

# **Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;**

**Γουδήςρας Δημήτριος - Παλαιολόγου Νεκταρία**

## **Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας πρώτης ερευνητικής προσπάθειας με σκοπό να καταγραφούν οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς, τις οποίες παρουσιάζουν οι αλλόφωνοι/αλλοεθνείς μαθητές στο χώρο του σχολείου, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους. Η έρευνα αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης μελέτης που διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος του Ο.Ε.Π.ΕΚ. με τίτλο «Αποκλίνουσες Συμπεριφορές-Διαχείριση Κρίσεων». Η έρευνα αυτή έγινε από μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας σε συνεργασία με μέλη ΔΕΠ άλλων Πανεπιστημίων. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι η δημιουργία μιας ολοκληρωμένης μελέτης, στην οποία να καταγράφεται κατά το δυνατόν με αντικειμενικότητα η υφιστάμενη κατάσταση του προβλήματος στα σχολεία. Ειδικότερος στόχος είναι η σύνθεση μιας συνολικής πρότασης, η οποία να αποτελέσει τη βάση για μελλοντικούς σχεδιασμούς και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με τελικό σκοπό να αποκτήσουν αυτοί τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να αισθάνονται επαρκείς στις αυξημένες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

## **Summary**

The present work constitutes a first effort in order to depict the specific forms which immigrant foreign pupils might appear to have in the school environment according to their teachers' ratings. This study is part of a broader that was carried out during the academic year 2007-2008, in the frame of a research programme of the Organisation of Teachers' Training (O.EP.EK.) entitled "Deviating Behaviour - Management of Crises" in schools, that was carried out by the Department of Educational and Social Policy of the University of Macedonia. It constitutes a complete study which depicts with objectivity the current problematic situation with in schools and, ore over, it is an over all proposition aiming both at future design and at the implementation of training programs as well as to the empowerment of teachers so that they could be able to meet the increased demands of modern school.

## **1. Εισαγωγικά: Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο και οι δυσκολίες προσαρμογής που εμφανίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές**

Οι αλλόφωνοι / αλλοεθνείς μαθητές, οι μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, όταν εντάσσονται για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, εμφανίζουν συχνά πολλές δυσκολίες στη σχολική

τους προσαρμογή (Cowen et al. 1989, Παλαιολόγου 2000, Χατζηχρήστου 1995, Γεώργας & Παπαστυλιανού 1993). Γενικότερα, είναι πιθανό αυτοί να εμφανίζουν κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο δυσκολίες μάθησης και ψυχο-κοινωνικής συμπεριφοράς, γεγονός που υποδηλώνει τις δυσκολίες προσαρμογής τους σε ένα νέο περιβάλλον, διαφορετικό από αυτό της οικογένειάς τους (Achenbach & Edelbrock 1983, Rutter 1967, 1982, Cowen & Hightower 1986, Cowen, Hightower, Johnson, Sarno, 1989, 1996, Ladd & Price 1987, Kochenderfer 1996). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι μαθητές που προέρχονται από μια ξένη χώρα εμφανίζουν εντονότερες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, τόσο στον τομέα της επίδοσης όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς, (Παλαιολόγου 2000, Kochenderfer 1996, Hatzichristou & Hopf 1992, 1993a, 1993b, Price 1987, 1990). Παρότι οι δυσκολίες αυτές μπορούν να αποδοθούν σε διαφορετικά αίτια - όπως άγνοια ή ελλιπή κατοχή της νέας / δεύτερης ή ξένης γλώσσας, η ηλικία κατά τον χρόνο της μετανάστευσης, οι συνθήκες μετανάστευσης / παλιννόστησης (πολιτισμικό σοκ). Θεωρούνται πολύ σημαντικά η ανίχνευση και η καταγραφή καθώς και η αξιολόγηση των επιμέρους δυσκολιών στη μάθηση και τη συμπεριφορά που παρουσιάζουν οι αλλόφωνοι μαθητές, διότι από το ένα μέρος παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τις συγκεκριμένες δυσκολίες που παρουσιάζουν οι αλλόφωνοι μαθητές και από το άλλο οι πληροφορίες και οι καταγραφές αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εξειδικευμένων υποστηρικτικών προγραμμάτων ή δράσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με στόχο την ενίσχυσή τους κατά την απασχόλησή τους με ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και ιδιαίτερα με άτομα με ειδικές ανάγκες.

## **2. Οι αλλόφωνοι μαθητές ως μαθητές με «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες**

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές αποτελούν μία κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού με «ιδιαιτέρες» εκπαιδευτικές ανάγκες (Obiakor, Schwenn, & Rotatori 1999). Στην ιστορία της Διαπολιτισμικής / Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν καταγραφεί πολλά περιστατικά αλλόφωνων / μεταναστών μαθητών ινδικής ή αφρικανικής καταγωγής οι οποίοι παραπέμφθηκαν σε ειδικές τάξεις ή σε ειδικά σχολεία λόγω «δυσπροσαρμοστικότητας» ή «υπο-επίδοσης». Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα Μεξικανο-αμερικανών και ισπανόφωνων μεταναστών μαθητών, οι οποίοι θεωρούνταν ως ομάδα παιδιών με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα - λόγω του πολιτισμικού σοκ - και με μαθησιακές δυσκολίες - λόγω άγνοιας της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Οι μαθητές αυτοί σιγματίζονταν εξαιτίας της πολιτισμικής ιδιαιτερότητάς τους και τοποθετούνταν σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες προκειμένου να «θεραπευτεί» το πρόβλημά τους (Anks 2004).

Όπως αναφέρει ο Aker (2001: 394), τα δίγλωσσα παιδιά αξιολογούνται και χαρακτηρίζονται συχνά εσφαλμένα ως παιδιά με κάποιο «πρόβλημα» και ως τέτοια τοποθετούνται άδικα στην ειδική εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτόν, όταν αξιολογούμε τα δίγλωσσα παιδιά είναι σημαντικό να διακρίνουμε τις εξής τρεις πλευρές της ανάπτυξής τους: α) την επάρκεια στην πρώτη γλώσσα, β) την

επάρκεια στη δεύτερη γλώσσα και γ) την ύπαρξη (ή όχι) μιας σωματικής, μαθησιακής ή συμπεριφορικής δυσκολίας.

Ένα σύνθετο ερώτημα που τίθεται είναι μήπως τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες θεωρούνται ότι έχουν ειδικές ανάγκες λόγω προβλημάτων που απορρέουν από τη διαφορετική εθνοτική ή πολιτισμική τους προέλευση, τη σύνθεση της εθνοτικής τους κοινότητας ή το χαρακτήρα της οικογένειάς τους; Oaker (2001, σ. 399-400) προσδιορίζει τις εναλλακτικές αιτίες για τις ειδικές ανάγκες και τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, οι οποίες δεν οφείλονται στη διγλωσσία, όπως:

α) Η φτώχεια, οι στέρσεις, η παιδική εγκατάλειψη και εκμετάλλευση, τα συναισθήματα απόγνωσης και απελπισίας, το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον και η εθνοτική κοινότητα του παιδιού.

β) Το επίπεδο και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (μέθοδοι διδασκαλίας, έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, μη υποστηρικτικό κλίμα της τάξης, στάσεις δασκάλων).

γ) Το ίδιο το μονόγλωσσο σχολείο, το οποίο μπορεί να εμποδίζει ή να δυσκολεύει την πρόοδο του μαθητή και να είναι υπεύθυνο για την αποτυχία στη μάθηση.

δ) Η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο φόβος της αποτυχίας και το έντονο σχολικό άγχος.

ε) Οι αντίξοες διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του.

στ) Ο αργός ρυθμός μάθησης, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως π.χ. δυσλεξία, νευρολογική δυσλειτουργία, προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα στη χρονική διάρκεια της προσήλωσης, έλλειψη κινήτρων, ανεπαρκής συντονισμός του σώματος κλπ..

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (1995), ο όρος μαθητές με *ιδιαίτερες ανάγκες*, χρησιμοποιείται, όταν αναφερόμαστε σε μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί εντάσσονται στις ακόλουθες ομάδες: α) κοινωνιομετρικές ομάδες μαθητών: δηλαδή, παιδιά που «απορρίπτονται», παιδιά «παραμελημένα», παιδιά με «αντιφατική» και προβληματική συμπεριφορά, β) παλιννοστούντες μαθητές, αλλοδαποί μαθητές, γ) μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω ειδικών περιβαλλοντικών συνθηκών, δ) παιδιά χωρισμένων γονέων.

Ο όρος «μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες», υιοθετείται και στο Νόμο 2413/96 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο, «οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 35, παρ. 2).

### **3. Αποκλίνουσες συμπεριφορές και διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου: Καταγραφή της κατάστασης με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας**

#### **3.1. Μεθοδολογία έρευνας**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος του Ο.Ε.Π.ΕΚ. με τίτλο

«Αποκλίνουσες Συμπεριφορές-Διαχείριση Κρίσεων» που διεξήχθη από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής της Σχολής Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, με επιστημονικό υπεύθυνο τον υποφαινόμενο Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Δ. Γουδήρα.

### **Ερευνητική υπόθεση και στόχοι της έρευνας**

Βασική ερευνητική υπόθεση, όπως αυτή προέκυψε από την επιστημονική διερεύνηση των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσω των καταγραφών στην ελληνική και τη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, και ως έναν βαθμό στην καθημερινή αρθρογραφία, είναι ότι τα φαινόμενα αποκλινουσών, μη επιθυμητών ή και παραβατικών συμπεριφορών καθώς και κρίσεων συνεχώς εντείνονται δημιουργώντας ένα οξύ εκπαιδευτικό πρόβλημα και δυσχεραίνοντας σημαντικά το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό της ευρύτερης μελέτης, ο σκοπός της έρευνας επιμερίστηκε στους εξής στόχους (βλ. υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 37):

- α. Να καταγραφούν αντικειμενικά οι αποκλίνουσες συμπεριφορές και οι κρίσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, σε σύγκριση με τις επικρατούσες συνθήκες στις χώρες της Ευρώπης, όπως αυτές απεικονίζονται στη σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία.
- β. Να διερευνηθούν οι δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μέθοδοι, οι στρατηγικές, οι τεχνικές και τα μέσα που εφαρμόζουν κατά την αντιμετώπιση των τύπων μη επιθυμητής, αποκλινουσας ή και παραβατικής συμπεριφοράς καθώς και κρίσεων συμπεριφοράς στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία.
- γ. Να διαπιστωθούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (απόκτηση και χειρισμός γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων, χρήση υποδομών) στην καθημερινή τους απασχόληση στα σχολεία, σε σχέση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών και κρίσεων.
- δ. Να συνταχθεί μία ολοκληρωμένη μελέτη, η οποία να καταγράφει κατά το δυνατόν με αντικειμενικότητα την υφιστάμενη κατάσταση του προβλήματος και συνάμα να προκύπτει από αυτή μια συνολική πρόταση που θα αφορά στον μελλοντικό σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

### **Δομή του ερωτηματολογίου**

Η τελική δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει πέντε θεματικές ενότητες (βλ. υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 39): α. Δημογραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού, β. Τύποι αποκλινουσας συμπεριφοράς μαθητών, (διαπροσωπικές σχέσεις, μη επιθυμητή συμπεριφορά, αλλοεθνείς ή αλλόφωνοι μαθητές), γ. Αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού, δ. Μέθοδοι, στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης ή ελέγχου της αποκλινουσας συμπεριφοράς, ε. Επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική

Η επιστημονική ομάδα αποτελούνταν από τα εξής μέλη ΔΕΠ: Δ. Γουδήρας, Α. Νούλας, Σ. Πολυχρονοπούλου, Κ. Παπαδόπουλος, Σ. Παπαδοπούλου, Ι.

Αγαλιώτης, Λ. Καρτασίδου, Ν. Παλαιολόγου, η υποψήφια διδακτορίσσα Ε. Παπαβασιλείου και ο μεταπτυχιακός φοιτητής Κ. Παπαγεωργίου. ετοιμότητα - αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

### **Σύνθεση και χαρακτηριστικά του δείγματος:**

Οι 326 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν στους Νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Πιερίας, Ημαθίας, Χαλκιδικής, Πέλλας, Σερρών, Φλώρινας, Καστοριάς, Κοζάνης, Λάρισας, Τρικάλων, Ιωαννίνων, Πρέβεζας, Άρτας, Κέρκυρας, Κορίνθου, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Βοιωτίας, Αργολίδος, Αχαΐας, Εύβοιας, Χίου, Λέσβου (13 συμμετέχοντες δεν ανέφεραν τον τόπο εργασίας τους). Το δείγμα αποτελούνταν από 218 (66,9%) γυναίκες και 97 (29,8%) άνδρες (11 συμμετέχοντες δεν ανέφεραν το φύλο τους). Αναφορικά με την ηλικία, 23 (7,1%) εκπαιδευτικοί ήταν ηλικίας 23-30 ετών, 111 (34%) ήταν 31-40 ετών, 134 (41,1%) ήταν 41-50 ετών, 39 (12%) ήταν 51-60 ετών και 3 (0,9%) ήταν άνω των 60 (16 δεν απάντησαν). Από τους συμμετέχοντες, 157 (48,2%) ήταν δάσκαλοι, 43 (13,2%) νηπιαγωγοί, 105 (32,2%) ήταν καθηγητές και 15 (4,6%) άλλων ειδικοτήτων (6 συμμετέχοντες δε δήλωσαν το επάγγελμά τους). Οι 186 (57%) από τους εκπαιδευτικούς αυτούς υπηρετούσαν στην Α/θμια εκπαίδευση και οι 110 (33,8%) στη Β/θμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στην Α/θμια Εκπαίδευση υπηρετούσαν 136 δάσκαλοι (41,7%) σε δημοτικό σχολείο και 7 δάσκαλοι (2,1%) σε ειδικό δημοτικό σχολείο, και 43 (13,2%) σε νηπιαγωγείο. Στη Β/θμια Εκπαίδευση υπηρετούσαν 44 (13,5%) εκπαιδευτικοί σε Γυμνάσιο, 52 (16%) σε Λύκειο, 6 (1,8%) σε ΕΕΕΕΚ, 2 (0,6%) σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, 5 (1,5%) σε Μουσικό Σχολείο και ένας (0,3%) σε ΙΕΚ. Από το δείγμα μόνο οι 15 εκπαιδευτικοί (4,5%) υπηρετούσε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (βλ. υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 40-41).

Σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, 39 εκπαιδευτικοί (12%) είχαν προϋπηρεσία 1-5 χρόνια, 61 (18,7%) 6-10 χρόνια, 68 (20,9%) 11-15 χρόνια, 37 (11,3%) 16-20 χρόνια, 57 (17,5%) 21-25 χρόνια, και 52 (16%) πάνω από 25 χρόνια προϋπηρεσία (12 δεν απάντησαν). Ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου ΑΕΙ τετραετούς φοίτησης 203 (62,3%), 2 (0,6%) μονοετούς φοίτησης, 19 (5,8%) διετούς φοίτησης, οι 99 (30,4%) είχαν εξομοίωση (3 δεν απάντησαν). Από το σύνολο των συμμετεχόντων ένα μικρό ποσοστό ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (37 άτομα, 11,3%), ή διδακτορικού τίτλου (9 άτομα, 3,4%). Όσον αφορά στην επιμόρφωση, από τους 326 εκπαιδευτικούς οι 105 (32,2%) είχαν φοιτήσει σε Διδακταλείο, οι 7 (2,1%) σε ΣΕΛΔΕ, οι 17 (5,2%) σε ΣΕΛΜΕ, οι 143 (43,9%) είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σε ΠΕΚ και οι 189 (58%) είχαν παρακολουθήσει άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια (βλ. ο.π.).

### **3.2. Αποτελέσματα της έρευνας: Αποκλίνουσες συμπεριφορές αλλόφωνων/αλλοεθνών μαθητών**

Η 2η ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στους τύπους της αποκλίνουσας συμπεριφοράς κυρίως των Ελλήνων, αλλά και των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών. Οι συμπεριφορές αυτές διακρίνονται σε δύο ομάδες: η μία αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και η δεύτερη τη μη επιθυμητή συμπεριφορά.

Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά κάποιες από τις ποσοστιαίες συχνότητες των επιλογών / απαντήσεων των εκπαιδευτικών που αφορούν στις μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σύμφωνα με τις εκτιμήσεις τους συναντούν συχνότερα στους αλλοεθνείς μαθητές του σχολείου τους (βλ. υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 46). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το 54.9% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι «οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/ αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους». Στη δεύτερη θέση (49.7%) κατατάσσονται οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών ότι «οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας» και στην τρίτη θέση (38.3%) οι δηλώσεις ότι «αντιμετωπίζουν στο σχολείο αποκλίνουσες ή παραβατικές συμπεριφορές παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες». Ένας σημαντικός, επίσης, αριθμός εκπαιδευτικών απάντησαν (σε ποσοστό 36.8%) ότι «το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους».

Κατόπιν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας από τις προαναφερόμενες συμπεριφορές τις τρεις που συναντούν πιο συχνά στους μαθητές του σχολείου ή δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν. Στην πρώτη θέση (41.3%, βαθμός σημαντικότητας 74) κατατάσσονται οι δηλώσεις ότι «οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας». Στη δεύτερη θέση (39.9%, βαθμός σημαντικότητας 73.7) κατατάσσονται οι δηλώσεις «οι μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς των αλλοεθνών/ αλλόφωνων μαθητών καθορίζονται από το κοινωνικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους» και στην τρίτη θέση (23%, βαθμός σημαντικότητας 52.7) οι δηλώσεις «οι αλλόφωνοι/ αλλοεθνείς μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικό ψυχισμό από τους γηγενείς μαθητές». Μια συγκριτική θεώρηση παρέχουν οι πίνακες 1 και 2 (βλ. υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 48), χωρίς βέβαια οι δηλώσεις να συμφωνούν απόλυτα σε επίπεδο συχνότητας και σημαντικότητας.

Όσον αφορά στην 1η προτίμηση «οι συμπεριφορές των παιδιών μειονοτικών ομάδων είναι όμοιες με αυτές των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας», η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -3.997$ ,  $df = 81$ ,  $p < 0.01$ ) και της Επαρχίας ( $t = -2.911$ ,  $df = 96$ ,  $p < 0.01$ ) παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας. Επίσης, στην ερώτηση αυτή υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τον τόπο εργασίας-γεγονός το οποίο ενδεχομένως να συνδέεται με το ποσοστό των αλλοεθνών ή αλλοφώνων μαθητών στα σχολεία της Επαρχίας, της Θεσσαλονίκης και της Αθήνας. Αξιοσημείωτες είναι, ασφαλώς, ως προς τη σημαντικότητά τους και οι επόμενες δηλώσεις (βλ. υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 49):

- «Το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοεθνών ή αλλόφωνων μαθητών επηρεάζει τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους»  
Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας, παρά από τους εκπαιδευτικούς που

εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας ( $t = -2.355$ ,  $df=81$ ,  $p < 0.05$ ) και της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.561$ ,  $df=172$ ,  $p < 0.05$ ).

Αναλυτικά, για τις απαντήσεις-επιλογές των εκπαιδευτικών «Αποκλίνουσες συμπεριφορές- αλλόφωνοι/αλλοεθνείς μαθητές» βλ. Πίνακα 2.5. «Σειρά προτεραιότητας των αποκλινουσών συμπεριφορών-αλλόφωνων/ αλλοεθνών μαθητών» στην υποβληθείσα μελέτη στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ. 2008, σ. 47-48.

- «Η αντιμετώπιση της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς των αλλοεθνών / αλλόφωνων μαθητών σας δημιουργεί μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με αυτές των άλλων μαθητών». Η συγκεκριμένη δήλωση υποστηρίζεται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Επαρχίας, παρά από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της Θεσσαλονίκης ( $t = -2.696$ ,  $df=155$ ,  $p < 0.01$ ).

#### **4. Συζήτηση- Προτάσεις**

Σε ανάλογη έρευνα που διεξήχθη στη χώρα μας σε νηπιαγωγούς, δασκάλους και σε ειδικούς παιδαγωγούς και αφορούσε τη μελέτη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές της τάξης τους (Παλαιολόγου 2002), διαπιστώθηκαν οι δυσκολίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να διακρίνουν το είδος των δυσκολιών που συναντούν οι αλλοεθνείς μαθητές τους και, στη συνέχεια, να παραπέμψουν τον μαθητή είτε σε τμήμα ένταξης είτε σε τάξη υποδοχής / φροντιστηριακό τμήμα.

Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι αλλόφωνοι μαθητές με ειδικές δυσκολίες ή προβλήματα μάθησης να μην λαμβάνουν κάποια μορφή ανάλογης μαθησιακής υποστήριξης στο σχολείο, αλλά να αγνοούνται. Συχνά, επίσης, στις τάξεις υποδοχής ή τα φροντιστηριακά τμήματα φοιτούν γηγενείς μαθητές, οι οποίοι, ενώ έχουν την ανάγκη των υπηρεσιών της ειδικής αγωγής, λόγω της έλλειψης κατάλληλων υποστηρικτικών προβλέψεων ή προγραμμάτων εντάσσονται και αυτοί στην ίδια κατηγορία με τους αλλόφωνους μαθητές (Παλαιολόγου 2008).

Τα δεδομένα της έρευνας αυτής παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όσον αφορά αρχικά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, και στη συνέχεια, στην επαγγελματική τους κατάρτιση σε ζητήματα διάγνωσης και αξιολόγησης των δυσκολιών που τυχόν εμφανίζουν οι μαθητές τους καθώς και στο είδος της Παιδαγωγικής που εφαρμόζεται στο χώρο του σχολείου για τους 'διαφορετικούς' μαθητές (Γουδήρας 1999α).

Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, «η σχολική επίδοση των αλλοεθνών/ αλλόφωνων μαθητών συναρτάται με τη συχνότητα και το είδος της αποκλίνουσας ή παραβατικής συμπεριφοράς τους». Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι στους εκπαιδευτικούς επικρατεί η αντίληψη ότι οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών οδηγούν σε αποκλίνουσες ή παραβατικές μορφές συμπεριφορές. Εκτός από αυτό, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδέουν τη σχολική υπο-επίδοση των αλλόφωνων μαθητών με τις δυσκολίες συμπεριφοράς (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007). Συνέπεια αυτών είναι ότι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και, κατά κάποιο τρόπο, επιβεβαιώνονται και οι μειωμένες προσδοκίες που έχουν συχνά για τους αλλοεθνείς/ αλλόφωνους μαθητές τους.

Αναμφισβήτητα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικότερα δικαιώματα του ανθρώπου και γι' αυτό η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Τα άτομα που πλήττονται περισσότερο φαίνεται να ανήκουν σε ομάδες, οι οποίες λόγω διακρίσεων βιώνουν τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση και την ισότιμη πρόσβαση στην αγορά εργασίας, όπως επισημαίνει η Κοσσυβάκη (1999). Επομένως, η σχολική αποτυχία, η οποία εκφράζεται με τη διαρροή, τη διακοπή της φοίτησης, τη μη ενεργό συμμετοχή ή τη μη φοίτηση ορισμένων ομάδων στο σχολείο, αποτελεί μια μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία οφείλεται σε κοινωνικά και πολιτικά αίτια. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, οι μαθητές που παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας ανήκουν σε ομάδες με συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, π.χ. αλλοδαποί, παλινοστούντες, πρόσφυγες, άτομα με ειδικές ανάγκες, παιδιά γλωσσικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών μειονοτήτων ή παιδιά που διαμένουν σε απομακρυσμένες και εγκαταλειμμένες περιοχές. Οι παραπάνω ομάδες υφίστανται άνιση μεταχείριση και τριπλή κοινωνική διάκριση: κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά βρίσκονται στο κατώτερο σημείο της κοινωνικής πυραμίδας. Η ίση αντιμετώπιση μαθητών με άνισες δυνατότητες σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον πρώιμο αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων μαθητών και τους οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου. Η διακοπή του σχολείου ή η διαρροή που παρατηρείται από τη μία βαθμίδα στην επόμενη ή ακόμη και η μη συμμετοχή στο μάθημα είναι το προμήνυμα της σχολικής αποτυχίας. Και αυτό συμβαίνει «... γιατί εισάγεται μια διαδικασία εξίσωσης από την αρχή σε μαθητές με διαφορετικές προϋποθέσεις, όπου η αδυναμία πολλών μαθητών να ανταποκριθούν σε αυτή την ολοκληρωτική αντιμετώπισή τους εκλαμβάνεται ως εγγενής αδυναμία (χαμηλός βαθμός νοημοσύνης) ή και ως κακή πρόθεση του μαθητή ή ως αδιαφορία των γονέων» (Κοσσυβάκη 1999: 175).

Όπως τονίζει ο Ogbu(1987, 1993), οι ανισότητες και οι χαμηλές επιδόσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να οδηγήσουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές στην ανάπτυξη μιας κοινωνικής ταυτότητας η οποία στηρίζεται στον ανταγωνισμό, την αντιπαλότητα και την εχθρική στάση απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό. Από την άλλη, οι καλές σχολικές επιδόσεις, υποδηλώνουν ομαλή ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, οι υψηλές σχολικές επιδόσεις, η επιτυχής παρακολούθηση του σχολείου και η απρόσκοπτη ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους μαθητές συνδέονται ως επί το πλείστον με τη δημιουργία περισσότερων ευκαιριών στη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η Axelson(2002) αντλώντας στοιχεία από τις εργασίες άλλων ερευνητών υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών πρέπει να συνεχίζεται στη μητρική τους γλώσσα -όταν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής- με παράλληλη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, σε δίγλωσσες τάξεις αντίστοιχες της ηλικίας τους. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η αδυναμία ενός μαθητή να κατανοήσει τον εκπαιδευτικό αναιρεί την έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, επισημαίνει ότι οι



δίγλωσσοι μαθητές πρέπει να αξιολογούνται εξατομικευμένα με βάση τις συνεργατικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους γνώσεις, και όχι ανταγωνιστικά. Το παιδί, μαθαίνει τη γλώσσα σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, όπου ασκείται στη χρήση της κατάλληλης έκφρασης για να πετύχει τον επικοινωνιακό στόχο, χωρίς συνειδητά να ξεχωρίζει τη γλώσσα ως προς τις λειτουργίες της («επικοινωνιακός λόγος»). Η κοινωνική συναίνεση επιτυγχάνεται μέσω των σημασιοδοτικών και ερμηνευτικών ταυτίσεων που προσφέρει η γλώσσα όχι μόνο ως μέσο έκφρασης του πολιτισμού ή μέσο ερμηνείας της δράσης του σημαντικού άλλου, αλλά ως δυναμικό στοιχείο του ίδιου του πολιτισμού (Γουδήρας 2000, σ. 87).

Βλ. Cummins (1986, 1994, 1996), Collier (1987, 1995), Lucas & Katz (1994), Ogbu (1991), Thomas & Collier (1997), Skutnabb-Kangas & Garcia (1995), στο: Axelson (2002)

Εν κατακλείδι, αποτελεί αναγκαία συνθήκη στη μαθησιακή διαδικασία η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας δια μέσου της μητρικής γλώσσας στην Προσχολική και στη Σχολική Εκπαίδευση καθώς και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς με ειδικευση στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, την κατάρτιση των οποίων πρέπει να αναλάβουν τα επίσημα ιδρύματα και οι φορείς της χώρας (Γεωργογιάννης 2008, Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007, Γουδήρας 2000, 1999β).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεώργας, Δ., Παπαστυλιανού, Α. (1993) *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές Διεργασίες Προσαρμογής*, Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*, εκδ. ΚΕΔΕΚ-Παν/μίου Πατρών (υπό έκδοση).
- Γουδήρας, Δ. (1999α), *Παιδαγωγική των διαφορών: ένα μοντέλο για τη διαπολιτισμική αγωγή*, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Πατρών, [www.inpatras.com/praktika/synedrio1999/periexomena.htm](http://www.inpatras.com/praktika/synedrio1999/periexomena.htm)
- Γουδήρας, Δ. (1999β), «Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα. Η διαμόρφωση διπολιτισμικής ταυτότητας», εισήγηση στο 1ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕ.Δ.ΕΚ του Πανεπιστημίου Πατρών με Θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, 12-14 Ιουνίου 1998, Πάτρα (παρουσίαση δεδομένων εμπειρικής έρευνας) τομ. II, σ. 299-323.
- Γουδήρας, Δ. (2000), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Δίγλωσση Εκπαίδευση: Η νέα πρόκληση για τον Έλληνα Εκπαιδευτικό*, εισήγηση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕ.Δ.ΕΚ του Πανεπιστημίου Πατρών με Θέμα: Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, 25-27 Ιουνίου 1999, Πάτρα, τομ. III, σ. 81-98, Πάτρα 2000.

- Ευαγγέλου, Ο. Παλαιολόγου, Ν. (2007) *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999) Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη, στο: Κωνσταντίνου, Χ. Πλειός, Γ. (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 169-180.
- Παλαιολόγου, Ν., (2008), «Αλλόφωνοι μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μαθησιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξή τους», *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, υπό δημοσίευση στο τεύχος 69.
- Παλαιολόγου, Ν. Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. (2002), Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς- Νηπιαγωγούς, Δασκάλους και Ειδικούς Παιδαγωγούς-σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική τους ετοιμότητα κατά τη διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση, μεταδιδακτορική έρευνα στην Ελλάδα, Ι.Κ.Υ.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1995) *Μαθητές με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ο.Μ.Ε.Ρ., τ. 1, Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση

- Achenbach, T. & Edelbrock, C. (1983) The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts, *Psychological Bulletin*, 101, no. 6, pp. 275-301.
- Axelson, (2002) *Βασικοί παράγοντες στην εκπαίδευση παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων σ' ένα περιβάλλον πλειοψηφίας*, στο: Τρέσσου Ε. , Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, α΄ έκδοση, σ. 77-81.
- Baker, C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, (επιμ.) Δαμανάκης □□, Μ., μετ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg.
- Banks, J. A. (2004), *Multicultural Education: historical development, dimensions, and practice*. In J. A. Banks C. A. M. (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco: Jossey - Bass.
- Cowen, E., Hightower, A. D., Johnson, Sarno, (1989) State level dissemination of a program for early detection and prevention of school maladjustment, *Professional Psychology Research and Practice*, Vol. 20, no. 5, pp. 309-314.
- Cowen, Hightower, A. D. (1986) *Stressful life events and young children's school adjustment*, in: S. M. Auerbach A. L. Stolberg (eds.), *Crisis intervention with children and families*, New York, Hemisphere, pp. 85-101.

- Hatzichristou, C., Hopf, (1992) School Performance and Adjustment of Greek Remigrant Students in the Schools of their Home Country, *Applied Psycholinguistics*, Vol. 13, no. 3, pp. 279-294.
- Hatzichristou, C., Hopf, D. (1993a) Academic and Psychosocial Aspects of Adaptation, *School Psychology International*, 14, pp. 43-56.
- Hatzichristou, Ch., Hopf, (1993b) School adaptation of Greek children after remigration, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 26, pp. 505-522.
- Ladd, G. W. Kochenderfer, B. (1996) Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment, *Child Development*, 67, pp. 1103-1118.
- Ladd, G. W. Price, J. M. (1987) Predicting children's social and adjustment following the transition from preschool to kindergarten, *Child Development*, Vol. 58, pp. 1168-1189.
- Obiakor, E., Schwenn, J., Rotatori, A. (1999) *Advances in Special Education. Multicultural Education for learners with exceptionalities*, vol. 12, Stanford, Connecticut, JAI Press Inc. □
- Ogbu, J. U. (1987) *Variability in minority responses to schooling: Nonimmigrants vs. immigrants*, □□□□□□ in Spindler, G., and Spindler, L. (eds.), *Interpretive Ethnography of Education: At Home and Abroad*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 255-278.
- Ogbu, J. U. (1993) Differences in cultural frame of reference, *International Journal of Behaviour Development*, Vol. 16, pp. 483-506.

**Δημήτρης Γουδήρας, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας [dbg@uom.gr](mailto:dbg@uom.gr)**

**Νεκταρία Παλαιολόγου, Λέκτορας Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας [nekpalaiologou@uowm.gr](mailto:nekpalaiologou@uowm.gr)**