανανέωση ή μεταβολή του διαβατηρίου του ή άλλου ταξιδιωτικού εγγράφου,

δ. την απώλεια της άδειας παραμονής του και

ε. κάθε μεταβολή στην απασχόλησή του, όπως μεταβολή εργοδότη, καταγγελία της σύμβασης εργασίας.

Οι παραπάνω δηλώσεις γίνονται μέσα σε ένα μήνα από τις παραπάνω μεταβολές.

Η υπηρεσία αλλοδαπών και μετανάστευσης, καθώς και οι δήμοι και κοινότητες υποχρεούνται να τηρούν μητρώο αλλοδαπών.

2. Ο ασκών τη γονική μέριμνα δηλώνει στην υπηρεσία αλλοδαπών και μετανάστευσης τα αλλοδαπά τέκνα του που δεν έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους. Σε περίπτωση που αυτός δεν διαμένει στην Ελλάδα, η δήλωση γίνεται από εκείνον με τον οποίο κατοικούν.

3. Αλλοδαπός, κάτοχος άδειας παραμονής, οφείλει να αναχωρήσει χωρίς άλλη ειδοποίηση μέχρι την τελευταία ημέρα της λήξης της ισχύος της, εκτός αν πριν από τη λήξη της έχει υποβάλει αίτηση για την ανανέωσή της.

4. Αλλοδαπός, στον οποίο δεν εγκρίθηκε παραμονή ή ανανέωση της άδειας διαμονής του, υποχρεούται να εγκαταλείψει αμέσως το ελληνικό έδαφος χωρίς άλλες διατυπώσεις.

5. Αλλοδαπός, που παραμένει στη χώρα για χρονικό διάστημα μέχρι τριάντα ημερών από τη λήξη της άδειας παραμονής του ή παραβιάζει, για το ίδιο χρονικό διάστημα, τη διάρκεια του αναγραφόμενου στην κατεχόμενη θεώρηση εισόδου ή του δικαιούμενου ελεύθερου χρόνου παραμονής του, καθώς και την προβλεπόμενη στην ομοίμορφη θεώρηση SCHENGEN διάρκεια παραμονής ή το δικαιούμενο ελεύθερο χρόνο παραμονής του στον ενιαίο χώρο, υποχρεούται κατά την αναχώρηση να καταβάλει το τετραπλάσιο



Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΥΤΩΝ

Αθήνα, 7-9-1999

Αριθ. Πρωτ.

Βαθμός Προτερ.

~~Φ10/20/Ε1/Ε.Θ.~~

Προς: ΑΠΟΦΑΣΗ

Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε.
ΓΡΑΦΕΙΟ Τ.Υ/Φ.Τ.

Ερμού 15
10185 ΑΘΗΝΑ

ΚΟΙΝ:

Πληροφορίες: Π. Γούσης, Κ. Κώτσης
τηλέφωνο : 3238380, 3238523
FAX : 3238444

ΘΕΜΑ: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων
Σχετ. Αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930/14-12-94 Τ.Β') Απόφαση Υπουργού Παιδείας

Έχοντας υπόψη:

1. Το άρθρο 2 παρ. 3 του Ν. 1894/90, ΦΕΚ 110 τ.Α'
2. Το άρθρο 35 παρ. 3 του Ν. 2413/96, ΦΕΚ 124 τ.Α'
3. Το γεγονός ότι από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης δεν θα προκύψουν για το κρατικό προϋπολογισμό επιπλέον δαπάνες από αυτές που ήδη είχαν υπολογιστεί με την αναφερόμενη στο θέμα αυτό αριθμ. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-94 (ΦΕΚ 930 τ. Β') απόφαση του Υπουργού Παιδείας

αποφασίζουμε

Προκειμένου η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών να γίνει περισσότερο αποτελεσματική και συμμετοχική -ενεργητική, ώστε οι μαθητές αυτοί να ενταχθούν ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, διαμορφώνεται ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στο Σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας Πρώτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αφού σταθμίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να λειτουργήσει ουσιαστικά και αποδοτικά. Το θεσμικό σχήμα έχει τη μορφή:

- Τάξη Υποδοχής I
- Τάξη Υποδοχής II
- ~~Φροντιστηριακό τμήμα~~
- Διευρυμένο ωράριο

1.4. Οίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος.

■ Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία, η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I

2. Λειτουργία Τ.Υ.

α) Ο μικρότερος αριθμός μαθητών με τον οποίο δημιουργείται Τ.Υ. I ή II είναι 9 και σε περίπτωση που σε γειτονικά σχολεία υπάρχουν μαθητές που έχουν την ανάγκη να φοιτήσουν σε Τ.Υ., μπορούν να μετεγγραφούν με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους και των διευθυντών των σχολείων, με απόφαση του προϊσταμένου Διευθύνσεως ή Γραφείου Εκπαίδευσης, σε ένα σχολείο στο οποίο τηρούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η ίδρυση Τ.Υ. I:

Ειδικότερα:

Φοίτηση σε Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.)

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

■ Στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθησιακής προετοιμασίας. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην κανονική τάξη όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Σχολική Ζωή ή και άλλο μάθημα σύμφωνα με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση σε Τ.Υ. I διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Είναι δυνατή ταχύτερη επανένταξη μαθητή στην κανονική τάξη έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. I και της κανονικής τάξης, αν στο τέλος τριμήνου έχει δείχθει ότι μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα.

■ Στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία έτη) και επιδιώκεται να είναι συνεχής για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια.

Διευτεροβάθμια Εκπαίδευση:

Εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο 18-22 διδακτικών ωρών που πραγματοποιούνται με απύσπαση των μαθητών από την κανονική τάξη, εκτός από τα μαθήματα Καλλιτεχνικά, Τεχνολογία, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά (προαιρετικά το τελευταίο, με απόφαση των διδασκόντων) όπου εντάσσονται κανονικά. Ειδικότερα το πρόγραμμα διαμορφώνεται ως εξής:

Μαθήματα εντατικής παρακολούθησης (18-22 ώρες)

14 ώρες ελληνικά

(4 ώρες μαθηματικά)

4 ώρες στοιχεία από τα υπόλοιπα μαθήματα

Μαθήματα κοινής παρακολούθησης (7-13 ώρες)

Τάξεις	A'	B'	Γ'
Μαθηματικά	4	4	4
Ξένη γλώσσα	6	5	5
Τεχνολογική- Τεχνολογία	2	2	1
Φυσική Αγωγή	3	3	2
Εικαστική Αγωγή	1	2	2
Οικονομική Οικονομία	1	2	-
ΣΕΠ	-	-	1

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω της ιδιομορφίας του σχολικού προγράμματος ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου αποφασίζει με ποια τάξη/-εις και με ποιο τμήμα/-τα μπορεί να «συνδεθεί» η Τάξη Υποδοχής, ώστε οι μαθητές τους να συνδιδάσκονται τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής, Καλλιτεχνικών, Τεχνολογίας και Μαθηματικών ή τουλάχιστον ένα από αυτά. Οι Τ.Υ. πρέπει να λειτουργούν κατά τάξη. Σε αντίθετη περίπτωση θα αιτιολογείται εγγράφως από το Διευθυντή του σχολείου η παρέκκλιση από τον κανόνα λειτουργίας των Τ.Υ.

Πρόγραμμα σπουδών Τ.Υ.ΙΙ

Στη πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/-τριες παρακολουθούν στις « κανονικές» τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη. Η υποστήριξη προβλέπει:

α. Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους ενώ συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της «κανονικής» τάξης με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).

β. Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς

γ. Το μάθημα της γλώσσας και κουλτούρας της χώρας προέλευσης είναι προαιρετικό και, εφόσον υπάρξει ικανός αριθμός μαθητών (7-15) διδάσκεται για 4 ώρες την εβδομάδα εκτός του ωρολογίου προγράμματος στην περίπτωση που η τάξη έχει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα. Για την παρακολούθηση του μαθήματος αυτού χορηγείται στο τέλος του διδακτικού έτους σχετική βεβαίωση.

Προεργασίες για ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων

1. Τάξη Υποδοχής Ι

■ Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διαπιστώνεται ότι ο μαθητής έχει ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας με αποτέλεσμα η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου να είναι ανεπαρκείς σε όλες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές περιστάσεις.

■ Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το παιδί του Τάξη Υποδοχής Ι. Σε αντίθετη περίπτωση παραπέμπεται το θέμα στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης, και

■ Ανατίθεται η διδασκαλία σε διδακτικό προσωπικό, κατά προτίμηση εξειδικευμένο στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

■ Εξασφαλίζεται έγκαιρα κατάλληλο διδακτικό υλικό

2. Τάξη Υποδοχής ΙΙ

■ Οι Τ.Υ. ΙΙ αφορούν μαθητές αλλόγλωσσους οποιασδήποτε τάξης της Α/θμιας ή Β/θμιας εκπαίδευσης

■ Με διαπιστωτικό test ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του μαθητή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ότι είναι μέτριο, δηλαδή παρουσιάζει μια ασταθή επάρκεια στην ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανεπαρκώς στο σύνολο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος.

■ Επιζητείται δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί να παρακολουθήσει το Τάξη Υποδοχής ΙΙ. Σε περίπτωση διαφωνίας του, το θέμα παραπέμπεται στην ομάδα ψυχοκοινωνικής στήριξης.

■ Στις διδακτικές διαδικασίες Τ.Υ. μπορεί να συμμετάσχει και δίγλωσσος εκπαιδευτικός.

Η απόφαση για την ένταξη μαθητή σε Τάξη Υποδοχής Ι ή ΙΙ λαμβάνεται από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με το αρμόδιο σχολικό σύμβουλο, αφού συνκτιμήσουν τα διαγνωστικά tests και λάβουν υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών

Β. Η εξειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η άριστη γνώση της ελληνικής για την περίπτωση των αλλοδαπών εκπαιδευτικών, η πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας και κατά προτίμηση της χώρας προέλευσης των μαθητών, η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα λογίζονται ως προσόντα επιλογής για την ανάθεση διδασκαλίας.

Γ. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα διδάσκουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί της ίδιας ή, αν αυτό δεν είναι δυνατό, άλλης σχολικής μονάδας, για συμπλήρωση του διδακτικού του ωραρίου ή με ωριαία αντιμισθία.

Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατή η διδασκαλία από εκπαιδευτικούς των παραπάνω κατηγοριών, προσλαμβάνονται αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ως ωρομίσθιοι και αν αυτό δεν είναι δυνατό, ιδιώτες εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα, ως ωρομίσθιοι.

Δ. Για κάλυψη ειδικών αναγκών και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης μπορούν να προσλαμβάνονται ως ωρομίσθιοι κατά σειρά προτεραιότητας:

1. Αδιόριστοι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν τα προσόντα διορισμού στην ελληνική εκπαίδευση και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας (διαθέτουν σχετικό τίτλο) και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών (λόγω διαμονής τους σ' αυτή).
2. Έλλείπει αυτών εκπαιδευτικοί, έλληνες ή αλλοδαποί, που γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική και είναι αποδεδειγμένα γνώστες της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Ε. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών της παραγράφου Δ, εδάφ. 1,2 πραγματοποιείται με απόφαση του Νομάρχη ύστερα από πρόταση του αρμόδιου περιφερειακού συμβουλίου και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

ΣΤ. Για κάλυψη των ειδικών αναγκών που αναφέρονται στις παραγράφους Γ και Δ μπορεί με οικονομική στήριξη άλλων δημόσιων φορέων και οργανισμών που εμπλέκονται στη διαδικασία της διαπολιτισμικής να προσληφθούν με έγκριση του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, εφόσον διαθέτουν τα προσόντα που καθορίστηκαν στις αντίστοιχες παραγράφους (Γ και Δ).

Ζ. Με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και των αρμόδιων υπηρεσιών οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία οφείλουν να παρακολουθούν όσοι εργάζονται με οποιαδήποτε σχέση εργασίας σε Τ.Υ. ή σε Φ.Τ.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων οργανώνονται συζητήσεις για τον απολογισμό και την αξιολόγηση της λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. και τη διατύπωση προτάσεων.

8. Εποπτεία - Παιδαγωγική Καθοδήγηση

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο οικείος προϊστάμενος έχουν τη φροντίδα και την ευθύνη για τη διευκόλυνση των μαθητών αυτών στην ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για την τήρηση του ωραρίου λειτουργίας των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Σε περίπτωση που οι σχολικές συνθήκες ή ο αριθμός των μαθητών αυτών δεν επιτρέπουν την ίδρυση και λειτουργία Τ.Υ. ή Φ.Τ. πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε οι μαθητές αυτοί να υποστηριχθούν γλωσσικά και μαθησιακά.

Την ευθύνη για την κατάρτιση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την έκδοση σχολικών βιβλίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών που φοιτούν σε ΤΥ και ΦΤ καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εποπτικού υλικού έχουν το ΙΠΟΔΕ και το Π.Ι.

Ο Σχολικός Σύμβουλος έχει την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών καθώς και της σύνταξης και εφαρμογής προγραμμάτων διδασκαλίας και χρήσης του εποπτικού υλικού σε συνεργασία πάντοτε με το διδακτικό προσωπικό.

Στο τέλος του διδακτικού χρόνου οι διευθυντές των σχολείων υποβάλλουν εκθέσεις στο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο της αρμόδιας Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπ/σης, τις οποίες συντάσσουν οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τα προγράμματα.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποδελτιώνουν, κωδικοποιούν τα προβλήματα και τις προτάσεις και υποβάλλουν συνοπτική έκθεση στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, το ΙΠΟΔΕ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

9. Διοικητικές ρυθμίσεις

Με εγκύκλιο θα ρυθμιστούν θέματα που αφορούν:

- την αξιολόγηση των μαθητών
- την φοίτηση των μαθητών σε Τ.Υ ή Φ.Τ.
- τα διαγνωστικά εργαλεία για την πορεία ελληνομάθειας του μαθητή και το γνωστικό επίπεδό του.
- τα διαγνωστικά εργαλεία για το πέρασμα από ένα τύπο Τ.Υ. στον άλλο
- την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού
- τις ενέργειες των εκπαιδευτικών οργάνων για την καλή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων και την έγκαιρη λειτουργία τους.

Από τη δημοσίευση της παρούσας, παύει να ισχύει οποιαδήποτε άλλη διάταξη, η οποία ρυθμίζει θέματα ίδρυσης και λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Η παρούσα απόφαση να δημοσιευτεί στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΑΡΣΕΝΗΣ



Πιστό Αντίγραφο
ο προϊστάμενος Τμήματος
Διεύθυνσης Δι. Πρωτοβάθμιας

10. Βιβλίο πράξεων σχολικού συμβουλίου.

Β' ΕΝΤΥΠΑ

1. Πιστοποιητικό Σπουδών (υπόδ. 4ο).
2. Αποδεικτικό μετεγγραφής (υπόδ. 5ο).
3. Τίτλος Προόδου (υπόδ. 6ο, 6α - 6β), σε ανοιχτό γαλάζιο χρώμα.
4. Τίτλος Σπουδών (για ΣΤ τάξη, υπόδ. 7ο), σε ανοιχτό γαλάζιο χρώμα.

5. Έντυπα που αφορούν τη βαθμολογία του μαθητή και έλεγχος προόδου. Τα έντυπα που αφορούν τα θέματα αυτά καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Γ ΘΕΩΡΗΣΗ - ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΒΙΒΛΙΩΝ

1. Όλα τα βιβλία σελοδομετρούνται και θεωρούνται από το Δ/ντή του σχολείου.

2. α. Στις 31 Δεκεμβρίου κλείνονται τα πρωτόκολλα αλληλογραφίας με πράξη του Δ/ντή του σχολείου. Λόγω των διακοπών των Χριστουγέννων, η πράξη κλεισίματος μπορεί να γίνει με ημερομηνία 8 Ιανουαρίου.

β. Δεν κλείνονται το βιβλίο Βιβλιοθήκης και το βιβλίο Εποπτικών Μέσων Διδασκαλίας, εκτός αν δοθεί σχετική εντολή των προϊστάμενων αρχών.

γ. Το βιβλίο Μητρώου και Προόδου των μαθητών θα κλείσει με τη λήξη των μαθημάτων του διδακτικού έτους 1999 - 2000 (15 Ιουνίου του έτους 2000). Οι εγγραφές των μαθητών όλων των τάξεων για το σχολικό έτος 2000 - 2001 θα γίνουν σε νέο βιβλίο Μητρώου και με νέα αρίθμηση. Αυτό θα επαναλαμβάνεται κάθε δεκαετία.

Το ίδιο γίνεται και με το αλφαβητικό ευρετήριο των μαθητών, το οποίο τίθεται στο αρχείο μαζί με το βιβλίο Μητρώου και Προόδου που αντιστοιχεί στην ίδια δεκαετία.

δ. Στις 31 Αυγούστου (λήξη σχολικού έτους) κλείνονται με απόφαση του Δ/ντή, το Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής, το βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων και το βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου.

ε. Στις 31 Αυγούστου κλείνεται επίσης το βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής. Στο βιβλίο αυτό καταχωρούνται όσα πιστοποιητικά και αποδεικτικά μετεγγραφής εκδίδονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, καθώς και αυτά που εκδίδονται από 16 Ιουνίου μέχρι και 31 Αυγούστου.

Λόγω των θερινών διακοπών, η πράξη κλεισίματος των βιβλίων που αναφέρονται στα παραπάνω δ και ε εδάφια μπορεί να γίνει με ημερομηνία 1η Σεπτεμβρίου.

Άρθρο 7

Εγγραφές μαθητών

1. Στην πρώτη τάξη εγγράφονται υποχρεωτικά όσοι μαθητές συμπληρώνουν τη νόμιμη ηλικία. Οι εγγραφές πραγματοποιούνται από 1 μέχρι 15 Ιουνίου του προηγούμενου σχολικού έτους, με την επιφύλαξη της παρ. 4 α του παρόντος άρθρου. Στις υπόλοιπες τάξεις οι μαθητές εγγράφονται αυτεπάγγελτα μετά την έκδοση των αποτελεσμάτων, με την επιφύλαξη της παρ. 1 του άρθρου 9 αυτού του Π.Δ., η δε μετακίνηση μαθητών από σχολείο σε σχολείο γίνεται με τη διαδικασία των μετεγγραφών.

2. α. Εκπρόθεσμες εγγραφές γίνονται με απόφαση του διευθυντή του σχολείου.

β. Με απόφαση του Προϊσταμένου της Δ/σης του Γραφείου Εκπ/σης ρυθμίζεται κάθε εκκρεμότητα που αφορά τις εκπρόθεσμες εγγραφές, την οποία η διεύθυνση του σχολείου για διάφορους λόγους, αδυνατεί να ρυθμίσει.

3. Για την εγγραφή στην Α' τάξη απαιτούνται:

α. Πιστοποιητικό γέννησης, Δήμου ή Κοινότητας για την εγγραφή του μαθητή στα οικεία μητρώα ή δημοτολόγια, το οποίο εκδίδεται το τελευταίο πριν από την εγγραφή τρίμηνο και στο οποίο αναγράφεται ολογράφως και αριθμητικώς η ημερομηνία γέννησης.

β. Επίδειξη του βιβλιαρίου υγείας του μαθητή, ή προσκόμιση άλλου στοιχείου, στο οποίο φαίνεται ότι έγιναν τα προβλεπόμενα εμβόλια.

γ. Πιστοποιητικό οδοντολογικής εξέτασης.

δ. Αποδεικτικό στοιχείο από το οποίο, κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου, φαίνεται η διεύθυνση κατοικίας του μαθητή.

4. α. Στα συστεγαζόμενα σχολεία τα δικαιολογητικά εγγραφής των μαθητών της Α' τάξης συγκεντρώνονται, το διάστημα 1 με 15 Ιουνίου, από τους διευθυντές ή από επιτροπή που αποτελείται από ένα δάσκαλο κάθε σχολείου, οι δε μαθητές κατανέμονται ισομερώς προς τα λειτουργούντα τμήματα των σχολείων, με διαδικασία η οποία έχει προκαθοριστεί από το διδακτικό προσωπικό. Την κατανομή κάνουν οι διευθυντές με τα μέλη της επιτροπής που συγκέντρωσε τα δικαιολογητικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται για την κατανομή των μαθητών που προέρχονται από μετεγγραφή, ανεξάρτητα από το σχολείο του συγκροτήματος στο οποίο απευθύνεται το αποδεικτικό μετεγγραφής, ώστε να εξασφαλίζεται η λειτουργία τμημάτων με ίσο αριθμό μαθητών.

β. Τα αδέρφια στα συστεγαζόμενα σχολεία εγγράφονται στο ίδιο σχολείο. Στις περιπτώσεις που νηπιαγωγεία λειτουργούν με εναλλασσόμενο ωράριο τα νήπια εγγράφονται σε νηπιαγωγείο της σχολικής περιφέρειας που ανήκουν, το οποίο έχει το ίδιο ωράριο εργασίας (ίδια βάρδια) με το δημοτικό σχολείο που φοιτούν τα αδέρφια τους, ανεξάρτητα αν σχολείο και νηπ/γείο είναι συστεγαζόμενα ή όχι.

5. Κάθε εγγραφή μαθητή που δεν έχει τη νόμιμη ηλικία είναι άκυρη και ο διευθυντής του σχολείου ή ο Προϊστάμενος της Δ/σης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης που την πραγματοποιεί ελέγχεται πειθαρχικά.

6. α. Όταν διαπιστώνεται ότι ένας μαθητής έχει μικρότερη ηλικία, από αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη φοίτησής του, τότε εντάσσεται σε τάξη αντιστοιχίας της ηλικίας του, ανεξάρτητα εάν προέρχεται από ελληνικό σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής ή ξένο σχολείο της ημεδαπής ή της αλλοδαπής.

β. Καμία αντιστοιχία ή ισοπμία τίτλου δεν μπορεί να γίνει χωρίς την προϋπόθεση της νόμιμης ηλικίας της αντιστοιχίας τάξης που ισχύει στην Ελλάδα.

γ. Όλα τα δικαιολογητικά των μαθητών που προέρχονται από το εξωτερικό είναι μεταφρασμένα από τις νόμιμες υπηρεσίες.

7. Οι προερχόμενοι από σχολεία του εξωτερικού, Έλληνες ή αλλοδαποί μαθητές εγγράφονται -με την επιφύλαξη των δυο προηγούμενων (5 και 6) παραγράφων- στην αριθμητικά αντιστοιχία τάξη, εφόσον έχουν τη νόμιμη ηλικία που ισχύει στην Ελλάδα ή σε μικρότερη, αν οι γονείς το ζητήσουν με σχετική δήλωση.

Αν οι μαθητές αυτοί υστερούν στην ελληνική γλώσσα, εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν, το πρώτο έτος φοίτησής τους σε ελληνικό σχολείο δε βαθμολογούνται στο μάθημα της Γλώσσας, για το οποίο γίνεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση. Η αριθμητική αντιστοιχία των τάξεων ξένων σχολείων του εξωτερικού προς τις τάξεις του ελ-

ληνικού δημοτικού σχολείου καθορίζεται από τη Δ/νση Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, σε συνεργασία με τη Δ/νση Σπουδών Π.Ε. του Υπουργείου Παιδείας. Η αντιστοιχία αυτή αποτελεί συγχρόνως και ιστιμία των τίτλων σπουδών, η οποία βεβαιώνεται από το διευθυντή του σχολείου ή από τις προϊστάμενες του σχολείου αρχές.

8. Οι αλλοδαποί μαθητές εγγράφονται στην Α' τάξη προσκομίζοντας πιστοποιητικό γέννησης επίσημα μεταφρασμένο χωρίς τη δέσμευση της ημερομηνίας έκδοσης, καθώς και τα λοιπά δικαιολογητικά που αναφέρονται στην παράγραφο 3 του παρόντος άρθρου (εδόφια β, γ, δ).

Στις υπόλοιπες τάξεις οι μαθητές εγγράφονται καταθέτοντας τον τίτλο ή το αποδεικτικό μετεγγραφής ή επίσημη βεβαίωση φοίτησης.

Σε περίπτωση που κάποιος από τα δικαιολογητικά δεν προσκομισθεί αμέσως, ο γονέας ή ο κηδεμόνας αναλαμβάνει με δήλωσή του να το προσκομίσει σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σε περίπτωση που τα δικαιολογητικά δεν προσκομιστούν μέχρι 15 Ιουνίου, δεν εκδίδεται τίτλος σπουδών. Εφόσον ζητηθεί μπορεί να χορηγηθεί βεβαίωση φοίτησης, ενώ ο τίτλος εκδίδεται μετά την προσκόμιση των δικαιολογητικών.

9. Οι προερχόμενοι από ιδιωτικά ή ξένα σχολεία που λειτουργούν στην Ελλάδα εγγράφονται στην αντίστοιχη τάξη ιδιωτικού, ξένου ή δημόσιου σχολείου με βάση το αποδεικτικό μετεγγραφής που εκδίδεται από το δ/ντή του σχολείου. Η χορήγηση του αποδεικτικού μετεγγραφής είναι υποχρεωτική, όταν ο γονέας καταθέσει σχετική αίτηση.

10. Μαθητής που δεν είναι εγγεγραμμένος στα μητρώα ή δημοτολόγια δήμων ή κοινοτήτων εγγράφεται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου με ληξιαρχική πράξη γέννησης ή με υπεύθυνη δήλωση του γονέα ή του κηδεμόνα, με την οποία βεβαιώνεται η νόμιμη ηλικία του και η υποχρέωσή του να γράψει το παιδί στο Μητρώο ή το δημοτολόγιο και να προσκομίσει στο σχολείο το πιστοποιητικό γέννησης.

11. Οι αδήλωτοι μαθητές (άρθρο 3 Ν.Δ. 762/70) εγγράφονται εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή του σχολείου έχουν τη νόμιμη ηλικία και στη συνέχεια γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες από το διευθυντή και τους γονείς ή τον κηδεμόνα για να εγγραφούν στα μητρώα ή δημοτολόγια δήμου ή κοινότητας. Εάν μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους δεν έχει ρυθμιστεί η εγγραφή στα Δημοτολόγια ή Μητρώα των μαθητών αυτών, όπως και των μαθητών της προηγούμενης παραγράφου, αναγράφεται σχετική ένδειξη στους τίτλους Προόδου και Σπουδών. Με τη λήξη του διδακτικού έτους ο Διευθυντής υποβάλλει στον αρμόδιο Προϊστάμενο έκθεση για τις ενέργειες που έχουν γίνει για την εγγραφή αδήλωτων μαθητών στην οποία αναφέρεται και το αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών.

12. Στα σχολεία που λειτουργούν σε κοινωφελή ιδρύματα δημόσιας ή ιδιωτικής πρωτοβουλίας εγγράφονται μαθητές, οι οποίοι καλύπτονται από το σκοπό του ιδρύματος. Τα κενά των τάξεων μπορούν να συμπληρώνονται από άλλους μαθητές, μετά από έγκριση του αρμόδιου Προϊσταμένου της Δ/νσης ή του Γραφείου Εκπ/σης Π.Ε.

13. Καθυστέρηση εγγραφής στην Α' τάξη μπορεί να γίνει για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας ή κρατικού थे-

ραπευτηρίου, με την οποία προσδιορίζεται και ο χρόνος της δικαιολογημένης καθυστέρησης. Στην περίπτωση αυτή, όπως και στην περίπτωση της επόμενης παραγράφου, ο μαθητής επαναλαμβάνει τη φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, εφόσον οι γονείς του το επιθυμούν, στο οποίο γίνεται δεκτός κατά προτεραιότητα και χωρίς κλήρωση.

14. Εφόσον οι γονείς το επιθυμούν μπορεί να καθυστερήσει κατά ένα έτος η εγγραφή μαθητή στην Α' τάξη, όταν παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Α' τάξης, όπως αυτό διαπιστώνεται από το Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής ή ύστερα από βεβαίωση ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας.

15. Οι εγγραφές στις Μονάδες Ειδικής Αγωγής γίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις που ισχύουν για τη φοίτηση μαθητών στις μονάδες αυτές.

16. Η διαδικασία εγγραφής στα Πειραματικά σχολεία ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Άρθρο 8

Μετεγγραφές μαθητών

1. Μετεγγραφές μαθητών από σχολείο σε σχολείο επιτρέπονται αν συντρέχουν οι παρακάτω λόγοι :

α. Κατάργηση ή συγχώνευση του σχολείου, στο οποίο ο μαθητής είναι εγγεγραμμένος, οπότε η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα.

β. Ίδρυση νέου σχολείου στην περιοχή της κατοικίας του μαθητή, οπότε, αφού γίνει ο καθορισμός των ορίων της σχολικής περιφέρειας του νέου σχολείου, η μετεγγραφή είναι υποχρεωτική και γίνεται χωρίς αίτηση του γονέα ή του κηδεμόνα.

γ. Όταν συντρέχουν έκτακτοι λειτουργικοί λόγοι (αποσυμφόρηση του σχολείου ως προς τον αριθμό των μαθητών κ.ά.), ύστερα από απόφαση του αρμόδιου Προϊσταμένου Δ/νσης ή Γραφείου Εκπ/σης, σε συνεργασία με τους Διευθυντές. Στην περίπτωση αυτή η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια που ορίζονται σε κοινή σύσκεψη του προϊσταμένου με το δ/ντή και το σύλλογο διδασκόντων.

δ. Μεταίκτηση της οικογένειας του μαθητή, σύμφωνα με τα αναγραφόμενα από το γονέα στην αίτηση μετεγγραφής, οπότε μαζί με την αίτηση υποβάλλεται και υπεύθυνη δήλωση του ν. 1599/86.

ε. Φοίτηση μαθητή σε σχολείο, για το οποίο δεν ισχύουν σχολικές περιφέρειες, μετά από σχετική αίτηση.

στ. Όταν υπάρχει παιδαγωγική ανάγκη αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με το εδάφιο δ της παρ. 8 του άρθρου 13 αυτού του Π.Δ.

ζ. Αν οι μαθητές μετακινούνται από 1/θ ή 2/θ σε πολυθέσιο σχολείο, (από 3/θέσιο και πάνω), εφόσον οι γονείς τους επιθυμούν τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπ/σης στα παιδιά τους.

η. Φοίτηση μαθητή με ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς σε συστημαζόμενο σχολείο, στο οποίο λειτουργεί ειδική τάξη ή σε ειδικό σχολείο.

θ. Αλλαγή κατοικίας του μαθητή για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους που εκτιμώνται από το σύλλογο διδασκόντων ή από τον αρμόδιο Προϊστάμενο όταν ο σύλλογος διδασκόντων αδυνατεί να ικανοποιήσει το σχετικό αίτημα.

ι. Αλλαγή κατοικίας ή περιβάλλοντος του μαθητή για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται από κρατικό θεραπευτήριο.

ια. Αν συντρέχουν σοβαροί λόγοι αλλαγής της κατοικίας ή περιβάλλοντος του μαθητή, οι οποίοι πιστοποιούνται από ιατροπαιδαγωγική ή από κρατική κοινωνική υπηρεσία ή από το Σχολικό Σύμβουλο.

ιβ. Δημιουργία ισοπληθών τμημάτων σε συστεγαζόμενα σχολεία, οπότε η μετεγγραφή γίνεται χωρίς την αίτηση του γονέα, αλλά με βάση προϋποθέσεις και όρους που προκαθορίζονται σε κοινή σύσκεψη των συλλόγων διδασκόντων, σύμφωνα με τα αναφερόμενα στην παράγραφο 3 του άρθρου 12 αυτού του προεδρικού διατάγματος.

2. Την αίτηση μετεγγραφής υποβάλλει στο διευθυντή του σχολείου ένας από τους γονείς του μαθητή. Στην περίπτωση που υπάρχει δήλωση στο σχολείο ότι οι γονείς βρίσκονται σε διάσταση ή ότι ο μαθητής προστατεύεται από άλλο πρόσωπο, δεκτή γίνεται η αίτηση αυτού που έχει την επιμέλεια του παιδιού, η οποία αποδεικνύεται με την υποβολή ανηγράφου της απόφασης του δικαστηρίου, ανεξαρτήτως βαθμού, ή ένορκης βεβαίωσης. Όταν δεν υπάρχουν γονείς η αίτηση υποβάλλεται από το πρόσωπο που ασκεί την επιμέλεια ή την εποπτεία του ανηλίκου, όπως αποδεικνύεται από την προσκόμιση ανηγράφου της σχετικής δικαστικής απόφασης ή από την προσκόμιση ένορκης βεβαίωσης.

3. Σε εξαιρετικές και απρόβλεπτες περιπτώσεις μετεγγραφή γίνεται με έγκριση του Προϊσταμένου Δ/νσης ή του Γραφείου Π.Ε., ο οποίος αποφασίζει αφού εκτιμήσει τους λόγους για τους οποίους ζητείται η μετεγγραφή.

4. Η παραλαβή της αίτησης και η όλη διαδικασία γίνεται με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου. Το αποδεικτικό μετεγγραφής καταχωρίζεται στο Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδών και αποστέλλεται υπηρεσιακά, μαζί με τα σχετικά για την επίδοσή του μαθητή έντυπα, στο δ/ντή του νέου σχολείου, ο οποίος υποχρεούται να ενημερώσει ότι το παρέλαβε. Μέχρι να φτάσει το αποδεικτικό, ο μαθητής γίνεται δεκτός με βάση το υπηρεσιακό σημείωμα που του χορηγείται, όταν κατατίθεται η αίτηση μετεγγραφής. Στις περιπτώσεις που μαθητής θα συνεχίσει τη φοίτηση σε σχολείο του εξωτερικού και η αποστολή του αποδεικτικού μέσω υπηρεσίας καθίσταται δύσκολη ή αδύνατη, το αποδεικτικό παραδίδεται στο γονέα ή κηδεμόνα, ο οποίος υπογράφει σχετικό αποδεικτικό παραλαβής.

5. Όταν η αίτηση μετεγγραφής υποβάλλεται μετά τις 15 Μαΐου, ο μαθητής γίνεται δεκτός στο νέο σχολείο μόνο με το υπηρεσιακό σημείωμα, ενώ ο τίτλος εκδίδεται την προβλεπόμενη ημερομηνία από το διευθυντή του σχολείου προέλευσης. Στο υπηρεσιακό σημείωμα θα αναγράφεται ότι ο τίτλος θα εκδοθεί από το σχολείο προέλευσης, επειδή η αίτηση υποβλήθηκε μετά τις 15 Μαΐου και ότι το αποδεικτικό μετεγγραφής, που θα αφορά τη φοίτηση του μαθητή κατά το επόμενο διδακτικό έτος, θα εκδοθεί μετά την ημερομηνία χορήγησης των τίτλων στους μαθητές. Στις καταστάσεις που συμπληρώνονται στο τέλος του έτους, οι παραπάνω μαθητές υπολογίζονται σ' αυτές του σχολείου προέλευσης.

6. Μαθητής ο οποίος για σοβαρούς οικογενειακούς ή άλλους λόγους εγκαθίσταται προσωρινά στην περιφέρεια σχολείου άλλου νομού για διάστημα μικρότερο των δύο (2) μηνών, γίνεται δεκτός για φοίτηση με βάση τη βεβαίωση της μαθητικής του κατάστασης, την οποία εκδίδει ο διευθυντής του σχολείου όπου είναι εγγεγραμμένος, ύστερα από σχετική αίτηση που υποβλήθηκε σύμφωνα με την παράγραφο 2 αυτού του άρθρου. Ο πρώην νομός Αττικής, ανεξάρτητα από τη διοικητική του διαίρεση, θεω-

ρείται ενιαίος νομός και δεν μπορεί να γίνει εφαρμογή αυτής της παραγράφου για σχολεία που ανήκουν σ' αυτόν. Αν η παραμονή του μαθητή παραταθεί πέραν του διμήνου, εκδίδεται πιστοποιητικό μετεγγραφής.

7. Αιτήσεις μετεγγραφής για το επόμενο σχολικό έτος γίνονται δεκτές μετά την 1η Ιουνίου. Στην περίπτωση αυτή το αποδεικτικό μετεγγραφής εκδίδεται μετά την ημερομηνία χορήγησης των τίτλων στους μαθητές.

8. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται τα θέματα των μετεγγραφών τέκνων μετακινούμενων πολιτών και ορίζονται τα σχετικά έντυπα.

Άρθρο 9

Περιπτώσεις κατατακτριών, προαγωγικών και απολυτριών εξετάσεων

1. Μαθητές δημοτικού σχολείου κατατάσσονται μετά από κατατακτήριες εξετάσεις σε τάξη που δεν μπορεί να είναι ανώτερη από την τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία τους.

Δικαίωμα κατατακτριών εξετάσεων έχουν :

α. Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν «κατ' οίκον» για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους, που εκτιμώνται από το σύλλογο διδασκόντων, ο οποίος υποβάλλει σχετική πρόταση στον Προϊστάμενο της Δ/νσης ή του Γραφείου Εκπ/σης που παίρνει και την τελική απόφαση.

β. Όσοι δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν «κατ' οίκον» για σοβαρούς λόγους υγείας που πιστοποιούνται με βεβαίωση κρατικού θεραπευτηρίου, από την οποία φαίνεται η αδυναμία του μαθητή να φοιτά στο σχολείο.

γ. Όσοι προέρχονται από ειδικά σχολεία και οι γονείς τους επιθυμούν την κατάταξή τους σε τάξη ανάλογα με την πρόοδο που παρουσιάζουν.

δ. Έλληνες και ομογενείς με ξένη υπηκοότητα που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού και στον τόπο της διαμονής τους δεν λειτουργούσε αναγνωρισμένο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με βεβαίωση της Δ/νσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας ή προξενικής αρχής ή άλλης αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Εξωτερικών.

ε. Αλλοδαποί και Έλληνες μαθητές που προέρχονται από χώρες όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση λόγω εκτάκτων γεγονότων και αδυνατούν να προσκομίσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή έχουν τη νόμιμη ηλικία, όπως αυτό προκύπτει από άλλα έγγραφα ή από δηλώσεις των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών.

στ. Για ειδικές περιπτώσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που έχουν ηλικία μεγαλύτερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη που φοιτούν, αλλά δεν υπερβαίνει το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης, με απολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, μπορεί να γίνει κατάταξη, μετά από σχετικές εξετάσεις, σε τάξη ανάλογη με το γνωστικό τους επίπεδο, η οποία θα είναι αντίστοιχη ή μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας.

2. α. Η παραπομπή των μαθητών σε κατατακτήρια εξέταση γίνεται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Για τη διεξαγωγή της εξέτασης συγκροτείται τριμελής επιτροπή, η οποία κατά την κρίση της, υποβάλλει το μαθητή σε γραπτή ή προφορική δοκιμασία και προτείνει την τάξη

ριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες του διδακτικού προγράμματος και φέρνουν το παιδί σε επαφή με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με έργα πολιτισμικής αξίας σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Μεταφορά ωραρίου εργασίας σε άλλη βάρδια για την πραγματοποίηση των εκδηλώσεων μπορεί να γίνει με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων για την οποία ενημερώνονται ο αρμόδιος προϊστάμενος και ο σχολ. σύμβουλος.

β. Από παιδαγωγική, πολιτιστική και εθνική πλευρά κρίνεται σκόπιμο όλοι οι μαθητές να διευκολυνθούν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής φοίτησης να επισκεφθούν σύμφωνα με τη διαδικασία που ορίζεται στην προηγούμενη παράγραφο 3 - χώρους και κορυφαία μνημεία της εθνικής πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Στόχος είναι να προσεγγίσουν την εθνική πολιτιστική κληρονομιά, να τη γνωρίσουν, να την αγαπήσουν και να τη σεβαστούν. Προτεραιότητα δίνεται σε κάθε είδους μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, διάφορες εκθέσεις, αρχιτεκτονικά μνημεία (αρχαίας, μεσαιωνικής, σύγχρονης εποχής), εκκλησίες, εργαστήρια καλλιτεχνών, θέατρα, χώρους παραστασεων, συναυλιών κ.ά.

γ. Στα πλαίσια της σχολικής ζωής και του πολιτισμού πραγματοποιούνται επισκέψεις και εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου κλιμακίων ή μεμονωμένων καλλιτεχνών μουσικής, θεάτρου, χορού, εικαστικών τεχνών και άλλων πνευματικών ανθρώπων ή ειδικών επιστημόνων που καλούνται στο σχολείο ή την τάξη. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και πραγματοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού.

δ. Η οργάνωση των μαθητικών κοινοτήτων, του σχολικού συνεταιρισμού, εκθέσεων έργων των μαθητών, σχολικών εορτών, εκθέσεων βιβλίων, η συμμετοχή του σχολείου σε τοπικές πολιτιστικές εκδηλώσεις, η χορωδία, ο χορός, οι αθλητικοί αγώνες, οι επισκέψεις για παρακολούθηση αθλητικών, καλλιτεχνικών και λαϊκών εκδηλώσεων αποτελούν επίσης μέρος της σχολικής ζωής και του πολιτισμού.

5. Πρωινή προσευχή - σημαϊσολογισμός.

α. Πριν από την έναρξη των μαθημάτων πραγματοποιείται κοινή προσευχή των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού στο προαύλιο του σχολείου με ευθύνη των εκπ/κών που εφημερεύουν. Σε περίπτωση δυσμενών καιρικών συνθηκών, η προσευχή πραγματοποιείται στην αίθουσα κάθε τάξης. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν υποχρεωτικά στην πρωινή προσευχή και στον εκκλησιασμό και επιβλέπουν τα τμήμα τους. Η συμμετοχή και των μη ορθόδοξων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την επιτήρηση των μαθητών τους. Η συμμετοχή των ετερόδοξων μαθητών στην πρωινή προσευχή γίνεται σύμφωνα με τα αναφερόμενα στο εδάφιο δ της παραγράφου 10 αυτού του άρθρου.

β. Η σημαία παραμένει ανηρτημένη στον ιστό του σχολείου, όπως σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες κατά τις εργάσιμες ημέρες. Υποστολή της σημαίας γίνεται όταν αυτό κριθεί σκόπιμο από το σύλλογο διδασκόντων ή οριστεί από τις αρμόδιες αρχές.

Επίσημη έπαρση της σημαίας γίνεται:

- (1) την πρώτη Δευτέρα κάθε μήνα (από το σχολείο της πρωινής βάρδιας)
- (2) τις εθνικές επετείες και τις τοπικές εθνικές εορτές
- (3) όταν κρίνεται σκόπιμο από το σύλλογο διδασκόντων ή ορίζεται από τις αρμόδιες αρχές

6. Ενδυμασία μαθητών.

Για τους μαθητές και μαθήτριες του δημοτικού σχολείου δεν προβλέπεται ομοιόμορφη ενδυμασία, η δε εμφάνισή τους στις παρελάσεις ή άλλες σχολικές εκδηλώσεις με ομοιόμορφη ενδυμασία γίνεται ύστερα από απόφαση του σχολικού συμβουλίου.

7. Σχολεία εφαρμογής νέων προγραμμάτων

α. Με πρόταση του Σχολικού Συμβούλου και σύμφωνη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς και με πρόταση Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου μπορούν να εφαρμόζονται, μετά από έγκριση του Υπουργού Παιδείας, σε δημοτικά σχολεία της περιφέρειας δοκιμαστικά νέα προγράμματα ή νέες μορφές σχολείου.

β. Με πρόταση της Δ/σης Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με απόφαση του Υπουργού Παιδείας μπορούν να επιλέγονται σχολεία περιφερειών ή νομών ή μεμονωμένες σχολικές μονάδες για εφαρμογή προγραμμάτων που αναφέρονται στο προηγούμενο εδάφιο, καθώς και για δοκιμαστική εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, διαδικασίας αξιολόγησης, ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και δοκιμαστική χρήση διδακτικών βιβλίων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

γ. Οι λεπτομέρειες για την εφαρμογή της παραγράφου αυτής, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, ρυθμίζονται με υπουργική απόφαση.

8. Παιδαγωγικός έλεγχος διαγωγής του μαθητή δημοτικού σχολείου

α. Κανένας χαρακτηρισμός που αφορά τη διαγωγή των μαθητών δεν καταχωρείται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου και στα άλλα βιβλία και υπηρεσιακά έγγραφα.

β. Οι μαθητές του σχολείου, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου καθώς και το σχολικό περιβάλλον.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας δημιουργούνται οι καταλληλές συνθήκες για τη συνεργασία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και παροτρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή.

Προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν αντικείμενο συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και με τους σχολικούς συμβούλους, για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση του θέματος.

Σε κάθε περίπτωση και πριν από οποιαδήποτε απόφαση, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η βασική αρχή του σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού.

γ. Οι σωματικές ποινές δεν επιτρέπονται.

δ. Η αλλαγή περιβάλλοντος του μαθητή είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, όταν πρόκειται για αλλαγή τμήματος ή με τη συναίνεση του γονέα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολείου.

9. Εκκλησιασμός

Ο εκκλησιασμός των μαθητών κατά σχολείο ή τάξη πραγματοποιείται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και με τη συνοδεία των εκπ/κών στις παρακάτω περιπτώσεις:

α. Την εορτή των Τριών Ιεραρχών και τις εθνικές εορτές, σύμφωνα με το άρθρο 4 αυτού του Προεδρικού διατάγματος.

β. Την ημέρα του Παλιούχου, όταν οι τοπικές συνθήκες του εορτασμού το επιτρέπουν.

γ. Μια φορά το μήνα σε εργάσιμη ημέρα, τις δύο πρώτες ώρες, μετά από συνεννόηση με τους υπευθύνους του ιερού ναού και ~~εφ' όσον εξασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για ασφαλή μετάβαση των μαθητών.~~

δ. Εκτάκτως μέχρι τρεις φορές το διδ. έτος, όταν κρίνεται σκόπιμο από το σύλλογο διδασκόντων, σε ώρες λειτουργίας ή μη του σχολείου.

10. Μη Ορθόδοξοι μαθητές

α. Μαθητές που ανήκουν σε άλλο δόγμα ή άλλο θρήσκευμα δεν συμμετέχουν στον εκκλησιασμό, εφόσον οι γονείς τους το ζητήσουν με γραπτή δήλωση. Όταν ένας από τους γονείς ανήκει σε άλλο δόγμα ή θρησκεία, για να γίνει απαλλαγή χρειάζεται κοινή δήλωση των γονέων. Αν οι γονείς είναι διαζευγμένοι ισχύει η δήλωση του γονέα που έχει την επιμέλεια, σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 8 αυτού του Π.Δ.

Οι γονείς των μη ορθόδοξων μαθητών ενημερώνονται εγκαίρως για την ημέρα και την ώρα του εκκλησιασμού ώστε αυτοί να οδηγηθούν στο σχολείο μετά τη λήξη του. Όταν ο εκκλησιασμός γίνεται έκτακτα η δεν ειδοποιούνται οι γονείς και κηδεμόνες των παραπάνω μαθητών, η απασχόληση και η επιτήρησή τους γίνεται με ευθύνη του σχολείου.

Οι προαναφερόμενοι μαθητές συμμετέχουν στον εορτασμό των εθνικών επετείων και στις άλλες εκδηλώσεις του σχολείου.

β. Οι παραπάνω μαθητές απαλλάσσονται από το μάθημα των Θρησκευτικών και με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ορίζεται ο τρόπος απασχόλησης τους εντός ή εκτός της αίθουσας ή σε άλλη αίθουσα, την ώρα της διδασκαλίας του μαθήματος αυτού.

γ. Αν οι γονείς τους επιθυμούν να ανσγραφεται στα επίσημα έγγραφα ή βιβλία του σχολείου ότι ακολουθούν άλλο δόγμα ή θρησκεία πρέπει να προσκομίσουν πιστοποιητικό Μητρώου ή Δημοτολογίου, στο οποίο να αναφέρεται ότι ακολουθούν το συγκεκριμένο δόγμα.

δ. Οι παραπάνω μαθητές, εφόσον προσέρχονται στο σχολείο πριν γίνει η πρωινή προσευχή, παρευρίσκονται με το τμήμα που ανήκουν στο χώρο της συγκέντρωσης χωρίς να συμμετέχουν στην προσευχή, τρώοντας απόλυτη ησυχία, σεβόμενοι τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους που προσεύχονται.

11. Σημαιοφόροι και παραστάτες - υπεύθυνοι για κατάθεση στεφάνου:

— Σημαιοφόροι, παραστάτες και υπεύθυνοι για την κατάθεση στεφάνου ορίζονται μαθητές που δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και είναι Έλληνες υπήκοοι. Στη διαδικασία επιλογής μπορούν να πάρουν μέρος και μαθητές ελληνικής καταγωγής με ξένη υπηκοότητα εφόσον και οι γονείς τους το επιθυμούν και δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

α. Σημαιοφόροι ορίζονται δύο μαθητές της ΣΤ' τάξης, ο ένας για το χρονικό διάστημα μέχρι 31 Ιανουαρίου και ο άλλος από 1η Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Επιλέγονται αυτοί που κατά το προηγούμενο σχολικό έτος έχουν συγκεντρωσει το μεγαλύτερο γενικό μέσο όρο βαθμολογίας, υπολογιζόμενου και του κλασματικού του μέρους. Στις περιπτώσεις ισοβαθμίας και στο κλασματικό μέρος, γίνεται κλήρωση. Το κλασματικό μέρος αναφέρεται στον επίσημο γενικό μέσο όρο και όχι στο μέσο όρο των επιμέρους μαθημάτων

β. Παραστάτες ορίζονται δέκα μαθητές της ΣΤ' τάξης, πέντε για το χρονικό διάστημα μέχρι 31 Ιανουαρίου και πέντε από 1η Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους. Η επιλογή γίνεται με την ίδια διαδικασία που επιλέγονται οι σημαιοφόροι.

γ. Με τον τρόπο που περιγράφεται στα προηγούμενα εδάφια, επιλέγονται δύο μαθητές της ΣΤ' τάξης που δεν επιλέχθηκαν ούτε σημαιοφόροι ούτε παραστάτες, στους οποίους ανατίθεται η κατάθεση στεφάνου, ο ένας για το διάστημα μέχρι 31 Ιανουαρίου και ο άλλος από 1η Φεβρουαρίου μέχρι το τέλος του διδ. έτους

δ. Οι σημαιοφόροι, οι παραστάτες και οι υπεύθυνοι για την κατάθεση στεφάνου επιλέγονται κατά τμήμα και η τήρηση των αναφερομένων στα παραπάνω εδάφια α, β, γ είναι υποχρεωτική.

Η επιλογή γίνεται από το διευθυντή του σχολείου ενώπιον του συλλόγου διδασκόντων και των ενδιαφερομένων μαθητών και συντάσσεται σχετικό πρακτικό, στο οποίο αναφέρεται η όλη διαδικασία, καθώς και τα ονόματα των μαθητών που πήραν μέρος στην κλήρωση.

ε. Στη διαδικασία επιλογής δεν παίζουν μέρος οι μαθητές που προέρχονται από μετεγγραφή και πήραν τίτλο προόδου Ε' τάξης από άλλο σχολείο.

στ. Στα σχολεία που έχουν μικρό αριθμό μαθητών στην ΣΤ' τάξη (μικρότερο από το σύνολο των παραπάνω θέσεων), οι θέσεις συμπληρώνονται με μαθητές της Ε' και όταν δεν επαρκούν κι αυτοί, με μαθητές και των άλλων τάξεων κατά φθίνουσα σειρά (πρωτα της Δ' τάξης κλπ.). Στην περίπτωση αυτή επιλέγονται οι μαθητές που στο προηγούμενο σχολικό έτος είχαν τα περισσότερα Α στους μέσους όρους των μαθημάτων. Αν υπάρχουν περισσότεροι μαθητές που έχουν ίσο αριθμό Α στους μέσους όρους των μαθημάτων, γίνεται κλήρωση.

12. Προγραμματισμός - απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου

α. Από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου γίνονται οι απαραίτητες προπαρασκευαστικές εργασίες και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο σχολείου ώστε στις 11 του ίδιου μήνα να αρχίζει απροσκόπτα η διδασκαλία των μαθημάτων, όπως:

(1) Σεμινάρια - συσκέψεις με το Σχολικό Σύμβουλο

(2) Συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού για τη συνταξη του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και του ωρολογίου προγράμματος, την κατανομή τάξεων όπου αυτή δεν έχει γίνει από τον Ιούνιο, την ανάθεση αρμοδιοτήτων κλπ.

(3) Συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες (τοπική αυτοδιοίκηση, σχολικό συμβούλιο, σχολική επιτροπή, δημοτική επιτροπή παιδείας κ.α.) για την πραγματοποίηση πιθανών επισκευών, αποκατάσταση ζημιών και γενικά την αντιμετώπιση διδακτηριακών και άλλων προβλημάτων που έχουν σχέση με τη λειτουργία του σχολείου.

(4) Ρύθμιση εκκρεμών θεμάτων εγγραφών - μετεγγραφών, παραλαβή βιβλίων

(5) Οποιαδήποτε προπαρασκευαστική εργασία

β. Από 16 μέχρι 21 Ιουνίου πραγματοποιούνται:

(1) Συσκέψεις και σεμινάρια με το Σχολικό Σύμβουλο

(2) Συσκέψεις του διδακτικού προσωπικού, κατά τις οποίες γίνεται ο απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου και καταγράφονται προτάσεις για τη βελτίωσή του για το επόμενο έτος.

(3) Κατανομή τάξεων για το επόμενο σχολ. έτος στα

ΥΠΕΠΘ – Γ1/678/19.7.01

ΘΕΜΑ: Επιλογή σημαιοφόρων

Σας στέλνουμε την αριθμ. Φ10/84/Γ1/480/21-6-2001 (ΦΕΚ 863 τ.Β') υπουργική απόφαση, με την οποία ορίζεται ότι στη διαδικασία επιλογής σημαιοφόρων, παραστατών κ.λ.π. παίρνουν μέρος και οι μαθητές που έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ύστερα από υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους.

Με την ίδια απόφαση ορίζεται ότι στη διαδικασία επιλογής παίρνουν επίσης μέρος οι μαθητές που προέρχονται από μετεγγραφή, γεγονός που σημαίνει ότι για τους μαθητές της ΣΤ' μαζί με το αποδεικτικό μετεγγραφής που εκδίδεται από τις 15 Ιουνίου μέχρι τις 10 Οκτωβρίου αποστέλλεται και αντίγραφο του Φύλλου Ημερησίου Ελέγχου ή του Βιβλίου Μητρώου (θεωρημένο και σφραγισμένο από το διευθυντή του σχολείου), στο οποίο (αντίγραφο) φαίνεται η αναλυτική βαθμολογία του μαθητή στην Ε' τάξη.

Επισημαίνεται ότι η επιλογή σημαιοφόρων κ.λ.π. γίνεται από το σύλλογο διδασκόντων, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από τις κείμενες διατάξεις, τις οποίες καμιά απόφαση του συλλόγου διδασκόντων δεν μπορεί να ακυρώνει και να αντιστρατεύεται, ανεξάρτητα από προσωπικές απόψεις σχετικές με το θέμα.

Υπενθυμίζεται ότι η επιλογή των σημαιοφόρων γίνεται σύμφωνα με τη διαδικασία που προβλέπεται από την παράγραφο 11 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161 τ. Α') και με βάση τις μεταβολές που επήλθαν με τις ακόλουθες υπουργικές αποφάσεις:

- Γ1/219/13-3-2001 (ΦΕΚ 277 τ. Β') για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και των αλλοδαπών μαθητών
- Φ10/84/Γ1/480/21-6-2001 (ΦΕΚ 863 τ. Β') για τη συμμετοχή στη διαδικασία επιλογής και μαθητών που έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής καθώς και όσων προέρχονται από μετεγγραφή

(Η ρύθμιση λειτουργικών θεμάτων των σχολείων με υπουργικές αποφάσεις προβλέπεται από την παρ. 2 του άρθρου 7 του Ν. 2525/97, ΦΕΚ 188 τ. Α')

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα διάταξη του Π.Δ. 201/98, για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία επιλογής λαμβάνεται υπόψη ο ετήσιος Γενικός Μέσος Όρος βαθμολογίας των μαθητών, ο οποίος προκύπτει από τους μέσους όρους των μαθημάτων, δηλαδή από την τέταρτη στήλη του Βιβλίου Μητρώου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι επιμέρους βαθμοί στα τρίμηνα, από τους οποίους βεβαίως εξάγονται οι Μ.Ο. των μαθημάτων.

ΥΠΕΠΘ – Γ1/480/21.6.01 (ΦΕΚ 863B'/6.7.01)

Επιλογή σημαιοφόρων στο δημοτικό σχολείο.

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Έχοντας υπόψη:

1. Το εδάφιο ζ της παραγρ. 11 του άρθρου 4 του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167Α).

2. Τις διατάξεις της παραγράφου 2 του άρθρου 7 του Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188Α) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», οι οποίες ορίζουν ότι τα θέματα του παραπάνω εδαφίου του Ν. 1566/85 ρυθμίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

3. Την υπ' αρ. 18/9.5.2001 απόφαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

4. Το γεγονός ότι από την απόφαση αυτή δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του δημοσίου, αποφασίζουμε:

Στη διαδικασία επιλογής σημαιοφόρων, παραστατών και υπευθύνων για την κατάθεση στεφάνου στα δημοτικά σχολεία μπορούν να συμμετέχουν και:

α. Μαθητές οι οποίοι για διάφορους λόγους έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ύστερα από υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους.

β. Οι μετεγγραφέντες μαθητές από άλλα σχολεία, εφόσον η μετεγγραφή έχει ολοκληρωθεί μέχρι 10 Οκτωβρίου του έτους που γίνεται η επιλογή και έχει προσκομισθεί στο σχολείο αντίγραφο της σελίδας του Βιβλίου Μητρώου, στην οποία φαίνεται η αναλυτική βαθμολογία τους στην Ε' τάξη.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 21 Ιουνίου 2001

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΥΠΕΠΘ-Γ4/283/20.3.01

ΘΕΜΑ: "Παρέλαση μαθητών Δ.Σ."

Σε απάντηση του υπ' αριθμ. 1425/19.3.2001 εγγράφου σας, σας ενημερώνουμε ότι:

Σύμφωνα με την Γ4/150/24.2.2000 κεφ. 3 § Β' οι απαλλαγμένοι μαθητές συμμετέχουν στην παρέλαση. Ως εκ τούτου οι μαθητές στους οποίους δεν διδάσκεται το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συμμετέχουν στην παρέλαση.

ΑΠΟΦΑΣΗ

ΥΠΕΠΘ-Γ4/150/24.2.2000

Έχοντας υπόψη το Ν. 1566/85,

Ορίζουμε τον τρόπο σύνθεσης των τμημάτων της σπουδάζουσας και μαθητώσας νεολαίας κατά τις παρελάσεις στις Εθνικές επετείους και τον τρόπο επιλογής σημαιοφόρου και παραστατών στα σχολεία της Β/βάθμιας Εκπ/σης ως εξής:

1. ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΠΑΡΕΛΑΣΗΣ

α) Τα τμήματα παρέλασης της Ιδιωτικής και Δημόσιας Β/βάθμιας Εκπ/σης καθώς και της Δημόσιας Γ/βάθμιας Εκπ/σης θα συγκροτούνται κατά ενιαίο τρόπο σε τετράδες (4Χ8=32 μαθητές-τριες), θα συμμετέχουν επιπλέον 1 σημαιοφόρος με 5 παραστάτες καθώς επίσης και διμοιρίτες επικεφαλής των τμημάτων (αγόρια - κορίτσια).

β) Οι μαθητές ή σπουδαστές που θα μετέχουν στα τμήματα της παρέλασης θα επιλέγονται από τους οικείους καθηγητές Φυσικής Αγωγής από εκείνους τους μαθητές που έχουν άρτια εμφάνιση, παράστημα και ήθος. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) θα συμμετέχουν εφόσον το επιθυμούν τα ίδια και οι γονείς τους και με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων.

γ) Η προετοιμασία επιλογής των μαθητών για τη συγκρότηση των τμημάτων, θα αρχίζει με ευθύνη των καθηγητών Φυσικής Αγωγής τουλάχιστον ένα μήνα πριν από κάθε παρέλαση. Θα αφιερώνεται χρόνος (10'-12') για την εκμάθηση ανάλογων ασκήσεων (βηματισμός, κίνηση χεριών, κλπ) κατά την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Για την άρτια και άψογη συνεργασία των Δ/ντών των σχολείων με τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, θα πραγματοποιούνται δύο τουλάχιστον δοκιμαστικές παρελάσεις στον χώρο του σχολείου με τα επιλεγμένα τμήματα παρουσία και δεύτερου Εκπ/κού, ανεξάρτητα ειδικότητας. Κάθε σχολείο συμμετέχει με δύο τμήματα (αγόρια - κορίτσια) όπου τα σχολεία στο Δήμο ή στην πόλη είναι περισσότερα από δέκα και από δύο (2) μέχρι τέσσερα (4) τμήματα (2 αγόρια - 2 κορίτσια) όταν τα σχολεία είναι λιγότερα.

δ) Τα σχολεία Ιδιωτικής και Δημόσιας Β/βάθμιας Εκπ/σης συμμετέχουν υποχρεωτικά στις παρελάσεις με το σύμβολο του Ελληνικού Έθνους. Τα τμήματα των σχολείων κατά την παρέλαση θα παρουσιάζουν ένα ομοιόμορφο σύνολο και η εμφάνιση θα είναι αυτή που θα αρμόζει σε μαθητές-τριες.

Οι επικεφαλής των τμημάτων καθηγητές Φυσικής Αγωγής, οφείλουν να ακολουθούν τα τμήματά τους από το αριστερό μέρος σε όλη τη διαδρομή της παρέλασης.

Επειδή η παρέλαση γίνεται για ανάμνηση αλλά και για να τιμηθούν πρόσωπα και γεγονότα μιας ορισμένης χρονικής περιόδου που έχει αξία για μας σήμερα θα πρέπει η ποιότητα αυτής της εκδήλωσης να είναι η υψηλότερη.

2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΩΝ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ.

α) ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ - ΕΣΠΕΡΙΝΑ

Σημαιοφόρος θα ορίζεται ο καλύτερος σε επίδοση μαθητής-τρια από την Γ' τάξη με βάση τον γενικό μέσο όρο της βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης.

ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ-ΠΑΡΑΣΤΑΤΕΣ

Παραστάτες θα ορίζονται ανεξάρτητα με το φύλο και με βάση την επίδοση του γενικού μέσου όρου της βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης, δύο (2) μαθητές της Γ' τάξης και δύο (2) μαθητές της Β' τάξης. Ένας μαθητής-τρια της Α' τάξης ύστερα από κλήρωση όλων των μαθητών για την εκδήλωση της 28ης Οκτωβρίου και ο καλύτερος μαθητής-τρια με βάση την επίδοση για την εκδήλωση της 25ης Μαρτίου.

Για την επίδοση της Α' τάξης θα υπολογίζεται ο μέσος όρος των δύο (2) τριμήνων εκτός αν για διάφορους λόγους δεν έχει κατατεθεί η βαθμολογία του δευτέρου τριμήνου οπότε θα υπολογίζεται η βαθμολογία μόνο του πρώτου τριμήνου.

β) ΕΝΙΑΙΑ ΛΥΚΕΙΑ

Σημαιοφόρος θα ορίζεται ο καλύτερος σε επίδοση μαθητής-τρια από την Γ' τάξη. Παραστάτες θα ορίζονται με βάση την επίδοση και ανεξάρτητα με το φύλο δύο μαθητές από την Γ' τάξη και δύο μαθητές από την Β' τάξη. Ο παραστάτης από την Α' τάξη μαθητής-τρια θα ορίζεται σύμφωνα με το βαθμό του απολυτηρίου της Γ' τάξης Γυμνασίου.

γ) ΤΕΕ

Σημαιοφόρος θα ορίζεται μαθητής-τρια με βάση τη γενική επίδοση του δευτέρου έτους του Α' κύκλου σπουδών. Δύο παραστάτες από τον Β' κύκλο σπουδών θα ορίζονται δύο μαθητές-τριες με βάση την επίδοση του δευτέρου έτους του Α' κύκλου με βάση την επίδοση του πρώτου έτους του Α' κύκλου. Ο παραστάτης του πρώτου έτους του Α' κύκλου σπουδών θα ορίζεται σύμφωνα με το βαθμό του απολυτηρίου του Γυμνασίου.

3. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

α) Σε περίπτωση ισοβαθμίας μεταξύ δύο ή περισσότερων μαθητών-τριών για τη θέση του σημαιοφόρου ή παραστατών γίνεται κλήρωση και ορίζονται ένας για τις εκδηλώσεις της 28ης Οκτωβρίου και ένας για τις εκδηλώσεις της 25ης Μαρτίου (όταν ο ένας ορίζεται σημαιοφόρος ο άλλος ορίζεται παραστάτης). Το ίδιο ισχύει και για τους τοπικούς εορτασμούς και παρελάσεις.

β) Μαθητές που για διάφορους λόγους έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και έχουν προσκομίσει πιστοποιητικό από Δημόσιο Νοσοκομείο μπορούν να συμμετάσχουν ως σημαιοφόροι ή παραστάτες μετά και από υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους.

γ) Στην διαδικασία επιλογής συμμετέχουν και οι μετεγγραφέντες μαθητές από άλλα σχολεία, εφόσον η μεταγραφή έχει πραγματοποιηθεί σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

δ) Δεν μπορούν να ορισθούν σημαιοφόροι και παραστάτες οι έχοντες ξένη υπηκοότητα και ξένη καταγωγή μαθητές. Μπορούν, να ορισθούν σημαιοφόροι και παραστάτες μαθητές που έχουν μεν ξένη υπηκοότητα αλλά είναι Ελληνικής καταγωγής. Μπορούν, εφόσον οι γονείς τους το επιθυμούν να ορισθούν σημαιοφόροι και παραστάτες μαθητές που έχουν μεν ξένη υπηκοότητα αλλά είναι Ελληνικής καταγωγής.

Μπορούν να ορισθούν σημαιοφόροι και παραστάτες αλλοδαποί μαθητές, στους οποίους έχει επιτραπεί η αναδοχή τους σε Ελληνική οικογένεια με απόφαση Δικαστηρίου και φοιτούν τουλάχιστον δύο (2) χρόνια σε Ελληνικό σχολείο.

Κάθε προηγούμενη σχετική με τα θέματα αυτά, παύει να ισχύει.

Η Απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

ΥΠΕΠΘ-Γ4/193/6.3.2000**ΘΕΜΑ:** "Επιλογή Σημαιοφόρων και Παραστατών".

Σχετικά με την αριθμ. Γ4/150/24.2.2000 Απόφαση, κεφ. 2 (επιλογή σημαιοφόρων και παραστατών Β/βάθμιας Εκπ/σης) παρ. γ' Τ.Ε.Ε., σας διευκρινίζουμε ότι:

Σημαιοφόρος θα ορίζεται από τον Β' κύκλο σπουδών με βάση τη γενική επίδοση του δεύτερου έτους του Α' κύκλου σπουδών. Δύο παραστάτες από το Β' κύκλο σπουδών, δύο παραστάτες από το δεύτερο έτος του Α' κύκλου σπουδών με βάση την γενική επίδοση του προηγούμενου έτους και ένας παραστάτης από το πρώτο έτος του Α' κύκλου με βάση το βαθμό απολυτηρίου του Γυμνασίου.

ΥΠΕΠΘ - Γ2/61722/-6.02**ΘΕΜΑ:** " Επιλογή παραστάτη "

Με αφορμή ερωτήματα που υποβάλλονται στην Υπηρεσία μας σχετικά με την επιλογή των μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου οι οποίοι συνοδεύουν τη σημαία κατά τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου ως παραστάτες, σας πληροφορούμε ότι ο Μέσος Όρος της βαθμολογίας τους για την επιλογή αυτή προκύπτει από το Μέσο Όρο των δύο τριμήνων κάθε μαθήματος ξεχωριστά (οριζόντιος υπολογισμός).

4. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΓΙΑ ΚΑΤΑΘΕΣΗ ΣΤΕΦΑΝΟΥ.

Με τον τρόπο που περιγράφεται στην παράγραφο 2 αυτής της εγκυκλίου επιλέγονται από την ΣΤ΄ τάξη δύο μαθητές που θα αναλάβουν την κατάθεση στεφάνου, ο ένας για το διάστημα μέχρι 31 Ιανουαρίου και ο άλλος από 1η Φεβρουαρίου μέχρι τέλους του διδακτικού έτους.

Στη διαδικασία επιλογής δεν παίρνουν μέρος όσοι επιλέχτηκαν σηµαιοφόροι ή παραστατές.

5. ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

1. Οι σηµαιοφόροι και οι παραστατές δεν επιλέγονται κατά τμήμα, αλλά από ολόκληρη την τάξη.

2. Η επιλογή των σηµαιοφόρων και των παραστατών γίνεται από το Δ/ντή του σχολείου ενώπιον του συλλόγου διδασκόντων και των ενδιαφερομένων μαθητών και συντάσσεται σχετικό πρακτικό, στο οποίο αναφέρεται η όλη διαδικασία, καθώς και τα ονόματα των μαθητών που πήραν μέρος στην κλήρωση.

3. Σηµαιοφόροι και παραστατές επιλέγονται μαθητές που είναι Έλληνες υπήκοοι και δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

4. Στη διαδικασία επιλογής λαμβάνουν μέρος και οι μετεγγραφέντες από άλλο σχολείο μέχρι 20 Σεπτεμβρίου, εφόσον κατά την ημέρα της επιλογής, η οποία θα έχει προαναγγελθεί στους μαθητές τουλάχιστον πριν από πέντε ημέρες, έχει φθάσει υπηρεσιακά στο σχολείο η αναλυτική βαθμολογία τους κατά το προηγούμενο σχολικό έτος ή έχει προσκομισθεί επίσημο αντίγραφο της από τον ενδιαφερόμενο γονέα.

5. Για οποιαδήποτε άλλη περίπτωση που δεν προβλέπεται από την παρούσα εγκύκλιο αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου.

6. Κάθε προηγούμενη εγκύκλιος που αναφέρεται στην επιλογή σηµαιοφόρων και παραστατών παύει να ισχύει.

7. Η ισχύς της παρούσης αρχίζει από το σχολικό έτος 1995-96.

ΥΠΕΠΘ - Γ1/1290/5.10.95

ΘΕΜΑ: " Επιλογή σηµαιοφόρων, παραστατών και υπευθύνων για κατάθεση στεφάνου "

Με αφορμή ερωτήματα που υποβλήθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την επιλογή σηµαιοφόρων, παραστατών και υπευθύνων για την κατάθεση στεφάνου, διευκρινίζεται ότι:

Σηµαιοφόροι και παραστατές επιλέγονται μαθητές που είναι Έλληνες υπήκοοι καθώς και μαθητές ελληνικής καταγωγής και δεν έχουν απαλλαγεί από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

ΥΠΕΠΘ - Γ1/135/3.2.98

ΘΕΜΑ: Παρελάσεις μαθητών δημοτικών σχολείων

Με αφορμή σχετικά ερωτήματα που υποβάλλονται στο Υπουργείο Παιδείας σας κάνουμε γνωστό ότι τα τμήματα των παρελάσεων συγκροτούνται με ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου. Κατά συνέπεια το εδάφιο γ της παραγράφου 1 της Γ4/1048/25.9.89 εγκυκλίου του ΥΠΕΠΘ πύει να ισχύει

Υπενθυμίζουμε ότι το παραπάνω εδάφιο που καταργείται αναφέρει τα εξής: "Οι

ΣΗΜΑΙΟΦΟΡΟΙ - ΠΑΡΑΣΤΑΤΑΙ

μάθητῆς ἢ σπουδαστῆς που θα μετέχουν στα τμήματα της παρέλασης θα επιλέγονται από εκείνους τους μαθητῆς που ἔχουν ἀρτία εμφάνιση, παράστημα, ἦθος και επίδοση στις γυμναστικές ασκήσεις".

ΥΠΕΠΘ - Γ4/ 138/ 5 - 3 - 99

ΘΕΜΑ : "Ορισμός Σημαιοφόρων - Παραστατών" .

Με ἀφορμή ἐρωτήματα που υποβλήθηκαν στο Ὑπουργεῖο Παιδείας, σχετικά με τον ορισμό σημαιοφόρων και παραστατών στη Δευτ/θμια Ἐκπαίδευση, λόγω της συγκέντρωσης στη Χώρα μας παλιννοστούντων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ἐνωσης, Ἀλβανίας κ.λ.π., μετά από την ἀπάντηση που λάβαμε από το Γραφεῖο των Νομικών Συμβούλων του Ὑ.Π.Ε.Π.Θ. ἐπὶ των ἐρωτημάτων που θέσαμε, σας γνωρίζουμε τα εξής :

1. Δεν μπορούν να ορισθῶν σημαιοφόροι και παραστατῆς οι ἔχοντες ξένη υπηκοότητα και ξένη καταγωγή μαθητῆς.
2. Μποροῦν να ορισθῶν σημαιοφόροι και παραστατῆς οι ἔχοντες Ἑλληνική υπηκοότητα και ξένη καταγωγή μαθητῆς και
3. Μποροῦν, ἐφ' ὅσον και οι γονεῖς τους το ἐπιθυμοῦν, να ορισθῶν σημαιοφόροι και παραστατῆς μαθητῆς που ἔχουν μεν ξένη υπηκοότητα ἀλλὰ εἶναι Ἑλληνικής καταγωγῆς.

Ἐπίσης σας γνωρίζουμε ὅτι στη διαδικασία ἐπιλογῆς σημαιοφόρων και παραστατών μετέχουν οι μαθητῆς - τριες ἐφ' ὅσον δεν ἔχουν ἀπαλαχθεῖ από το μάθημα της Φυσικής Ἀγωγῆς κατὰ το προηγούμενο ἢ κατὰ το τρέχον Σχολικό Ἔτος.

ΥΠΕΠΘ-Γ1/219/13.3.01

ΘΕΜΑ: Ἐπιλογή σημαιοφόρων

Ἐχοντας υπόψη:

1. Το ἐδάφιο ζ της παραγρ. 11 του ἀρθρου 4 του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167^Α)
2. Τις διατάξεις της παραγράφου 2 του ἀρθρου 7 του Ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188^Α) "Ἐνιαίο Λύκειο, πρόσβαση ἀποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Ἐκπαίδευση, ἀξιολόγηση του εκπαιδευτικού ἔργου και ἄλλες διατάξεις", οι οποίες ορίζουν ὅτι τα θέματα του παραπάνω ἐδαφίου του Ν. 1566/85 ρυθμίζονται με ἀπόφαση του Ὑπουργοῦ Ἐθνικής Παιδείας και Ἱεροσκευμάτων
3. Την υπ'ἀρ.8/21.2.2001 πράξη του Παιδαγωγικού Ἰνστιτούτου
4. Το γεγονός ὅτι από την ἀπόφαση αὐτή δεν προκαλεῖται δαπάνη σε βάρος του δημοσίου

ἀποφασίζουμε

Στη διαδικασία ἐπιλογῆς σημαιοφόρων, παραστατών και υπευθύνων για την κατάθεση στεφάνου μποροῦν να συμμετέχουν και ἀλλοδαποὶ μαθητῆς, οι οποίοι φοιτοῦν τουλάχιστο δύο (2) χρόνια σε ἑλληνικό σχολεῖο.

Ἡ παρῶσα να δημοσιευθεῖ στην Ἐφημερίδα της Κυβερνήσεως.

«Περὶ καθορισμοῦ τοῦ ἀντικειμένου ἐργασίας τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ»

Στὸ τέλος τοῦ προηγούμενου χρόνου δημοσιεύθηκε Προεδρικό Διάταγμα «περὶ καθορισμοῦ τοῦ ἀντικειμένου ἐργασίας τῶν κοινωνικῶν λειτουργῶν» (Ε.Κ. τ. Α', φ. 213 τῆς 7 Δεκεμβρίου 1978). Τὸ διάταγμα αὐτὸ ἀποτελεῖ σημαντικό θῆμα στὴ προώθηση τοῦ ἐπαγγέλματος, διότι ἀναγνωρίζει τὴν πολύπλευρη δραστηριότητα τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ, καὶ σὲ τομεῖς λιγώτερο καθιερωμένους, ὅπως εἶναι, ἡ ἐργασία, ἡ ἐκπαίδευση, ἡ κοινοτική ἀργάνωση καὶ ἀνάπτυξη. Παράλληλα, κατοχυρώνει τὸν κοινωνικὸν λειτουργό, ὥστε νὰ μὴ χρησιμοποιεῖται σὲ δραστηριότητες ξένες πρὸς τὴν κοινωνικὴν ἐργασία. Γιὰ τὴν ἐνημέρωση τῶν ἀναγνωστῶν μας, παραθέτουμε τὸ κείμενο τοῦ διατάγματος.

Ἐχοντας ὑπ' ὄψιν: 1. Τὴν διατάξιν τοῦ ἀρθρ. 4 τοῦ ν.δ. 195/1974 «περὶ τροποποιήσεως καὶ συμπληρώσεως διατάξεων τινῶν τοῦ ν.δ. 4018/1959, περὶ τοῦ θεσμοῦ τῶν Κοινωνικῶν Λειτουργῶν» καὶ τοῦ εἰς ἐκτέλεσιν τούτου ἐκδοθέντος δ.δ. 319/1962. 2. Τὴν ὑπ' ἀριθ. 764/1978 γνωμοδότησιν τοῦ Συμβουλίου τῆς Ἐπικρατείας, προτάσει τῶν Ὑπουργῶν Προεδρίας Κυβερνήσεως, Δικαιοσύνης, Ἐσωτερικῶν, Ἐθνικῆς Παιδείας καὶ Θρησκευμάτων, Ἐργασίας καὶ Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν ἀποφασίζομεν:

Καθορίζομεν τὸ ἀντικείμενον ἐργασίας τῶν κοινωνικῶν λειτουργῶν, γενικῶς, καὶ εἰδικώτερον κατὰ Τομεῖα παροχῆς Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν ὡς ἀκολουθῶς:

Ἄρθρον 1

Ἀντικείμενον ἐργασίας κοινωνικῶν λειτουργῶν, γενικῶς

(Ὁ κοινωνικός λειτουργός, ἐν τῇ ἀσχίσει τοῦ ἔργου του, ἐπιδιώκει, διὰ χρη-

σιμοποιήσεως μεθόδων κοινωνικῆς ἐργασίας καὶ τῆ συνεργασίας ἐτέρων εἰδικῶν, ὡς ἰατρῶν, ψυχολόγων, συμβούλων ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, κοινωνιολόγων, ἐκπαιδευτικῶν, ἐπισκεπτριῶν ἀδελφῶν καὶ ἄλλων νὰ συμβάλῃ εἰς τὴν πρόληψιν ἢ τὴν ἀντιμετώπισιν προβλημάτων ἀτόμων ἢ κοινωνικῶν ἐμάδων, εἰς τὴν διατήρησιν ἢ ἀποκατάστασιν τῆς ἰσσορροπίας μεταξὺ ἀτόμου καὶ περιβάλλοντος αὐτοῦ ὡς καὶ εἰς τὴν ἐν γένει κοινωνικὴν ἀνάπτυξιν καὶ εὐημερίαν.

Ἄρθρον 2

Τομεῖς Κοινωνικῆς Προνοίας

1. Ὁ κοινωνικός λειτουργός εἰς τὸν τομεῖα τῆς κοινωνικῆς προνοίας συμβάλλει εἰς τὴν πρόληψιν καὶ εἰς τὴν ἀντιμετώπισιν ψυχοκοινωνικοοικονομικῶν προβλημάτων κατηγοριῶν πληθυσμοῦ, αἰτίνας ὑπὸ τὴν πείσιν κοινωνικοοικονομικῶν μεταβολῶν, ἐκτάκτων συμβάντων ἢ προβλημάτων προκαλουμένων ἐκ διαφορῶν αἰτίων, πε-

ριήλθον ή κινδυνεύουν νά περιέλθουν εις κατάστασιν αδυναμίας προσαρμογής των εις τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον.

2. Πρὸς τοῦτο ὁ κοινωνικὸς λειτουργὸς ἀφ' ἑνὸς μὲν διερευνᾷ τὰς συνθήκας ἢ καταστάσεις, ἐκ τῶν ὁποίων περιήλθον ἢ δυνατόν νά περιέλθουν ἄτομα ἢ κοινωνικαὶ ἐμάδες εις κατάστασιν ἀνάγκης, ἀφ' ἑτέρου δὲ παρέχει πρὸς αὐτοὺς εἰδικὰς κοινωνικὰς ὑπηρεσίας, ἰδίᾳ ἐνημερωτικοῦ, συμβουλευτικοῦ καὶ ἐπιδοθηθητικοῦ χαρακτήρος, ἐπὶ σκοπῷ ἀξιοποιήσεως τῶν διατιθεμένων ὑπὲρ αὐτῶν μέσων καὶ τῶν ἰδίων αὐτῶν ἱκανοτήτων.

3. Αἱ δραστηριότητες τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς κοινωνικῆς προνοίας ἀφοροῦν εἰς τὴν πρόληψιν ἢ τὴν ἀντιμετώπισιν τῶν περιών ἢ παράγραφος 1 τοῦ παρόντος ἀρθροῦ προβλημάτων, ἐπὶ τῶν ἐξῆς κυρίως περιπτώσεων:

α) Πληγέντων ἐξ ἀπροβλέπτων καὶ ἐκτάκτων συμβάντων (π.χ. θεομηναί, πυρκαϊαὶ κ.λ.π.). β) Στερουμένων ἐπαρκῶν ἢ καταλλήλων μέσων κατοικίας ἢ στεγαστικῶς ἀποκαθισταμένων. γ) Προσφύγων, παλιννοστούντων ἢ μεταναστῶν. δ) Ὑπερηλίκων. ε) Πάσης φύσεως ἀναπήρων. στ) Οἰκονομικῶς ἀδυνάτων. ζ) Τῶν εἰς ἰδρύματα κλειστῆς περιθάλψεως τομέως κοινωνικῆς προνοίας περιθαλαπομένων ἢ ἐξερχομένων ἐξ αὐτῶν, καὶ η) Περιπτώσεων κατὰ τὰς ὁποίας καθίσταται δυσχερὴς ἢ ἐμαλῆ διεξαγωγή τῶν λειτουργιῶν τῆς οἰκογενείας καὶ ἢ ἐκπλήρωσις τῆς ἀποστολῆς τῆς ὡς κοινωνικῆς ἐμάδος καὶ θεσμοῦ γενικώτερον.

Ἄρθρον 3

Τομεὺς ὑγείας,

1. Ὁ κοινωνικὸς λειτουργὸς εἰς τὸν τομέα τῆς ὑγείας συμβάλλει εἰς τὴν πρόληψιν ἢ τὴν ἀντιμετώπισιν συναισθηματικῶν ἢ κοινωνικοοικονομικῶν προβλημάτων, δημιουργημένων συνεπείᾳ καταστάσεων κλονισμοῦ σωματικῆς ἢ ψυχικῆς ὑ-

γείας ἀτόμων, ἢ ὀφειλομένων εἰς τὴν προσωπικότητα αἰτῶν ἢ εἰς ἑτέρας δυσμενεῖς καταστάσεις τοῦ περιβάλλοντός των, αἵτινα καθίστανε δυσχερὲς τὸ διαγνωστικὸν ἔργον ἢ τὴν ἐφαρμογὴν μέτρων θεραπείας.

2. Τὸ ἔργον τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς ὑγείας συνίσταται, ἀφ' ἑνὸς μὲν εἰς τὴν διερεύνησιν τῶν κοινωνικοοικονομικῶν συνθηκῶν, αἵτινες ἀποτελοῦν τοὺς γενεσιουργοὺς λόγους τῶν ἐν τῇ προηγουμένη παραγράφῳ προβλημάτων, ἀφ' ἑτέρου δὲ εἰς τὴν παροχὴν εἰδικῶν κοινωνικῶν ὑπηρεσιῶν ἐνημερωτικοῦ, συμβουλευτικοῦ καὶ ἐπιδοθηθητικοῦ χαρακτήρος, πρὸς τὸν ἀσθενῆ καὶ τοὺς οἰκείους του, ἐπὶ σκοπῷ συμβολῆς, εἰς τὴν ἐπιτυχίαν τοῦ διαγνωστικοῦ καὶ θεραπευτικοῦ ἔργου καὶ τὴν ἐμαλῆν ἐπανένταξιν τοῦ λαθόντος εἰς τὸ κοινωνικὸν περιβάλλον.

3. Ἡ δραστηριότης τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς ὑγείας ἀναπτύσσεται ἐντὸς πλαισίων συγκεκριμένης κοινωνικῆς ὑπηρεσίας, ἰδίᾳ νοσηλευτικοῦ ἰδρύματος ἢ κέντρου ψυχικῆς ὑγείας (διαγνωστικοῦ, συμβουλευτικοῦ, θεραπευτικοῦ χαρακτήρος).

Ἄρθρον 4

Τομεὺς Κοινωνικῆς Ἀσφαλίσεως

1. Ὁ κοινωνικὸς λειτουργὸς εἰς τὸν τομέα τῆς κοινωνικῆς ἀσφαλίσεως συμβάλλει εἰς τὴν πρόληψιν ἢ τὴν ἀντιμετώπισιν συναισθηματικῶν ἢ κοινωνικοοικονομικῶν προβλημάτων ἠσφαλισμένων ἢ προστατευομένων ὑπ' αὐτῶν ἀτόμων, αἵτινα ὑπὸ τὴν πίεσιν ἢ τὰς συνεπείας ἀσφαλιστικοῦ τινὸς κινδύνου, ὡς ἐπαγγελματικοῦ ἀτυχήματος, ἀσθενείας, ἀναπηρίας, γήρατος, καὶ θανάτου ἢ ἑτέρων λόγων, ἀδυνατοῦν νά ἀξιοποιήσουν ἐπαρκῶς καὶ καταλλήλως τὰς διατιθεμένας ὑπὸ τοῦ ἀσφαλιστικοῦ φορέως ὑπηρεσίας ἢ ὑλικὰς παροχὰς.

2. Τὸ ἔργον τοῦ κοινωνικοῦ λει-

τουργού εις τὸν τομέα τῆς κοινωνικῆς ἀσφαλείας, συνίσταται ἀπ' ἐνὸς μὲν εἰς τὴν διερεύνησιν τῶν συνθηκῶν, αἵτινες ἀποτελοῦν τοὺς γενεσιουργοὺς λόγους τῶν ἐν τῇ προηγουμένῃ παραγράφῳ προβλημάτων, ἀπ' ἑτέρου δὲ εἰς τὴν παροχὴν εἰδικῶν κοινωνικῶν ὑπηρεσιῶν ἐνημερωτικοῦ, συμβουλευτικοῦ καὶ ἐπιδοθηθικοῦ χαρακτήρος πρὸς τὰ ἐν λόγῳ ἄτομα ἢ τὸ περιβάλλον των, δι' ἀποτελεσματικωτέραν ἀξιοποίησιν τῶν ὑπὸ τοῦ ἀσφαλιστικοῦ φορέως διατιθεμένων μέσων ἢ ὑπηρεσιῶν.

Ἄρθρον 5

Τομεὺς ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ - ἐργασίας

1. Ὁ κοινωνικὸς λειτουργὸς εἰς τὸν τομέα τῆς ἐργασίας συμβάλλει εἰς τὴν πρόληψιν ἢ ἀντιμετώπισιν ψυχοκοινωνικοοικονομικῶν προβλημάτων ἀτόμων, εἴτε προετοιμαζομένων νὰ ἐνταχθοῦν εἰς τὸν ἐπαγγελματικὸν χῶρον, εἴτε ἐπαγγελματικῶς ἀπασχολουμένων, αἵτινα ὑπὸ τὴν πίεσιν δυσμενῶν συνθηκῶν ἢ καταστάσεων δυσχεραίνονται νὰ προσανατολισθοῦν ἐπαγγελματικῶς ἢ νὰ προσαρμοσθοῦν καὶ νὰ ἀποδώσουν εἰς τὴν ἐργασίαν των.

2. Τὸ ἔργον τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τοῦ ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ καὶ τῆς ἐργασίας συνίσταται εἰς τὴν διερεύνησιν τῶν συνθηκῶν πρὸς ἀνακάλυψιν τῶν αἰτίων, αἵτινα ἀποτελοῦν τοὺς γενεσιουργοὺς λόγους τῶν ἐν τῇ προηγουμένῃ παραγράφῳ προβλημάτων καὶ τὴν παροχὴν πρὸς τὰ ἄτομα καὶ τὸ περιβάλλον των εἰδικῶν ὑπηρεσιῶν ἐνημερωτικοῦ, συμβουλευτικοῦ καὶ ἐπιδοθηθικοῦ χαρακτήρος, ἐπὶ σκοπῷ πληρεστέρας ἀξιοποιήσεως τῶν ὑπὲρ αὐτῶν διατιθεμένων μέσων, τόσον κατὰ τὴν φύσιν τοῦ ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ καὶ τῆς ἐπαγγελματικῆς των καταρτίσεως, ὅσον καὶ κατὰ τὴν διάρκειαν τῆς ἐπαγγελματικῆς των προσαρμογῆς καὶ ἐργασίας.

3. Ἡ δραστηριότης τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τοῦ ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ καὶ τῆς ἐργασίας ἀναπτύσσεται ἐντὸς πλαισίου ὀργανωμένης κοινωνικῆς ὑπηρεσίας τῶν πάσης φύσεως φορέων ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ καὶ ἐπαγγελματικῆς ἐκπαιδεύσεως, (Κέντρα Ἐπαγγελματικοῦ Προσανατολισμοῦ, Μαθητείας κ.ἄ.), κοινωνικῆς προστασίας (οἰκοτροφεία, Κέντρα Ἐργαζομένης Νεότητος κ.ἄ.) καὶ ἐργασίας (ὑπηρεσίαι ἀπασχολήσεως, βιομηχανικαὶ καὶ λοιπαὶ ἐπιχειρησιακαὶ μονάδες).

Ἄρθρον 6

Τομεὺς ἐκπαιδεύσεως

1. Ὁ κοινωνικὸς λειτουργὸς εἰς τὸν τομέα τῆς ἐκπαιδεύσεως συμβάλλει εἰς τὴν πρόληψιν ἢ ἀντιμετώπισιν συναισθηματικῶν ἢ κοινωνικοοικονομικῶν προβλημάτων μαθητῶν καὶ σπουδαστῶν, οἵτινες ὑπὸ τὴν πίεσιν δυσμενῶν ἀτομικῶν ἢ οἰκογενειακῶν συνθηκῶν ἢ καταστάσεων ἢ ἐτέρων κοινωνικῶν αἰτίων, ἀδυνατοῦν νὰ προσαρμοσθοῦν εἰς τὸν ἐκπαιδευτικὸν χῶρον καὶ νὰ ἀξιοποιήσουν ἐπαρκῶς τὰ διὰ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ἢ ἐτέρων προγραμμάτων διατιθέμενα ὑπὲρ αὐτῶν μέσα.

2. Τὸ ἔργον τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς ἐκπαιδεύσεως συνίσταται εἰς τὴν διερεύνησιν τῶν συνθηκῶν, αἵτινες ἀποτελοῦν τοὺς γενεσιουργοὺς λόγους τῶν ἐν τῇ προηγουμένῃ παραγράφῳ προβλημάτων, εἰς τὴν ἐκτίμησιν τῶν ἀναγκῶν τῶν ἀνωτέρω ἀτόμων καὶ τὴν παροχὴν πρὸς αὐτὰ καὶ τὸ περιβάλλον των, ἐν συνεργασίᾳ μετὰ τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ καὶ τοῦ συμβούλου ἐπαγγελματικοῦ προσανατολισμοῦ, εἰδικῶν ὑπηρεσιῶν ἐνημερωτικοῦ, συμβουλευτικοῦ καὶ ἐπιδοθηθικοῦ χαρακτήρος, προκειμένου ταῦτα, αἰρομένων ἢ ἀμβλυνομένων τῶν ἐν λόγῳ δυσχερειῶν νὰ ἐνταχθοῦν ἐπιτυχῶς εἰς τὸν ἐκπαιδευτικὸν χῶρον, νὰ ἀναπτύξουν ἐπαιχοδομητικῶς

σχέσεις μετά του περιβάλλοντός των και να επωφεληθούν των υπέρ αὐτῶν παρεχομένων ὑπηρεσιῶν.

3. Ἡ δραστηριότης τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς ἐκπαιδεύσεως ἀναπτύσσεται ἐντός πλαισίου ὀργανωμένης κοινωνικῆς ὑπηρεσίας ἐκπαιδευτικοῦ ἰδρύματος, οἷασδήποτε ἐκπαιδευτικῆς ὁραμίδος.

Ἄρθρον 7

Τομεὺς ἐγκληματικότητος

1. Ὁ κοινωνικός λειτουργός εἰς τὸν τομέα τῆς ἐγκληματικότητος συμβάλλει τῇ συνεργασίᾳ ἑτέρων εἰδικῶν, εἰς τὴν πρόληψιν ἢ ἀντιμετώπισιν συναισθηματικῶν ἢ κοινωνικοοικονομικῶν προβλημάτων, ἀτόμων, ἀτινα περιέχονται εἰς κατάστασιν κοινωνικοῦ κινδύνου, ἢ ὑπὸ πτόν εἰς ἀντικοινωνικὴν ἢ ἐγκληματικὴν συμπεριφορὰν καὶ μεριμνᾷ διὰ τὴν κοινωνικὴν ἐπανάταξιν αὐτῶν.

2. Τὸ ἔργον τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς ἐγκληματικότητος συνίσταται ἀφ' ἑνὸς μὲν εἰς τὴν διερεύνησιν τῶν συνθηκῶν ἢ καταστάσεων, αἵτινες ἀποτελοῦν τοὺς γενεσιουργοὺς λόγους τοῦ κοινωνικοῦ κινδύνου ἢ τῆς ἀντικοινωνικῆς ἢ ἐγκληματικῆς συμπεριφορᾶς τῶν ἐν τῇ προηγουμένῃ παραγράφῳ ἀτόμων, ἀφ' ἑτέρου δὲ εἰς τὴν παροχὴν πρὸς αὐτὰ καὶ τὸ περιβάλλον των εἰδικῶν ὑπηρεσιῶν ἐνημερωτικοῦ, συμβουλευτικοῦ καὶ ἐπιθεωρητικοῦ χαρακτήρος, προκακίμένου ταῦτα, διὰ τῆς ἀξιοποιήσεως τῶν διατιθεμένων ὑπὲρ αὐτῶν μέσων νὰ ἐπιτύχουν ὁμαλὰς ψυχοκοινωνικὰς σχέσεις μετά του περιβάλλοντός των, νὰ ἀποκατασταθοῦν κοινωνικῶς καὶ ἐπαγγελματικῶς καὶ νὰ ἀποβῶν δημιουργικὰ μέλη τῆς κοινωνίας.

3. Ἡ δραστηριότης τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ εἰς τὸν τομέα τῆς πρόληψις καὶ καταστολῆς τῆς ἐγκληματικότητος, ἀναπτύσσεται ἐντός πλαισίου συγχεροτημένης κοινωνικῆς ὑπηρεσίας ὑπὲρ τῶν

ἐν παραγράφῳ 1 τοῦ παρόντος ἀτόμων, εἴτε διαβιούντων ἐν ἐλευθερίᾳ (Ἑπηρεσίας Ἐπιμελητῶν Ἀγγλίκων, Ἑταιρεῖαι Προστασίας Ἀγγλίκων, Ἑταιρεῖαι Προστασίας Ἀποφυλακισομένων κ.ἄ.), εἴτε τελοῦντων ὑπὸ περιορισμῶν (Ἰδρύματα Ἀγωγῆς Ἀγγλίκων, Σωφρονιστικὰ Καταστήματα Ἀγγλίκων, Φυλακαὶ κ.ἄ.).

Ἄρθρον 8

Τομεὺς Κοινοτικῆς Ὁργανώσεως καὶ Ἀναπτύξεως

1. Ὁ κοινωνικός λειτουργός εἰς τὸν τομέα τῆς κοινοτικῆς ὀργανώσεως καὶ ἀναπτύξεως συμβάλλει εἰς τὴν ἐπικοινωνίαν καὶ συναισθηματικὴν προσέγγισιν τῶν κατοίκων περιοχῆς τινος ὡς καὶ εἰς τὴν ἀνάπτυξιν μεταξὺ αὐτῶν πνεύματος συνεργασίας, κοινωνικῆς εὐθύνης καὶ ἀλληλεγγύης.

2. Διὰ τῶν ἐν λόγῳ ὑπηρεσιῶν τοῦ κοινωνικοῦ λειτουργοῦ σκοπεῖται ἰδίᾳ:

α) Ἡ εὐαισθητοποίησης τῶν παραγόντων καὶ κατοίκων τῆς περιοχῆς εἰς θέματα κοινοῦ ἐνδιαφέροντος ἢ ὑφιστάμενα κοινωνικὰ προβλήματα.

β) Ἡ δημιουργία προποθέσεων καὶ ἡ ἀξιοποίησης εὐκαιριῶν, πρὸς ἀνάπτυξιν πνεύματος συλλογικῆς εὐθύνης καὶ δράσεως εἴτε κατὰ τὴν διερεύνησιν καὶ προώθησιν θεμάτων κοινοῦ ἐνδιαφέροντος, εἴτε κατὰ τὴν πρόληψιν ἢ ἀντιμετώπισιν προβλημάτων τῆς κοινότητος.

γ) Ἡ ἐνθάρρυνσις καὶ ἡ ἐνεργοποίησης τῆς συλλογικῆς κοινοτικῆς δράσεως, κατὰ τὴν προώθησιν ἢ ἀντιμετώπισιν τῶν ἐν τῷ προηγουμένῳ ἰδαφίῳ θεμάτων ἢ προβλημάτων.

Εἰς τὸν ἐπὶ τῶν Κοινωνικῶν Ὑπηρεσιῶν Ὑπουργόν, ἀνατίθεμεν τὴν δημοσίευσιν καὶ ἐκτέλεσιν τοῦ παρόντος π. διατάγματος.

Ἐν Ἀθήναις τῇ 29 Νοεμβρίου 1978

ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΩΝ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

τις συνθήκες για την ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων,

το σχέδιο ψηφίσματος που υπέβαλε η Επιτροπή,

τη γνώμη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου,

τη γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής,

Εκτιμώντας:

ότι η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας εντάσσεται στο γενικό πλαίσιο της προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων, η οποία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της κοινοτικής ταυτότητας και των προσπειθειών που καταβάλλονται για την ολοκλήρωση της Κοινότητας, ότι η κοινή Διακήρυξη της 5ης Απριλίου 1977 υποδεικνύει την πρωτεύουσα σημασία που αποδίδουν τα Κοινοτικά Όργανα στο σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων (1).

ότι τα κράτη μέλη τόνισαν στην Ενιαία Πράξη (2) την ανάγκη «να προωθήσουν από κοινού τη δημοκρατία με βάση τα θεμελιώδη δικαιώματα και αναγνωρίζονται από το Συντάγμα και τους νόμους των κρατών μελών, τη Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών και τον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη, και ιδίως την ελευθερία, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη».

ότι στο ψήφισμά του της 7ης Ιουλίου 1985, σχετικά με τις κατευθύνσεις μιας κοινοτικής μεταναστευτικής πολιτικής (3), το Συμβούλιο τόνισε ότι, «με στόχο την αρμονική συμβίωση των υπηκόων των κρατών μελών και των διακινουμένων εργαζομένων καθώς και των οικογενειών τους», θα πρέπει «να αναληφθούν, σε κοινοτικό, εθνικό και τοπικό επίπεδο, πρωτοβουλίες για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση».

ότι το ψήφισμά του της 16ης Ιανουαρίου 1986, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, λαμβάνοντας γνώση των συστάσεων που περιλαμβάνονται στην έκθεση της επιτροπής έρευνας για την άνοδο του ρατσισμού και του φασισμού στην Ευρώπη, κάλεσε την Επιτροπή, το Συμβούλιο, τα άλλα Κοινοτικά Όργανα, τις κοινοβουλευτικές επιτροπές, το Προεδρείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου καθώς και τις κυβερνήσεις και τα Κοινοβούλια των κρατών μελών να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την υλοποίησή τους (4).

ότι, στις 11 Ιουνίου 1986, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, οι αντιπρόσωποι των κρατών μελών συνάγοντες στα πλαίσια του Συμβουλίου και η Επιτροπή, ενέκριναν, διαπιστώνοντας «την αύξηση ξενοφοβικών απειρών, κινημάτων και πράξεων βίας στην Κοινότητα, που στρέφονται συχνά κατά των μετανεωστών», μια διακήρυξη κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας με την οποία εκφράζουν τη θέλησή τους να συνεχίσουν τις προσπάθειες «για να προστατεύσουν την ατομικότητα και την αξιοπρέπεια κάθε μέλους της

κοινωνίας και να αρνηθούν κάθε μορφή κοινωνικής απομόνωσης των αλλοδαπών» (5), ότι η άνοδος του ρατσισμού και της ξενοφοβίας αποτελεί επίσης εμπόδιο στην ελεύθερη κυκλοφορία των προσώπων στο εσωτερικό της Κοινότητας και, κατά συνέπεια, στην εγκαθίδρυση της «Μεγάλης εσωτερικής αγοράς».

ότι κάθε ενέργεια στον τομέα αυτό πρέπει να προβλέπει στην προστασία όλων των προσώπων που επιρροούνται στο έδαφος της Κοινότητας, υπηκόων κρατών μελών ή τρίτων κρατών, αλλοδαπών σ' ένα κράτος μέλος ή υπηκόων κύριου κράτους μέλους οι οποίοι όμως θεωρούνται, ή θεωρούν οι ίδιοι, ότι ανήκουν σε κάποια αλλοδαπή μειονότητα.

ΕΓΚΡΙΝΕΙ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΨΗΦΙΣΜΑ:

1. Το Συμβούλιο λαμβάνει υπό σημείωση την ανακοίνωση της Επιτροπής σχετικά με το ρατσισμό και την ξενοφοβία στην Κοινότητα.

2. Αναγνωρίζει ότι τα ακόλουθα μέτρα σε νομοθετικό ή θεσμικό επίπεδο μπορούν να αποτρέψουν τις πράξεις που συνδέονται με το ρατσισμό και την ξενοφοβία:

— η κύρωση από τα κράτη που δεν το έχουν κάνει ακόμη, των διεθνών μέσων που συμβάλλουν άμεσα ή έμμεσα στην καταπολέμηση κάθε μορφής φυλετικής διάκρισης·

— η αναγνώριση, από τα κράτη μέλη που δεν το έχουν κάνει ακόμη, των ατομικών προσφύγων που προβλέπονται στο άρθρο 25 της Ευρωπαϊκής Συμβάσεως για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών και στο άρθρο 14 της Διεθνούς Συμβάσεως περί καταργήσεως και της μορφής φυλετικών διακρίσεων· η κύρωση του Πρωτοδικείου Πρωτοκόλλου του Διεθνούς Συμφώνου περί Ατομικών και Πολιτικών Δικαιωμάτων·

— η θέσπιση, από τα κράτη που δεν το έχουν κάνει ακόμη, και η αυστηρή εφαρμογή των νόμων για την πρόληψη ή την καταστολή πράξεων που υφάρουν τις φυλετικές διακρίσεις και την ξενοφοβία·

— η σύσταση οργάνων με σκοπό το συντονισμό σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο, των προσπειθειών που καταβάλλονται για την ευμνητοποίηση των διαφυλετικών σχέσεων, την προστασία των θυμάτων και την αποτροπή των εκδηλώσεων φυλετικών διακρίσεων·

— η θέσπιση διαδικασιών συμμόρφωσης ενόψει των ειδικών μερών των νόμων στην επίλυση των διαφορών και υφάρκων τις φυλετικές διακρίσεις ή της ξενοφοβίας·

— η εξουσιοδότηση στις ενδιαφερωμένες οργανώσεις των δικαιωμάτων να συμπερισταται ως πολιτική αγωγή·

— η εξουσιοδότηση σε συνεργασία με τις ενώσεις των δικαστικών, διαρκών δικαστικής υπηρεσίας ώστε να έχουν οι δικαστικοί τη δυνατότητα να προστατεύουν τα δικαιώματα τους·

(1) ΕΕ αριθ. C 103 της 7. 4. 1977.

(2) ΕΕ αριθ. L 169 της 29. 7. 1987, σ. 1.

(3) ΕΕ αριθ. C 186 της 26. 7. 1985, σ. 3.

(4) ΕΕ αριθ. C 36 της 17. 2. 1986, σ. 142.

(5) ΕΕ αριθ. C 159 της 25. 1. 1988, σ. 1.

3. Θεωρεί ότι είναι αναγκαίο, για την κατακόληψη του ρατσισμού και της ξενοφοβίας να δοθεί προτεραιότητα στην εφαρμογή μιας πολιτικής πρόληψης στον τομέα της εκπαίδευσης και της πληροφόρησης με σκοπό τη διαπολιτιστική κατανόηση και την αντικειμενική και σαφή εκτίμηση της κατάστασης των διακινούμενων εργαζομένων. Για το σκοπό αυτό, πρέπει να αναληφθούν σε κοινοτικό, εθνικό ή τοπικό επίπεδο οι παρακάτω ενέργειες:

Όσον αφορά την πληροφόρηση:

- να πραγματοποιηθεί έρευνα συγκριτικού δικαίου σχετικά με τα διάφορα νομικά μέσα που θέσπισαν τα κράτη μέλη για την καταπολέμηση κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων, ρατσισμού, ξενοφοβίας και υποδαυλισμού του μίσους και της φυλετικής βίας· να βελτιωθεί η πληροφόρηση για τα νομικά αυτά μέσα (ιδίως στα σημεία εισόδου στα κράτη μέλη)
- να προωθηθούν οι δημοσκοπικές μελέτες (Ευρωβαρόμετρο) σχετικά με την κατάσταση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων κοινοτήτων που διαβιούν στην Ευρώπη, μελέτες σχετικά με τα προβλήματα που ανακύπτουν και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σε ορισμένα αστικά κέντρα με μεγάλο ποσοστό μεταναστών
- να επιστηθεί η προσοχή των υπευθύνων για την πληροφόρηση στη σημασία του ρόλου που μπορούν να παίξουν στην εξάλειψη των φυλετικών προκαταλήψεων και την προαγωγή αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στις κοινότητες που διαβιούν στην Ευρώπη· να ξεκινήσει ένας προβληματισμός για τη δεοντολογία της πληροφόρησης σχετικά με τα συνυμμένα βίαια και ιδίως φυλετικής βίας

ΝΑ ΕΠΕΚΤΑΘΕΙ ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΚΡΑΤΗ ΜΕΛΗ Ο ΕΤΑΣΙΟΣ ΕΟΡΤΑΣΜΟΣ

- την ίδια ημέρα, της «Ημέρας του Διακινούμενου και του Πρόσφυγα» εκ' ευκαιρία της οποίας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, σε συνεργασία με τους αντιπροσώπους των κοινοτήτων των αλλοδαπών, τις συνδικαλιστικές και εργοδοτικές ομοσπονδίες, θα μπορούν να επισημάνουν τους καθοριστικούς παραγόντες της διακίνησης, σε ποιο βαθμό οι μορφές που απευθύνονται στους αλλοδαπούς και τις μειονότητες ασκούνται σε λάθη και φυλετικές προκαταλήψεις, τη συμβολή τους στην οικονομική ανάπτυξη των κρατών μελών — τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν, τη συμβολή τους στη διαδοχή των γενεών, τον πολιτισμό των χωρών υποδοχής, τη δραστηριοποίηση της Κοινότητας στον τομέα της ελεύθερης

κυκλοφορίας των προσώπων και τη μεταναστευτική πολιτική της έναντι των τρίτων χωρών

- να προωθηθεί η συγκρότηση, σε κοινοτικό επίπεδο, των ενώσεων των διακινούμενων προκειμένου να διευκολυνθεί ο διάλογος ανάμεσα στους διακινούμενους και τα Κοινωνικά Όργανα

Όσον αφορά την εκπαίδευση:

- να ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και την κατάρτισή τους σε θέματα αγωγής του πολίτη, κυρίως στις ζώνες με υψηλό ποσοστό μεταναστών προκειμένου να μηθούν ή να τελειοποιηθούν στις προσαρμοσμένες παιδαγωγικές μεθόδους για τα παιδιά και τους εφήβους που ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες
- να προωθηθεί η εκμάθηση των γλωσσών και των πολιτισμικών στοιχείων των χωρών καταγωγής· πρέπει να καταδειχθούν τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η διαπολιτιστική αυτή προοπτική για όλους τους μαθητές αλλά και ως βάση ακόμη για μια ευρωπαϊκή διαπολιτιστική εκπαίδευση
- να προωθηθεί μια ευρωπαϊκή διάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης, με την οποία θα προαχθεί η έννοια της ευθύνης του πολίτη και η προσήλωση στις αξίες του κλουραλισμού και της ανοχής των νεαρών Ευρωπαίων τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση του στόχου αυτού πρέπει να περιλαμβάνουν ευέλικτα και προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε κράτος μέλος
- να επεκταθούν τα διεθνή προγράμματα ανταλλαγών νέων ως μέσο προαγωγής της ανοχής και της κατανόησης· πιο συγκεκριμένα, να διεξυχθούν πειραματικές εφαρμογές ανταλλαγών με ορισμένα κράτη από τα οποία κατάγεται μεγάλος αριθμός διακινούμενων εργαζομένων
- να προωθηθεί και να αναπτυχθεί η υφιστάμενη κοινοτική συνεργασία με βάση πειραματικό σχέδιο που αποβλέπουν στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών των διακινούμενων

4. Καλεί την Επιτροπή και τα κράτη μέλη να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να τειθούν σε εφαρμογή οι ενέργειες που αναφέρονται στο παρόν ψηφίσμα. Καλεί την Επιτροπή να υποβάλει μια έκθεση σχετικά με την εφαρμογή του παρόντος ψηφίσματος εντός τριών ετών από την ημερομηνία έγκρισής του, υφού πρώτα συλλέξει τις ακριβείς πληροφορίες από τα κράτη μέλη.

Πέμπτη, 14 Ιουνίου 1990

11. Μετανάστευση — Θεωρήσεις

— Κοινό ψήφισμα που αντικαθιστά τα έγγρ. Β3-1169, 1173, 1174, 1180, 1181 και 1182/90

ΨΗΦΙΣΜΑ

για τους μετανάστες από τρίτες χώρες

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο,

- έχοντας υπόψη τα ψηφίσματα της 9ης Μαΐου 1985 (1), της 14ης Φεβρουαρίου 1989 (2), της 15ης Μαρτίου 1989 (3), καθώς και την κοινή δήλωση της 11ης Ιουνίου 1986 σχετικά με το ρατσισμό και την ξενοφοβία,
- έχοντας υπόψη την έκθεση της Επιτροπής για την κοινωνική ένταξη των διακινούμενων εργαζομένων από τρίτες χώρες, της 22ας Ιουνίου 1989 (COM(89) 924 τελικό),
- A. Επιστημαίνοντας ότι η επίτευξη της Ενιαίας Αγοράς προϋποθέτει την παράλληλη και χωρίς καθυστέρηση υλοποίηση της κοινωνικής διάστασης μέσα στην Κοινότητα και ότι δεν μπορεί μέσα στο πλαίσιο αυτό να αποκλειστεί μια ομάδα οκτώ εκατομμυρίων μεταναστών από εξωκοινοτικές χώρες που εργάζονται και ζουν νόμιμα στην Κοινότητα,
- B. Διαπιστώνοντας ότι το φαινόμενο της μετανάστευσης εργαζομένων από τρίτες χώρες και ενδέχεται να αυξηθεί και να καταστεί διαρθρωτικό πρόβλημα ύστερα από τις πρόσφατες εξελίξεις σε ορισμένες χώρες, ιδίως στην Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη και λόγω της επιδείνωσης της κατάστασης των αναπτυσσόμενων χωρών,
- Γ. Φρονώντας ότι μια πολιτική ενσωμάτωσης όλων των μεταναστών, συμπεριλαμβανομένων και των εξωκοινοτικών, στην κοινωνία του κράτους υποδοχής πρέπει να πραγματοποιείται χωρίς διακρίσεις και με βάση την κατοχύρωση των υπελλειδών κοινωνικών δικαιωμάτων,
- Δ. Επιστημαίνοντας ότι ο Χάρτης Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων διαλαμβάνει ότι «οι εργαζόμενοι από τρίτες χώρες και τα μέλη των οικογενειών τους που διαμένουν νόμιμα σε ένα κράτος μέλος της Κοινότητας απολαμβάνουν για τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τους μεταχείρισης παρόμοιας με αυτή που απολαμβάνουν οι εργαζόμενοι του κράτους μέλους στο οποίο διαμένουν»,
- Ε. Τονίζοντας ότι η έλλειψη μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις και να προκαλέσει αλοόενα και μεγάλης έντασης στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ιδίως σε ότι αφορά την παράνομη συρροή εργατικοί δυναμικού, την παράνομη εργασία, τις συνθήκες δουλειάς και εξωσυμβατικής μισθοδοσίας, την έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας καθώς και την ανάπτυξη μιας επισφαλούς οικονομίας και να βασίζεται στο κοινωνικό ντάμπινγκ,
- ΣΤ. Επιστημαίνοντας ότι η Κοινή Δήλωση της 11ης Ιουνίου 1986 με την οποία η Κοινότητα θέτει τον στόχο να καταπολεμήσει κάθε μορφή ρατσισμού και φυλετικής διάκρισης, χρήζει μιας συνεκτικής κοινοτικής πολιτικής που να εξετάζει και να επίλυει όλα τα προβλήματα διαβίωσης και εργασίας των κοινοτικών και εξωκοινοτικών μεταναστών,

(1) ΕΕ C 141 της 10.6.1985, σ. 462

(2) ΕΕ C 69 της 20.3.1989, σ. 32

(3) ΕΕ C 96 της 17.4.1989, σ. 106

Z. Ανησυχώντας σοβαρά για την έκθεση του καϋΐλην Συμβουλίου Κοινωνικών Υποθέσεων της 29ης Μαΐου 1990,

1. Κρίνει αναγκαία και εκείγυσα την προσέγγιση του προβλήματος σε κοινοτική κλίμακα προκειμένου να καταστεί δυνατή η χάραξη κοινοτικής πολιτικής στον τομέα και να εξετασεί το ενδεχόμενο να εκεκταδούν σταδιακά τα δικαιώματα που έχουν οι μετανάστες από χώρες της Κοινοτήτας. Η προσέγγιση αυτή θα λαμβάνει υπόψη τις ακόλουδες πλευρές:

- την είσοδο και διαμονή των εργαζομένων στις χώρες της Κοινοτήτας συμπεριλαμβανομένου και του δικαιώματος εκανένωσης των οικογενειών, όπως προβλέπεται στον κανονισμό 1612/68.
- την ελεύθερη διακίνηση των προσώπων στον κοινοτικό χώρο.
- την πρόσβαση στην απασχόληση και τις συνθήκες διαβίωσης, εργασίας και στέγασης.
- τα εργασιακά δικαιώματα και την κοινωνική πρόνοια.
- το δικαίωμα στη μόρφωση, τη διαρκή επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση.
- την κοινωνική ένταξη.
- την προστασία της μετανάστευσης από εξωκοινοτικές χώρες.
- το δικαίωμα ψήφου στις τοπικές εκλογές.

2. Ζητεί από το Συμβούλιο να αναδεχθεί τη γνωμοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με θέμα την αναθεώρηση του κανονισμού 1612/68 και της οδηγίας 360/68 και να εξετάσει εκτεά πόσον, και με ποιούς όρους, είναι δυνατή η επέκταση της εμβέλειας εφαρμογής των διατάξεων των δύο αυτών νομοθετημάτων και στο σύνολο των εξωκοινοτικών μεταναστών δεύτερης γενιάς και των πολιτικών προσφύγων.

3. Ζητεί από το Συμβούλιο να βασιστούν όλες οι πρωτοβουλίες που αφορούν τους μη κοινοτικούς μετανάστες στις Συνθήκες και όχι σε συμβάσεις ή συμφωνίες που υπογράφουν μεταξύ τους τα κράτη μέλη.

4. Αποφασίζει να διοργανώσει τον Ιούνιο του 1991 — σε συνεργασία με τα λοικά κοινοτικά όργανα — ευρωπαϊκή διάσκεψη για τους μετανάστες από τρίτες χώρες για την εκπόνηση μιας «πλατφόρμας» των κοινών προβλημάτων και για να δρομολογηθεί μια σφαιρική και συντονισμένη κοινοτική πρωτοβουλία.

5. Επιφορτίζει τον Πρόεδρό του να ρυθμίσει τις λεπτομέρειες για τη διοργάνωση αυτής της διάσκεψης.

6. Αναδετεί στον Πρόεδρό του να διαβιδάσει το καρόν ψήφισμα στο Συμβούλιο, την Επιτροπή, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, τις κυβερνήσεις και τα κοινοβουλία των κρατών μελών.

Νόμοι και Διατάγματα

Ο Αστικός Κώδικας στο άρθρο 4 ορίζει «Ο αλλοδαπός απολαμβάνει τα ίδια με τον ημεδαπό αστικά δικαιώματα».

Ειδικοί Νόμοι:

1) Ο Νόμος 4310/29 περί εγκαταστάσεως και κινήσεως αλλοδαπών εν Ελλάδι, αστυνομικού ελέγχου διαβατηρίων και απελάσεων και εκτοπίσεων (ΦΕΚ 287 τ. Α της 16-8-1929).

2) Ο Νόμος 5288/31 περί ρυθμίσεως της αγοράς εργασίας (ΦΕΚ 307 τ. Α της 5-9-1931).

3) Ο Νόμος 5405/32 περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Ν. 4310/29 περί εγκαταστάσεως και κινήσεως αλλοδαπών εν Ελλάδι, αστυνομικού ελέγχου διαβατηρίων και απελάσεων και εκτοπίσεων (ΦΕΚ 121 τ. Α της 20-4-1932).

4) Ο Αν. Ν. 46/1938 περί συστάσεως Υφυπουργείου Εργασίας (ΦΕΚ 379 τ. Α της 31-8-1938).

5) Ο Αν. Ν. 320/1938 περί οργανικών τινών διατάξεων του Υφυπουργείου Δημόσιας Ασφάλειας (ΦΕΚ 498 τ. Α της 10-11-1938).

6) Ο Αν. Ν. 448/1968 περί χορήγησεως άδειας εργασίας εις αλλοδαπούς εν επειγούση ανάγκη (ΦΕΚ 130 τ. Α της 14-8-1968).

7) Ο Ν. 1348/1983, τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων της εργατικής νομοθεσίας και ρύθμιση διαφόρων θεμάτων.

8) Π.Δ. 525/31-3-1983, «Είσοδος και διαμονή αλλοδαπών σε συμμόρφωση προς τις οδηγίες των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων» (αφορά την είσοδο και διαμονή υπηκόων χωρών-μελών της ΕΟΚ).

Στους παραπάνω νόμους περιλαμβάνονται οι γενικές διατάξεις που καθορίζουν τις προϋποθέσεις χορήγησης αδειών εργασίας και επαγγέλματος στους αλλοδαπούς, την αρμόδια αρχή χορήγησης, τις υποχρεώσεις των αλλοδαπών και τις ποινικές και διοικητικές κυρώσεις των παραβατών εργοδοτών στις περιπτώσεις μη εφαρμογής των διατάξεων αυτών.

Νόμοι και Νομοθετικά Διατάγματα που διευκολύνουν την απασχόληση αλλοδαπών σε ορισμένες κατηγορίες επιχειρήσεων και επαγγέλματα.

— Άρθρο 7 Ν.Δ. 2887/1953 (ΦΕΚ 317 τ. Α της 10-11-1953). Επιχειρήσεις που ιδρύονται με κεφάλαια εξωτερικού μπορούν να χρησιμοποιούν αλλοδαπούς για τις ανώτερες θέσεις του τεχνικού και διοικητικού τους προσωπικού.

— Άρθρο 4 Ν. 3185/1955 (ΦΕΚ 91 τ. Α της 18-4-1955). Τα κέντρα διακοπών και παραθερισμού που ιδρύονται από ξένες επιχειρήσεις μπορούν να απασχολούν αλλοδαπό εργατοτεχνικό προσωπικό σε ποσοστό 15% όλου του προσωπικού τους.

— Άρθρο 2 Ν. 4171/1961 (ΦΕΚ 93, τ. Α της 3-8-1961). Επιχειρήσεις που κάνουν παραγωγικές επενδύσεις μπορούν να αναθέσουν σε αλλοδαπά τεχνικά γραφεία την εκπόνηση μελετών.

— Άρθρο 2 παρ. 1 εδαφ. α Α.Ν. 89/1967 (ΦΕΚ 132 τ. Α της 1-8-1967). Παρέχεται η χορήγηση σε κάθε φύσης αλλοδαπό προσωπικό εταιρειών άδειας εργασίας για χρονικό διάστημα 2 ετών που μπορεί να παραταθεί.

— Άρθρο 3 Α.Ν. 378/1968 (ΦΕΚ 82 τ. Α της 17-4-1968). Η άδεια εργασίας σε προσωπικό εμποροβιομηχανικών και ναυτιλιακών επιχειρήσεων, υπό όρους.

— Άρθρο 25 Ν. 27/1975 (ΦΕΚ 77 τ. Α της 22-4-1975).

Άδεια παραμονής και εργασίας για χρονικό διάστημα μέχρι 2 ετών σε γραφεία ή υποκαταστήματα αλλοδαπών επιχειρήσεων που ασχολούνται με τη διαχείριση, αντιπροσώπευση ή εκμετάλλευση πλοίων.

Νόμοι και Νομοθετικά Διατάγματα περιορίζουν την άσκηση επαγγέλματος από αλλο-

δαπούς όπως π.χ. του δικηγόρου (Άρθρο 3 Ν.Δ. 3026/1954 περί Κώδικος Δικηγόρων), του συμβολαιογράφου, του δικαστικού επιμελητή (άρθ. 2 Ν.Δ. 1212/1972 περί Κώδικος Δικαστικών Επιμελητών), του χρηματιστή (Ν.Δ. 3832/1958), του γιατρού-οδοντίατρου (Ν.Δ. 1998/1949), του φαρμακοποιού (Ν. 4031/1959), του εμπορικού αντιπροσώπου εισαγωγής-εξαγωγής ((Ν. 307/1976), του μεσίτη αστικών συμβάσεων (Ν. 308/1976 άρθ. 2), του εκτελωνιστή (Ν. 718/1977), του ξεναγού (Ν. 710/1977), του πολιτικού μηχανικού, αρχιτέκτονα, μηχανολόγου, ηλεκτρολόγου, χημικού και μεταλλειολόγου (Π.Δ. 27-11/14-12-1926 και άρθρο 4 Ν.Δ. 2728/1953), του καθηγητή ξένων γλωσσών (Α.Ν. 2545/1940), του ποδοσφαιριστή (Ν.Δ. 10/1974), του φορτοεκφορτωτή ξηράς (Ν. 1082/1980).

Γ. Ρυθμίσεις στα πλαίσια διεθνών συνθηκών

Το γενικό νομικό πλαίσιο για τους πρόσφυγες αποτελείται από τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 για το νομικό καθεστώς των προσφύγων που έχει κυρωθεί από την Ελλάδα με το ΝΔ 3989/59 και το Πρωτόκολλο του 1967 της Ν. Υόρκης που έχει κυρωθεί με τον Α.Ν. 389/68 και σύμφωνα με το άρθρο 28 παρ. 1 του Συντάγματος αποτελεί εσωτερικό δίκαιο αυξημένης τυπικής ισχύος. Η διαδικασία χορήγησης πολιτικού ασύλου καθορίζεται με αποφάσεις των Υπουργών Εξωτερικών και Δημόσιας Τάξης (αρ. 5401/1-168958/10) 28-5-1977 και (5401/1-374859/19-10) 8-11-1977, ΦΕΚ Β500 και 1115 αντίστοιχα).

Οι πολυμερείς και διμερείς συμβάσεις και συμφωνίες για εγκατάσταση μεταξύ των χωρών-μελών, ρυθμίζουν τους όρους χορήγησης αδειών εργασίας και επαγγέλματος στους υπηκόους των συμβαλλομένων μερών, τα επαγγέλματα που μπορούν να ασκήσουν και γενικά κάθε λεπτομέρεια που αναφέρεται στην απασχόληση των αλλοδαπών.

Σύμφωνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα (χωρίς ρητή αναφορά ή εξαίρεση ξένων).

— Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

— Η Σύμβαση για το καθεστώς των προσφύγων του 1951 (που κυρώθηκε με το Ν.Δ. 3989/26-9-1959 γνωστή ως σύμβαση της Γενεύης) και το Πρωτόκολλο του 1967 για τους πρόσφυγες.

— Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση περί εγκαταστάσεως συνήφθηκε μεταξύ των κρατών Βελγίου, Δανίας, Γαλλίας, Ομοσπονδιακής Γερμανίας, Ελλάδας, Ισλανδίας, Ιταλίας, Λουξεμβούργου, Κάτω Χωρών, Νορβηγίας, Σάαρ, Σουηδίας, Τουρκίας, Ην. Βασιλείου και Β. Ιρλανδίας υπογράφηκε στο Παρίσι και κυρώθηκε με το Ν.Δ. 4429/1964 ΦΕΚ 218 τ. Α της 12-11-1964.

— Η Συνθήκη της Ρώμης στα άρθρα 52-58 και 59-66 και οι οδηγίες 84/221/ΕΟΚ, 73/148/ΕΟΚ και 75/34/ΕΟΚ αφορούν τους ελεύθερους επαγγελματίες, ενώ τα άρθρα 48-51 και οι κανονισμοί της ΕΟΚ 1612/68, 1251/70, 312/78 και η οδηγία 68/360/ΕΟΚ αφορούν την άσκηση έμμιθης δραστηριότητας.

— Η Σύμβαση κατά των βασανιστηρίων (απαγόρευση απέλασης) Ν. 1782/1988, Άρθρο 3.

Δ. Η απέλαση

Ρυθμίζεται από: α) Ν. 4310/1929, β) Α.Ν. 320/1936, γ) Ποινικό Κώδικα Άρθρο 74, βάσει των οποίων θεωρείται κυβερνητική πράξη και δεν επιδέχεται έλεγχο. Περιορίζεται από τη Σύμβαση για το καθεστώς των προσφύγων του 1951, από τη σύμβαση κατά των βασανιστηρίων και από το Σύνταγμα άρθρο 5.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΤΩΝ Τ.Υ και Φ.Γ.

(Αφορά στη χρήση του διδακτικού υλικού για τις Β' και Γ' τάξεις)

ΓΕΝΙΚΑ

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μείωση του αριθμού παλιννοστούντων ομογενών από τις υπερπόντιες χώρες και τη Γερμανία και αύξηση του φαινομένου έλευσης ομογενών μας από την πρώην ΕΣΣΔ και την Αλβανία. Παράλληλα η χώρα μας έχει γίνει τις δύο τελευταίες δεκαετίες χώρα υποδοχής αλλοδαπών εργαζομένων και των ονομαζόμενων διακινούμενων ομάδων.

Οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών που ανήκουν στις τελευταίες ομάδες που αναφέρουμε, είναι προφανώς πολύ μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες ανάγκες των ομογενών μας από το χώρο της παλιάς διασποράς και από την Ευρώπη, όπου η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι σχετικά αναπτυγμένη.

Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε Ελληνόπουλα της Αμερικής και της Γερμανίας το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Πανεπιστήμια της χώρας εκπόνησαν κατά διαστήματα αρκετά διδακτικά εγχειρίδια.

Τα εγχειρίδια αυτά που καλύπτουν τα επίπεδα των αρχαρίων και των προχωρημένων έχουν γραφτεί για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και το περιεχόμενό τους είναι προσαρμοσμένο στο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των χωρών που απευθύνονται. Πολλά Ελληνόπουλα της διασποράς ζούσαν και ζουν σε ένα ελληνόγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον με ορισμένες ασφαλώς αποκλίσεις, ανάλογα με τη χώρα διαμονής και τη γενιά στην οποία ανήκουν οι ομογενείς μας.

Διαφορετική είναι η εικόνα που παρουσιάζει, ως προς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, η ομάδα των ομογενών μας από την πρώην ΕΣΣΔ και την Αλβανία. Στην ΕΣΣΔ οι ομογενείς μας Πόντιοι είχαν μεγαλύτερη γλωσσική διαφοροποίηση, επειδή στη χώρα αυτή είχε διακοπεί για πολλές δεκαετίες η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και η κυρίαρχη γλώσσα στο οικογενειακό περιβάλλον ήταν η επίσημη, η ρωσική γλώσσα. Παράλληλα ως δεύτερη γλώσσα μιλιόταν συνήθως μια από τις γλώσσες των εθνοτήτων με τις οποίες συμβίωναν οι Έλληνες. Σε λίγες περιπτώσεις μιλιόταν η ποντιακή διάλεκτος και σε ελάχιστες η κοινή ελληνική γλώσσα.

Η κατάσταση των ομογενών μας Βορειοηπειρωτών παρουσιάζει μια άλλη ιδιαιτερότητα. Στις περιοχές που είχαν αναγνωριστεί ως μειονοτικές ζώνες η ελληνική γλώσσα διδασκόταν στα μειονοτικά σχολεία. Έτσι τα Βορειοηπειρωτόπουλα που προέρχονται από αυτές τις περιοχές έχουν επάρκεια στην ελληνική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι η μορφή που διδάχτηκαν παρουσιάζει κάποιες αποκλίσεις από την καθημερινή. Όσα όμως Ελληνόπουλα προέρχονται από τις υπόλοιπες περιοχές της Αλβανίας, όπου δεν επιτρεπόταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, δεν έχουν γλωσσική επάρκεια και ως προς αυτό μοιάζουν με την ομάδα των παιδιών που προέρχονται από την πρώην ΕΣΣΔ.

Η τρίτη μεγάλη κατηγορία παιδιών είναι οι αλλοδαποί από πολλές χώρες ιδιαίτερα βαλκανικές, ανατολικοευρωπαϊκές και ασιατικές. Αυτοί οι μαθητές ασφαλώς δεν έχουν καμιά σχέση με την ελληνική εκπαίδευση ή καταγωγή.

Οι ομάδες των μαθητών που αναφέραμε είναι αυτονόητο ότι πρέπει να αποκτήσουν από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες της φοίτησής τους στο ελληνικό σχολείο **ετοιμότητα για γλωσσική επικοινωνία στο νέο περιβάλλον**. Η μεθοδολογική προσέγγιση για την απόκτηση των βασικών γλωσσικών δομών γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες της **γλωσσολογίας** για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Η διαφορά σε σχέση με τη διδασκαλία της γλώσσας μας στα Ελληνόπουλα του εξωτερικού έγκειται στο γεγονός ότι ενώ στην πρώτη περίπτωση το περιβάλλον των παιδιών είναι δίγλωσσο (επίσημη γλώσσα της χώρας και η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στο σχολικό πρόγραμμα), στη δεύτερη περίπτωση το περιβάλλον, στο οποίο οφείλουν να ενταχθούν οι παλιννοστούντες μαθητές, είναι μονόγλωσσο (επίσημη σχολική γλώσσα η ελληνική).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει εκπονήσει ειδικά εγχειρίδια κατά επίπεδο γλωσσομάθειας (αρχάριοι, προχωρημένοι) για τους παλιννοστούντες μαθητές ηλικίας 9-12 χρόνων (Δ' Ε' και ΣΤ').

Τα εγχειρίδια αυτά είναι δυνατό να αξιοποιηθούν και για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία.

Για να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών μικρότερης ηλικίας (Β΄ και Γ΄ τάξεις) το Π.Ι., ύστερα από σχετική μελέτη, προγραμμάτισε την επανέκδοση εγχειριδίων που ήδη χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό. Με τον τρόπο αυτόν θα καλυφθούν, ως ένα βαθμό, οι σημερινές πιεστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Τα εγχειρίδια που προτείνονται έχουν γραφτεί από ομάδες εκπαιδευτικών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Π.Ι. για τους ομογενείς του εξωτερικού. Είναι συνεπώς προσανατολισμένα σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον από το ελληνικό. Ωστόσο, εκτιμούμε ότι τα εγχειρίδια αυτά, επειδή έχουν γραφτεί σύμφωνα με τις αρχές διδασκαλίας των «ζωντανών γλωσσών», είναι ασυγκρίτως πιο κατάλληλα για τα παιδιά αυτά από τα κοινά εγχειρίδια του Ο.Ε.Δ.Β. για τη γλωσσική διδασκαλία και επομένως υπηρετούν το στόχο για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Τα ανωτέρω εγχειρίδια προορίζονται για τους μαθητές που παρακολουθούν τα μαθήματα στην Τάξη Υποδοχής (Τ.Υ.) ή στο Φροντιστηριακό Τμήμα (Φ.Τ.). Ωστόσο τα ίδια εγχειρίδια είναι κατάλληλα για την ενισχυτική διδασκαλία ή και την εξατομικευμένη διδασκαλία. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως βοηθήματα για τη γλωσσική διδασκαλία άλλων ειδικών περιπτώσεων μαθητών σε κανονικές τάξεις. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές συνεχίζουν να διδάσκονται τα βιβλία γλώσσας του κανονικού σχολείου, εφόσον κατέχουν ήδη σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα.

Επισημαίνουμε ότι σε κάθε περίπτωση οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές των Φ.Τ. πρέπει να παρακολουθούν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην κανονική τάξη, χρησιμοποιώντας τα ίδια βιβλία με τους συμμαθητές τους, και παράλληλα τα βοηθήματα αυτά για ενισχυτική διδασκαλία.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Τα προτεινόμενα βιβλία απευθύνονται στους μαθητές των Β΄ και Γ΄ τάξεων και είναι για τα επίπεδα των αρχαρίων και των προχωρημένων.

Αυτά είναι:

α) Αρχάριοι μικρών τάξεων (Β΄ και Γ΄)

- 1^ο τεύχος: «Η ελληνική γλώσσα» του Π.Ι. (βιβλίο του μαθητή και βιβλίο του δασκάλου)
- 2^ο τεύχος: «Γεια σας παιδιά», β΄ τεύχος, τμήμα Β΄ του Π.Τ.Π. Ιωαννίνων (βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών και βιβλίο δασκάλου)

β) Προχωρημένοι μικρών τάξεων (Β΄ και Γ΄)

- «Μαθαίνω Ελληνικά 2» του Π.Ι. (α΄ και β΄ τεύχος και βιβλίο δασκάλου)

Το τεύχος «Η Ελληνική γλώσσα» που προοριζόταν για τα Ελληνόπουλα της Αμερικής είναι ένα αλφαβητάριο με απλό λεξιλόγιο και απλές γραμματικο - συντακτικές δομές. Ασκεί τα παιδιά στην κατανόηση και στη χρήση βασικών προτάσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στον καθημερινό λόγο και συμβάλλουν στην επικοινωνία με το περιβάλλον.

Το «Γεια σας παιδιά», τμήμα Β΄, τεύχος β΄, περιέχει ενότητες με θέματα ελκυστικά στα παιδιά και ζωντανούς διαλόγους. Το βιβλίο του μαθητή, συνοδεύεται από τετράδιο ασκήσεων, το οποίο χαρακτηρίζεται για την ποικιλομορφία των

δραστηριοτήτων, το διαφοροποιημένο βαθμό δυσκολίας και την ομαδοποίηση των γραμματικών φαινομένων.

Το «Γεια σας παιδιά» έχει γραφτεί για τα Ελληνόπουλα της Γερμανίας.

Το «Μαθαίνω Ελληνικά 2» (α' και β' τεύχος) περιέχει συνθετότερες μορφές επικοινωνίας και τα παιδιά γίνονται ικανά στην παραγωγή αρτιότερου και πιο συγκροτημένου γραπτού λόγου. Οι ασκήσεις είναι ποικίλες και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της γραμματικής και των συντακτικών δομών. Η σειρά αυτή χρησιμοποιείται από τα Ελληνόπουλα της Αμερικής.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Ο δάσκαλος θα βοηθηθεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά όλα τα προτεινόμενα εγχειρίδια ακολουθώντας τις οδηγίες που δίνονται στα βιβλία του δασκάλου που τα συνοδεύουν.

Υπάρχει ευελιξία στον προγραμματισμό της ύλης και στην επιλογή των ενοτήτων για τη διδασκαλία, με κριτήριο τις ιδιαίτερες ανάγκες, που κατά τη γνώμη του δασκάλου έχουν οι μαθητές του.

Λόγω του ότι τα βιβλία αυτά προορίζονται για τα Ελληνόπουλα του εξωτερικού, υπάρχουν αρκετά στοιχεία από το γερμανικό και αμερικανικό περιβάλλον (ονόματα, λέξεις, προτάσεις). Ο δάσκαλος θα πρέπει να τα αντικαταστήσει, να τα παραλείψει ή με αφορμή αυτά να ετοιμάσει ένα ανάλογο ως προς το θέμα και το περιεχόμενο μάθημα, παρουσιάζοντας την ελληνική πραγματικότητα.

Ένας καλός μεθοδολογικά τρόπος είναι η διδασκαλία να αρχίζει από τις απλές και εύκολες μορφές δομών, λειτουργιών, καταστάσεων και να προχωράει σε πιο σύνθετες και δύσκολες. Βασικό είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί να ανταποκρίνεται στο επίπεδο κατανόησης του μαθητή.

Ακόμη η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, οι κινήσεις του σώματος, η έκφραση του προσώπου κ.ά. συμβάλλουν αποτελεσματικά στην προσέγγιση της γλώσσας και στην κατανόησή της.

Τέλος για την επιτυχία της διδακτικής πράξης στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα είναι απαραίτητη η συνεργασία του διδάσκοντος με το δάσκαλο της κανονικής τάξης. Θα πρέπει να ενθαρρύνονται οι προσπάθειες των μαθητών για να μεταφέρουν εμπειρίες, γνώσεις, βιώματα και εντυπώσεις από την κανονική τάξη στην Τ.Υ. και στο Φ.Τ. και το αντίστροφο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Προς Τομέα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Οι σπουδαστές του Ζ' εξαμήνου του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, Λομβάρδου Ζωή – Φραντζέσκα, Ντρούκα Δήμητρα, Φουλίδης Κυριάκος σας ενημερώνουν ότι, στα πλαίσια της εκπόνησης έρευνας για τις ανάγκες της πτυχιακής τους εργασίας, με θέμα «Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών 6-12 ετών στην Ελλάδα», ζητούν την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία σας.

Επειδή, όπως διαπιστώσαμε ο τομέας σας είναι ο πλέον αρμόδιος για θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο της Α'βάθμιας εκπαίδευσης, κρίναμε σκόπιμο να ζητήσουμε την συμβολή σας στην συλλογή στοιχείων και πληροφοριών που θα μας βοηθήσουν στην διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Ευελπιστούμε σε μια θετική ανταπόκριση εκ μέρους σας.

Με εκτίμηση,

Οι εκπαιδευόμενοι Κοινωνικοί Λειτουργοί

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός

Γ. Ζαφειροπούλου MSW

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Προς κ. / κα. Διευθυντή / τρια Δημοτικού σχολείου Πατρών.

Οι σπουδαστές του Ζ' εξαμήνου του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, Λομβάρδου Ζωή – Φραντζέσκα, Ντρούκα Δήμητρα, Φουλίδης Κυριάκος σας ενημερώνουν ότι, στα πλαίσια της εκπόνησης έρευνας για τις ανάγκες της πτυχιακής τους εργασίας, με θέμα «Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών 6-12 ετών στην Ελλάδα», ζητούν την πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία σας.

Επειδή, όπως διαπιστώσαμε το σχολείο σας διαθέτει ικανό αριθμό παιδιών μεταναστών, θα ήταν εξαιρετικά βοηθητικό να συνεργαστούμε με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας, ώστε να ληφθούν κάποιες συνεντεύξεις απαραίτητες για την διεξαγωγή της έρευνάς μας.

Ευελπιστούμε σε μια θετική ανταπόκριση εκ μέρους σας.

Με εκτίμηση,

Οι εκπαιδευόμενοι Κοινωνικοί Λειτουργοί

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός

Γ. Ζαφειροπούλου MSW

(Για οποιαδήποτε διευκρίνιση και απόφασή σας, παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας στον αριθμό, εντός της εβδομάδας.)

Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Προς κ. / κα. Διευθυντή / τρια Δημοτικού σχολείου Πατρών.

Οι σπουδαστές του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών, Λομβάρδου Ζωή – Φραντζέσκα, Ντρούκα Δήμητρα, Φουλίδης Κυριάκος, αισθάνονται την υποχρέωση να εκφράσουν τις ευχαριστίες τους προς το πρόσωπό σας για την άψογη συνεργασία που είχαμε, καθώς επίσης και για την σημαντική και ανιδιοτελή βοήθεια που μας παρείχατε, για την διεκπεραίωση της πτυχιακής μας εργασίας με θέμα «Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών 6-12 ετών στην Ελλάδα».

Θα θέλαμε να σας διαβεβαιώσουμε, ότι η συμβολή σας υπήρξε πραγματικά καθοριστική στην ομαλή και αρμονική ολοκλήρωση του ερευνητικού μέρους της εργασίας μας. Είμαστε σίγουροι, ότι κάθε παρόμοιο μελλοντικό αίτημά μας για συνεργασία, θα σας βρει πρόθυμους, διαθέσιμους και το ίδιο συνεργάσιμους.

Με εκτίμηση,
Οι εκπαιδευόμενοι Κοινωνικοί Λειτουργοί
Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός
Γ. Ζαφειροπούλου MSW



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π. & Δ. ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΥΤ. ΕΛΛΑΔΑΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Π.Ε. ΑΧΑΪΑΣ

Ταχ.Δ/ση : Γούναρη 217
261.10

Τηλέφωνο : 622.606,624.022

_Fax : 621.583

Αριθ. Πρωτ. Φ.10/ 263

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι :

Ο Χονδρογιάννης Βασίλειος Δ/ντής Π.Ε. Αχαΐας γνωρίζει ότι θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις στα Δημ.Σχολεία αρμοδιότητάς του 7^ο, 11^ο, 13^ο, 28^ο, 29^ο, 33^ο και 57^ο από τους σπουδαστές του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πάτρας, Λομβάρδου Ζωή-Φρατζέσκα, Ντρούκα Δήμητρα και Φουλίδη Κυριάκο για την διεκπαιρέωση της πτυχιακής τους εργασίας με θέμα «Η εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών 6-12 ετών στα Ελληνικά Σχολεία».

Πάτρα, 11 Νοεμβρίου 2003

Ο Δ/ντής Π.Ε.


ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΧΟΝΔΡΟΓΙΑΝΝΗΣ

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ Α' ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Ο σκοπός της συνέντευξης με τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης Α' Βάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας κύριο Χονδρογιάννη Βασίλειο ήταν η διερεύνηση του τρόπου υλοποίησης του νόμου 2910, άρθρο 40 του 2001 και των πρώτων εκτιμήσεων του από τα δυο χρόνια εφαρμογής του νόμου.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Πώς σχολιάζετε την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, σύμφωνα με τον νόμο 2910, άρθρο 40 του 2001;
2. Ποιες είναι οι δομές που λειτουργούν στα σχολεία για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών;
3. Πως ενισχύει η πολιτεία τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν σε αλλοδαπούς μαθητές;
4. Ενισχύονται όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε αυτά τα προγράμματα;
5. Τι ανταπόκριση υπάρχει εκ μέρους των εκπαιδευτικών;
6. Ποιο θεωρητικό μοντέλο θεωρείται αποτελεσματικότερο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

1. (Με τις παρακάτω ερωτήσεις αποσκοπούμε στην συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων που σχετίζονται με το δείγμα μας)

- ↓ Πόσα χρόνια διδάσκετε;
- ↓ Πόσων ετών εμπειρία διδασκαλίας έχετε με αλλοδαπά παιδιά;
- ↓ Πόσα αλλοδαπά παιδιά φοιτούν στην τάξη σας;
- ↓ Ποιες οι χώρες προέλευσης αυτών των παιδιών;
- ↓ Υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ ηλικίας και τάξης;

2. Ποιες είναι οι δομές που λειτουργούν στα σχολεία σας για τους αλλοδαπούς μαθητές;

- ↓ Λειτουργούν τάξεις υποδοχής, ενισχυτική διδασκαλία ή κάτι άλλο;
- ↓ Τους παρέχεται η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις για την χώρα προέλευσής τους; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
- ↓ Οι δομές (αν υπάρχουν) λειτουργούν μόνο για τους αλλοδαπούς μαθητές ή συμμετέχουν και τα ελληνόπουλα;
- ↓ Προωθείται η συμμετοχή και των αλλοδαπών παιδιών στις εκδηλώσεις του σχολείου (γιορτές, πολιτιστικές εκδηλώσεις κ.α.);

3. Πως σχολιάζεται την αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς;

- ↓ Έχουν εκπαιδευτεί οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν αλλοδαπούς μαθητές;
- ↓ Αν ναι, με ποιο τρόπο έχουν εκπαιδευτεί οι εκπαιδευτικοί (σεμινάρια, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση κ.α.);
- ↓ Σε ποιο θεωρητικό μοντέλο έχουν εκπαιδευτεί οι εκπαιδευτικοί; Τι εφαρμόζουν στην τάξη;
- ↓ Πιστεύετε ότι καλύπτονται οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών;

4. Προσαρμόζονται οι αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον;

↓ Πως συμπεριφέρονται οι αλλοδαποί μαθητές στους εκπαιδευτικούς;

↓ Πως συμπεριφέρονται οι αλλοδαποί μαθητές στους Έλληνες μαθητές;

↓ Πως συμπεριφέρονται οι Έλληνες μαθητές στους αλλοδαπούς;

↓ Ποια είναι η σχολική επίδοση αυτών των μαθητών;

↓ Ποια είναι η ψυχολογική κατάσταση αυτών των παιδιών;

5. Έχετε να κάνετε κάποιες προτάσεις ως προς την βελτίωση της θέσης των αλλοδαπών μαθητών;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αβδελά Έφη / Δράγωνα Θάλεια / Φραγκουδάκη Άννα, «Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση», Αλεξάνδρεια, Αθήνα [χ.χ].
2. Αζίζι – Καλαντζή Αναστασία / Ζώνιου – Σιδέρη Αθηνά / Βλάχου Αναστασία, «Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση», Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998.
3. Βακαλιός Θανάσης / Κανακίδου Ελένη / Παναγιωτίδης Ναθαναήλ / Παπαγιάννη Βασιλική, «Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη», Gutenberg, Αθήνα 1997.
4. Βασιλειάδου Μαρία / Παυλή – Κορρέ Μαρία, «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει, αλλά επίσης όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει», Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998.
5. Γέρου Θεόφραστου, «Σχολική αποτυχία», Βιβλιογωνία, Αθήνα 1991.
6. Γεωργογιάννης Παντελής, «Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας», (Τόμος 2), Gutenberg, Αθήνα 1996.
7. Γεωργογιάννης Παντελής, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», 5^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 12 – 14 Ιουλίου 2002, Πρακτικά, τόμος II, Γεωργογιάννης, Πάτρα 2003.
8. Γεωργογιάννης Παντελής, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα», 5^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 12 – 14 Ιουλίου 2002, Πρακτικά, τόμος III, Γεωργογιάννης, Πάτρα 2003.
9. Γκότοβος Αθανάσιος, «Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής», Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998.

10. Γκότοβος Αθανάσιος, «Εκπαίδευση και ετερότητα», Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
11. Γκότοβος Αθανάσιος, «Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα. Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2001.
12. Γκότοβος / Μάρκου, «Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τεύχος Α. Γενική περιγραφή, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Αθήνα 2003.
13. Δαμανάκης Μ., «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση», Gutenberg, Αθήνα 1977.
14. Δερβίσης Ν. Στέργιος, «Σύγχρονη γενική μεθοδολογία της διδασκαλίας – μάθησης», Δερβίσης Στέργιος (5^η έκδοση), Θεσσαλονίκη 1999.
15. Δημητρόπουλος Γ. Ευστάθιος, «Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αξιολόγηση – αποτυχία – απόρριψη στο σχολείο», Γλάρος, Αθήνα 1984.
16. Δημητρόπουλος Γ. Ευστάθιος, «Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας», Zymel, Αθήνα 1991.
17. Δημητρόπουλος Γ. Ευστάθιος, «Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου», Γρηγόρη, Αθήνα 1998.
18. Δήμου Η. Γεώργιος, «Απόκλιση, στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων το σχολείο», Gutenberg, Αθήνα 1996.
19. Ζωγράφου Ανδρέας, «Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα», Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Πάτρα 1997.
20. Ζωγράφου Ανδρέας, «Σχολική Κοινωνική Εργασία. Θεωρία, πράξη και προβληματισμοί», Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Πάτρα 1993.

21. Ζωγράφου Ανδρέας, «Κοινωνική Εργασία Με Κοινότητα. Θεωρία και πράξη», (Σημειώσεις), Πάτρα 2000.
22. Ζωγράφου Ανδρέας, «Κοινωνική Εργασία Με Κοινότητα», Πάτρα 1992.
23. Ζώνιου – Σιδέρη Α. / Χάραμης Π., «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί, προοπτικές», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.
24. Καϊλα Μαρία, «Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης», Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Β' κοιν. Πλαίσιο στήριξης, Αθήνα 1999.
25. Καϊλα Μαρία / Θεοδοροπούλου Έλενα, «Ο εκπαιδευτικός», Ελληνικά Γράμματα (2^η έκδοση), Αθήνα 1997.
26. Κακαβούλης Κ. Αλέξανδρος, «Ψυχοπαιδαγωγική Α. συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή», Κακαβούλης Α., Αθήνα 1990.
27. Κανακίδου Ε. / Παπαγιάννη Β., «Διαπολιτισμική Αγωγή», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994.
28. Κασιμάτη Κούλα, «Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών ΕΚΚΕ, Αθήνα 1984.
29. Κάτσικας Χρήστος / Καββαδίας Κ. Γιώργος, «Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση», Gutenberg, Αθήνα 1994.
30. Κάτσικας Χρήστος / Πολίτου Εύα, «Εκτός Τάξης το Διαφορετικό», Gutenberg, Αθήνα 1999.
31. Κωνσταντίνου Χ. / Πλειός Γ., «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
32. Κωτσίκης Βαγγέλης, «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», Έλλην (2^η έκδοση), Αθήνα 1993.
33. Μάρκου Γεώργιος, «Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία Διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», Υπουργείο εθνικής παιδείας και

- θησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998.
34. Μάρκου Γεώργιος, «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Υπουργείο εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων / Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998.
 35. Μιτίλης Αχιλλέας, «Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη», Οδυσσέας, Αθήνα 1998.
 36. Μπάνκς Όλιβ (μετάφραση: Δαρβέρης), «Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987.
 37. Μπασλή Ι. Ν., «Κοινωνική – Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση», Νέας Παιδείας 9, Αθήνα 1988.
 38. Μπόμπας Λεωνίδα, «Για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα», Φολόη, Αθήνα 1994.
 39. Νικολάου Γιώργος, «Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
 40. Ξωχέλλης Δ. Παναγιώτης, «Παιδαγωγική του σχολείου», Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986.
 41. Παπάς Ε. Αθανάσιος, «Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1988.
 42. Παπαστάμου Στάμος / Μιούνν Γκαμπριέλ, «Μειονότητες και εξουσία. Μια κοινωνιολογική και πειραματική προσέγγιση της κοινωνικής επιρροής και συμπεριφοράς των μειονοτήτων», Αλέτρι, Αθήνα 1983.
 43. Παρασκευόπουλος Ι. Ν., «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», Ελληνικά Γράμματα, [χ.χ].
 44. Παρασκευόπουλος Ι. Ν., «Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις», Αθήνα 1992.

45. Πολυχρονόπουλος Πάνος, «Φιλοσοφία της παιδείας. Προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής», Παιδαγωγία, Αθήνα 1988.
46. Πουλοπούλου – Εμκέ Ήρα, «Μετανάστες και πρόσφυγες στην Ελλάδα 1970 – 1990», περιοδικό εκλογή, τεύχος 85/86, 1990, (σελ. 7 – 112).
47. Πουλοπούλου – Εμκέ Ήρα, «Προβλήματα μετανάστευσης – παλιννόστησης», Ινστιτούτο μελέτης ελληνικής οικονομίας. Ελληνική εταιρία δημογραφικών μελετών, Αθήνα 1986.
48. Πούρκος Α. Μάριος, «Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις», Gutenberg, Αθήνα 1997.
49. Πυργιωτάκης Ιωάννης, «Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», Γρηγόρης, Αθήνα 1989.
50. Ρεπούσης Γιώργος, «Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
51. Σαχίνη – Καρδάση Άννα, «Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας», Zymel, Αθήνα 1991.
52. Τρέσσου Ευαγγελία / Μητακίδου Σούλα, «Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων», Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2003.
53. Τσαούσης Δ. Γ., «Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική», Gutenberg, Αθήνα 1996.
54. Τσιάκαλος Γ., «Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.
55. Τσιλιγκιρόγλου – Φαχαντίδου Άννα, «Η επίδοση του μαθητού», Θεσσαλονίκη 1986.
56. Φίλιας Βασίλης, «Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών», Gutenberg, Αθήνα 1996.
57. Χαλκιώτης Δ., «Καταπολέμηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», Ειδική

Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης,
Υ.Π.Ε.Π.Θ., Αθήνα 2000.

58. Χάντφελντ Άρθουρ, Τζαίμς, «Παιδικότητα και εφηβεία», Θυμάρι,
[χ.χ].
59. Χούλς Μάρτιν (μετάφραση: Σύρρου Κάτια), «Η πολιτική της
παιδείας», Θεωρία, Αθήνα 1981.
60. Χουρδάκη Μαρία, «Ψυχολογία οικογένειας και εξελικτική –
σχολικής – εφηβείας», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
61. «Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία», Πρακτικά 1^ο
Διαβαλκανικό Συνέδριο Πάτρα 3-4-5 Μαΐου 1996, υπεύθυνος:
Γεωργογιάννης Παντελής, Gutenberg, Αθήνα 1997.
62. «Μετανάστες – Ρατσισμός – Ξενοφοβία», επιμέλεια: Κτιστάκης,
Σακκούλας Ν. Αντ., Αθήνα – Κομοτηνή 2001.
63. «Σχολική Αποτυχία», Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Αθήνα 8-
9-10 Δεκεμβρίου 1996, Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Εθνικής
Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα
1997.
64. Bernard Van Leer Foundation: Συντονισμός Βαφέα Αναστασία,
«Το πολύχρωμο σχολείο», εκδ. Κέντρο Παιδαγωγικής και
Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», «Νήσος», Αθήνα 1996.
65. Gohen Louis / Manion Lawrence, «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής
έρευνας», Μεταίχμιο, Αθήνα 1997.
66. Fontana David, (μετάφραση: Λώμη Μαρίνα), «Ψυχολογία για
εκπαιδευτικούς», Σαββάλα, Αθήνα 1995.
67. Herbert Martin, «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας»,
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.
68. Modgil Sohan / Verma Gajendra / Mallick Kanka / Modgil Celia,
(μετάφραση: Ζώνιου – Σιδέρη Αθηνά / Χαραμής Παύλος),
«Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί – προοπτικές»,
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

69. Molnar Alex / Lindquist Barbara (επιμέλεια: Αζίζι – Καλαντζή Αναστασία), «Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

1. Ζωγράφου Ανδρέας, «Κοινωνική εργασία στην εκπαίδευση», περιοδικό κοινωνική εργασία, τεύχος 17 (Γενάρης – Μάρτιος), Αθήνα 1990.
2. Παπαϊωάννου Καλιόπη, «Σχολική κοινωνική εργασία», περιοδικό κοινωνική εργασία, τεύχος 39 (Ιούλιος - Σεπτέμβριος), Αθήνα 1995.
3. Παπαϊωάννου Καλιόπη, «Κοινωνική εργασία στο σχολικό πλαίσιο», περιοδικό εκλογή, τεύχος 39 (Δεκέμβριος), Αθήνα 1982.

ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΕΣ - ΛΕΞΙΚΑ

1. Abercrombie Nicholas / Bryan .S. Turner, «Λεξικό κοινωνιολογίας», Πατάκη.
2. Βασιλείου Α. / Σταματάκης Ν., «Λεξικό επιστημών του ανθρώπου», Αθήνα 1992.
3. Βίρου Alain, «Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών», Πάμισσος.
4. Τεγόπουλος – Φυτράκης, «Μικρό ελληνικό λεξικό», Αρμονία Α.Ε. Αθήνα [χ.χ].
5. Τσαούσης Δ.Γ., «Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας. Κοινωνιολογική και ανθρωπολογική βιβλιοθήκη», Gutenberg, Αθήνα 1989.
6. Χασιάκος «Λεξικό ορισμών, Σε –ισμος», Gutenberg, Αθήνα 1989.
7. Υδρία – Cambridge – Ήλιος, «Λεξικό της ελληνικής γλώσσας», 4Ε, Αθήνα 1992.

8. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής 1999, σελ. 246, 473 στο Α.Π.Θ. /
Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη
Τριανταφυλλίδη.

