

Σχολική αποτυχία μαθητών/τριών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων

Παρθένα Τριανταφυλλίδου

Msc στη Δημόσια Διοίκηση & στη Διδακτική των Μαθηματικών
triantafp@gmail.com

Αικατερίνη Σμαροπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Ειδικής Αγωγής, Phd Νομικής
smkaterinaki@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της σχολικής αποτυχίας, επικεντρώνοντας ιδιαίτερα στους μετανάστες/πρόσφυγες μαθητές/μαθήτριες. Στο πρώτο μέρος της διασαφηνίζεται η έννοια του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, ενώ, στη συνέχεια, σημειώνονται τα βασικά αίτια που οδηγούν σε αυτήν. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία συνοπτική ανάλυση της περίπτωσης της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με τον κείριο ρόλο που διαδραματίζει στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης, οφείλει να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας στην κοινωνία. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαίωνιση του φαινομένου αλλά και στον ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να επιμορφωθούν, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τη νέα πολυπολιτισμική τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αποτυχία, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, διαπολιτισμικό σχολείο.

1. Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία δεν είναι μόνο ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα αλλά κι ένα κοινωνικό ζήτημα, το οποίο έχει συνδεθεί με διάφορους παράγοντες (χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα, δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ.), που, πολλές φορές, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί μια ένδειξη για την καταπάτηση των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου κι ένα εμπόδιο για την κοινωνική συνοχή. Από την άλλη, οι αντιλήψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, της ισότητας, της οικονομικής χρήσης των πόρων και της συλλογικότητας στις αποφάσεις είναι σημαντικές, γιατί διαμορφώνουν την κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Caldwell & Spinks, 1992) και επιδρούν καταλυτικά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών (Γιαβρίμης & Παπάνης, 2009).

Από τη σχετική βιβλιογραφία, οι όροι σχολική αποτυχία ή επιτυχία εκφράζουν την ολική ή μερική εκπλήρωση ή μη από τον μαθητή των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων της συγκεκριμένης βαθμίδας (Καλογρίδης, 1995; Καΐλα, Ξανθάκου, & Ανδραδάκης, 1996; Δήμου, 1997; IECD, 1998). Η επιτυχία ταυτίζεται με την απουσία προβλημάτων και την επίτευξη υψηλής σχολικής επίδοσης, ενώ η σχολική αποτυχία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή αδυναμία κατάκτησης των μαθησιακών στόχων και τη χαμηλή σχολική επίδοση (Kupersmidt & Coie, 1990). Σύμφωνα με τον Γέρου (1991), η σχολική αποτυχία είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, κάτι που οδηγεί είτε σε στασιμότητα είτε σε επανάληψη της ίδιας τάξης.

Ο Esland (1971) τονίζει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτελέσματα του ορισμού και του τρόπου αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό της ικανότητας και της



ευφυΐας με αυθαίρετα κριτήρια. Αν άλλαζαν τα κριτήρια αυτά, θα προέκυπτε διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας, η οποία δε θα λειτουργούσε σε βάρος των παιδιών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, γιατί θα βασιζόνταν στην ιδέα της «πολιτιστικής διαφορετικότητας» και όχι της «πολιτιστικής ανεπάρκειας». Η έννοια σχολική αποτυχία μπορεί να έχει αμφίσημη σημασία, αφού περιλαμβάνει την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο, αλλά και την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθητή (Παπαδόπουλος, 1990).

Οι μαθητές/τριες που διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας πρέπει να εντοπίζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα στις σχολικές τους σταδιοδρομίες, προκειμένου να λάβουν τη βοήθεια που χρειάζονται. Αυτό το καθήκον συνήθως βαρύνει τους εκπαιδευτικούς, τους συμβούλους, τους γονείς και τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Giannimis & Paranis, 2008), καθώς πολλοί από τους μαθητές είναι επιφυλακτικοί ή αποσυνδεδεμένοι-μη ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν γνωρίζουν πού να απευθυνθούν για βοήθεια και υποστήριξη.

Η σχολική αποτυχία, πολλές φορές, οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό και είναι μια ένδειξη καταπάτησης των βασικών δικαιωμάτων του ατόμου, ενώ συνάμα διακυβεύει την κοινωνική συνοχή. Οι συνέπειες της σχολικής αποτυχίας είναι οικονομικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, μορφωτικές και πολιτιστικές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την εκπαιδευτική διαδικασία δυσκολεύονται να ενσωματωθούν επιτυχώς στην αγορά εργασίας και απασχολούνται σε δουλειές, που απαιτούν μικρή εξειδίκευση. Τα μαθησιακά προβλήματα, η σχολική αποτυχία, η σχολική διαρροή συνδέονται ταυτόχρονα με την προβληματική συμπεριφορά και την παραβατικότητα.

Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας στους μαθητές/τριες είναι μυριάδες και συχνά πολλαπλές. Τα κοινωνικά, συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς, συχνά, οδηγούν σε ακαδημαϊκές δυσκολίες. Οι συνθήκες υγείας μπορούν, επίσης, να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή απόδοση. Περίπου 10% έως 15% των παιδιών σχολικής ηλικίας επαναλαμβάνουν τη φοίτηση ή αποτυγχάνουν σε έναν βαθμό στο σχολείο. Η σχολική αποτυχία είναι πιο πιθανή μεταξύ των ανδρών, των μειονοτήτων, των παιδιών που ζουν στη φτώχεια και των μονογονεϊκών οικογενειών.

Σύμφωνα με τις Ασκούνη και Ανδρούσου (2001), η σχολική αποτυχία φανερώνει, από τη μια, την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλίσει μια αυθεντική ισότητα των ευκαιριών, παρά τις προσπάθειες που επιχειρούνται προς αυτή την κατεύθυνση και, από την άλλη, την ανεπαρκή πολιτική βούληση για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων που πλήττουν την εκπαίδευση για τα άτομα ή τις ομάδες ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση από άποψη ιδιαιτεροτήτων, γλωσσικών, εθνοπολιτισμικών, θρησκευτικών και ευρύτερα κοινωνικών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

2. Σχολική αποτυχία

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας αποδεικνύεται από τη δυσκολία εννοιολογικού ορισμού της. Δεν υπάρχει κοινός και αποδεκτός όρος, ακριβώς επειδή η πολύπλοκη φύση του φαινομένου αυτού καθιστά δύσκολη την προσπάθεια ορισμού. Για τον λόγο αυτό, συναντάται συχνά και με παρεμφερείς όρους, όπως χαμηλή επίδοση, σχολική απόρριψη, σχολική διαρροή κ.λπ. Ένας από τους ορισμούς που φαίνεται κοινά αποδεκτός είναι αυτός του καθηγητή, H. Thomaes, ο οποίος αναφέρει πως η σχολική αποτυχία είναι μια διαδικασία αυξανόμενων συγκρούσεων μεταξύ της συμπεριφοράς και των επιτευγμάτων ενός παιδιού και των προσδοκιών που δημιουργούνται από το περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου (Δήμου, 1999).



Οι Giavrimis & Papanis (2008) αναφέρουν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί μια διαδικασία, όπου ένας μαθητής μένει όλο και πιο πίσω από τους/τις συνομηλίκους του/της στα μαθήματα και σταδιακά αποσυνδέεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η Καίλα και Θεοδωροπούλου (1997) ορίζουν τη σχολική αποτυχία ως τη δυσκολία του/της μαθητή/τριας να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης και συμπεριφοράς, όπως αυτά ορίζονται για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη σχολική τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επιστημονική έρευνα διεθνώς καταδεικνύει ότι η χαμηλή επίδοση και η κακή βαθμολογία, η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον χαρακτηρίζουν μαζικά ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες, δηλαδή τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων (αγροτών, εργατών και τεχνιτών σε ευρωπαϊκές χώρες και μειονοτήτων στις ΗΠΑ), με αποτέλεσμα να εμφανίζουν σε όλες τις χώρες χαμηλή σχολική επίδοση και να μην φτάνουν στα πανεπιστήμια παρά σε ποσοστά στατιστικά μη σημαντικά (Παπαδόπουλος, 2001; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Υπάρχει μια ποικιλία θεωριών-προσεγγίσεων που αποπειράθηκαν να χαρτογραφήσουν τη σχολική αποτυχία και να παρουσιάσουν διεξοδικά τους παράγοντες που οφείλονται για την εμφάνισή της. Τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα οι μελέτες αυτές ερευνούν σε διεθνές επίπεδο όλο το φάσμα μεταβλητών που αφορούν το ίδιο το παιδί, τον μικρόκοσμό του και το κοινωνικό του περιβάλλον. Η επικρατέστερη προσέγγιση είναι η κοινωνικοπολιτισμική, που εξετάζει το παιδί μέσα στο κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον του. Ειδικότερα, παρουσιάζονται διάφορες πιο εξειδικευμένες θεωρίες.

Το παραδοσιακό μοντέλο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας αποδίδει την ευθύνη στον ίδιο τον μαθητή και στις περιορισμένες διανοητικές του ικανότητες. Οι ατομικές διαφορές στη σχολική επίδοση οφείλονται στην έμφυτη ροπή για μάθηση και σε φυσικά χαρίσματα, που ανάγονται σε καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας. Η θεωρία του βιολογικού ντετερμινισμού διακηρύττει ότι η επίδοση καθορίζεται από τον βαθμό ευφυΐας του μαθητή, με αποτέλεσμα η σχολική αποτυχία να ανάγεται σε εγγενή φυσική ανισότητα. Η προσπάθεια ερμηνείας της σχολικής επίδοσης ως αποτέλεσμα του δείκτη ευφυΐας επικρίθηκε και απορρίφθηκε μεταγενέστερα από πολλούς επιστήμονες. Αμφισβητήσεις για την ορθότητα και την εγκυρότητα των εργαλείων της ευφυΐας έχουν διατυπωθεί πολλές (Φακιόλας, 2006).

Η θεωρία της πολιτισμικής αποστέρησης εντοπίζει την αιτία της εκπαιδευτικής αποτυχίας στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέσσερις παράγοντες είναι κρίσιμοι για την εκπαιδευτική αποτυχία: α) οι γονικές αντιλήψεις, β) η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση, γ) ο γλωσσικός κώδικας και η χρήση της γλώσσας και δ) οι αξίες. Όπως διαπιστώνει η Epstein (1992), «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι ότι η οικογένεια παραμένει ο σημαντικότερος παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών» (Philip, 2006).

Ακόμα, οι υπέρμαχοι της θεωρίας της υλικής αποστέρησης τεκμηριώνουν πως ένα φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον -όπως φτωχές, πολυμελείς και οικονομικά υποβαθμισμένες οικογένειες- στο οποίο μεγαλώνουν παιδιά, πολύ πιθανόν να τους οδηγήσει σε στέρηση μορφωτικών αγαθών (Herbert, 1996).

Η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά αυτής συσχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Έρευνες αποδεικνύουν τον συσχετισμό της κοινωνικής προέλευσης με τη σχολική πορεία των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας επιδρούν σε αυτήν, συγκροτώντας τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος. Μάλιστα, ο Pierre Bourdieu (1994), υπέρμαχος της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου, αιτιολογεί το φαινόμενο, υποστηρίζοντας πως η εργατική τάξη παρουσιάζει χαμηλή σχολική επίδοση, όχι λόγω της κουλτούρας της αλλά λόγω της



οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που υποτιμά τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία, και, κατά συνέπεια, τον πολιτισμό των μαθητών αυτών (Αραβανής, 2000).

Η Keddie (1973), με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, πιστεύει ότι η εκπαιδευτική αποτυχία οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους αιτιολογικούς προσδιορισμούς της ικανότητας και της ευφυΐας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια του εκπαιδευτικού συστήματος και, μαζί με τον μαθητή, βασικό παράγοντα για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι αντιλήψεις και οι αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι ουδέτερες και βασίζονται σε υποκειμενικά κριτήρια. Αποτελούν αποτύπωση μιας γενικευμένης και κοινής αίσθησης των εκπαιδευτικών για τη σωστή μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, ένα στερεότυπο και συνδέεται με παράγοντες, όπως είναι η κοινωνική τάξη και η φυλή (Ξωχέλλης, 2005; Τζάνη, 1983).

Η θεωρία της αλληλεπίδρασης διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές θεωρήσεις, εστιάζοντας, κατά βάση, στην ίδια τη σχολική διαδικασία και τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται σε αυτήν. Θεωρώντας ότι οι προαναφερθείσες θεωρίες εστιάζουν σε παράγοντες εξωτερικούς από τη σχολική μάθηση και άρα αδυνατούν να ερμηνεύσουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, αυτή εστιάζει σε αυτό που γίνεται μέσα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα, οι αλληλεπιδράσεις και οι νοηματοδοτήσεις αυτών από αμφότερος, εκπαιδευτικούς και μαθητές, συμβάλλουν στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Οι ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές στα σχολικά δρώμενα οδηγούν στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψής τους και στις προσδοκίες που καλλιεργούν για το σχολικό τους μέλλον (Παπαδόπουλος, 2001).

3. Σχολική αποτυχία μεταναστών - προσφύγων

Οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών (κατάρρευση σοσιαλιστικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη, πόλεμοι μειονοτήτων και προσφυγικό κύμα, αλλά και προώθηση της ιδέας της παγκοσμιοποίησης από διεθνείς φορείς), έχουν προκαλέσει μετακινήσεις πληθυσμών προς τον Ελλαδικό χώρο (Δαμανάκης, 2001; Πετρινώτη, 1993). Είναι αλήθεια ότι το αριθμητικό μέγεθος της εισόδου μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, όπως και των παιδιών τους, από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Αυτό που είναι σίγουρο είναι ότι οι μετανάστες είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας από την ελλαδική και αντιμετωπίζουν οξύτατα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Νικολάου, 2000).

Οι μετακινήσεις αυτές, όπως ήταν επόμενο, επηρέασαν και τον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς οι σχολικές τάξεις μεταβλήθηκαν σε πολυπολιτισμικές. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αιφνιδιάστηκε από αυτή την αλλαγή, καθώς δεν ήταν έτοιμο για κάτι τέτοιο ή γενικά ήταν προσαρμοσμένο σε μια διαφορετική πραγματικότητα, όπου υπήρχε εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών του (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Σύμφωνα με έρευνες, καταδεικνύεται μια συστηματική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις χαμηλές επιδόσεις και στην προέλευση μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές που πλήττονται από ρατσισμό (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Στις έρευνες για τη σχολική αποτυχία των παιδιών των μεταναστών ακολουθήθηκαν δύο κατευθύνσεις. Αφενός μεν, η ανάλυση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστών συνδυάστηκε από τους ερευνητές με την ανάλυση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων, καθώς εμφανίζονται μεγάλες ομοιότητες που συνθέτουν από κοινού ένα γνωστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο γίνονται ορατές οι κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Δαμανάκη,



2001). Από την άλλη, ερευνητές υποστήριξαν ότι οι παράγοντες που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση της σχολικής πορείας των παιδιών των μεταναστών παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες, σε σχέση με αυτούς που μπορεί να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση παιδιών άλλων κοινωνικών κατηγοριών, όπως π.χ. συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων. Δηλαδή, το έγκυρο διεθνώς συμπέρασμα ότι τα παιδιά των μεταναστών πλήττονται στο σχολείο από την ταξική ανισότητα δεν αρκεί για να ερμηνεύσει συνολικά τη σχέση τους με την εκπαίδευση ούτε, άλλωστε, τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης, το παιδί λόγω της έλλειψης και ανεπάρκειας πολιτισμικών αναφορών «υστερεί» και στη σχολική επιτυχία. Αυτή η άποψη στάθηκε αφορμή για τη δημιουργία παιδαγωγικών προγραμμάτων και μελετών «αντιστάθμισης» ή «θεραπείας» με στόχο την αποκατάσταση των πνευματικών και πολιτισμικών ελλειμμάτων των παιδιών μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Δημιουργήθηκαν, λοιπόν, γιγαντιαία προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και σχολικής υποστήριξης, ορισμένα από τα οποία έχουν ως ομάδα στόχο και τους γονείς (Νικολάου, 2000).

Η θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού παράγοντα χρησιμοποιήθηκε κυρίως στις περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας των παιδιών των οικογενειών των μεταναστών. Τα παιδιά αυτά κουβαλούν δυο πολιτισμικά πρότυπα, γεγονός που συνιστά, για τη συγκεκριμένη θεώρηση, έναν καθοριστικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και προβληματικής ζωής. Σύμφωνα, όμως, με νεότερες έρευνες το παιδί δεν αντιμετωπίζει δύο κουλτούρες που δρουν ανεξάρτητα, εξωτερικά και άσχετα μ' αυτό. Τις βιώνει και τις δύο, ξέρει ή μαθαίνει να τις ξεχωρίζει, έχοντας βάλει δικά του κριτήρια και σημεία αναφοράς και καταφέρνει, όντας πιο πλούσιο και έμπειρο σε βιώματα, να βλέπει με τον δικό του τρόπο τον κόσμο (Cummins, 1981; Δράκος, 1998).

4. Ο ρόλος του σχολείου

Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1984) εκφράζει τη συλλογική βούληση της παγκόσμιας κοινότητας να αναγνωρίσει το ισότιμο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ υποχρεούνται να παρέχουν στοιχειώδη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δωρεάν σε όλους τους πολίτες χωρίς διακρίσεις. Παρά τις αισιόδοξες διακηρύξεις για ισοτιμία και πρόσβαση όλων των μαθητών στο αγαθό της εκπαίδευσης, τα ποσοστά μαθητών που αποτυγχάνουν στη σχολική διαδικασία είναι παρόντα να μας υπενθυμίζουν τη φενάκη της ισοτιμίας.

Στην Ελλάδα, η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι συνδεδεμένη με το πρόγραμμα σπουδών και την επιτυχία ή μη σε προγραμματισμένες εξετάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι θεσμικές δομές της εκπαίδευσης και τα αναλυτικά προγράμματα, σχεδιασμένα από ενήλικες, υποστηρίζεται ότι απέχουν πολύ από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), «τα κριτήρια των ενήλικων απέχουν πολύ απ' τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών αλλά κι από το ψυχοδιανοητικό τους δυναμικό και δεν ενδιαφέρονται για τη δυνατότητα προσαρμογής του παιδιού στη δυναμική της τάξης, στην κοινωνική του συμπεριφορά και στάση, στην ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη».

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να αναπτύσσονται μέσα από ένα πλέγμα κριτηρίων, παιδαγωγικών και κοινωνιοψυχολογικών, καθώς πέρα από το ανθρώπινο δυναμικό, την εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζουν τα σχολικά εγχειρίδια, τα εποπτικά μέσα και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Αμερικανός ψυχίατρος, Glasser (1975), στο βιβλίο του «Σχολεία χωρίς αποτυχία» («Schools without failure»), εντοπίζει αρκετά μειονεκτήματα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θεωρεί υπεύθυνο για πολλές



περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας παιδιών. Ισχυρίζεται ότι τα τυπικά σχολεία είναι «σχεδιασμένα για αποτυχία» λόγω της παραδοσιακής εκπαιδευτικής αντίληψης, που δεν επιτρέπει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη γνώση και την ουσιαστική σκέψη (Γκότοβος, 1985).

Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του εκπαιδευτικού συστήματος δεν επιτυγχάνει την καλλιέργεια ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, το οποίο θα έπρεπε να γίνει πολιτισμικά δημοκρατικό, προβάλλοντας όλους τους πολιτισμούς, αναδεικνύοντας τις «πολιτισμικές διαφορές» και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που προκύπτουν μεταξύ των ατόμων, καλλιεργώντας, παράλληλα, τον εποικοδομητικό διάλογο. Οι σύγχρονες συνθήκες ανατροφής ενός παιδιού προσφέρουν πολλαπλά οπτικά ερεθίσματα, σε αντίθεση με τα σχολικά εγχειρίδια, όπου η εικονογράφηση δεν προκαλεί το ενδιαφέρον στον μαθητή. Τα βιβλία απευθύνονται σε μαθητές προηγούμενης δεκαετίας, όπου η τεχνολογία δεν είχε εισέλθει ραγδαία και καθολικά στη ζωή μας. Η ανανέωση, ο εμπλουτισμός τους, το πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο κρίνεται απαραίτητος στην προσπάθεια μείωσης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Τα εγχειρίδια-φληναφήματα δε συμβάλλουν σε μια μάθηση που θα οδηγήσει κάθε μαθητή από διαφορετικό μονοπάτι στον επιθυμητό στόχο.

Παράλληλα, ο Γκίβαλος (2005) κάνει αναφορά στο κλίμα του ανταγωνισμού που καλλιεργείται στα σχολεία, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της εκπαιδευτικής γνώσης με την αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «*σ' αυτό το πλαίσιο ανταγωνισμού, σύμφωνα με τον θεωρητικό των «φιλελεύθερων» οικονομικοκοινωνικών συστημάτων, F.A. Hayek, προϋπόθεση της αναπαραγωγής της κοινωνίας αποτελεί η συνεχής και συστηματική αποτυχία των προσδοκιών ενός αριθμού εκ των μελών της*». Συμπερασματικά, λοιπόν, ο σχολικός ανταγωνισμός συμβάλλει στην απόκτηση της κοινωνικής ισχύος για ένα τμήμα των μαθητών και το άλλο, που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στον ανταγωνισμό, οδηγείται στην αποτυχία.

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο, η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των μαθητών αποτελεί τον κανόνα κι όχι την εξαίρεση. Το σχολείο, κατηγορώντας έναν μαθητή ως τεμπέλη-αδιάφορο, βρίσκει μια εύκολη διέξοδο για να ξεφύγει από το πραγματικό πρόβλημα και να αναζητήσει τι κρύβεται πίσω από την «τεμπελιά» του παιδιού (Ματσαγγούρας, 1999). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίασε και συνεχίζει να παρουσιάζει σοβαρές αδυναμίες στην αντιμετώπιση του προβλήματος των αλλοδαπών μαθητών. Είναι μία πραγματικότητα που επιβεβαιώνει η βιβλιογραφία των τελευταίων ετών όσο και τα στατιστικά στοιχεία τα σχετικά με την εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος από τις τάξεις αυτές (Γεωργογιάννης, 1999; Δαμανάκης, 2001; Δράκος, 1998).

Οι αλλοδαποί μαθητές, μετανάστες και πρόσφυγες, με το που εισέρχονται στον σχολικό χώρο καλούνται να αποβάλλουν το πολιτισμικό υπόβαθρο που κουβαλούν και να αποδεχτούν το ελληνικό, αλλά και να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προβλήματα για τα οποία σίγουρα δεν ευθύνονται οι ίδιοι. Το αποτέλεσμα είναι να αποκλείονται από το σχολείο ή να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία. Μικρός αριθμός μαθητών αλλοδαπής προέλευσης συνεχίζει σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ οι περισσότεροι αποτυγχάνουν και, εν τέλει, διαρρέουν απ' το εκπαιδευτικό σύστημα. Πέρα, όμως, από τη μη ένταξη ενός μεγάλου αριθμού παιδιών μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σημαντικό, επίσης, πρόβλημα είναι η ασυνεπής φοίτηση ή η σχολική διαρροή – εγκατάλειψη που διαφαίνεται στους κόλπους του σχολείου (Κυρίδης, 1997; Μυλωνάς, 1999; Σταμέλος, 1999).

Οι πολιτιστικές και πολιτισμικές διαφορές των μαθητών δεν ενσωματώνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν υπολογίζονται από τους εκπαιδευτικούς και, επομένως, οδηγούν σε μονόδρομο, στη σχολική αποτυχία. Η υποτίμηση της γλώσσας των διαφόρων



κοινωνικών τάξεων ή γλωσσικών κοινοτήτων οδηγεί συχνά σε εκφραστική ανικανότητα των μαθητών, που οφείλεται στην επιβολή του σχολικού προτύπου της «επίσημης γλώσσας». Μ' αυτό τον τρόπο, το σχολείο καταδικάζει τους μαθητές ορισμένης κοινωνικής προέλευσης σαν ανίκανους για μόρφωση, ενώ πρόκειται απλώς για μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές άλλης γλώσσας από τη σχολική (Κοσσυβάκη, 1999).

Γίνεται, έτσι, φανερό ότι η γλωσσική λογοκρισία του σχολείου έχει πολύ σοβαρές επιπτώσεις. Είναι το κύριο αίτιο της σχολικής αποτυχίας για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών. Σύμφωνα με έρευνες, πρώτα και κυρίως του Μπερνστάιν από τη δεκαετία του '60 στην Αγγλία, η συστηματική σχολική αποτυχία των μαθητών των λαϊκών τάξεων και στρωμάτων οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφορά. Η γλωσσική ανισότητα είναι αιτία και αποτέλεσμα της κοινωνικής ανισότητας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που μιλούν τη δική τους γλώσσα, με την ένταξή τους στο σχολείο, βρίσκονται σε μη οικείο γλωσσικό περιβάλλον. Το αποτέλεσμα είναι να οδηγούνται στην πλειοψηφία τους σταδιακά να αξιολογούν αρνητικά τον δάσκαλο και το σχολείο και να εσωτερικεύουν την αδυναμία να εκφράσουν τις γνώσεις τους, δηλαδή να εμποδίζονται από τα «εκπαιδευτικά αγαθά» (Κελπανίδης, 2002).

Συλλήβδην, τα κανονιστικά πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, ο αυστηρός προγραμματισμός στην οργάνωση της διδασκαλίας και η τεχνοκρατική αντίληψη που τη διέπει δημιουργούν διαφορετικής ταχύτητας σχολική μάθηση και άνισους σχολικούς ρυθμούς που ευθύνονται για τις ανισότητες της σχολικής επίδοσης των μαθητών και τις μοιραίες διαδρομές των παιδιών που προέρχονται από λαϊκά στρώματα (Παπακωνσταντίνου, 2005). Οφείλουμε να λάβουμε υπόψη ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικό χρόνο. Αυτή η ποικιλομορφία πρέπει να συμπεριληφθεί στη σχολική διαδικασία. Ο προσωπικός ρυθμός του κάθε μαθητή εκλείπει από τη σχολική μάθηση, με αποτέλεσμα την αδυναμία αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας (Δήμου, 1996).

Απαιτείται η προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς η αποτυχία στον χειρισμό της ετερότητας θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε ενίσχυση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων και, συνακόλουθα, σε εξάπλωση φαινομένων ρατσισμού, ξενοφοβίας και αρνητικών στερεοτύπων σε βάρος των αλλοδαπών (Δαμανάκης, 2005; Χρηστάκης, 1994).

Το νέο «πολυπολιτισμικό» ελληνικό σχολείο ώθησε τους Έλληνες ερευνητές και θεωρητικούς της εκπαίδευσης να ανατρέξουν σε διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς υπήρχαν χώρες με μεγάλη εμπειρία στο ζήτημα της σχολικής ένταξης παιδιών των μεταναστών. Στηριζόμενοι στην εμπειρία των δυτικών χωρών, κυρίως των ΗΠΑ, της Βρετανίας και της Γαλλίας, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν, να εξηγήσουν και να μεταφέρουν στο ελληνικό σχολείο θεωρητικές απόψεις αλλά και πρακτικές και προγράμματα με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, όπως διγλωσσία, διακρίσεις, προκαταλήψεις και ρατσισμό, που δυσχεραίνει την ομαλή σχολική τους ένταξη (Γκότοβος, 1998; Δαμανάκης, 2001; Μάρκου, 1996; Φραγκουδάκη, 2001).

Αυτό που διαφαίνεται, τα τελευταία χρόνια, είναι ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνών διεθνώς μετατοπίζει το επίπεδο της ανάλυσης από τους μαθητές, την οικογένεια και την κοινότητα στη λειτουργία του ίδιου του εκπαιδευτικού θεσμού και τον ρόλο των εκπαιδευτικών, με στόχο την κατανόηση των διαδικασιών μέσα από τις οποίες παράγονται οι διακρίσεις που οδηγούν σταδιακά σε σχολική αποτυχία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).



Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητικών ομάδων με γλωσσικές, πολιτισμικές ή θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς είναι αναγκαία η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Έτσι, απαιτείται μια ολοκληρωμένη παρέμβαση στις οικογένειες των μαθητικών ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό – θρησκευτικό περιβάλλον, από τη στιγμή που η σχολική αποτυχία και διαρροή βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση τόσο με τη δυσχερή κατάσταση προσαρμογής αυτών των ομάδων, όσο και με την έλλειψη βασικών δεξιοτήτων των γονέων για την υποστήριξη της ενεργητικής μαθησιακής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, η έλλειψη της βασικής δεξιότητας της γλώσσας, εκτός από την καταλυτική αρνητική επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού, θεωρείται ως ένας από τους κυριότερους λόγους, που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό του ατόμου στα πλαίσια του σχολείου με αποτέλεσμα την αναστολή της ατομικής ανάπτυξης και ανέλιξης αλλά και της ισότιμης συμμετοχής στην απασχόληση και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της χώρας (Smith, 2006).

5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει καθοριστική σημασία, καθώς καταλαμβάνει την πιο βασική θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας σαν συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το κράτος και τις ανάγκες έκαστου μαθητή. Σύμφωνα με τον Cummins (2006), ο εκπαιδευτικός είναι το πιο σημαντικό πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, που δε λειτουργεί ως όργανο εκτέλεσης μιας δοσμένης άνωθεν πολιτικής αλλά ως ένα πρόσωπο εμπλεκόμενο με περιθώρια παρέμβασης και αμφισβήτησης.

Η νέα πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια πολυπολιτισμική ετερογένεια και πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, ενώ, παράλληλα, θέτει τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης και τον εκ νέου προσανατολισμό του σχολείου στη διαμορφωθείσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα ως επιτακτική ανάγκη. Αυτή η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, που διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης, πολυπολιτισμικής κοινωνίας, θέτει τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο (Παπαναούμ, 2003). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν πολύ σημαντικό και δύσκολο ρόλο, καθώς θα αποτελέσει το διαμεσολαβητή ανάμεσα στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και τη χώρα υποδοχής (Σταμέλος, 1999).

Σύμφωνα με έρευνες που εστιάζουν στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους σχετικά με τους αλλοδαπούς μαθητές, αναδείχθηκε η άμεση συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στις προσδοκίες που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους και την επίδοση αυτών. Οι προσδοκίες, δηλαδή οι γνώσεις για τα αποτελέσματα μελλοντικών πράξεων ή αλλιώς οι γνώσεις για τις μελλοντικές καταστάσεις των επιδιωκόμενων σκοπών ή στόχων, επηρεάζουν τόσο την παροντική όσο και τη μελλοντική συμπεριφορά του ατόμου. Με την έννοια αυτή, οι προσδοκίες αποτελούν ένα παρωθητικό εργαλείο για επίτευξη στόχων, καθώς, επίσης, και εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για παρακίνηση των μαθητών σε δράση. Οι θετικές, λοιπόν, προσδοκίες του δασκάλου ενισχύουν το κίνητρο απόδοσης και επίδοσης των μαθητών, ενώ αντίθετα οι αρνητικές το αποδυναμώνουν και, ως εκ τούτου, το οδηγούν ανάλογα με τις συνθήκες σε λανθασμένες ενέργειες, αν δεν εξαλείψουν παντελώς κάθε πράξη για απόδοση και επίδοση (Ματσαγκούρας, 1999).



Τα χαμηλά σχολικά αποτελέσματα των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», σύμφωνα με την οποία οι πεποιθήσεις, τα πιστεύω, οι δηλώσεις ή οι προβλέψεις που κάνουμε είτε για τον εαυτό μας είτε για κάποιον άλλον, παρότι μπορεί να είναι και λανθασμένες, στην πορεία βγαίνουν αληθινές. Στην πραγμάτωση του διδασκαλικού ρόλου παρεμβάλλονται πάντα στοιχεία της προσωπικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού, πέρα από τα στοιχεία της θεσμικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μ' αυτή την έννοια, κάθε πραγμάτωση του εκπαιδευτικού ρόλου ενδέχεται να φέρει στο προσκήνιο την προκατάληψη και τον ρατσισμό. Κατανοούμε, λοιπόν, ότι με βάση αυτήν την αρνητική στερεοτυπική εικόνα του εκπαιδευτικού ότι οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές μπορεί να οδηγηθούν σε εγκατάλειψη του σχολείου ή παθητικότητα και αδιαφορία που ερμηνεύεται από τους δασκάλους ως έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα ή ως έλλειψη ευφυΐας, αφού η θεωρία για το γενετικό καθορισμό της ευφυΐας υπάρχει ακόμη και σήμερα στους εκπαιδευτικούς κύκλους (Γκότοβος, 1998).

Θα πρέπει να βάλει στην άκρη τις δικές του αντιλήψεις και τα εθνοκεντρικά πρότυπα, προκειμένου να εμποτίσει τους μαθητές με σεβασμό στη διαφορετικότητα και με το αίσθημα παραδοχής της αξίας έκαστου πολιτισμού (Γκόβαρης, 2001). Το έργο του αυτό έχει βαρύνουσα σημασία για την επίτευξη του στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ενσωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση των απαιτούμενων προϋποθέσεων, οι οποίες είτε θα οδηγήσουν σε σχολική επιτυχία των παιδιών και ενσωμάτωση τους ή σε σχολική αποτυχία αυτών και σε αποκλεισμό από την εκπαίδευση (Τουρτούρας, 2010).

Είναι αυτονόητο ότι η ευθύνη του σχολείου για τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία, την καλή ή κακή επίδοση, είναι τεράστια. Και φυσικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού πολύ σημαντικός, καθώς και οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη, που συνιστά μια ομάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι καίριας σημασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει ν' αντιμετωπίσει ένα σύνολο απαιτήσεων εκ μέρους κάθε μαθητή χωριστά, με κάθε είδους ιδιαιτερότητες και ένα αυστηρό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που πιέζει για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Οι υποχρεώσεις του αυξάνονται με τη γραφειοκρατία που καλείται ν' αντιμετωπίσει. Έτσι, το αξίωμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας αμφισβητείται, καθώς ο εκπαιδευτικός αφιερώνει ίσο χρόνο τις περισσότερες φορές σε όλους τους μαθητές και δεν ασχολείται με τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι ομάδες των αλλοδαπών μαθητών/τριών (Χατζησαββίδης, 1999).

Όταν το γλωσσικό και γενικά το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αγνοείται ή χρησιμοποιείται ως βοηθητικό μέσο για την επίτευξη του στόχου, που είναι η κάλυψη του ελλείμματος και η εξομοίωση των αλλοδαπών μαθητών με τους ντόπιους, αντί να κριθεί καθαυτό ως διατηρήσιμη και καλλιεργήσιμη αξία, οδηγεί αναπόφευκτα στο σταδιακό μαρασμό του και στην αφομοίωση των διαφορετικών ατόμων και ομάδων στο υπάρχον σύστημα. Είναι κατανοητό ότι μια εκπαιδευτική πολιτική που βασίζεται σ' αυτή τη λογική αφαιρεί από τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών εφοδίων που είδη κατέχουν. Ο Δαμανάκης (2001) υποστηρίζει ότι μόνο στην περίπτωση που οι αλλοδαποί μαθητές έχουν το δικαίωμα να αξιοποιούν στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους το μορφωτικό τους κεφάλαιο, θα υπήρχαν ίσες ευκαιρίες γι' αυτούς (Smith, 2006).

Ας μη λησμονούμε πως η επιτυχία του παιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συνάρτηση και των σχέσεων εξουσίας που λειτουργούν στην ευρύτερη κοινωνία ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις μειονότητες και οι οποίες είναι, κατά κανόνα, σχέσεις



αποδυνάμωσης των μειονοτήτων. Στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από αυτές τις σχέσεις εξουσίας και τις αναπαράγουν με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, αποδυναμώνουν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, κάτι που πιθανότατα θα τους οδηγήσει στη σχολική αποτυχία.

Σημαντικό ρόλο βέβαια διαδραματίζει και η στασιμότητα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που οξύνει τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική τάξη στο καθρέφτισμα της κοινωνικής πραγματικότητας της εποχής έχει «πολυχρωμία». Η παγιωμένη εκπαιδευτική διαδικασία αδυνατεί να ανταποκριθεί στις υπάρχουσες απαιτήσεις (παρουσία δίγλωσσων μαθητών, παιδιών με ειδικές ανάγκες, παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες, με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή) και ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται και να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του, έτσι, ώστε να μετέρχεται τρόπων άμβλυσης του φαινομένου (Μάρκου, 1996, 1997; Φραγκουδάκη, Δραγώνα, & Ανδρούσου, 1997).

6. Επίλογος - Συμπεράσματα

Μια πρόταση για την ανασυγκρότηση του ελληνικού σχολείου με στόχο την καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού είναι η θεσμική υιοθέτηση και εμπέδωση στην πράξη ενός αντιρατσιστικού πλαισίου, το οποίο θα καταδικάζει κάθε μορφής διάκριση (Τσιάκαλος, 2000). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική οφείλει ν' απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων αν δε θέλει να είναι μια παιδαγωγική μόνο για μειονότητες. Αντίθετα, θα πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Στην περίπτωση που αναδειχτούν η πολλαπλότητα και η ετερογένεια της κυρίαρχης ομάδας, οι εντάσεις και οι συγκρούσεις που τη συνοδεύουν και οι μορφές εξουσίας που τη συγκροτούν θα είναι ευκολότερο να γίνει αποδεκτή οποιαδήποτε διαφορετικότητα (Ασκούνη, 2001).

Στην πραγματικότητα, όμως, με τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζει νομιμοποιεί και τον διαχωρισμό και την επιλογή, συντελώντας στη διατήρηση της κοινωνικής διαφοροποίησης και διαστρωμάτωσης (Φραγκουδάκη, 1985). Μέσα στην τάξη, το πρόβλημα εμφανίζεται με την αδυναμία του συστήματος να συνεκτιμήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τους ρυθμούς όλων των μαθητών και να τους πλαισιώσει ανάλογα. Πολύ γρήγορα δημιουργούνται οι κατηγορίες των “καλών” και των “κακών” μαθητών, με βασικότερο κριτήριο τον βαθμό προσαρμογής τους στις απαιτήσεις του συστήματος και τον τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού. Σε μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης, το σχολείο θεωρεί το παιδί και τον νέο όχι όπως είναι, αλλά όπως θα έπρεπε να είναι. Αντί να προσεγγίσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα του παιδιού μέσα στην αυθεντικότητά της, προσπαθεί να του καλλιεργήσει μια τεχνητή, επίκτητη προσωπικότητα που συμμορφώνεται με τους προσανατολισμούς και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η σχολική επιτυχία συναρτάται με την επιτυχημένη προσαρμογή του μαθητή στα πρότυπα και τις αξίες που προωθεί η εκπαίδευση, πολύ περισσότερο από ό,τι με την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων του υποκείμενου-παιδιού. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι επόμενο ότι ο βαθμός παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στην τάξη παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Η προοπτική μιας κοινής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με κοινό περιεχόμενο για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από εθνικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, θεωρείται αναγκαία στην Ελλάδα, στα πλαίσια της ουσιαστικής μεταρρύθμισης του σχολείου που δεν θα αφορά μόνο τη σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών αλλά όλων των μαθητών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Ο στόχος είναι, μέσα απ' το σχολικό μικροεπίπεδο και τη διαπολιτισμική κοινωνικοποίηση του μαθητή, να επεκταθεί η διαπολιτισμική αγωγή σε ένα μακροεπίπεδο,



που θα αφορά την κοινωνία στο σύνολό της και ιδιαίτερα τους θεσμούς της, καταπολεμώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις (Δαμανάκης, 2001).

Αυτή η νέα προσέγγιση έχει σαν επίκεντρο την αρχή την αποδοχής της ετερότητας του άλλου και απευθύνεται σε όλα τα άτομα κι όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ζητώντας απ' αυτά να αποδεσμευτούν απ' τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής (Μάρκου, 1996).

Το κλειδί για την επιτυχία όλων των μαθητών/τριών βρίσκεται στην εγκαθίδρυση σχέσεων ενδυνάμωσης ανάμεσα στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή σχέσεων που να στηρίζονται στον σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην αποδοχή του διαφορετικού. Σε μια τέτοια τάξη, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την υπερηφάνεια όλων των μαθητών/τριών για την εθνοτική, πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητά τους, συντελώντας, έτσι, στη δημιουργία πολιτών με κριτικό πνεύμα και συμβάλλοντας στην ανατροπή των σχέσεων υποτίμησης των μειονοτήτων που κυριαρχούν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και Υγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in promoting Educational Success for Language Minority Students – Schooling and Language Minority Students: A theoretical Framework, Evaluation, Dissemination and Assessment Center*. Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. In O. Garcia, T. Skutnabb - Kangas & M. Torres (Eds.), *Imagining multilingual schools*. Clevedon: Multilingual matters.
- Giavrimis, P., & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 326-356. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/225083967 Sociological Dimensions of School Failure The Views of Educators and Students of Educational Schools](https://www.researchgate.net/publication/225083967_Sociological_Dimensions_of_School_Failure_The_Views_of_Educators_and_Students_of_Educational_Schools).
- Herbert, M. (1996). Τροποποίηση προβληματικής συμπεριφοράς. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι (Επιμ.), *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Κοινωνική προέλευση και σχολική επιτυχία των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας: Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). *Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στην «Διαπολιτισμική Αναζήτηση»*. Τόμος Β'. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Γεωργογιάννη, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Θ. (1998). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και*



- Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία.* Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός.
- Καίλα, Μ., & Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της εκπαιδευτικής σχέσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στη σχολική πράξη. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (1999) (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Παρέμβαση στο Πανεπιστήμιο (1955 – 1985).* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2008). *Δυσκολίες μάθησης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση).* Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας ως ρυθμιστικός παράγοντας αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (1999) (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.* Ανακτημένο από: https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=33.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2001). Σχολική Αποτυχία και Λειτουργικός Αναλφαβητισμός. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117, 49-60.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρινώτη, Ξ. (1993). *Η Μετανάστευση προς την Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Σταμέλος, Γ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθησιακή διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και Πραγματικότητα. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αιτίες, Συνέπειες και*



- Αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός- Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φακιάλας, Ν. (2006). Αίτια και πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 120, 169-194. Ανακτημένο από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/9504/9693.pdf>.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρία για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., & Ανδρούσου, Α. (1997). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 70-75. Ανακτημένο από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:4258>.

