



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

---

**ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»**

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τίτλος: «Εκπαίδευση οικονομικών μεταναστών. Μέθοδοι και προσεγγίσεις. Η περίπτωση της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας»**



**Όνομ/μο: Ζέρβα Ευαγγελία**

**A.M.: dem2009**

**Επιβλέπων Καθηγητής: Σπυριδάκος Αθανάσιος**

**ΜΑΙΟΣ, 2022**

*Την εργασία αυτή την αφιερώνω στους γονείς μου, πρώην εκπαιδευτικούς, για τις αρχές που μου μετέδωσαν και σαν άνθρωπο και σαν εκπαιδευτικό.*

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης  
Σπυριδάκος Αθανάσιος

Γιαννάς Πρόδρομος

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|  |           |
|--|-----------|
| Ευρετήριο Σχημάτων .....   | 6         |
| Ευρετήριο Πινάκων.....   | 7         |
| Πρόλογος .....   | 9         |
| Περίληψη.....  | 10        |
| Abstract .....   | 11        |
| Εισαγωγή.....  | 12        |
| <b>ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....</b>  | <b>14</b> |
| <b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ορισμός της Μετανάστευσης και του Μετανάστη .....</b>   | <b>14</b> |
| 1.1 Ορισμοί.....   | 14        |
| 1.2 Κατηγορίες μεταναστών .....  | 16        |
| 1.3 Είδη μετανάστευσης.....  | 17        |
| 1.4 Αιτίες μετανάστευσης.....  | 18        |
| 1.5 Επιπτώσεις από τη διαδικασία της μετανάστευσης .....   | 20        |
| <b>Κεφάλαιο 2ο: Δυσκολίες μεταναστών στην χώρα υποδοχής .....</b>  | <b>21</b> |
| 2.1 Δυσκολίες που αφορούν την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση .....  | 21        |
| 2.2 Δυσκολίες που αφορούν τους τομείς της εργασίας, της γλώσσας, της υγείας και της κατοικίας .....                        | 22        |
| 2.3 Δυσκολίες που αφορούν τα παιδιά μετανάστες (σχολικός χώρος, γλώσσα και επικοινωνία, αλληλεπίδραση με συνομήλικους..... | 23        |
| <b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Εκπαίδευση και Μετανάστευση- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....</b>                                 | <b>24</b> |
| 3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....   | 25        |
| 3.2 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....   | 26        |
| 3.3. Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικότητας στην Εκπαίδευση .....  | 30        |
| 3.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο .....   | 30        |
| 3.3.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....  | 31        |
| 3.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο .....   | 33        |
| 3.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο .....  | 34        |
| 3.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο .....  | 34        |
| 3.4. Εκπαιδευτικοί .....   | 36        |
| 3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών των οικονομικών μεταναστών .....                              | 37        |
| 3.5.1 Οικογενειακό περιβάλλον .....  | 37        |
| 3.5.2 Διγλωσσία .....  | 37        |
| <b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Παιδιά και μετανάστευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση .....</b>  | <b>38</b> |

|       |   |            |
|-------|---|------------|
| 4.1   | Περίοδοι του μεταναστευτικού φαινομένου στην ΕΕ.....  | 38         |
| 4.2   | Το προφίλ των παιδιών μεταναστών.....   | 39         |
| 4.3   | Ένταξη παιδιών μεταναστών.....  | 41         |
| 4.4   | Πολιτικές της ΕΕ για τη μετανάστευση .....  | 42         |
| 4.5   | Εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ για τη μετανάστευση .....  | 42         |
| 4.6   | Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....   | 43         |
| 4.7   | Περιπτώσεις χωρών της ΕΕ.....   | 43         |
| 4.7.1 | Η περίπτωση της Γερμανίας.....  | 43         |
| 4.7.2 | Η περίπτωση της Ελλάδας.....  | 44         |
| 4.8   | Εκπαίδευση Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία .....  | 46         |
| 4.9   | Η περίπτωση της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας .....  | 49         |
| <br>  |   |            |
|       | <b>Β' ΜΕΡΟΣ: Εφαρμογή Μοντέλου Διαχείρισης της Πολικότητας στην επιλογή<br/>Ελληνικού ή Γερμανικού Σχολείου για τους Έλληνες μετανάστες μαθητές .....</b> | <b>55</b>  |
| <br>  |   |            |
|       | <b>Κεφάλαιο 5: Το μοντέλο Διαχείρισης Πολικότητας .....</b>   | <b>55</b>  |
| 5.1   | Το πρόβλημα της επιλογής σχολείων στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία για τους<br>Έλληνες μετανάστες μαθητές .....  | 58         |
| 5.2   | Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ελληνικών και γερμανικών σχολείων.....  | 58         |
| 5.3   | Ενδυνάμωση των πλεονεκτημάτων.....  | 72         |
| <br>  |   |            |
|       | <b>Γ' ΜΕΡΟΣ: Εφαρμογή της Μεθόδου της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας<br/>στην αξιολόγηση των μορφών Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης .....</b>                | <b>89</b>  |
| <br>  |   |            |
|       | <b>Κεφάλαιο 6: Η μέθοδος της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας (Analytic<br/>Hierarchy Process -AHP) .....</b>  | <b>89</b>  |
| 6.1   | Αξιολόγηση των μορφών ελληνόγλωσσας εκπαίδευσης με τη μέθοδο της Αναλυτικής<br>Ιεραρχικής Διαδικασίας .....   | 90         |
| 6.2   | Σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν από την εφαρμογή της AHP στην<br>αξιολόγηση των μορφών Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης .....                                | 124        |
| <br>  |   |            |
|       | <b>Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα .....</b>   | <b>126</b> |
| <br>  |   |            |
|       | <b>Βιβλιογραφία .....</b>   | <b>130</b> |

## ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Ευαγγελία Ζέρβα του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου dem2009 φοιτητής/τρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Ο/Η Δηλών/ουσα



## **Ευρετήριο Σχημάτων**

Σχήμα 1: Στάδια διαχείρισης πολικότητας

Σχήμα 2: Κομβικές παράμετροι υβριδικής λύσης

Σχήμα 3: Ιεραρχική Δόμηση του προβλήματος

Σχήμα 4: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με τα κριτήρια λήψης απόφασης

Σχήμα 5: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

Σχήμα 6: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Σχήμα 7: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της Μητρικής Γλώσσας»

Σχήμα 8: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Σχήμα 9: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Σχήμα 10: Γράφημα κατάταξης πιθανών λύσεων

Πίνακας 14: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

## **Ευρετήριο Πινάκων**

Πίνακας 1: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των Ελληνικών και των Γερμανικών Σχολείων

Πίνακας 2: Ενδυνάμωση των πλεονεκτημάτων των Ελληνικών και Γερμανικών Σχολείων

Πίνακας 3: Αποδυνάμωση των μειονεκτημάτων των Ελληνικών και Γερμανικών Σχολείων

Πίνακας 4: Κριτήρια λήψης απόφασης

Πίνακας 5: Θεμελιώδης πίνακας βαθμολογιών μορφών εκπαίδευσης

Πίνακας 6: Πίνακας βαθμών Σχετικής Σημαντικότητας

Πίνακας 7: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με τα κριτήρια λήψης της απόφασης

Πίνακας 8: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών αναφορικά με τα κριτήρια λήψης της απόφασης

Πίνακας 9: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης

Πίνακας 10: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με τα κριτήρια λήψης της απόφασης

Πίνακας 11: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

Πίνακας 12: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης της απόφασης «Απολυτήριο»

Πίνακας 13: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

Πίνακας 15: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Πίνακας 16: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης της απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Πίνακας 17: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Πίνακας 18: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Πίνακας 19: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας»

Πίνακας 20: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας»



Πίνακας 21: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας»

Πίνακας 22: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της Μητρικής Γλώσσας»

Πίνακας 23: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Πίνακας 24: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Πίνακας 25: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας»

Πίνακας 26: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Πίνακας 27: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Πίνακας 28: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Πίνακας 29: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Πίνακας 30: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Πίνακας 31: Πίνακας Σύνθεσης Στοιχείων

Πίνακας 32: Πίνακας Κατάταξης Εναλλακτικών Λύσεων

## Πρόλογος

Η διπλωματική αυτή εργασία, εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Σημαντική επιρροή στην επιλογή του θέματος έπαιξε η υπηρέτησή μου ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός σε μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και κυρίως η θητεία μου ως Αναπληρώτριας Διευθύντριας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του Βούπερταλ. Κατά την εξάχρονη παραμονή μου στο συγκεκριμένο κρατίδιο και από τη θέση της Διευθύντριας, μου δημιουργήθηκε ο προβληματισμός για τους λόγους για τους οποίους δεν ωθούνται τα παιδιά των Ελλήνων Μεταναστών, να ακολουθούν το δρόμο της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης, δεδομένων μάλιστα των ευεργετικών ρυθμίσεων που έχει λάβει το ελληνικό κράτος σχετικά με την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Ελληνική Εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών που διαμένουν στο εξωτερικό. Ο προβληματισμός μου αυτός έγινε ακόμη πιο έντονος, όταν διαπίστωσα ότι δεν έχει δοθεί άδεια λειτουργίας σχολείων σε άλλες εθνοτικές ομάδες μεταναστών. Στο ταξίδι μου αυτό της επιπλέον κατάρτισης θα ήθελα να ευχαριστήσω κατά κύριο λόγο την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Γιώργο που με στήριξε και με ενθάρρυνε να κάνω το όνειρό μου πραγματικότητα και με βοηθούσε να συνεχίζω την προσπάθεια κάθε φορά που ένιωθα ότι με εγκαταλείπουν οι δυνάμεις μου, καθώς και τα παιδιά μου Μάνο, Ιωάννα και Στέφανο για το χρόνο και την παρουσία μου που τους στέρησα, που τόσο τον είχαν ανάγκη, κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου και της εκπόνησης της συγκεκριμένης μελέτης. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Αθανάσιο Σπυριδάκο, για τις αποτελεσματικές του παρεμβάσεις καθώς και για την εμπιστοσύνη με την οποία με αντιμετώπισε. Τέλος σημαντικότερη είναι η συμβολή των συναδέλφων μου που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη, με τις απόψεις τους και τις σημαντικές τους παρεμβάσεις καθώς και της νύφης μου Λένας και του παλιού μου μαθητή Χάρη, που με βοήθησαν να ξεπεράσω τεχνικά προβλήματα.

Σας ευχαριστώ όλους

Μάιος 2022

Ευαγγελία Ζέρβα

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια μελέτης των μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την εκπαίδευση των οικονομικών μεταναστών. Σκοπός είναι η διερεύνηση των σημαντικών αρχών και της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος του κρατιδίου της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας αναφορικά με την εκπαίδευση των οικονομικών μεταναστών. Η εκπαίδευση των μεταναστών αποτελεί σημαντικό ζήτημα και σπουδαία μέριμνα του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε κράτους. Η εκπαίδευση και η διατήρηση της μητρική γλώσσας αποτελούν σημαντικά σημεία για την προσαρμογή και ένταξη σε ένα νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον ενός κράτους υποδοχής. Τέλος, η σύνθεση και μελέτη αυτού του ζητήματος θα πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση των πηγών και των πληροφοριών της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Αρχικά, στο πρώτο μέρος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκαν οι όροι της μετανάστευσης και του μετανάστη, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι δυσκολίες των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, στο τρίτο κεφάλαιο συνδέονται οι όροι εκπαίδευση, μετανάστευση και αναλύεται ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο τέταρτο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι τρόποι που συνδέονται τα παιδιά με την μετανάστευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της μελέτης, στο οποίο και εφαρμόζεται το μοντέλο Διαχείρισης Πολικότητας αναφορικά με την επιλογή Ελληνικού ή Γερμανικού Σχολείου από τους Έλληνες μαθητές και τέλος στο τρίτο μέρος γίνεται αξιολόγηση των μορφών παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μετανάστες μαθητές ελληνικής καταγωγής στο κρατίδιο της Βόρεια Ρηνανίας Βεστφαλίας με την μέθοδο .

**Λέξεις-κλειδιά:** Μετανάστευση, Οικονομικοί μετανάστες, εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία, μοντέλο διαχείρισης πολικότητας, Αναλυτική Ιεραρχική Διαδικασία

## **Abstract**

This study is an attempt to investigate the methodological approaches to the education of economic migrants with the aim of exploring the important principles and structure of the education system of the state of North Rhine-Westphalia regarding the education of economic migrants. The education of immigrants is of great importance and an area of concern with regard to the education system of every state. Education as well as the preservation of their mother tongue are key elements for the adaption and integration into the new social and school environment of a host country. Finally, the synthesis and study of this issue will be carried out by utilizing the sources and information of the international literature.

The first part of this study concentrates on the literature review. In the first chapter, the terms immigration and immigrant are thoroughly analyzed. The second chapter discusses the difficulties of immigrants in the host countries. In the third chapter the terms education, immigration are connected and the term of intercultural education is analyzed. The fourth chapter deals with the ways in which children are associated with immigration to the European Union. The second part studies the Polarity Management model, which is applied regarding the choice of Greek or German School by Greek students and, in the end, the third part evaluates the forms of education provided to immigrant students of Greek origin in the state of North Rhine Westphalia.

Keywords: Immigration, Economic Immigrants, education, intercultural education, North Rhine-Westphalia, polarity management model, Analytic Hierarchy Process

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Νικολάου , σε όλη τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα αλλά κυρίως μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, παρατηρήθηκε έντονα το φαινόμενο των μαζικών μεταναστευτικών ροών, με αποτέλεσμα οι χώρες που τους υποδέχτηκαν, ακόμη και αν χαρακτηρίζονταν από πολιτισμική ομοιογένεια, να αλλάξουν και η κατανομή του πληθυσμού τους να γίνει πλέον πολυπολιτισμική. Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε η απαίτηση να καλυφθούν οι γλωσσικές, οι εκπαιδευτικές και οι κοινωνικές ανάγκες των μεταναστευτικών και γενικότερα μειονοτικών πληθυσμών με σκοπό την ομαλότερη ένταξη και ενσωμάτωση τους και κυρίως την κοινωνική τους αποδοχή και τον σεβασμό στον πολιτισμό τους. Τα μέτρα που έλαβε κάθε χώρα υποδοχής ήταν διαφορετικά, παρόλο που ο τελικός στόχος ήταν ο ίδιος και για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν πολλά μοντέλα και πρακτικές μέσω των οποίων σχεδιάστηκαν προγράμματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, τα οποία και ήταν πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενα μεταξύ τους. (Πότσικα, 2021)

Σύμφωνα με την Κεσίδου, τα μοντέλα αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών χωρίζονται σε δυο ευρύτερες κατηγορίες – ομάδες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα μοντέλα που θέτουν ως «σημαία» τους την ένταξη των μειονοτικών ομάδων με σκοπό την τελική και πλήρη αφομοίωσή τους από τον γηγενή πληθυσμό. Η δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό και σεβασμό στο διαφορετικό. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται το μοντέλο της αφομοίωσης και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, τα οποία και οδηγούν σε μονοπολιτισμικές κοινωνίες. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο τα οποία και οδηγούν σε πλουραλιστικά είδη κοινωνιών, στα οποία συνυπάρχουν πολιτισμοί, γίνεται σεβαστή και αποδεκτή η διαφορετικότητα και τέλος υπάρχει δημιουργική αλληλεπίδραση. (Πότσικα, 2021)

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη, τα προαναφερθέντα μοντέλα δεν είναι αποκομμένα το ένα από το άλλο χρονικά και δεν λειτουργούν το ένα από το άλλο ξεχωριστά αποκομμένα. Τουναντίον αλληλεπιδρούν και πολλές φορές συνυπάρχουν το ένα με το άλλο σε όλες τις χρονικές φάσεις του μεταναστευτικού φαινομένου. (Πότσικα, 2021)

Πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το θέμα της συνεκπαίδευσης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών, για τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται, σε ποιες αρχές πρέπει να βασίζεται

αλλά και τα μοντέλα που προκύπτουν, τα λεγόμενα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν.

Ανάμεσα στις χώρες στις οποίες σημειώθηκαν μεγάλες μεταναστευτικές εκροές είναι και η Ελλάδα. Ειδικά μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, λόγω της παρατεταμένης γερμανικής κατοχής και των συνεπειών, εξαιτίας του Εμφυλίου πολέμου, αλλά και λόγω διακρατικών συμφωνιών μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, ξεκίνησε η μετανάστευση των Ελλήνων, κυρίως στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ηπείρου, με αποτέλεσμα να προκύψει το θέμα της κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών τους, το οποίο απασχόλησε τόσο τις υπηρεσίες των χωρών υποδοχής, όσο και το ελληνικό κράτος.

Εξαιτίας αυτών των αναγκών, πέρα από τις ενέργειες και τις πολιτικές των χωρών υποδοχής, δημιουργήθηκε η έννοια της «Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης», η οποία απασχόλησε την επιστημονική και εκπαιδευτική καθώς θεωρείται υψίστης σημασίας. Η πολιτεία θεσμοθετούσε αλλά κατά τη διάρκεια των δεκαετιών η εκπαίδευση των Ελλήνων του εξωτερικού υπέστη αλλαγές άλλοτε θετικές και άλλοτε ελάσσονος σημασίας. Στόχος όμως πάντα είναι ο τρόπος με τον οποίο θα στηριχθούν εκπαιδευτικά οι Έλληνες του εξωτερικού και να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, θεσπίζοντας μεν ευεργετικές διατάξεις, οι οποίες όμως συχνά στην πράξη ακυρώνονταν. Ανάμεσα σε αυτές τις ευεργετικές διατάξεις είναι η πρόβλεψη και οι συμφωνίες για την ίδρυση των Αμιγών Ελληνικών Σχολείων.

Αλλά και η Γερμανικοί φορείς έλαβαν τα ανάλογα μέτρα, τα οποία ήταν κοινά για ολόκληρη τη γερμανική επικράτεια, τα οποία βασίζονταν στις σύγχρονες αρχές της διαπολιτισμικότητας, τα οποία και αυτά στην πράξη ακυρώνονταν. Εντονότερες ήταν οι απαιτήσεις σε κρατίδια με μεγάλο αριθμό Ελλήνων μεταναστών, όπως για παράδειγμα το κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας, στο οποίο ο αριθμός των μεταναστών αποτελεί μεγάλο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού. Για το λόγο αυτό λήφθηκαν επιπλέον μέτρα στο συγκεκριμένο κρατίδιο, τα οποία και διέπονταν από την αρχή της διαπολιτισμικότητας όμως στην πράξη έλαβαν την μορφή της ένταξης και της αφομοίωσης, με αποτέλεσμα να θεωρηθούν οι Έλληνες μετανάστες ημίγλωσσοι, δηλαδή να μην χειρίζονται σωστά ούτε την ελληνική ούτε την γερμανική γλώσσα αλλά να κινδυνεύουν να χάσουν και την εθνική τους ταυτότητα.

Λόγω λοιπόν όλων των προηγούμενων, τίθεται το ερώτημα για το ποια είναι οι καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης για τους Έλληνες μετανάστες μαθητές, έτσι ώστε να διατηρήσουν τη μητρική τους γλώσσα, τα πολιτιστικά τους στοιχεία και κυρίως την εθνική τους ταυτότητα. Για την απάντηση αυτών των ερωτημάτων, χρησιμοποιήθηκε αρχικά το μοντέλο διαχείρισης Πολικότητας, καθώς οι δυο πιο διαδεδομένες μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία και τα Γερμανικά Σχολεία σε συνδυασμό με την

παρακολούθηση μαθημάτων Ελληνικής Γλώσσας στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας. Οι δυο αυτές μορφές είναι εκ διαμέτρου αντίθετες και διαθέτουν εξίσου σημαντικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, τα οποία και δεν μπορούν να μην ληφθούν υπόψη. Μια ενδιάμεση λοιπόν λύση, η οποία και θα αποτελεί την κοινή συνισταμένη ίσως είναι τελικά η προσφορότερη και καταλληλότερη για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας. Στη συνέχεια αξιολογήθηκαν οι διαθέσιμες μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης με την μέθοδο της Αναλυτικής Ιεραρχικής διαδικασίας, έτσι ώστε να προκύψει η καταλληλότερη. Καταδείχτηκε καταλληλότερη η επιλογή των δίγλωσσων σχολείων, μορφή εκπαίδευσης που βρίσκεται στο μεταίχμιο των Ελληνικών και Γερμανικών Σχολείων και κυρίως συνάδει με το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης , της πολυπολιτισμικότητας το οποίο σύμφωνα με τις σύγχρονες έρευνες καθώς και τις απαιτήσεις των σημερινών κοινωνικών αναγκών, θεωρείται το καταλληλότερο.

Ξεκινάμε λοιπόν με την ανάλυση και διασαφήνιση των προς διερεύνηση εννοιών και όρων και ακολουθούν οι ερευνητικές διαδικασίες και τέλος η καταγραφή των συμπερασμάτων .

## **ΜΕΡΟΣ Α: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Ορισμός της Μετανάστευσης και του Μετανάστη**

#### **1.1 Ορισμοί**

Η μετανάστευση είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται ανά τους αιώνες και σχεδόν σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία. Το ένστικτο της επιβίωσης ωθεί τα άτομα που βιώνουν προβληματικές καταστάσεις, να μεταβούν σε άλλους τόπους διαμονής, αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις. Η μετεγκατάσταση αυτή μπορεί να γίνεται ομαδικά ή ατομικά είτε σε έναν μακρινό και άγνωστο τόπο είτε να πρόκειται περί εσωτερικής μετανάστευσης. Μπορεί επίσης να είναι μόνιμη ή και προσωρινή ( Lucassen, et al, 2010)). Το φαινόμενο της μαζικής εγκατάλειψης ενός τόπου ονομάζεται «μετανάστευση» (Chatty, 2006)

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί που ορίζουν ή περιγράφουν την μετανάστευση. Για παράδειγμα τα μέσα μαζικής επικοινωνίας την παρουσιάζουν ως ένα «οικονομικό» ή «κοινωνικό» φαινόμενο το οποίο, στην Ελλάδα, σχετίζεται με την οικονομική κρίση, ενώ

για τους πολιτικούς είναι ένα «φαινόμενο των καιρών». Η κοινή γνώμη πάλι συγχέει συχνά τους όρους «μετανάστης», «πρόσφυγας» και «παράτυπος μετανάστης» (Levitt, 1998) (Levitt, 1998).

Σύμφωνα με το Λεξικό Δημογραφικών Όρων που επιμελήθηκε ο Βύρωνας Κοτζαμάνης μετανάστευση είναι: «η μετακίνηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων από μια χωρική ενότητα σε μια άλλη με ταυτόχρονη αλλαγή της μόνιμης διαμονής. Οι μετακινήσεις αυτές εκδηλώνονται με τη δημιουργία μεταναστευτικών ρευμάτων ή μεταναστευτικών ροών που εκφράζουν ένα συνολικό αριθμό πληθυσμιακών κινήσεων από έναν τόπο προέλευσης (αναχώρησης) σε έναν τόπο προορισμού (άφιξης), ο οποίος αποτελεί και τη νέα περιοχή εγκατάστασης. Όταν ο τόπος προέλευσης και προορισμού βρίσκονται γεωγραφικά στην ίδια χώρα, η πληθυσμιακή αυτή μετακίνηση καλείται εσωτερική μετανάστευση. Όταν οι τόποι προέλευσης και προορισμού βρίσκονται σε διαφορετικές χώρες, η πληθυσμιακή μετακίνηση καλείται εξωτερική ή διεθνής μετανάστευση»<sup>1</sup>. Πολύ συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος μετανάστευση θεωρείται συνώνυμος με την εισροή μεταναστών και χώρα διαμονής θεωρείται η χώρα στην οποία ζει ένα άτομο και στην οποία βρίσκεται και η κατοικία του την οποία και χρησιμοποιεί για την καθημερινή του ανάπαυση και η οποία δεν αλλάζει λόγω προσωρινών ταξιδιών (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007).

Σύμφωνα πάλι με τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Μεταναστών, άρθρο 1, παρ. 2, ο όρος «μετανάστης» συνάδει με την εκούσια μετακίνηση για «λόγους προσωπικής ευκολίας» σε έναν τόπο εκτός αυτού της μόνιμης διαμονής και καταγωγής ενός προσώπου. Σύμφωνα με το άρθρο 2 (UNHRC, 2003):

• «Ένας μισθωτός που μετακινείται σε κράτος πλην αυτού της ιθαγένειάς του με σκοπό την μισθωτή δραστηριότητα είναι «μετανάστης εργαζόμενος». Ωστόσο, μπορεί κανείς να είναι μισθωτός εργαζόμενος σε κράτος εκτός αυτού του οποίου την ιθαγένεια διαθέτει και να επιστρέφει τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα στο κράτος καταγωγής του. Αυτός ο μετανάστης διαφέρει και ονομάζεται «συνοριακός εργαζόμενος» και, κατά κανόνα, εργάζεται σε μόνιμη βάση σε ένα γειτονικό κράτος. Από την άλλη ο «εποχιακός μετανάστης εργαζόμενος» μετακινείται μόνο για ένα χρονικό διάστημα εντός του έτους σε άλλο κράτος ενώ ο «μετακινούμενος εργαζόμενος», μπορεί, μεν, να διαμένει σε ένα κράτος αλλά, λόγω

<sup>1</sup> ([http://www.demography-lab.prd.uth.gr/ddaog/edu/lexiko/lexiko\\_gr.pdf](http://www.demography-lab.prd.uth.gr/ddaog/edu/lexiko/lexiko_gr.pdf))



της εργασίας του, μετακινείται τακτικά σε άλλο κράτος για σκοπούς που σχετίζονται με την εργασία του» (UNHRC, 2003).

- «Υπάρχει και η κατηγορία του «ναυτικού» που είναι και πάλι μετανάστης εργαζόμενος που διαμένει και εργάζεται σε ένα πλωτό μέσο (πλοίο, αλιευτικό σκάφος κλπ) με σημαία και δραστηριότητες εκτός του κράτους της ιθαγένειάς του. Συναφής κατηγορία είναι και αυτού του «εργαζόμενου σε αλλοδαπή εταιρεία» που αφορά τη σύναψη σχέσης ενός προσώπου με εταιρεία που δραστηριοποιείται και ανήκει σε κράτος μέλος εκτός αυτού του οποίου την ιθαγένεια διαθέτει» (UNHRC, 2003).

Συμπερασματικά λοιπόν μετανάστης είναι το άτομο που επιλέγει εκούσια να εγκαταλείψει τη χώρα του και να εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα, με σκοπό είτε την περιπέτεια είτε το προσωπικό όφελος (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007).

Για τον ορισμό της έννοιας του μετανάστη, έχουν αποδοθεί δυο ορισμοί, οι οποίοι συνάδουν και με την μεταναστευτική πολιτική της κάθε χώρας και αφορούν την απόκτηση υπηκοότητας. Σύμφωνα με τον πρώτο ορισμό μετανάστης είναι εκείνος που ζει στη χώρα υποδοχής αλλά έχει γεννηθεί στη χώρα καταγωγής. Αντίθετα, σύμφωνα με τον δεύτερο ορισμό, μετανάστης θεωρείται αυτός που έχει γεννηθεί στη χώρα υποδοχής, δεν έχει όμως αποκτήσει άδεια παραμονής στη συγκεκριμένη χώρα και κατάγεται από άλλη χώρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία χρησιμοποιεί τον δεύτερο ορισμό. Οι διαφορετικοί όμως αυτοί ορισμοί μπορούν να προκαλέσουν πρόβλημα στην εξαγωγή στατιστικών στοιχείων που αφορούν τον αριθμό των μεταναστών που βρίσκονται σε κάθε χώρα (Ζωγραφάκης, Κόντης & Μητράκος, 2009).

## 1.2 Κατηγορίες μεταναστών

Η μετανάστευση θα μπορούσε να διακριθεί σε νόμιμη και σε παράνομη. Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, νόμιμοι μετανάστες θεωρούνται οι υπήκοοι κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή οι υπήκοοι ανεπτυγμένων κρατών εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, η παρουσία των οποίων είναι γνωστή και καταγεγραμμένη στη χώρα υποδοχής. Παράνομοι μετανάστες είναι οι μετανάστες που εισέρχονται σε ένα κράτος χωρίς να ενημερωθούν οι αρχές της χώρας υποδοχής ή τουρίστες που παρατείνουν την παραμονή τους πέρα του επιτρεπόμενου χρονικού ορίου και πολλές φορές αναζητούν εργασία ή σπουδαστές που παραμένουν και μετά τη λήξη των σπουδών τους και της βίζας τους, εργαζόμενοι οι οποίοι αθέτησαν συμβόλαια αλλά και πρόσφυγες, οι οποίοι είχαν αιτηθεί πολιτικό άσυλο στη χώρα υποδοχής, το οποίο όμως δεν έγινε δεκτό από τη χώρα υποδοχής. Στους

νόμιμους μετανάστες δίνεται η δυνατότητα για ασφάλεια διαμονής, για εύρεση εργασίας, μπορούν να έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες και στην εκπαίδευση, γίνονται ευκολότερα αποδεκτοί από τον κοινωνικό περίγυρο και προστατεύονται νομικά και κοινωνικά. Αντίθετα, για τον παράνομο μετανάστη, ο οποίος στερείται των απαιτούμενων νομιμοποιητικών εγγράφων, η κατάσταση είναι δυσκολότερη. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «παράνομος μετανάστης» χρησιμοποιείται ολόένα και λιγότερο καθώς θεωρείται προσβλητικός. Στη θέση του χρησιμοποιείται ο όρος «μετανάστης χωρίς τα απαιτούμενα νόμιμα έγγραφα» (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007).

Οι αλλοδαποί που εισέρχονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορούν να διακριθούν:

α. σε υπηκόους χωρών μελών της Ε.Ε. οι οποίοι καλύπτονται από την κοινοτική νομοθεσία

β. σε υπηκόους χωρών οι οποίες δεν είναι μέλη της Ε.Ε. και οι οποίοι θα πρέπει να τηρούν ορισμένες προϋποθέσεις και τέλος υπήκοοι χωρών που δεν είναι μέλη της Ε.Ε. και δεν διαθέτουν νομιμοποιητικά έγγραφα (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007).

Καθώς ο ορισμός του μετανάστη, σχετίζεται με την εξέλιξη του ανθρώπου, αφορά πολλούς τομείς που καθορίζουν την ύπαρξή του. Διακρίνουμε λοιπόν τους πολιτικούς, τους οικονομικούς και τους πολιτισμικούς<sup>2</sup>.

Έμφαση θα δώσουμε στον οικονομικό μετανάστη, ο οποίος είναι το άτομο που επιλέγει εκούσια να εγκαταλείψει τη χώρα του και να εγκατασταθεί σε μια άλλη χώρα, με σκοπό είτε την περιπέτεια είτε το προσωπικό όφελος, όπως για παράδειγμα τη βελτίωση της οικονομικής του κατάστασης (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007).

### 1.3 Είδη μετανάστευσης

Η μετανάστευση διακρίνεται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Εσωτερική, που αφορά την κινητικότητα μέσα στην επικράτεια του κράτους και σε Εξωτερική που αφορά την κινητικότητα από το ένα κράτος στο άλλο.
- Εκούσια, που αφορά την ελεύθερη επιλογή μετανάστευσης και Ακούσια όταν η μετανάστευση δεν αποτελεί ελεύθερη επιλογή του ατόμου.

---

<sup>2</sup> <http://www.opengov.gr/immigration/?p=799>

- Μόνιμη, όταν η χώρα υποδοχής αποτελεί μόνιμη χώρα διαμονής και Προσωρινή, όταν το άτομο που μεταναστεύει, κατοικεί για διάστημα μικρότερο του ενός έτους στη χώρα υποδοχής. Η προσωρινή μετανάστευση αφορά εποχικούς εργαζόμενους, μετανάστευση για εκπαιδευτικούς λόγους ή για προστασία και αίτηση ασύλου. (Ζωγραφάκης, Κόντης & Μητράκος, 2009)
- Ατομική, που αφορά μετανάστευση μεμονομένων ατόμων και Ομαδική που αναφέρεται σε ομάδες.
- Παραδοσιακή, η οποία ήταν υπερπόντια και πραγματοποιήθηκε μετά από τους Παγκόσμιους πολέμους και Σύγχρονη, η οποία σχετίζεται με τη σύγχρονη βιομηχανική εποχή και αφορά την αλλαγή τόπου διαμονής ενός ατόμου ή μιας ομάδας,
- Νόμιμη, όταν είναι καταγεγραμμένη από τις αρχές και στην αντίθετη περίπτωση, Παράνομη. (Μουσούρου, 2003)
- Κυκλική μετανάστευση, που αφορά την επαναλαμβανόμενη μετακίνηση μεταξύ χώρας προέλευσης και χώρας υποδοχής, η οποία και είναι μικρής διάρκειας και διοργανώνεται από πρακτορεία.
- Ατελής μετανάστευση, η οποία αφορά περιστασιακή μετανάστευση για λόγους εργασίας, με σκοπό τη συντήρηση των οικογενειών των ατόμων που μεταναστεύουν και οι οποίες παραμένουν στη χώρα προέλευσης. (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007)

#### 1.4 Αιτίες μετανάστευσης

Η μετανάστευση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και στη μελέτη της θα πρέπει να διερευνηθούν όλοι οι παράγοντες που έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μεταναστευτικών ροών. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι οικονομικοί αλλά και μη οικονομικοί.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ, οι λόγοι που οδηγούν στη μετανάστευση είναι οικονομικοί, ιδεολογικοί, πολιτικοί, δημογραφικοί, προσωπικοί, οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί, επαγγελματικοί και τέλος αναζήτηση καλύτερου επιπέδου διαβίωσης. (UNHRC, 2003)

Κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης αυξήθηκε η ανεργία, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν συνθήκες φτώχειας, γεγονός που θεωρήθηκε κύρια αιτία

δημιουργίας μεταναστευτικών ροών. Η ανυπαρξία εισοδήματος, προκαλεί άγχος και ανασφάλεια στα άτομα που βιώνουν τέτοιες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στο δρόμο της μετανάστευσης, με την ελπίδα ότι στη χώρα υποδοχής τους περιμένει ένα καλύτερο μέλλον. (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007)

Άλλες αιτίες μετανάστευσης είναι οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες. Η ανυπαρξία ασφάλειας και ελευθερίας σε ορισμένες χώρες, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ύπαρξη ρατσισμού και οι κακές εκπαιδευτικές συνθήκες οδηγεί ορισμένες κατηγορίες πληθυσμού στο δρόμο της αναζήτησης καλύτερων συνθηκών ζωής σε άλλες χώρες. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007)

Άλλοι παράγοντες που οδηγούν στο φαινόμενο της μετανάστευσης είναι η θέση της γυναίκας, η εγκληματικότητα και η διαφθορά. (Πουλοπούλου - Έκμε, 2007)

Η μετανάστευση των Ελλήνων για το σύνολο του δευτέρου μισού του 20ου αι., είναι βασικό να επισημανθεί πως αυτή έλαβε χώρα σε δύο φάσεις: α) από το 1945-1967 και, β) από το 1967-1990. Επίσης, υπογραμμίζεται πως την πρώτη περίοδο (1945-1967) οι Έλληνες επιχειρούσαν, κυρίως, να μεταναστεύσουν στη Δυτική από το 1960 και έπειτα. Ωστόσο, λόγω πολιτικών φρονημάτων (αριστερή ιδεολογία) ένας αριθμός Ελλήνων μεταφέρθηκαν στις χώρες της Σοβιετικής Ένωσης, εξ ου και η ύπαρξη ελληνικών πληθυσμών στην Ανατολική Γερμανία. Έπειτα, από το 1967 και μετά, οι Έλληνες κατευθύνονταν προς τη Δυτική Γερμανία, ενώ από το 1991 και μετά οι ροές είναι τόσο προς την πρώην Δυτική όσο και την πρώην Ανατολική Γερμανία συνολικά . (Lianos, 1997)

Στην σύγχρονη εποχή, αύξηση των μεικτών μεταναστευτικών κινήσεων, που σχετίζεται με μια κρίση θεσμών και ανθρωπιστικών αξιών. Άρα, ως ένα σημείο δικαιολογείται και η ροπή των μέσων να επικεντρώνονται στους συγκεκριμένους παράγοντες. Οι σημερινοί μετανάστες είναι, όπως και την περίοδο 1967-1974, από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, μετακινούνται για διάφορους λόγους που συνδέονται με την οικονομική κρίση. Όμως, τα αίτια είναι λιγότερο ιδεολογικά, καθώς δεν υπάρχει άμεση απειλή για την προσωπική ασφάλεια στους (Park 2015).

Η οικονομική κρίση και ο πόλεμος εναντίον της τρομοκρατίας, η έλλειψη επαρκούς προστασίας του εργαζόμενου και η κατάρρευση των κοινωνικών δομών, είναι μεταξύ των πιο σημαντικών θεμάτων στην κάθε πολιτική ατζέντα. Η σύγχρονη μετανάστευση για τους Έλληνες είναι αποτέλεσμα της υποαπασχόλησης στη χώρα, της

στενότητας των οικονομικών πόρων και της ανεπάρκειας του κοινωνικού κράτους. Θεμελιώδη δικαιώματα και κατοχυρωμένες, θεσμοποιημένες αξίες, όπως αυτή της ισότητας, της δημοκρατίας και της ασφάλισης.

Το γεγονός ότι αυτές οι «αυτονόητες» παροχές δεν δίνονται πλέον αυτόματα στους Έλληνες, στρέφει νέους και ικανούς επιστήμονες και επαγγελματίες στο να αναζητήσουν μία απασχόληση εκτός συνόρων, κυρίως στη Δυτική Ευρώπη, ακολουθώντας τα πρότυπα των παλαιότερων γενεών (Arslan et al. 2015). Έπειτα, το είδος της νεομετανάστευσης συνιστά απειλή για την ελληνική κοινωνία καθώς συνδέεται με το φαινόμενο της διαρροής εγκεφάλων και της μαζικής εξόδου ικανού δυναμικού από τη χώρα. Το γεγονός ότι οι νέοι δεν αισθάνονται κανένα κίνητρο για να παραμείνουν στη χώρα καταγωγής τους αποτελεί ένα ανησυχητικό γεγονός.

Τόσο η ελληνική όσο και η γερμανική κυβέρνηση επιδιώκουν, πλέον, τη μείωση των κοινωνικών χασμάτων και των προβλημάτων που σχετίζονται με τη μη επαρκή ενσωμάτωση των Ελληνοπαίδων στη Γερμανία (Δαμανάκης 2011). Έμφαση δίδεται στην πολυπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση, εφόσον, βεβαίως, αυτή είναι η επιθυμία τόσο των γονέων όσο και των μαθητών. Όμως, αυτό είναι μόνο μερικώς επιτυχημένο καθώς, από τη μία, οι Έλληνες μαθητές προέρχονται από ένα περιβάλλον το οποίο μετέδιδε, επί της ουσίας, τα στερεότυπα και επηρέαζε το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον και την ψυχολογία τους, άρα η βάση τους ήταν «προβληματική» (Γρηγοροπούλου 2012).

### 1.5 Επιπτώσεις από τη διαδικασία της μετανάστευσης

Οι επιπτώσεις της μετανάστευσης συνδέονται με τα αίτια που την προκαλούν και μπορούν να θεωρηθούν αρνητικές αλλά και θετικές.

#### α. Επιπτώσεις που αφορούν τον Οικονομικό τομέα

Όταν εισρέουν ανειδίκευτοι εργαζόμενοι, οι οποίοι ενισχύουν και συμπληρώνουν την απασχόληση των γηγενών εργαζομένων, μπορεί να αυξηθεί η παραγωγή αλλά και η παροχή υπηρεσιών. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με την εισροή ειδικευμένων μεταναστών, η οποία μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη της έρευνας. (Πουλοπούλου-Έκμε, 2007)

Θετικές επιδράσεις στον οικονομικό τομέα μπορούν να θεωρηθούν οι ακόλουθες:

- Η συμμετοχή μεταναστών στη ζήτηση συνέπεσε με μεγάλη εισροή μεταναστών και αύξηση του ΑΕΠ

- Οι μετανάστες συμβάλλουν στην αύξηση της παραγωγής, της προσφοράς εργασίας, της παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών και κατά συνέπεια στην επιτάχυνση της αναπτυξιακής διαδικασίας. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007)

Μπορεί επίσης να υπάρξουν θετικές επιπτώσεις στη βιωσιμότητα των επιχειρήσεων, καθώς οι μετανάστες χρησιμοποιούνται σαν ανειδίκευτο προσωπικό χαμηλού κόστους. Το γεγονός αυτό έχει και αρνητική επίδραση, καθώς μπορεί να ευνοηθεί η παραοικονομία στην περίπτωση που μετανάστες, χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα, απασχοληθούν ανασφάλιστοι. Στην περίπτωση επίσης των μεταναστών με νόμιμα έγγραφα, αυξάνονται τα έσοδα του κράτους, καθώς φορολογούνται κανονικά και καταβάλουν τις απαιτούμενες δαπάνες. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007)

### β. Επιπτώσεις που αφορούν τον Κοινωνικό τομέα

Το φαινόμενο της μετανάστευσης, συνήθως, αναδεικνύει φαινόμενα όπως ο ρατσισμός, η φτώχεια, η παραοικονομία, η κρίση του κράτους πρόνοιας και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Εξαρτάται βέβαια από το μέγεθος του μεταναστευτικού ρεύματος, καθώς όσο μεγαλύτερο είναι τόσο βαθύτερες είναι οι αλλαγές που προκαλούνται στη χώρα υποδοχής. Η κοινωνική ενσωμάτωση, δηλαδή η πλήρης κοινωνική ένταξη σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, είναι σημαντικότερη επίτευξη και για τους μετανάστες αλλά και για τους γηγενείς και κυρίως για τις κυβερνήσεις και τις οργανώσεις. Η χώρα υποδοχής είναι αναγκασμένη να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε όλο το ανθρώπινο δυναμικό της να έχει πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά. Συγχρόνως απαιτείται προσπάθεια και εκπαίδευση του ντόπιου πληθυσμού, έτσι ώστε να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και να κατανοήσει τη δύσκολη θέση στην οποία βρίσκονται οι μετανάστες καθώς οι τελευταίοι καλούνται να ενταχθούν σε μια κοινωνία που ίσως τους θεωρεί ξένους και απαιτεί από αυτούς να υιοθετήσουν τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία. Παράλληλα προσπαθούν να διατηρήσουν την ταυτότητά τους.

## **Κεφάλαιο 2ο: Δυσκολίες μεταναστών στην χώρα υποδοχής**

### **2.1 Δυσκολίες που αφορούν την κοινωνική ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση**

Οι μετανάστες καλούνται να ενταχθούν σε μια νέα κοινωνία, στο τόπο υποδοχής, την οποία δεν γνωρίζουν, με σκοπό να συνυπάρξουν αρμονικά τόσο με τον ντόπιο πληθυσμό αλλά και μεταξύ τους. (Κομπότη, 2013)

Κοινωνική ένταξη είναι η δυνατότητα των μεταναστών να έχουν πρόσβαση, να χρησιμοποιούν και συμμετέχουν σε όλους τους κοινωνικούς τομείς, όπως η αγορά εργασίας, η εκπαίδευση, η υγεία και οι κοινωνικές υπηρεσίες όπως και ο ντόπιος πληθυσμός. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003)

Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι η διαδικασία αποδοχής ενός ατόμου ή μιας ομάδας από μια άλλη ομάδα και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων με αποτέλεσμα την απορρόφηση του ατόμου ή της ομάδας από αυτές τις σχέσεις αλλά με την ταυτόχρονη διατήρηση των στοιχείων της προσωπικότητας. (Σούλης, 2004)

Η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά τους επιστήμονες και τις κυβερνήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία τους. Με τον όρο κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών εννοούμε την πρόσβασή τους με ίσους όρους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία ίσων ευκαιριών, δηλαδή στην υγεία, στην εκπαίδευση, στην ασφαλή κατοικία, στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και πρόσβαση στις υπηρεσίες στήριξης. Για το λόγο αυτό ο μετανάστης θα πρέπει να νιώθει μέλος της κοινωνίας και θα πρέπει να υπάρχει σεβασμός στον πολιτισμό, τη θρησκεία του και στη διαφορετικότητά του. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007)

Ένα εμπόδιο που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μετανάστες όσον αφορά την κοινωνική τους ένταξη και ενσωμάτωση, είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος είναι περιθωριοποίησή τους που οδηγεί στην οικονομική εξαθλίωση και μειονεκτικότητα και στους άλλους τομείς της ζωής του ατόμου με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η πρόσληψη κοινωνικών και δημόσιων αγαθών καθώς και η αδυναμία άσκησης κοινωνικών δικαιωμάτων, τα οποία είναι η αξιοπρέπεια, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη και τέλος η ιθαγένεια και τα δικαιώματα πολιτών (Κομπότη, 2013).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει άμεση σχέση με τον ρατσισμό, την ξενοφοβία και τις διακρίσεις, που αφορούν τη διαφορετικότητα στο χρώμα, στη γλώσσα, στη θρησκεία, στις συνήθειες και στα έθιμα. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007).

## **2.2 Δυσκολίες που αφορούν τους τομείς της εργασίας, της γλώσσας, της υγείας και της κατοικίας**

Στις περισσότερες χώρες υποδοχής της Ευρώπης, οι μετανάστες ασχολούνται με εργασίες τις οποίες δεν επιθυμούν να ασκήσουν οι ντόπιοι και οι οποίες είναι βαριές, ανθυγιεινές και χαμηλόμισθες. Συνήθως οι εργοδότες δεν τους αντιμετωπίζουν σαν τους υπόλοιπους εργαζόμενους, δυσκολεύονται στην εύρεση κατοικίας και πολλές φορές

δέχονται επιθετική συμπεριφορά από τους ιδιοκτήτες των κατοικιών αυτών. (Ζωγράφου, 2004)

Οι περισσότεροι μετανάστες κατοικούν όπου μπορούν να βρουν φθηνή κατοικία, κυρίως σε περιοχές με παλαιότερες κατοικίες και πολλές φορές δυσκολεύονται στην εύρεση κατοικίας λόγω της ξеноφοβίας των ιδιοκτητών. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007)

Η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας, δυσχεραίνει την επικοινωνία και για το λόγο αυτό αποτελεί σημαντικό παράγοντα που αναστέλλει την κοινωνική ένταξη με αποτέλεσμα να δημιουργείται επαγγελματική στασιμότητα και κοινωνική περιθωριοποίηση. Συνήθως στις χώρες υποδοχής, πραγματοποιούνται προγράμματα εκμάθησης της γλώσσας. (Πουλοπούλου- Έκμε, 2007)

### **2.3 Δυσκολίες που αφορούν τα παιδιά μετανάστες (σχολικός χώρος, γλώσσα και επικοινωνία, αλληλεπίδραση με συνομήλικους**

Η απόφαση για μετανάστευση, συνήθως συνοδεύεται με όραμα για ένα καλύτερο μέλλον των παιδιών. Δυστυχώς όμως το όραμα αυτό και οι ελπίδες αποδεικνύονται φρούδα, καθώς το παιδί αποκόπτεται από το οικείο του περιβάλλον. (Νικολάου, 2011)

Η σύγχρονη κοινωνία θα πρέπει να είναι πλουραλιστική και ανοιχτή στη διαφορετικότητα και τα παιδιά και οι έφηβοι, μόνο στο σχολικό χώρο μπορούν να το βιώσουν αυτό, καθώς εκεί τα παιδιά πειραματίζονται, έρχονται σε επαφή με νέα δεδομένα και αποκτούν εμπειρίες. (Σούλης, 2004)

Ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνει την ομαλή ένταξη των παιδιών μεταναστών στη χώρα υποδοχής είναι ο παράγοντας της γλώσσας. Το παιδί έχει μάθει να επικοινωνεί στη μητρική του γλώσσα, με την οποία γίνεται κατανοητό, αποδεκτό και κυρίως συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη χώρα υποδοχής καλείται να καλύψει τις παραπάνω ανάγκες, χρησιμοποιώντας μια γλώσσα η οποία δεν του είναι γνωστή και οικεία.

Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την ένταξη του παιδιού μετανάστη, είναι η αλλαγή της ταυτότητάς του. Στη χώρα προέλευσης είναι αναγνωρίσιμο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ενώ στη χώρα υποδοχής θεωρείται «αλλοδαπός», έννοια πολλές φορές με αρνητική χροιά, με αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνει απόρριψη και να μην μπορεί να κατανοήσει το λόγο. Ας μην ξεχνάμε ότι αρχικά κρατά αμυντική στάση, λόγω του φόβου που του προκαλεί το νέο περιβάλλον. Εκτός αυτού



νιώθει την ανάγκη να δώσει θετική εντύπωση στους καινούριους του συμμαθητές, όσον αφορά τις ικανότητές του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος.

Το παιδί μετανάστης αντιμετωπίζει έντονο ψυχολογικό στρες. Η καλή εκδοχή αντιμετώπισης αυτού του στρες είναι να ενσωματωθεί το παιδί στη χώρα υποδοχής, χωρίς να χάσει την ταυτότητά του, τις ρίζες του και το παρελθόν του. (Νικολάου, 2011)

Θα μπορούσε όμως το παιδί να μπερδευτεί και να αποπροσανατολιστεί, στην προσπάθειά του να ακολουθήσει την κουλτούρα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να δυσκολευτεί στην προσαρμογή του.

Μια άλλη εκδοχή είναι να ενταχθεί στη χώρα υποδοχής αλλά πολύ συχνά, επειδή μπορεί να θέλει να επιστρέψει στη χώρα καταγωγής, να παλινδρομεί.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει την ένταξη του παιδιού, είναι η ηλικία του. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, συνήθως εντάσσονται πιο εύκολα παρόλο που εξαρτώνται περισσότερο από την οικογένεια και κατά συνέπεια από την κουλτούρα της χώρας προέλευσης. Αντίθετα τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να νιώθουν ότι βιώνουν απόρριψη τόσο από την ξενική προφορά τους όσο και από τη μη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. (Νικολάου, 2011)

Ένας πρώτος χώρος στον οποίο τα παιδιά των μεταναστών κοινωνικοποιούνται είναι το σχολείο, καθώς από τη φύση του είναι ένας χώρος οργανωμένος, που λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Στο σχολείο έρχεται το παιδί για πρώτη φορά σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Μέσω της συνύπαρξης με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου δέχεται επιρροές και κοινωνικοποιείται.

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Εκπαίδευση και Μετανάστευση- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Για να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη σε ένα παιδί μετανάστη, θα πρέπει πρώτα να έχει πραγματοποιηθεί η σχολική ένταξη. Σχολική ένταξη είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αξιοποιεί τις ικανότητές του, με σκοπό να επιτύχει στο σχολικό χώρο. Η παραδοχή αυτή έχει σαν αποτέλεσμα να μην πραγματοποιείται κοινωνική ένταξη, στην περίπτωση που έχει αποτύχει η σχολική και κατά συνέπεια το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι έννοιες της κοινωνικής ένταξης και της σχολικής ένταξης συνδέονται άμεσα με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς μέσω αυτής καλλιεργούνται

δεξιότητες που βελτιώνουν την επικοινωνία και προσφέρουν ψυχολογική στήριξη. (Παλαιολόγου&Ευαγγέλου, 2003).

### 3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η ειρηνική συμβίωση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Hohmann είναι «μια έκκληση προς το σχολείο της χώρας υποδοχής να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκοουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα». Για να επιτευχθούν οι σκοποί της διαπολιτισμικής αγωγής σημαντικό ρόλο παίζει και το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας, στη διδασκαλία του οποίου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ακόλουθα:

- Το μάθημα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ύπαρξη διαφόρων πολιτισμών και θα πρέπει να καθιστά ικανούς τους μαθητές να στέκονται συγκριτικά απέναντί τους.
- Θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους γηγενείς μαθητές να διδάσκονται ως ξένη γλώσσα, τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.
- Θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με ντόπιους συναδέλφους τους αλλά και με γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές και να παρουσιάζουν θέματα που αφορούν τη χώρα των μεταναστών μαθητών.

Εάν ληφθούν υπόψη όλα τα προηγούμενα, το μάθημα της Μητρικής Γλώσσας μπορεί να ενσωματωθεί στο κανονικό μάθημα με αποτέλεσμα να αποφευχθούν πολιτισμικές συγκρούσεις και να οδηγηθούν οι μαθητές σε ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Σύμφωνα πάλι με τον Hohmann, «το διαπολιτισμικό μάθημα μπορεί, να είναι το αποτέλεσμα μιας πετυχημένης διασύνδεσης του Μαθήματος Μητρικής Γλώσσας με το κανονικό μάθημα ».

### 3.2 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική πολιτική εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα των μαθητών εντοπίζεται στην ελλιπή τους γνώση της ελληνικής και ορίζεται σαν ένα πρόβλημα που επιδέχεται επίλυση. Η επίλυση αυτή είναι μονόδρομη διαδικασία και δεν εμπλέκει τους γηγενείς μαθητές αλλά αφορά μόνον στους «προβληματικούς», «αδύναμους» μαθητές. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική τους γλώσσα.

Κατά τα άλλα όμως πολλοί από τους μαθητές αυτούς δεν έχουν γνωρίσει άλλη χώρα από την Ελλάδα. Επιπλέον η εφαρμογή του προγράμματος μέχρι τώρα δεν λαμβάνει υπόψη της την μητρική γλώσσα των μαθητών ούτως ώστε να εστιαστεί η διαδικασία εκμάθησης στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών και στην γενικότερη μετάβαση και κοινωνικοποίηση του μαθητή από τη μια κοινωνία/χώρα (προέλευσης) στην άλλη (Ελλάδα).

Η πολυπολιτισμικότητα των σημερινών κοινωνιών δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την κοινωνία του σχολείου, στην οποία συναντάμε μαθητές από αρκετές περιοχές όλου του κόσμου. Όλοι όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση και την εξέλιξή της καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές μονάδες πρέπει να δίνουν ίσες ευκαιρίες και ίδια δικαιώματα σε όλους τους μαθητές τους, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τα ταλέντα τους και να εκφράζονται ανεπηρέαστοι από οτιδήποτε θα μπορούσε να τους κρατήσει δέσμιους και εγκλωβισμένους. Αυτές οι αξίες και οι αρχές περιλαμβάνονται στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» (Intercultural Education), της οποίας ο ρόλος πρέπει να είναι κυρίαρχος στις σχολικές μονάδες με αυξημένα ποσοστά αλλοδαπών μαθητών και όχι μόνο.

Ο όρος της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και ανάλυσης πολλών σύγχρονων μελετητών οι οποίοι προσπαθούν να τον αποσαφηνίσουν. Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '60 στην Αμερική και τον Καναδά με σκοπό να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των μαθητών των μειονοτήτων (Χριστοφή, 2010). Στην Ευρώπη συναντάμε τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» το 1977 στην επιτροπή για την πολιτισμική συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης, η οποία ασχολήθηκε με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θέματα της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών (Μάγος, 2002).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν αντιπροσωπεύει ένα κοινά αποδεκτό υπόδειγμα εκπαίδευσης αλλά ένα γενικότερο πλαίσιο θεωρητικών αναλύσεων που περιλαμβάνουν τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και τις αρχές που πρέπει να κυριαρχούν στη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο (Γκόβαρης, 2001:14). Με τη χρήση του όρου δηλώνονται οι αρχές της παιδαγωγικής που αξιοποιεί τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων που πραγματώνουν αυτή την παιδαγωγική. Επιπλέον, περιλαμβάνει αυτές τις επιστημονικές αναλύσεις που έχουν αντικείμενο την εκπαίδευση των παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001:15).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση διασφαλίζει την αμοιβαιότητα και τον διάλογο ανάμεσα στους πολιτισμούς, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την αξία του καθενός από αυτούς. Η αρχή αυτή πρέπει να μεταλαμπαδευτεί στους νέους ανθρώπους, ώστε αυτοί με τη σειρά τους θα δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες, όπου θα ευνοηθεί η συμμετοχή, η δημιουργία, η δράση με την παράλληλη βίωση αξιών όπως η δίκαιη ανθρώπινη ανάπτυξη και η αλληλεγγύη (Zubizaretta et al, 2010). Τα θεωρητικά της πλαίσια περιλαμβάνουν τη λογική της συμπερίληψης και όχι του αποκλεισμού, ώστε να υπάρχει κοινωνική συνοχή (Σχισμένος, 2009:103). Η πρόληψη, ο αγώνας ενάντια στον ρατσισμό και την ξеноφοβία, η καλλιέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου και τελικά η απόκτηση μεγαλύτερης κατανόησης αποτελούν προτεραιότητα για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Onestini, 1996).

Η Ανδρούτσου τονίζει ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εναντιώνεται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική της σε οποιαδήποτε διάκριση και σε καθετί διαφορετικό. Είναι ο τόπος συνάντησης πολιτισμών, αλλά και μέσα στα πλαίσια μιας ομοιογενούς ομάδας, αποτελεί τον τόπο συνάντησης της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με του διπλανού του, η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο με αποτέλεσμα να δημιουργείται τελικά ένα ανομοιογενές σύνολο.

Η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της κοινωνίας και του σχολείου, γι' αυτό τον λόγο η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει εμπλουτιστικό και δυναμικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρούσου, 2000). Ο Φώτου (2002) αναφέρει ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καθορίζεται από το σύνολο των μεθόδων της εκπαιδευτικής πρακτικής που αποβλέπουν

στον αμοιβαίο σεβασμό και την αμοιβαία κατανόηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα με τη γλωσσική, εθνική και θρησκευτική τους καταγωγή.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις. Η πρώτη αφορά την ανάδειξη των κοινών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν στο κοινό περιβάλλον. Η δεύτερη κατεύθυνση προσανατολίζεται στη λογική της ανάδειξης των πολιτισμικών διαφορών των παιδιών των μεταναστών και η τρίτη επικεντρώνεται στη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που θα οδηγήσουν στην ισότιμη συμμετοχή των παιδιών αυτών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης, 2001).

Η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο σχολείο αποτελεί τη λύση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που επικρατεί στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Ο βασικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η εποικοδομητική συμβίωση όλων των μαθητών, η οποία στηρίζεται στην ύπαρξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Γκόβαρης, 2004).

Όπως τονίζει ο Γκόβαρης (2004), ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση της επίκαιρης κοινωνικής κατάστασης, τη σχέση της πλειοψηφίας με τους αλλοδαπούς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας απέναντι σε αυτές τις καταστάσεις, καθορίζονται οι κατευθύνσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η πρώτη κατεύθυνση (του κουλτουραλισμού), αφορά την ανάδειξη των εθνικών πολιτισμικών διαφορών και δίνεται έμφαση στην κατανόηση του «άλλου» που θα οδηγήσει στον σεβασμό και την αποδοχή του.

Σε μελέτη του ΕΔΙΑΜΜΕ (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών) του 2006 η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», το οποίο υλοποιείται με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκή Ένωσης (Ε.Ε.) και του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε στη λειτουργία των αμιγώς ελληνικών σχολείων στη Γερμανία. Τα στοιχεία της παραπάνω έρευνας κατέδειξαν ότι, τα αμιγώς ελληνικά σχολεία εξελίχθηκαν σε βάθος χρόνου λαμβάνοντας τη μορφή ενός αυτόνομου, παράλληλου εκπαιδευτικού συστήματος.

Ακόμη, περιμετρικά αυτού του συστήματος δημιουργήθηκαν ένα είδος παράλληλων κοινοτήτων, οι οποίες στήριξαν τη λειτουργία του. Αν και, τα παραπάνω σχολεία φέρουν έντονα στοιχεία αποξένωσης από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό

περιβάλλον, εντούτοις φαίνεται ότι αποτελούν αδιέξοδο για τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών (ΕΔΙΑΜΜΕ 2006).

Η μελέτη ανέδειξε την θετική λειτουργία του Νόμου 1351/1983 περισσότερο για τα παιδιά των Ελλήνων υπαλλήλων στο εξωτερικό και λιγότερο για τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών. Βάση του παραπάνω Νόμου, καθιερώθηκε η διενέργεια ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων με στόχο την εισαγωγή στα ελληνικά ΑΕΙ (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), τόσο των παιδιών των Ελλήνων ομογενών – Ελλήνων μεταναστών, όσο και των παιδιών των υπαλλήλων εργαζομένων στο εξωτερικό υπό προϋποθέσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στις εισαγωγικές εξετάσεις, διαπιστώνεται τόσο η μη ορθή λειτουργία των αμιγώς ελληνικών σχολείων στη Γερμανία, καθώς και η μειωμένη αποδοτικότητα τους. Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική μείωση του ποσοστού φοίτησης των Ελληνοπαίδων σε ελληνικά σχολεία. Γεγονός το οποίο κατέδειξε κατά κάποιον τρόπο, την προτίμηση των Γερμανικών έναντι των Ελληνικών σχολείων από τους Έλληνες της ομογένειας (Δαμανάκης 2009).

Η δεύτερη κατεύθυνση (του ειδικού εθνοτικού πλουραλισμού), έχοντας ως αφετηρία τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις προκαταλήψεις εναντίον των μειονοτήτων και ενθαρρύνει τους αλλοδαπούς μαθητές να αντιστέκονται απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα. Η τρίτη κατεύθυνση (του γενικού πλουραλισμού), αναφέρεται σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία η οποία διαμορφώνεται με την ποικιλομορφία του τρόπου ζωής και των πλουραλισμό των αξιών των μελών της. Μέσα στην κοινωνία αναπτύσσονται δυναμικές και υποσυστήματα που αναπτύσσουν τόσο δυνατότητες όσο και περιορισμούς για τη βιογραφική εξέλιξη των ατόμων. Η κατεύθυνση αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θεωρεί ότι οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν μια μορφή διαφορών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Όσον αφορά τους μαθητές του κυρίαρχου πολιτισμού μαθαίνουν να σέβονται να αναγνωρίζουν και να αλληλεπιδρούν με τους «άλλους» οι οποίοι είναι -22- ισάξιοι και έχουν πολλά διαφορετικά στοιχεία να μεταφέρουν και να καλλιεργήσουν μαζί με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, οι αλλοδαποί μαθητές αισθάνονται αποδεκτοί και ισότιμοι αφού έχουν την ευκαιρία στα πλαίσια του επίσημου σχολείου να παρουσιάζουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία τα οποία γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται καλύτερα από καθετί άλλο και ταυτόχρονα να τους προσφέρονται

σημαντικές βοήθειες ώστε να κατακτήσουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία του κυρίαρχου πολιτισμού.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν μέσα στο σχολείο και την τάξη ένα ευνοϊκό και δημοκρατικό κλίμα προς όλους τους μαθητές και με απόλυτο σεβασμό στη διαφορετικότητα πορεύονται οι διδακτικές τους μέθοδοι και η συμπεριφορά τους, η οποία σε μεγάλο βαθμό θα καθορίσει τη στάση και τις αντιλήψεις των μελλοντικών πολιτών των κοινωνιών.

### 3.3. Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικότητας στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Κεσίδου, τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικότητας χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, στα «μονοπολιτιστικά» και στα «πλουραλιστικά» μοντέλα εκπαίδευσης. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και διαπολιτισμικό μοντέλο.

#### 3.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο

Κατά την Κεσίδου βασική θέση του αφομοιωτικού μοντέλου είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα «ενιαίο εθνικό και πολιτισμικό σύνολο».

Αφομοίωση είναι η διαδικασία με την οποία άτομα διαφορετικών φυλετικών και εθνικών προελεύσεων, συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή χωρίς να παίζει ρόλο η καταγωγή τους, δηλαδή ο γηγενής πληθυσμός αφομοιώνει τις διαφορετικές εθνικές και φυλετικές ομάδες. Η αφομοίωση σύμφωνα με τον Μάρκου, είναι στάδιο του «επιπολιτισμού» και προηγούνται αυτής τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής. Σύμφωνα με τον Νικολάου, στο αφομοιωτικό μοντέλο το έθνος είναι ένα σύνολο με κοινά πολιτισμικά και πολιτικά στοιχεία και οι μετανάστες, για να μπορέσουν να συμμετέχουν με ίσους όρους σε αυτό θα πρέπει να αφομοιωθούν από τους γηγενείς, έτσι ώστε να διατηρηθεί ο χαρακτήρας της κοινωνίας. (Παπαχρήστος, 2004)

Σύμφωνα πάλι με τον Νικολάου, η αφομοίωση αυτή φανερώνει ότι οι μετανάστες δεν έχουν ενσωματωθεί και άρα δεν μπορούν να ωφεληθούν από την κινητικότητα που προσφέρουν οι δημοκρατικές κοινωνίες. (Νικολάου, 2011)

Στον τομέα της εκπαίδευσης, δίνεται έμφαση στην εκμάθηση από τους μετανάστες της γλώσσας της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και

στον πολιτισμό και την κοινωνική ζωή τους έθνους της χώρας υποδοχής. (Παπαχρήστος, 2004)

Αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι να εγκαταλείπεται από τους μετανάστες η μητρική τους γλώσσα, τη στιγμή που δεν χρησιμοποιείται αλλά και σύμφωνα με τον Todd, να χάνουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα να μην ξεχωρίζουν ως πολιτιστική ομάδα.

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, αποτέλεσμα της αφομοιωτικής προσέγγισης, είναι να αποκόπτονται οι μετανάστες από τις ρίζες του καθώς αναγκάζονται να παραμελούν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους και να αντιμετωπίζονται συχνά από την εκπαιδευτική κοινότητα ως παράγοντας που δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαχρήστος, 2004) και μάλιστα σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) *«πρόκειται για «ελλειμματικούς» μαθητές, οι οποίοι δεν γνωρίζουν καθόλου ή δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου και κατά συνέπεια αποτελούν μια προβληματική παραφωνία μέσα σε αυτό»*. Με σκοπό την απαλοιφή αυτού του αρνητικού αποτελέσματος ενδείκνυται οι μετανάστες μαθητές να διδαχθούν και να μάθουν το συντομότερο δυνατόν την επικρατούσα γλώσσα στη χώρα υποδοχής και να καταστούν κοινωνοί του πολιτισμού της με σκοπό την αφομοίωσή τους (Γεωργογιάννης, 2011), με αποτέλεσμα να την ύπαρξη εθνικής ομοιογένειας καθώς οι μειονοτικοί πληθυσμοί, για να μπορούν να συμμετέχουν στην κοινωνική διαμόρφωση οφείλουν να απορροφηθούν (Νικολάου, 2000). Έτσι όμως η εκπαίδευση χάνει την παιδοκέντρικότητά της καθώς οι μαθητές σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) *«προσαρμόζονται στις απαιτήσεις και τα δεδομένα του σχολείου και όχι το σχολείο στις ανάγκες των μαθητών του»*.

Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε μόνο έως τη δεκαετία του 1960 (Γκόβαρης, 2001), καθώς στις χώρες στις οποίες εφαρμόστηκε, τα παιδιά των μεταναστών αντιμετώπισαν δυσκολίες στη σχολική τους ζωή, έχοντας ήδη βρεθεί σε κατάσταση σύγχυσης επειδή βρέθηκαν σε μια χώρα της οποίας δεν γνωρίζουν τον πολιτισμό και τη γλώσσα (Μάρκου, 2001).

### 3.3.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Λόγω των αδυναμιών του αφομοιωτικού μοντέλου, και με σκοπό την κάλυψη των αδυναμιών του, εμφανίστηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με την έννοια της «Ενσωμάτωσης», κατά τον Μάρκου, κάθε ομάδα μεταναστών διατηρεί τον πολιτισμό της και αλληλεπιδρά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, δημιουργώντας έτσι ένα νέο



πολιτιστικό μόρφωμα με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας νέας εθνικής ταυτότητας, με τη σύνδεση των διαφορών αλλά και αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα. Σημαντικό όμως στοιχείο αυτής της προσέγγισης είναι ότι διατηρούνται και δεν μεταβάλλονται τα κύρια πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας της χώρας υποδοχής, καθώς υπάρχει ανεκτικότητα σε θέματα που αφορούν ήθη, έθιμα, θρησκεία κλπ. , τα οποία και δεν αποτελούν τη βάση της κοινωνίας. (Παπαχρήστος, 2004)

Τα όρια μεταξύ του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου ενσωμάτωσης δεν είναι εύκολα διακριτά καθώς η αφομοίωση εξελίσσεται σε ενσωμάτωση καθώς εξακολουθεί να υπάρχει η προοπτική και ο σκοπός μια πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας, με αποτέλεσμα οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες να γίνονται δεκτές μόνο στην ιδιωτική ζωή των μεταναστών και μέχρι το σημείο που δεν απειλούν την πολιτιστική ομοιογένεια, με αποτέλεσμα να μην αλλάζει και η στάση των χωρών υποδοχής.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κατά τον Γεωργογιάννη, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, λειτουργούν προγράμματα τα οποία ενισχύουν τη σχολική και κοινωνική ένταξη των μεταναστών μαθητών χωρίς όμως να αποκόπτονται από τα στοιχεία της κουλτούρας τους. Δίνεται έμφαση στην κατανόηση και γνώση των πολιτιστικών στοιχείων της χώρας υποδοχής καθώς θα συνειδητοποιήσουν έτσι τις διαφορές του δικού τους πολιτισμού έχοντας ως στόχο την ενσωμάτωση. (Γεωργογιάννης, 1999) Για το λόγο αυτό εφαρμόζονται πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών και παρέχεται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, με απώτερο όμως σκοπό την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001).

Με την εφαρμογή όμως αυτού του μοντέλου καταστρατηγείται η αρχή των ίσων ευκαιριών, καθώς οι μαθητές επιφορτίζονται την ενσωμάτωσή τους χωρίς το σχολείο να προβαίνει σε δράσεις που θα αλλάξουν την κοσμοθεωρία του. (Μάρκου, 1997)

Εκτός αυτού, απώτερος σκοπός είναι η πλήρης ενσωμάτωση των μεταναστών μαθητών στη χώρα υποδοχής και η απουσία διδασκαλίας και εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας, καθώς σύμφωνα με το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αναγνωρίζεται η σημαντικότητά της. (Fennes/Hargood, 1997)

### 3.3.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο που έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1970, προήλθε κατόπιν δίκαιων απαιτήσεων για ισότητα στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο, που προήλθαν από κινητοποιήσεις των μεταναστών με σκοπό την απαλοιφή των διακρίσεων και των μονοπολιτισμικών μοντέλων, τη στροφή σε περισσότερο πλουραλιστικά μοντέλα και την αποδοχή του νέου τύπου κοινωνικών συνθέσεων οι οποίες αποτελούνται πλέον από πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Σύμφωνα με τον Νικολάου, τα εθνοκεντρικά μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, δεν μπορούσαν να δώσουν λύσεις στις δυσκολίες και τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών, καθώς προήγαγαν το διαχωρισμό και για το λόγο αυτό η εκπαίδευση στράφηκε στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο αναγνωρίζει τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των διαφόρων ομάδων και τα θεωρεί στοιχεία ενός κοινωνικού συνόλου, στο οποίο θα εξελίσσονται ταυτόχρονα διάφοροι πολιτισμοί, χωρίς όμως τα κινδυνεύει η κοινωνική συνεκτικότητα. (Παπαχρήστος, 2004)

Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι δίνεται έμφαση και στην εκπαίδευση της επικρατούσας κοινωνικής ομάδας, έτσι ώστε να κάνει κτήμα της την πολυπολιτισμικότητα και να αλλάξει τη στάση της απέναντι στις ομάδες μεταναστών. Τονίζεται ότι η άγνοια μπορεί να οδηγήσει σε συμπεριφορές που τις χαρακτηρίζει έλλειψη ανεκτικότητας και καχυποψία απέναντι στη διαφορετικότητα. (Sagur, 1991)

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι μετανάστες μαθητές είναι αναγκαίο να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και πολιτισμό, μέσω παράλληλων προγραμμάτων. Για το λόγο αυτό εφαρμόζονται με σεβασμό κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις που ενισχύουν την αποδοχή της εθνικής, πολιτιστικής και φυλετικής ιδιαιτερότητας, με αποτέλεσμα την παροχή ίσων ευκαιριών, καθώς ο κάθε πολιτισμός αντιμετωπίζεται ισότιμα. (Μάρκου, 1997, Παπάς 1998)

Μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού, παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και δίνεται η ευκαιρία στους μετανάστες μαθητές να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. (Gill et all, 1992)

Σύμφωνα με τον Banks δεν λειτουργεί αναθεωρητικά απέναντι στους θεσμούς του κράτους και σύμφωνα με τον Νικολάου λόγω της υπέρμετρης προβολής της διαφορετικότητας, αντί να οδηγήσει στην αλληλεπίδραση, οδηγεί τελικά στον περιορισμό

της, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται εντός της κυρίαρχης κοινωνίας, παράλληλες κοινωνικές ομάδες. (Κεσίδου, 2014)

#### 3.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη, με το μοντέλο αυτό, το ενδιαφέρον μετατίθεται στην απαλοιφή του θεσμικού ρατσισμού ο οποίος αναφέρεται στον περιορισμό των ευκαιριών και των επιλογών των μεταναστών. Για το λόγο αυτό εκπαίδευση και κοινωνία θα πρέπει να προσανατολιστούν στην εξάλειψη των διακρίσεων. (Παπαχρήστος, 2004)

Σύμφωνα με τον Νικολάου, η εξάλειψη του ρατσισμού αφορά όλες τις κοινωνικές πτυχές και εξαρτάται από πολιτικές αποφάσεις. (Νικολάου, 2011)

Απαιτεί δομικές αλλαγές με σκοπό να πάψουν οι διακρίσεις που έχουν άμεση σχέση α. με τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία προάγουν μόνο τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, β. με τον δύσκαμπτο τρόπο βαθμολόγησης, γ. τα σχολικά βιβλία τα οποία εμπεριέχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις και τέλος ε. την επικράτηση στη σχολική ζωή της επικρατούσας κοινωνικής ομάδας. (Κεσίδου, 2014)

Σύμφωνα με τον Brandt θέτονται στόχοι που αφορούν την ισότητα και την δικαιοσύνη, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες στο κοινωνικό γίγνεσθαι. (Παπαχρήστος, 2004)

Σύμφωνα όμως με τον Γεωργογιάννη, υποβόσκει ο κίνδυνος να μετατραπεί ο σχολικός χώρος σε αρένα διαμάχης κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. (Κεσίδου, 2014)

#### 3.3.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο προέκυψε από την προβληματική σχετικά με την κατάσταση ύπαρξης πολλών πολιτισμικών στοιχείων στις χώρες υποδοχής. Οι έννοιες διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα διαφέρουν, Η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει την κατάσταση που υπάρχει, ενώ η διαπολιτισμικότητα περιγράφει την κατάσταση που θα έπρεπε να υπάρχει. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη η διαπολιτισμικότητα δεν συνάδει με την ύπαρξη πολιτιστικών μονάδων που συνυπάρχουν η μια με την άλλη και οι οποίοι γίνονται ανεκτοί από τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας αλλά μια πορεία στην οποία οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν, αναγνωρίζονται και συνυπάρχουν, κατά τον Γεωργογιάννη. (Κεσίδου, 2014)

Σύμφωνα με τον Μάρκου, ο ορός «διαπολιτισμικός» φανερώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων μεταναστών διαφορετικής φυλετικής και

εθνικής προέλευσης. Κατά τον Γεωργογιάννη , το μοντέλο αυτό εμφανίστηκε στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980 και σύμφωνα με την UNESCO , το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση η διαπολιτισμικότητα μέσω του σχολικού προγράμματος επιτυγχάνει την παροχή ίσων εκπαιδευτικών και κοινωνικών ευκαιριών. (Παπαχρήστος, 2004)

Κατά τον Μάρκου. σύμφωνα με την Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1986 για την Εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού, η διασφάλιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών, χωρίς όμως την απώλεια ταυτότητας, καθώς και η παραδοχή ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προνόμιο, συνθέτουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Σύμφωνα με την ίδια Έκθεση η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί στόχο όλων των σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και τους διευρύνει καθώς κατατίθεται η εμπειρία των παιδιών στις νέες χώρες στις οποίες ζουν, πραγματοποιείται αλληλεπίδραση πολιτισμών, γίνεται αποδοχή της νέας πολιτισμικής κατάστασης, προκαλεί προβληματισμό αναφορικά με την κοινωνικοκεντρική και εθνοκεντρική προσέγγιση των σχολείων, επεκτείνει το τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι έννοιες εκπαίδευση, πολιτισμός, παιδιά και ενήλικες και τέλος, με σκοπό την κοινωνικοοικονομική ένταξη αξιολογούνται οι παρεχόμενες ευκαιρίες. (Παπαχρήστος, 2004)

Ο Helmut Essinger ορίζει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, ως λύση παιδαγωγικά αποδεκτή σε διαπολιτισμικά προβλήματα που προκύπτουν στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες έχουν πολυεθνικά και διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Θέτει επίσης τέσσερις αρχές που τη διέπουν και οι οποίες είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στον πολιτισμό και τέλος απαλοιφή των εθνικιστικών στερεοτύπων και αντιλήψεων. (Παπαχρήστος, 2004)

Στη ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Δαμανάκης, σύμφωνα με τον οποίο το διαπολιτισμικό μοντέλο το διέπουν τα τρία ακόλουθα αξιώματα: α. «η ισοτιμία των πολιτισμών», β. «η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου» αναφορικά με τα άτομα διαφορετικού πολιτιστικού υπόβαθρου και γ, «την παροχή ίσων ευκαιριών». Σημαντική επίσης παράμετρος είναι η υπέρβαση των εθνοκεντρικού προτύπου στα σχολικά προγράμματα και η αποδοχή ότι η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών είναι ευχάριστη πρόκληση και ευκαιρία να μετασχηματιστούν τα άτομα και η κοινωνία και να

στραφούν στην αποδοχή, στην ανεκτικότητα και στην συνύπαρξη ατόμων και ομάδων πολιτισμικά διαφορετικών. Θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι τη προσέγγιση αυτή την διέπει ο προσανατολισμός στην παιδοκεντρικότητα, δηλαδή στην στροφή στην κάλυψη των αναγκών του παιδιού, που καλείται να αναπτυχθεί σε μια κοινωνία διπολιτισμική και διγλωσσική.

### 3.4. Εκπαιδευτικοί

Στην κοινωνική και σχολική ένταξη του παιδιού μετανάστη, σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς αυτός είναι που ενισχύει τον μαθητή να αναπτύξει ικανότητες όπως η συναισθηματική επίγνωση, το λεξιλόγιο και η ενσυναίσθηση. Ο τρόπος που επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός με τον αλλοδαπό μαθητή καθώς η συναισθηματική διάθεση που αναπτύσσει απέναντι σ' αυτόν δημιουργούν το ανάλογο κλίμα, έτσι ώστε ο μαθητής να μην αισθάνεται αποκομμένος και περιθωριοποιημένος λόγω της διαφορετικότητάς του. Του δημιουργεί επίσης προσδοκίες ότι μπορεί να επιτύχει τους στόχους του. Συγχρόνως η υιοθέτηση από πλευράς του εκπαιδευτικού μεθόδων και πρακτικών, όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ενσωμάτωση πολιτιστικών στοιχείων και οι ενέργειες για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, με αποτέλεσμα να και σαν ενήλικες να επαναλαμβάνονται αυτές οι συμπεριφορές και να αποφεύγεται ο κοινωνικός αποκλεισμός. (Παλαιολόγου&Ευαγγέλου, 2003)

Υπάρχει όμως η πιθανότητα τα παιδιά των μεταναστών να παρουσιάζουν δυσκολίες, και πολλοί εκπαιδευτικοί να τα θεωρούν ως παιδιά τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις αλλά και ως παιδιά που δεν προσαρμόζονται εύκολα. Ενδέχεται μάλιστα, να μεταδώσουν αυτές τις αντιλήψεις τους στους υπόλοιπους μαθητές με αποτέλεσμα να δημιουργούνται και να αναπαράγονται δυσμενείς προκαταλήψεις όσον αφορά τους μετανάστες μαθητές. (Κετσετζοπούλου, 2007)

### 3.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών των οικονομικών μεταναστών

#### 3.5.1 Οικογενειακό περιβάλλον

Τα παιδιά μετανάστες βιώνουν συναισθηματική σύγχυση από την αλλαγή που επιφέρει η εγκατάλειψη της χώρας τους και του κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια και ο τρόπος που αντιμετωπίζει αυτή την κατάσταση της αλλαγής έχει αντίκτυπο στη συμπεριφορά του παιδιού στη χώρα υποδοχής. (Νικολάου, 2011)

Στην περίπτωση που οι μετανάστες θεωρούνται από τους γηγενείς ότι ανήκουν σε υποδεέστερη θέση, ενδέχεται να ενισχύσουν τα παιδιά να αποδεχτούν και να υιοθετήσουν τα πρότυπα της χώρας υποδοχής. Μπορούν επίσης, αντίθετα από την προηγούμενη θέση, να προσκολληθούν στην κουλτούρα της χώρας από την οποία κατάγονται, με αποτέλεσμα να μη μπορέσουν να αφομοιωθούν στη χώρα υποδοχής. (Νικολάου, 2011)

Υπάρχει επίσης η περίπτωση τα παιδιά να νιώθουν άσχημα για τη διαφορετικότητα της οικογένειάς τους και να μην επιθυμούν να την φέρνουν σε επαφή τον κοινωνικό του περίγυρο. Με τον τρόπο αυτό την απορρίπτουν με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και στις συναναστροφές του παιδιού, καθώς με αυτό τον τρόπο το παιδί απορρίπτει ένα τμήμα του εαυτού του. Από την άλλη, η οικογένεια, όταν αντιληφθεί αυτή τη συμπεριφορά απόρριψης του παιδιού, ενδέχεται να επιρρίψει ευθύνες στη χώρα υποδοχής. (Νικολάου, 2011)

Η θέση επίσης της οικογένειας στην κοινωνική ιεραρχία καθώς και η οικονομική κατάσταση της οικογένειας μπορούν να επηρεάσουν τις αξίες και τα κίνητρα που μπορούν να παρασχεθούν στα παιδιά. (Κετσετζοπούλου, 2007)

Ένα άλλο στοιχείο που εμποδίζει την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών, είναι οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο. Η δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκφορά και κατανόηση της γλώσσας τους παρεμποδίζει στην επικοινωνία με το σχολείο αλλά και στην εξοικείωση με το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

#### 3.5.2 Διγλωσσία

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «διγλωσσία» ήταν ο Ferguson με σκοπό να περιγράψει μια συγκεκριμένη γλωσσική κατάσταση. Ο συγκεκριμένος όμως όρος χρησιμοποιήθηκε κυρίως στην Κοινωνιογλωσσολογία και μάλιστα επεκτάθηκε και διαφοροποιήθηκε ως έννοια.

Ο Δαμανάκης θεωρεί τη Διγλωσσία δεδομένη και μάλιστα ότι δεν εξαρτάται από τη γλωσσική πολιτική της κυρίαρχης ομάδας. Θεωρεί επίσης επιτακτική ανάγκη να υπάρξει μια γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική που να καλλιεργεί τη Διγλωσσία.

Τα ερευνητικά δεδομένα για τη Διγλωσσία υποστηρίζουν ότι όταν παρατηρείται μεγάλο μεταναστευτικό κύμα στην Ευρώπη, συνοδεύεται και από γλωσσική μετακίνηση. Εκτός αυτού, εξαιτίας των πιέσεων για χρήση της γλώσσας της χώρας αποδοχής, παρατηρείται μείωση της χρήσης της μητρικής γλώσσας με αποτέλεσμα στη διγλωσσία της δεύτερης γενιάς μεταναστών να κυριαρχεί η γλώσσα της χώρας υποδοχής. Όταν όμως υπάρχει απώλεια της μητρικής γλώσσας, εμφανίζονται αρνητικές ψυχολογικές και γλωσσικές συνέπειες, καθώς η μητρική γλώσσα αποτελεί το πρώτο μέσο κοινωνικοποίησης του μαθητή.

Συνήθως ένας αλλοδαπός μαθητής που εισέρχεται σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον αγνοεί τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, γεγονός που δυσχεραίνει την επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος και τον κάνει ξεχωρίζει.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Παιδιά και μετανάστευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

### 4.1 Περίοδοι του μεταναστευτικού φαινομένου στην ΕΕ

Από το 1985 και μετά οι εξελίξεις που αφορούν στη γεωγραφική κινητικότητα στην Ε.Ε. φανερώνουν μια ένταση των μεταναστευτικών εισροών την περίοδο 1985-1992, η οποία συνοδεύτηκε από μια αισθητή μείωση μεταξύ 1993-1997 και μια ανάκαμψη την τελευταία τριετία (διάγραμμα 1). Είναι χαρακτηριστικό ότι στο σύνολο των χωρών της Ε.Ε η ετήσια μεταναστευτική εισροή ατόμων ξένης υπηκοότητας από 800.000 περίπου το 1985 έφθασε το 1,8 εκατομμύρια το 1992 για να μειωθεί στη συνέχεια στο 1,3 εκατομμύρια. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός αυτός είναι της τάξης του 1,6 εκατομμυρίων το χρόνο.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, η ανεπάρκεια των στατιστικών δεδομένων για ορισμένες από τις χώρες της Ε.Ε. δεν επιτρέπει το διαχωρισμό των ατόμων ξένης υπηκοότητας σε αυτούς που είναι πολίτες των χωρών της Ε.Ε και σε αυτούς που προέρχονται από τρίτες χώρες. Επιπλέον, σχετικά με το συνολικό μέγεθος της μεταναστευτικής εισροής, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τα άτομα τα οποία έχουν την υπηκοότητα των χωρών υποδοχής και για τα οποία σε πολλές χώρες δεν υπάρχει επίσημη καταγραφή, αλλά και το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες, όπως η Γερμανία οι ομογενείς

προσμετρούνται στις στατιστικές ως άτομα που έχουν την υπηκοότητα της χώρας υποδοχής. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν 7 χώρες μέλη της Ε.Ε. (Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Ολλανδία, Φιλανδία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) στις οποίες η στατιστική καταγραφή του φαινομένου της μετανάστευσης είναι η πιο ικανοποιητική και η πιο πλήρης τουλάχιστον για την περίοδο 1985-2000, προκειμένου να μελετηθεί κάπως πιο διεξοδικά η ποσοτική διάσταση του φαινομένου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο πληθυσμός των χωρών αυτών αποτελεί περίπου το 50% του συνολικού πληθυσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

#### 4.2 Το προφίλ των παιδιών μεταναστών

Η οικογένεια που παίρνει την απόφαση να μεταναστεύσει συνήθως οραματίζεται ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά της. Η πραγματικότητα που ζουν τα παιδιά όμως είναι τελείως διαφορετική. Το παιδί αποκόπτεται από το οικείο και φιλικό του περιβάλλον. Όλα τα αγαπημένα του πρόσωπα τα βλέπει να απομακρύνονται λόγω της απόστασης, όπως παππούδες, γιαγιάδες, συγγενείς και φίλοι (Νικολάου, 2011).

Η αλλαγή της γλώσσας επηρεάζει σε μεγάλο ποσοστό την ένταξη του παιδιού στη χώρα υποδοχής. Έχει μάθει να επικοινωνεί σε μία γλώσσα, τη μητρική του, με την οποία μπορούσε να κοινωνικοποιηθεί, να συμμετέχει στην εκπαίδευση και να γίνεται αποδεκτός από τους άλλους. Ξαφνικά αυτή τη γλώσσα δεν τη κατανοεί κανένας και όταν το παιδί τη χρησιμοποιεί, διότι είναι η μόνη που μπορεί να χειρίζεται σωστά, το κατηγορούν, το κοροϊδεύουν ή το κοιτούν υποτιμητικά. Υποχρεώνεται να μάθει να μιλάει και να επικοινωνεί σε άλλη γλώσσα, η οποία αποτελεί και το συνδετικό κρίκο της εκπαιδευτικής του πορείας. Επίσης οι κοινωνικές δεξιότητες που μπορεί να είχε αποκτήσει στη χώρα προέλευσης δεν του χρησιμεύουν στη χώρα υποδοχής καθώς τα πράγματα μπορεί να είναι τελείως διαφορετικά.

Η ταυτότητα του παιδιού συντρίβεται από τη ξαφνική αλλαγή, αφού στο τόπο του ήταν κάποιος αναγνωρίσιμος μέσα στον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο, ενώ στη χώρα υποδοχής κατηγοριοποιείται σε μία ομάδα ως « αλλοδαπός» με αρνητική βέβαια σημασία.

Το παιδί μετανάστης βιώνει την απόρριψη όχι για αυτό που είναι αλλά για αυτό που νομίζουν οι άλλοι ότι είναι και δεν μπορεί να κατανοήσει τον λόγο. Η απόρριψη λόγω



της καταγωγής του μπορεί να τον οδηγήσει στην άρνηση αυτής διότι μπορεί να πιστεύει ότι η καταγωγή του ευθύνεται για τη κακή σχέση με το περιβάλλον του. Αυτό μπορεί να επιφέρει και ρήξη με την οικογένεια αφού τις περισσότερες φορές δεν δέχονται με ωραίο τρόπο την αποκοπή από τις ρίζες τους. Το παιδί βρίσκεται σε μία σύγχυση καθώς από τη μία θέλει το ίδιο να είναι όμοιο με τους συγγενείς συνομηλίκους του ενώ από την άλλη, τα άτομα που ασκούν έλεγχο στη διατήρηση της καταγωγής του επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής και κώδικα συμπεριφοράς.

### 4.3 Ένταξη παιδιών μεταναστών

Βασική προϋπόθεση και συνθήκη της κοινωνικής ένταξης αποτελεί η σχολική ένταξη, η οποία αναφέρεται στη μέθοδο κατά την οποία το άτομο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει όλες τις ικανότητές του ώστε να επιτύχει την αυτοβελτίωσή του στο σχολικό χώρο. Επίσης αναφέρεται και στη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με στόχο μία κοινή πορεία στο μέλλον.

Οι έννοιες αυτές συνδέονται στενά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και εάν θεωρούμε ότι η κοινωνική ένταξη επηρεάζεται πλήρως από τη σχολική ένταξη τότε είναι φυσικό ότι η ανεπιτυχής σχολική ένταξη οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το εργαλείο για μία ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη καθώς και για τη καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αναπτυχθούν δεξιότητες που βοηθούν στην επικοινωνία. Οι δεξιότητες αυτές βοηθούν τους μαθητές και προσφέρουν και ψυχολογική στήριξη. Ένα παράδειγμα είναι όταν ο μαθητής διηγείται την ιστορία του δημιουργείται μία σχέση εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης με το δάσκαλό του και μπορεί να διερευνήσει τα συναισθήματα του. Η θετική αυτή εμπειρία που ο μαθητής μπορεί να μοιράζεται τις εμπειρίες του και την ιστορία του τον βοηθά να επιτύχει στη ζωή του και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο ομαλά (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003

Στην σχολική αλλά και στη κοινωνική ένταξη του μαθητή σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός. Είναι το άτομο που αναπτύσσει τις ικανότητες του μαθητή όπως η επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης, η αναγνώριση των συναισθημάτων του, η χρήση του λεξιλογίου των συναισθημάτων του που ταιριάζει στη κουλτούρα του, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της συναισθηματικής του έκφρασης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενταχθεί ο μαθητής ομαλά στο κοινωνικό σύνολο.

#### 4.4 Πολιτικές της ΕΕ για τη μετανάστευση

Σύμφωνα με τις Σώτου και Τοπαλίδου (2003), τον Οκτώβριο του 1999 οι αρχηγοί των κρατών-μελών της ΕΕ στη διάσκεψη στη Φινλανδία επιβεβαίωσαν «τον απόλυτο σεβασμό του δικαιώματος κάθε ατόμου να αναζητά άσυλο», και παράλληλα τόνισαν τη σημασία της κοινής πολιτικής που θα «προσφέρει εγγυήσεις σε όσους αναζητούν προστασία ή πρόσβαση στην ΕΕ». Ακόμα, δεσμεύτηκαν για το σχεδιασμό και την υιοθέτηση ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος ασύλου «βασισμένου στην πλήρη και αποκλειστική εφαρμογή της Σύμβασης της Γενεύης» και της προστασίας των θεμελιωδών ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Σύμβαση του 1950 για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών (Σώτου, Τοπαλίδου, 2003).

#### 4.5 Εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ για τη μετανάστευση

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναπτύσσει Περιφερειακά Προγράμματα Προστασίας των μεταναστών, ενώ το Ευρωπαϊκό Ταμείο για τους Πρόσφυγες επικουρεί οικονομικά. Ακόμη, έχει αναπτύξει το Σύστημα Πληροφόρησης Σένγκεν, που παρέχει πληροφορίες στα έθνη-κράτη για τα σύνορά τους. Από το 2005, επίσης, έχει ιδρύσει μια αρχή διοίκησης των συνόρων, το Frontex, που επικουρεί τα κράτη –μέλη, συντονίζει τη συνεργασία τους και παρέχει τεχνική και λειτουργική υποστήριξη (Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας, 4-7).

Να επισημανθεί ότι οι πολιτικές και τα μέτρα της Ε.Ε. εγείρουν σοβαρά ερωτήματα για το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως αυτά έχουν οριστεί από διεθνείς συνθήκες. Ο Chimni (2000) υποστήριξε ότι τα δυτικά κράτη με το πρόσχημα της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καταπολέμησης της διεθνούς τρομοκρατίας και της εξασφάλισης της ασφάλειας των πολιτών, νομιμοποιούν αμφίβολες πρακτικές με διττό στόχο. Από τη μία δικαιολογούν τη χρήση βίας σε συγκεκριμένες επεμβάσεις και από την άλλη

οι «ανθρωπιστικές παρεμβάσεις ανοικοδόμησης» προωθούν τις νεο-φιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές, επεκτείνοντας την παντοδυναμία του υπερεθνικού καπιταλισμού.

#### 4.6 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Η συχνή επικοινωνία και επαφή του σχολείου με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή ήταν πάντα προτεραιότητα στα θέματα των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό το σχολείο να παρέχει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον για τους μαθητές του, τόσο για τη δική τους εκπαιδευτική επιτυχία όσο και για την υγιή ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των μαθητών του. Η σημασία της συνεργασίας εντός της οικογένειας και του σχολείου καθώς και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει παγιωθεί διεθνώς προκειμένου να διασφαλιστεί η υψηλότερη επίδοση των μαθητών. Υπάρχει σημαντικός αριθμός μελετών που καταδεικνύουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού έχει θετική επίδραση στη στάση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Επιπλέον, αυτή η συμμετοχή βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις.

#### 4.7 Περιπτώσεις χωρών της ΕΕ

##### 4.7.1 Η περίπτωση της Γερμανίας

Η Γερμανία δέχτηκε ξένο εργατικό δυναμικό στα μέσα της δεκαετίας του 1950, όταν υπογράφεται πρώτη γερμανοιταλική συμφωνία. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των Ιταλών εργατών για τους οποίους ο εργοδότης έπρεπε να πληρώσει πενήντα γερμανικά μάρκα. Ήταν ένα πρότυπο για τις συμφωνίες που θα ακολουθούσαν. Ανάμεσα στο πλήθος των ανθρώπων που έφταναν καθημερινά στη Δυτική Γερμανία ήταν και πολλοί Έλληνες. Η άφιξη τους όμως δεν έγινε τυχαία. Πρώτα προηγήθηκε μια πολιτική κίνηση από την πλευρά της γερμανικής κυβέρνησης. Το φθινόπωρο του 1959 ο αντικαγκελάριος της Δυτικής Γερμανίας Έρχαρτ, έφτασε στην Ελλάδα προτείνοντας τη δημιουργία μικρομεσαίων βιομηχανικών μονάδων στην επαρχία προκειμένου να αξιοποιηθούν κατάλληλα τα γεωργικά προϊόντα και οι ιχθυοκαλλιέργειες. Η πρόταση του Έρχαρτ δεν έγινε αποδεκτή. Είχε όμως και ένα δεύτερο σκέλος, την απορρόφηση του άνεργου εργατικού δυναμικού στη Δυτική Γερμανία. Ένα χρόνο αργότερα υπογράφηκε η σχετική συμφωνία Βόννης οπότε μεγάλος αριθμός Ελλήνων βρέθηκαν στη Γερμανία.

#### 4.7.2 Η περίπτωση της Ελλάδας

Τις τελευταίες δεκαετίες η Ελλάδα μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που προκάλεσε αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των σχολείων. (Ρομπόλης,2007)

Το 1994 πραγματοποιήθηκαν 20.670 εγγραφές παιδιών μεταναστών. Ήδη από το 1982 ξεκίνησε η πειραματική λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων τα οποία καθιερώθηκαν νομικά το 1990, με τον νόμο 1894/1990. Οι τάξεις υποδοχής λειτούργησαν ενταγμένες στα δημόσια σχολεία και σε αυτές δινόταν η ευκαιρία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Λόγω έλλειψης των απαραίτητων κονδυλίων και αιθουσών, η λειτουργία τους δεν κατέστη ικανοποιητική. Παρόλη την αύξηση των αλλοδαπών μαθητών, η πολιτεία δεν μερίμνησε για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι δεν λήφθηκε μέριμνα την εκμάθηση και διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας. Στις τάξεις υποδοχής οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές. Εκτός των άλλων τα σχολικά εγχειρίδια ήταν ίδια με των υπόλοιπων μαθητών αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εκπαιδευμένοι στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών. (Ζωγράφου, 1997)

Το 2000 τα ελληνικά σχολεία αποτελούν πολύγλωσσα περιβάλλοντα, καθώς φοιτούν σε αυτά μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα διαφέρει αλλά και το επίπεδο κατάρκτησης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές αυτούς διαφέρει. Τίθεται λοιπόν το θέμα της συνεκπαίδευσης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Για να καταστεί επιτυχής η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, θα έπρεπε να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ένα πρώτο μέτρο που εφαρμόστηκε ήταν η ένταξη των μεταναστών μαθητών σε τάξεις σε τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης κατώτερες από την ηλικία τους λόγω των ελλείψεών τους στην ελληνική γλώσσα. Το μέτρο όμως αυτό, αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών καθώς συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, εμποδίζει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με συμμαθητές και συμβάλλει στην γκετοποίησή τους. (Τριανταφύλλου, 2006)

Καθώς το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών συνεχώς αυξάνεται, πραγματοποιούνται αναγκαίες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. (Ρομπόλης, 2007)

Τίθεται όμως το ερώτημα, κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν, συνέβαλαν στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξη των μεταναστών μαθητών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιδίωκε τη διασφάλιση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών. Για το λόγο αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια είναι γραμμένα αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα και κοινά για όλους τους μαθητές. Η αξιολόγηση επίσης είναι κοινή για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου καταγωγής. Κατά συνέπεια η εκπαίδευση στην Ελλάδα μπορεί να χαρακτηριστεί μονογλωσσική και μονοπολιτιστική και προσπαθεί να αφομοιώσει και να ομογενοποιήσει όλους τους μαθητές.

Στην προσπάθειά του όμως αυτή δεν έλαβε υπόψη τις διαφορές των μεταναστών μαθητών στο επίπεδο της γλώσσας, του πολιτισμού και της κοινωνικής θέσης, με αποτέλεσμα αντί για ισότητα να πραγματοποιείται άνιση μεταχείριση. Οι μετανάστες μαθητές αναγκάζονται είτε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια σε σχέση με τους γηγενείς, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις είτε να παραιτούνται και να περιθωριοποιούνται. (Κυπριανού, 2011)

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, ήταν η περιθωριοποίηση των μεταναστών μαθητών και η δημιουργία ομάδων που αποτελούνταν από παιδιά με κοινή καταγωγή.

Με την Υπουργική Απόφαση Φ./2/378/Γ1/1124 δίνεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές, να παρακολουθήσουν μαθήματα σε Τάξεις Υποδοχής και σε Φροντιστηριακά Τμήματα, τα οποία θα είναι ενταγμένα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης τους δίνει τη δυνατότητα να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα 2-3 ώρες εβδομαδιαίως. Προβλέπεται επίσης η πρόσληψη ψυχολόγων και Κοινωνικών Λειτουργών οι οποίοι θα συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών. Δυστυχώς όμως, ουδέποτε διδάχθηκε η μητρική γλώσσα των μαθητών και μέχρι πρόσφατα δεν προσλήφθηκαν ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.

Τα αποτελέσματα των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, αμφισβητήθηκαν από μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς θεωρήθηκαν «λύσεις ανάγκης», παρόλο που έχει διαπιστωθεί βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που είχαν ενταχθεί σε αυτά.

Επίσης, με νομοθετική ρύθμιση, δόθηκε η δυνατότητα μετατροπής δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και ίδρυση Πειραματικών τα οποία εντάσσονται στα ΑΕΙ. Μπορούσαν επίσης να δημιουργηθούν τάξεις ή τμήματα

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα στα δημόσια σχολεία. Η δημιουργία τους όμως προϋπόθετε εισήγηση του οικείου Νομαρχιακού Συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), το οποίο ιδρύθηκε το 1996, και απόφαση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών. Μπορούσαν επίσης να δημιουργηθούν ιδιωτικά σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, υπό την αιγίδα οργανισμών και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. (Νικολάου,2011)

Σύμφωνα λοιπόν με τα προηγούμενα, η Ελλάδα ακολουθεί το αφομοιωτικό μοντέλο διαχείρισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο συντελεί στην παρεμπόδιση της ομαλής προσαρμογής των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς δυσκολεύονται στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επιτύχουν ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις.

#### 4.8 Εκπαίδευση Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία

Το Γερμανικό Εκπαιδευτικό Σύστημα διαφέρει, σε πολλά σημεία, από το Ελληνικό. Η μεγαλύτερη, ίσως, διαφορά μεταξύ των δύο αφορά την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τους μαθητές να «χωρίζονται» ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους από πολύ μικρή ηλικία. Έρευνες αποδεικνύουν, δε, πως, εντός του συστήματος αυτού, οι μαθητές οι οποίοι δεν είναι Γερμανοί υπήκοοι τείνουν να αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στις επιδόσεις τους όσο και στην πορεία της εκπαίδευσής τους (Kristen & Granato 2007). Επίσης, το βαθμολογικό σύστημα διαφέρει καθώς, ενώ στην Ελλάδα ακολουθείται μια βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10 για τα παιδιά του Δημοτικού, με δέκα (10) το άριστα, και για τα παιδιά που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μια κλίμακα από το 1 έως το 20, με άριστα το 20, στη Γερμανία, σε όλες τις βαθμίδες, χρησιμοποιείται η κλίμακα 6 – 1, με 1 το άριστα.

Όμως, πριν από κάθε κριτική, είναι σημαντικό να γίνει μία παρουσίαση, με περισσότερες λεπτομέρειες και σαφήνεια, της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος της Γερμανίας. Η δομή αυτή έχει καθοριστεί το 1948 και εξελίχθηκε περαιτέρω από το 1990 και μετά με την πτώση του τείχους του Βερολίνου. Σήμερα, στη Γερμανία υπάρχει ένα συνεκτικό σύστημα το οποίο ακολουθείται σε όλη τη χώρα, αν και το κάθε ένα από τα κρατίδια διατηρεί δικαιώματα σε ό,τι αφορά την οργάνωση των εκπαιδευτικών του πόρων και την καθιέρωση περιόδων διακοπών, αργιών κοκ. (Erti 2006).

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι, ενώ υπάρχουν ιδιωτικά σχολεία στο κράτος, η πλειοψηφία των Γερμανών επιλέγουν για τα παιδιά τους το δημόσιο σχολείο. Όπως και στην

Ελλάδα, το γερμανικό σύστημα εκπαίδευσης, χωρίζεται εξίσου σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια. Επίσης, υπάρχουν και άλλα κοινά στοιχεία των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ότι τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο (πρωτοβάθμια) στην ηλικία των έξι ετών, και υποχρεούνται να φοιτήσουν για τουλάχιστον εννιά πλήρη έτη φοίτησης, δηλαδή, έως την ηλικία των δεκαπέντε ετών.

Η πλειοψηφία επιλέγει την ολοκλήρωση της συνολικής διάρκειας της φοίτησης η οποία είναι δώδεκα έτη, δηλαδή, έως την ηλικία των δεκαοκτώ (18) ετών. Ανά βαθμίδα, το σύστημα είναι διαφορετικό αλλά υπάρχουν κάποιες κοινές συντεταγμένες. Η προσχολική φοίτηση, λ.χ. είναι συνήθως προαιρετική και, πολλές φορές, οι γονείς επιλέγουν ένα ιδιωτικό εκπαιδευτήριο, παρότι τα παιδιά φοιτούν κανονικά σε δημόσιο σχολείο με την συμπλήρωση των έξι (6) ετών. Υπολογίζεται πως, παρά την εθελοντική της φύση, η προσχολική εκπαίδευση καλύπτει τουλάχιστον. Το 1976, ελήφθησαν ειδικά μέτρα από την κυβέρνηση της Γερμανίας για την κοινωνική ενσωμάτωση των οικογενειών και των παιδιών των μεταναστών στη χώρα. Έμφαση δόθηκε στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό το να μπορούν τα παιδιά αλλοδαπών οικογενειών να γίνουν περισσότερο αποδεκτά στην τοπική και εθνική κοινωνία και να μειωθούν τα χάσματα και οι τριβές. Πέραν από την εξεύρεση λύσεων σχετικά με την εξασφάλιση των δικαιωμάτων τόσο του γηγενούς πληθυσμού όσο και των αλλοδαπών, το γερμανικό κράτος εστίασε και στην ισότιμη μεταχείριση, την προστασία της πολιτιστικής και εθνικής τους ταυτότητας και την εκπροσώπησή τους (Werning et al 2008).

Παράλληλα, η γερμανική κοινωνία ήταν, σε μεγάλο βαθμό, στο παρελθόν, λιγότερο «πρόθυμη» να αποδεχθεί ως ισότιμα μέλη τα παιδιά των αλλοδαπών. Το πρόβλημα βρίσκεται στην τάση των παιδιών να μην δύνανται να επιλέξουν ανάμεσα σε μία ταυτότητα» και να προσπαθούν πάντα να ενταχθούν ως μέλη και στην ελληνική κοινότητα (των μεταναστών) όσο και στη γερμανική κοινωνία. Το παρελθόν επηρεάζει ακόμη και σήμερα τα ελληνόπαιδα καθώς οι γονείς τους, που υπέστησαν διάκριση και περιθωριοποίηση, τείνουν να αντανακλούν τις εμπειρίες τους και τα προβλήματά τους στα παιδιά τους (Markou 1979: 110-122).

Αυτό έγινε με στόχο το να μπορούν τα παιδιά των μεταναστών / αλλοδαπών, να προσαρμοστούν στις ανάγκες της Γερμανικής κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα προβλήματα ήταν σοβαρότερα για τα παιδιά τα οποία επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά την δευτεροβάθμια. Γενικότερα, παρουσιάστηκαν προβλήματα στην επιλογή του σχολείου αφού αποδεικνύεται πως, κατά βάση, οι μειονότητες, πράγματι,



επέλεξαν το Hauptschule, ως επί τω πλείστον, ενώ η επιλογή του Gymnasium ήταν περισσότερο συχνή για τα παιδιά που ήταν Γερμανοί υπήκοοι (Maurer, 2014).

Γονείς παιδιών και νεαρά άτομα τα οποία συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, παράλληλες εκδηλώσεις, στα κοινά και σε ομάδες, τείνουν να εντάσσονται καλύτερα και να παρουσιάζουν σε μικρότερο βαθμό ψυχοσωματικά προβλήματα που σχετίζονται με την αποξένωση και το ρατσισμό. - Οι επιχειρήσεις με ειδικές εγκαταστάσεις βρεφονηπιακών και ειδικών κέντρων φύλαξης παιδιών που αποσκοπούν να βοηθήσουν τα άτομα τα οποία ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες μπορούν να βοηθήσουν.

Αυτό γίνεται για τους παρακάτω λόγους:

- ✓ Οι αλλοδαποί συχνά ανήκουν σε τέτοιες κατηγορίες άρα, με το να υπάρχει αντίστοιχη πρόβλεψη για τις μητέρες, οι γυναίκες – μέλη αυτών των μειονοτήτων μπορούν να εργάζονται άρα μειώνεται η περαιτέρω αποξένωσή τους λόγω χαμηλής οικονομικής κατάστασης
- ✓ Τα παιδιά που εγγράφονται σε τέτοια κέντρα έρχονται σε επαφή με ένα δεκτικό, πολυπολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο διδάσκονται σωστά και από τη νηπιακή ηλικία τη γερμανική, ενώ, παράλληλα, βρίσκονται κοντά στους γονείς τους.
- ✓ Ενισχύεται ευρύτερα η εμπιστοσύνη των πολιτών στους θεσμούς και αποκαθίσταται η σχέση κράτους υποδοχής και μεταναστών.

(Erti 2006).

Οι μετανάστες μαθητές στη Γερμανία, πριν το 1980-1990, έτειναν να εμφανίζουν αντίστοιχα προβλήματα με αυτά των κοινοτήτων των μεταναστών γενικότερα. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα αυτά περιλάμβαναν (Nyssen, 1975):

- ✓ Την κοινωνική και επαγγελματική αποξένωση, στο χώρο του σχολείου όσο και κατά τη διάρκεια της τεχνικής τους εκπαίδευσης.
- ✓ Μαθησιακές δυσκολίες λόγω ελλιπούς κατανόησης και γνώσης κυρίως της Γερμανικής.
- ✓ Κοινωνικό ρατσισμό, - Προκαταλήψεις από μέρους των διδασκόντων, συμμαθητών, γονέων των άλλων μαθητών αλλά και πιθανών μελλοντικών εργοδοτών.
- ✓ Προβλήματα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης.

- ✓ Ψυχοσωματικές νόσους λόγω αποξένωσης, άγχους και χαμηλότερου επιπέδου διαβίωσης.

#### 4.9 Η περίπτωση της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας

Οι υπουργοί Παιδείας των Ομόσπονδων κρατιδίων της Γερμανίας, εξαιτίας της αύξησης του μεταναστευτικού ρεύματος η οποία και προκάλεσε αύξηση των αλλοδαπών μαθητών, έλαβαν τα ακόλουθα μέτρα:

1) Καθώς τα κρατίδια διαθέτουν αυτονομία, η κυβερνήσεις τους, ρυθμίζουν και τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση. Καθώς δεν υπάρχει ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, δημιουργήθηκε η Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας (KMK = Kultusministerkonferenz), οι αποφάσεις της οποίας είναι συμβουλευτικές και όχι δεσμευτικές με αποτέλεσμα να θεσπίζονται διαφορετικά εκπαιδευτικά μέτρα για τα παιδιά των μεταναστών.

2) Η εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, που προέρχονται από χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ρυθμίζεται, από την ντιρεκτίβα του συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 25 Ιουλίου 1997 (77/486/ΕΟΚ), η οποία είναι δεσμευτική για όλα τα κράτη-μέλη και σύμφωνα με την οποία, τα κράτη μέλη θα πρέπει να εφαρμόζουν μέτρα ώστε να επιτυγχάνεται η δωρεάν εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών .

3) Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να περιλαμβάνει : α) το Μάθημα Υποδοχής (Aufnahmeunterricht) ή αλλιώς Μάθημα Εισαγωγής (Einführungs-unterricht), το οποίο τους εισάγει στα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής και τους προετοιμάζει για την ένταξή τους στις κανονικές γερμανικές τάξεις και β) το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Muttersprachlicher Unterricht).

Το μάθημα υποδοχής αφορά την εισαγωγή των αλλοδαπών μαθητών στη γλώσσα, στον πολιτισμό και γενικά στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Περιλαμβάνει μέτρα για τη μετάβαση και ένταξη των μαθητών στις κανονικές γερμανικές τάξεις, καθώς και μέτρα βοηθητικά της εξέλιξης των μαθητών μετά τη μετάβασή τους στις γερμανικές κανονικές τάξεις (Hohmann 1981, 55 και 1982, 146, Damanakis / Reich 1982, 16 κ.ε. και Kischkewitz / Reuter 1980, 61 κ.ε.).

Σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου των Υπουργών Παιδείας του 1976 αλλά και την τροποποίησή της το 1979 προβλέπεται για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών:

- Γερμανικές κανονικές τάξεις
- Προπαρασκευαστικές τάξεις

- Δίγλωσσες τάξεις

Παρατηρείται όμως διαφορά ανάμεσα στα κρατίδια. Για παράδειγμα η Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία προάγει την ένταξη και την ενσωμάτωση, προωθώντας τις Γερμανικές κανονικές τάξεις ενώ η Βαυαρία προωθεί την παλιννόστηση. Έτσι στη Βαυαρία επέτρεψε δημιουργήθηκαν ελληνικά «ιδιωτικά» σχολεία από τη δεκαετία του 1960 τα οποία χρηματοδοτούνταν από την κυβέρνησή της, ενώ στην Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία, που εφαρμοζόταν αφομοιωτική πολιτική, μόλις το 1980-1985 επετράπη η ίδρυση ελληνικών ιδιωτικών σχολείων τα οποία όμως ούτε χρηματοδοτούσε αλλά και ούτε αναγνώριζε μέχρι κάποιο χρονικό διάστημα τους τίτλους σπουδών τους, παρ' όλο που τα ιδιωτικά σχολεία βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση προς την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της.

Η εκπαίδευση μεταναστών σε αυτό το κρατίδιο περιλαμβάνει σημαντικά σημεία και τάξεις εκπαίδευσης. Αρχικά, υπάρχουν οι προπαρασκευαστικές τάξεις για την παρακολούθηση των κανονικών μαθημάτων, έχοντας ανομοιογενή πληθυσμό, στοχεύοντας στην αφομοίωση των μεταναστών. Έπειτα, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι εκπαιδευτική αρχή αυτού του κρατιδίου είναι η ένταξη του μαθήματος της μητρικής γλώσσας με στόχο την αναγνώριση του δικαιώματος των μεταναστών να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα (Μιχελάκη, 2001).

Αρνητικό στοιχείο αποτελεί η προαιρετικότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στα γερμανικά σχολεία, με την έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού υλικού, της υλικοτεχνικής υποδομής, του καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, της δομής και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος.

Αξιοσημείωτο παράδειγμα, εκπαιδευτικής πολιτικής στη Γερμανία αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Βόρειας Ρηνανίας -Βεστφαλίας μια και είναι το πλέον δημοφιλέστερο. Η βασική εκπαίδευση ξεκινάει στην ηλικία των 6 χρόνων και διαρκεί για 4 έτη λεγόμενη ως Grundschule. Μετά τη βασική εκπαίδευση τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα σε 4 βαθμίδες, στο Βασικό σχολείο (Hauptschule), το Μέσο σχολείο, το Γυμνάσιο και το Ενιαίο λύκειο.

Το βασικό σχολείο απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ενώ το μέσο απευθύνεται σε μαθητές με μεσαίες και καλές επιδόσεις και προσανατολίζεται στην τεχνική κατεύθυνση, το γυμνάσιο σε μαθητές με καλές και πολύ καλές επιδόσεις και το ενιαίο λύκειο σε αυτούς που επιθυμούν ένα συνδυασμό γενικής και τεχνικής κατάρτισης. Σε αυτό το σύστημα καλούνται

να φοιτήσουν και μαθητές από άλλες εθνότητες και ακολουθείται μια πολιτική ενσωμάτωσης των μεταναστών στα γερμανικά σχολεία.

Μετά το 1980 το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα πρότεινε λύσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να βοηθηθούν και να ενταχθούν τα παιδιά άλλων εθνοτήτων. Πρώτα από όλα, έχουν δημιουργηθεί προπαρασκευαστικές τάξεις για τα παιδιά που δεν γνωρίζουν τη γερμανική γλώσσα και προσπαθούν να τα προετοιμάσουν για να τα εντάξουν στις κανονικές γερμανικές τάξεις. Επιπρόσθετα, υπάρχουν Δίγλωσσα σχολεία για τα παιδιά των μεταναστών στο γερμανικό σχολείο, όπου το πρόγραμμα είναι ενιαίο και κατά τα 2/3 τα μαθήματα διεξάγονται στη μητρική γλώσσα των μεταναστών και κατά το 1/3 είναι γερμανόγλωσσα. Επιπρόσθετα, λειτουργούν τμήματα μητρικής γλώσσας τόσο πρωινά όσο και απογευματινά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα οποία ποικίλλουν ως προς το διδακτικό χρόνο, το τμήμα και την περιοχή.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από δύο αρχές. Η πρώτη είναι της ισότητας, δηλαδή ανεξάρτητα από την καταγωγή, την εθνικότητα, το μορφωτικό-κοινωνικό επίπεδο, τον πολιτισμό και τη γλώσσα όλα τα άτομα πρέπει να θεωρούνται ίσα μεταξύ τους και να έχουν ίδιες ευκαιρίες και δικαιώματα. Επιπλέον, η δεύτερη είναι της αναγνώρισης, δηλαδή να αναγνωρίζεται η προσφορά των ατόμων αλλά και η ταυτότητά τους. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η θρησκεία του ατόμου, το πολιτιστικό υπόβαθρο και η εθνικότητα δεν διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο. Αντιθέτως, οι προσωπικότητες τόσο των γονιών, όσο και των παιδιών αφορούν το εκπαιδευτικό έργο και κατέχουν κυρίαρχο ρόλο σε αυτό. Στόχος, μέσα από τη διαδικασία αυτή σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι ο σεβασμός απέναντι στα άτομα αυτά, αλλά και προκειμένου να διαμορφωθεί μια θετική ταυτότητα θα πρέπει να σέβονται και όλους τους άλλους πολιτισμούς πέραν του δικού τους.

Όσον αφορά, το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τέτοια σχολεία, υπάρχουν εκπαιδευτικοί διαφορετικών εθνοτήτων. Αυτοί, γνωρίζουν και άλλες γλώσσες και δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να μπορούν πλέον να επικοινωνούν ευκολότερα με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους και να ενημερώνονται για την πρόοδό τους. Το παραπάνω, θα βοηθήσει τους γονείς στην αποβολή του άγχους για το πώς θα συνεννοηθούν με τον εκπαιδευτικό, αφού δε μιλούν την ίδια γλώσσα.

Στο επίπεδο του νηπιαγωγείου, μπορεί να υπάρχει διδασκαλία της μητρικής γλώσσας παράλληλα με την κανονική διδασκαλία. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα παρακολούθησης

τριών ωρών την εβδομάδα για εκμάθηση μητρικής γλώσσα για την ανάπτυξη του λόγου του παιδιού. Η αυξημένη χρήση της μητρικής γλώσσας των εκπαιδευτικών στο προσχολικό επίπεδο, για λόγους προώθησης και προβολής γλωσσών σε μικρή ηλικία, ενδείκνυται έντονα.

Ως κοινότητα μεταναστών, οι Έλληνες, διατηρούν ένα επαρκές επίπεδο ενότητας και εκπροσώπησης. Ωστόσο, αυτό δεν απαντάται στο σύνολο της Γερμανίας. Παρατηρείται πως, σε ορισμένα κρατίδια στα οποία ο αριθμός των Ελλήνων είναι μεγαλύτερος όπως σε αυτά της Δυτικής και Νότιας Γερμανίας, το επίπεδο αυτής της ενότητας αυξάνεται, σε σχέση με τη Βόρεια και Ανατολική. Οι λόγοι αυτοί είναι κυρίως ιστορικοί, αφού η Δυτική Γερμανία υποδεχόταν Gastarbeiter (επισκέπτες εργαζόμενους) και όχι η Ανατολική (Βεντούρα 1999).

Οι Ελληνικές Κοινότητες ανά τον κόσμο είναι ισχυρότερες, γενικά, όπου παρατηρείται μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών ελληνικής καταγωγής, κάτι το οποίο είναι αρκετά εύλογο καθώς μεγαλύτερη κοινότητα σημαίνει μεγαλύτερη ανάγκη για εκπροσώπηση. Ωστόσο, ιδιαιτέρως στη σύγχρονη Γερμανία, οι ελληνικές κοινότητες φαίνεται πως δεν συνεργάζονται μεταξύ τους και, αντίθετα, παρατηρούνται χάσματα ανάλογα με την ηλικία των μελών, την τοπική κοινότητα στην Ελλάδα από την οποία προέρχονται (Μακεδόνες, Ηπειρώτες, Θρακιώτες κ.ο.κ.) καθώς και από την περίοδο κατά την οποία μετέβησαν στο κράτος.

Οι κοινότητες οργανώνονται περισσότερο όταν υπάρχει ένα κοινό πρόβλημα, ενώ μεγάλο ρόλο διαδραματίζει και η Εκκλησία. Η ελληνορθόδοξη εκκλησία της Γερμανίας είναι ιδιαίτερα ενεργή και υποστηρίζει τους Έλληνες οι οποίοι αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα, ή ανάγκες της ίδιας της κοινότητας. Ενώ η επιρροή της Εκκλησίας είναι μεγάλη, οι πόροι προέρχονται σε μεγάλο ποσοστό από δωρεές των μελών. Η Εκκλησία αποτελεί και τόπο συνάντησης των μελών της ελληνικής κοινότητας, οπότε αποκτά και περαιτέρω σημασία για την έρευνα αυτή (Thöle 1997).

Αξίζει να σημειωθεί πως, με την πάροδο των χρόνων, οι ελληνικές κοινότητες και οι σύλλογοι έχουν εκσυγχρονιστεί σε ένα μεγάλο βαθμό και το ίδιο έχουν εξελιχθεί και οι σκοποί τους. Με τη διάδοση του διαδικτύου, καθίσταται δυνατή η ανταλλαγή πληροφοριών. (Androutsopoulos & Hinnenkamp 2001).

Ωστόσο, οι ευκαιρίες αυξάνονται και παρατηρείται πως οι νέοι Έλληνες δεν εκφράζουν τη βούληση των προγενέστερών τους να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες με ομοεθνείς τους. Εξαιρέσεις αποτελούν, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι σύλλογοι που διδάσκουν

παραδοσιακούς χορούς και οι οποίοι εστιάζουν στον πολιτισμό και την λαϊκή παράδοση, θέματα τα οποία έλκουν ακόμη και σήμερα τους Έλληνες του εξωτερικού (Schoeneberg 1985).

Η επίδραση των γυναικών της διασποράς είναι επιπλέον ιδιαίτερα σημαντική. Οι γυναίκες της διασποράς στη Γερμανία φαίνεται πως έχουν αναπτύξει τους δικούς τους μηχανισμούς διατήρησης της εθνικής και πολιτιστικής τους ταυτότητας και πως ενθαρρύνουν με τα δικά τους μέσα τα παιδιά τους να εκφράζουν τις ανησυχίες τους. Για τις μητέρες ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία, ιδίως της παλαιότερης γενιάς, δηλαδή των Ελλήνων που μετέβησαν πριν από το 1970, η σημασία η οποία δίδονταν στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων σε ελληνικά σχολεία είναι ορατή ακόμη και σήμερα. Αυτό εκφράζεται τόσο μέσω της άσκησης πίεσης στα παιδιά και τα εγγόνια τους προς αυτήν την κατεύθυνση, όσο και μέσω των προσπαθειών τις οποίες κάνουν για τη διατήρηση των δεσμών με τα υπόλοιπα μέλη της ελληνικής κοινότητας (Kontos 2009).

Τη δεκαετία του 1980, το ελληνικό κράτος νομοθέτησε έτσι ώστε να ενισχύσει την ελληνόγλωσση εκπαίδευση και την πρόσβαση των Ελλήνων μαθητών του εξωτερικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με το Νόμο 1351/1983 ευνοήθηκαν όμως περισσότερο τα παιδιά των Ελλήνων υπαλλήλων στο εξωτερικό και λιγότερο για τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών. Όμως, βάση του παραπάνω Νόμου, καθιερώθηκε η διενέργεια ειδικών εισαγωγικών εξετάσεων με στόχο την εισαγωγή στα ελληνικά ΑΕΙ (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), τόσο των παιδιών των Ελλήνων ομογενών – Ελλήνων μεταναστών, όσο και των παιδιών των υπαλλήλων εργαζομένων στο εξωτερικό υπό προϋποθέσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στις εισαγωγικές εξετάσεις, διαπιστώνεται τόσο η μη ορθή λειτουργία των αμιγώς ελληνικών σχολείων στη Γερμανία, καθώς και η μειωμένη αποδοτικότητα τους. Παράλληλα, διαπιστώθηκε σημαντική μείωση του ποσοστού φοίτηση των Ελληνοπαίδων σε ελληνικά σχολεία. Γεγονός το οποίο κατέδειξε κατά κάποιο τρόπο, την προτίμηση των Γερμανικών έναντι των Ελληνικών σχολείων από τους Έλληνες της ομογένειας (Δαμανάκης 2009).

#### Σχετικά με τον Ελληνισμό και τη διγλωσσία στη Γερμανία:

Οι Έλληνες στη Γερμανία χαρακτηρίζονται τόσο ως «δίγλωσσοι» όσο και «ημίγλωσσοι», σύμφωνα με τον Δαμανάκη. Αυτό σημαίνει πως οι Έλληνες της Γερμανίας δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο «μοντέλο», αλλά, επηρεαζόμενοι από δικά τους κριτήρια, επιλέγουν το να ωθήσουν ή όχι τα παιδιά τους να αναπτύξουν πλήρως γλωσσικές δεξιότητες σε και τις δύο ή μία από τις δύο γλώσσες (Δαμανάκης 1989: 98-104).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων, τα παιδιά των Ελλήνων της Γερμανίας τείνουν να αναπτύσσουν σημαντικά μεγαλύτερες δεξιότητες στη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν και μεγαλώνουν σε βάρος της μητρικής τους (Δαμανάκης 1989: 100). Ακόμη, παρατηρείται το φαινόμενο οι μετανάστες να χρησιμοποιούν περισσότερες από μία γλώσσες στην καθημερινότητά τους σε επαρκή βαθμό, κάτι το οποίο ο Δαμανάκης (Δαμανάκης 1998: 90) προσδιορίζει ως «ατομική διγλωσσία».

Εξίσου, κατά τον ίδιο, συγκεκριμένες περιοχές και κοινότητες στη Γερμανία χαρακτηρίζονται από «κοινωνική διγλωσσία», δηλαδή, οι κάτοικοι χρησιμοποιούν σε καθημερινή και τακτική βάση δύο ή περισσότερες γλώσσες (Δαμανάκης 1998: 91). Αναμφίβολα, η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων κυρίως στη Γερμανία αλλά και σε άλλα μέρη του κόσμου, φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτική και οικονομική κατάσταση της κάθε χρονικής περιόδου, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, την ανάπτυξη των ελληνικών κοινοτήτων στον τόπο διαμονής, καθώς και το πρόγραμμα διδασκαλίας (Γρηγοροπούλου 2012).

Επίσης, ο ρόλος του κράτους είναι μάλλον εξίσου σημαντικός καθώς η ανεπάρκεια πόρων οδηγεί σε μειωμένη βούληση από μέρους των Ελλήνων να ωθήσουν τα παιδιά τους προς την εκπαίδευση σε ελληνικό σχολείο. Δεδομένης και της γενικότερης τάσης απομάκρυνσης που παρατηρείται από τον ελληνικό πολιτισμό και τις εθνικές ταυτότητες, δεν είναι να απορεί κανείς που παρατηρείται μία πτώση των ποσοστών φοίτησης των Ελληνοπαίδων σε ελληνικά σχολεία, όπως θα εξεταστεί και παρακάτω αναλυτικότερα (Κασιμάτη, 1983).

Η μελέτη αυτή, όπως αναφέρεται και στα αρχικά ερευνητικά της ερωτήματα, επιχειρεί να αναδείξει τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στους γονείς και μαθητές στην επιλογή της χρήσης της ελληνικής γλώσσας, της εκπαίδευσης καθώς και της καθημερινής τους επαφής με την ελληνική κουλτούρα. Στην υποενότητα, όμως, αυτή, επιχειρείται η σύντομη ανασκόπηση άλλων έργων και μελετών με αντίστοιχο αντικείμενο και ενδιαφέρον προκειμένου να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα για την πραγματική στάση και επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος στην επιλογή σχολείου.

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων κυρίως στη Γερμανία αλλά και σε άλλα μέρη του κόσμου, φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτική και οικονομική κατάσταση της κάθε χρονικής περιόδου, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, την ανάπτυξη

των ελληνικών κοινοτήτων στον τόπο διαμονής, καθώς και το πρόγραμμα διδασκαλίας (Γρηγοροπούλου 2012).

Ακόμη, ο ρόλος του κράτους είναι μάλλον εξίσου σημαντικός καθώς η ανεπάρκεια πόρων οδηγεί σε μειωμένη βούληση από μέρους των Ελλήνων να ωθήσουν τα παιδιά τους προς την εκπαίδευση σε ελληνικό σχολείο. Δεδομένης και της γενικότερης τάσης απομάκρυνσης που παρατηρείται από τον ελληνικό πολιτισμό και τις εθνικές ταυτότητες, δεν είναι να απορεί κανείς που παρατηρείται μία πτώση των ποσοστών φοίτησης των Ελληνοπαίδων σε ελληνικά σχολεία, όπως θα εξεταστεί και παρακάτω αναλυτικότερα (Κασιμάτη, 1983)

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: Εφαρμογή Μοντέλου Διαχείρισης της Πολικότητας στην επιλογή Ελληνικού ή Γερμανικού Σχολείου για τους Έλληνες μετανάστες μαθητές**

### **Κεφάλαιο 5: Το μοντέλο Διαχείρισης Πολικότητας**

Το μοντέλο της διαχείρισης της πολικότητας είναι ένας τρόπος για την αντιμετώπιση προβλημάτων πολικότητας που συναντάμε στη ζωή μας. Τα προβλήματα πολικότητας είναι συνεχόμενα και χρόνια και κατά κύριο λόγο άλυτα. Η αντιμετώπιση τους με παραδοσιακές μεθόδους επίλυσης δυσχεραίνει την κατάσταση. Είναι σημαντικό πλεονέκτημα να διακρίνεται η πολικότητα δυο πιθανών λύσεων και να μετατρέπεται σε μία και μόνη προσέγγιση που θα διατηρεί τα θετικά των δύο πόλων. Η αξία της διαχείρισης πολικότητας αυξάνεται όταν το πρόβλημα χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, διαφορετικότητα και παρουσιάζει αύξηση στην ταχύτητα της αλλαγής συγχρόνως με αντίσταση σε αυτή την αλλαγή.

Η διαχείριση πολικότητας συμβάλει: α. στην απλοποίηση της πολυπλοκότητας χωρίς όμως να φτάνουμε στο σημείο της πλήρους απλοϊκότητας β. στην αξιοποίηση της διαφορετικότητας χωρίς όμως να αποξενωθούν πλήρως οι δυο πόλοι γ. στην προβλεψιμότητα των αλλαγών αλλά και σταθεροποίηση εν μέσω αυτών και δ. στη μετατροπή της αντίστασης στην αλλαγή σε ικανότητα για βιώσιμη αλλαγή.

Ο προβληματισμός μας στην περίπτωση που κληθούμε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση, είναι εάν αυτό επιδέχεται μια λύση ή αν χαρακτηρίζεται από



πολικότητα. Εάν πράγματι χαρακτηρίζεται από πολικότητα, δεν θα πρέπει να το προσεγγίσουμε με κλασσικές μεθόδους, καθώς με την αντιμετώπιση αυτή, η προβληματική κατάσταση αντί να επιλυθεί, θα επιδεινωθεί.

Τα προβλήματα που απαιτούν διαχείριση πολικότητας έχουν δύο ή περισσότερες ενδεδειγμένες λύσεις, διαφορετικές μεταξύ τους, που παραδόξως, εξαρτώνται η μια από την άλλη. (Johnson, 1998) Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη ότι οι λύσεις διαφέρουν τελείως μεταξύ τους, όμως και οι δυο διαθέτουν θετικά και αρνητικά σημεία. Το παράδοξο όμως είναι ότι και οι δυο εναλλακτικές εξαρτώνται η μια από την άλλη και δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τη μια από τις δυο χωρίς να μας προβληματίσουν τα αρνητικά τους σημεία και χωρίς να λάβουμε υπόψη τον τρόπο που επιδρούν στην εξεύρεση λύσης.

Ας μην ξεχνάμε ότι η ανθρώπινη φύση συνάδει με την πολικότητα, καθώς οι άνθρωποι ταυτίζονται με έναν από τους δυο πόλους και αγωνίζονται για την επικράτησή του. (Freeman, 2004).

Σύμφωνα με τον Ιωάννη Σαλμόν (2021) και οι δυο πόλοι εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο και δεν μπορεί να παρθεί απόφαση εάν δεν ληφθούν υπόψη και εάν δεν αξιολογηθούν τα αρνητικά σημεία και εάν δεν αξιοποιηθούν τα θετικά στοιχεία, φροντίζοντας να ξεπεραστούν οι σκόπελοι των αδύναμων σημείων. Όταν όμως η απόσταση ανάμεσα στους δυο πόλους είναι μεγάλη, υπάρχει περίπτωση καμιά από τις δυο επιλογές να μην είναι κατά αποκλειστικότητα η μοναδική και γι' αυτό να πρέπει να βρούμε μια νέα εναλλακτική υβριδική, η οποία θα βρίσκεται ανάμεσά τους και η οποία προκύπτει από την κατασκευή και επεξεργασία του διαγράμματος διαχείρισης πολικότητας.

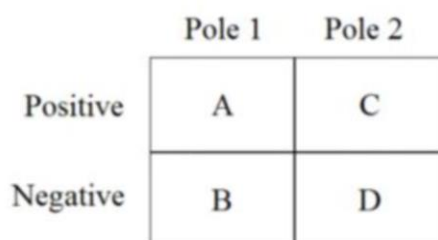
Με την εφαρμογή του μοντέλου διαχείρισης πολικότητας, θέτεται ο στόχος της ενίσχυσης των θετικών στοιχείων των δύο πόλων χωρίς όμως να περιορίζεται από τα μειονεκτήματα της κάθε πλευράς. Στην περίπτωση έντονης πολικότητας, καμιά από τις δυο εναλλακτικές δεν λύνει το πρόβλημα με αποτέλεσμα να προσανατολιζόμαστε στην εξεύρεση μιας «υβριδικής» λύσης η οποία θα προκύψει μέσω της κατασκευής και επεξεργασίας του διαγράμματος διαχείρισης πολικότητας.

Η εφαρμογή του μοντέλου διαχείρισης πολικότητας θεωρείται εργαλείο της Συστημικής προσέγγισης και για και τα βήματα που ακολουθούνται για την υλοποίησή της είναι τα εξής:

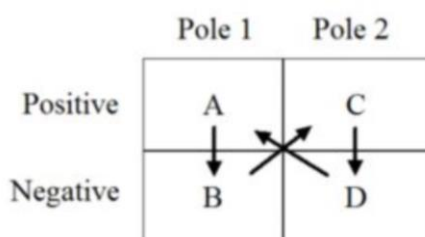
1. Καταγράφουμε τους δύο πόλους του προβλήματος που καλούμαστε να λύσουμε

2. Αναγνωρίζουμε την πολικότητα
3. Καταγράφονται τα θετικά και δυνατά σημεία και των δυο λύσεων.
4. Ακολούθως, καταγράφονται τα αρνητικά και αδύνατα σημεία και των δυο λύσεων.
5. Γίνεται επεξεργασία των θετικών και δυνατών σημείων και προτείνονται τρόποι ενίσχυσης και ενδυνάμωσής τους.
6. Γίνεται επεξεργασία των αρνητικών και αδύναμων σημείων και προτείνονται τρόποι αποδυνάμωσης αλλά και εξάλειψής τους.
7. Καταγράφεται η ενδιάμεση «υβριδική λύση», αφού πρώτα εντοπιστούν οι κομβικοί της παράμετροι .

Τα βήματα αυτά παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα. (Σχήμα 1)



*Polarity Management, Διαθέσιμο στη σελίδα:  
[http://www.krusekronicle.com/kruse\\_kronicle/polarity\\_management/#.UgddD13RqUk](http://www.krusekronicle.com/kruse_kronicle/polarity_management/#.UgddD13RqUk)*



*Polarity Management, Διαθέσιμο στη σελίδα:  
[http://www.krusekronicle.com/kruse\\_kronicle/polarity\\_management/#.UgddD13RqUk](http://www.krusekronicle.com/kruse_kronicle/polarity_management/#.UgddD13RqUk)*

(Σαλμόν,2021)

**Σχήμα 1: Στάδια διαχείρισης πολικότητας**

## **5.1 Το πρόβλημα της επιλογής σχολείων στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία για τους Έλληνες μετανάστες μαθητές**

Το πρόβλημα της επιλογής σχολείου στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία, για τους Έλληνες μετανάστες μαθητές παρουσιάζει το φαινόμενο της πολικότητας καθώς δεν υπάρχει μια και μόνη ενδεδειγμένη λύση. Η επιλογή ελληνικού σχολείου ή η επιλογή γερμανικού σχολείου, είναι δυο εναλλακτικές διαφορετικές μεταξύ τους, που όμως εξαρτάται η μια από την άλλη και οι οποίες παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εξίσου σημαντικά και καθοριστικά στην λήψη της απόφασης. Η επιλογή του ενός ή του άλλου σχολείου είναι εκ διαμέτρου αντίθετες λύσεις καθώς οι δυο αυτοί τύποι σχολείων χαρακτηρίζονται από διαφορετική φιλοσοφία και πρακτικές και λαμβάνεται και για τις δυο διαφορετική πρόβλεψη για θέματα που είναι καθοριστικής σημασίας στην προοπτική εξέλιξης των μαθητών, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ή η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Εξαρτώνται όμως η μια από την άλλη καθώς έχουν κοινούς στόχους, στόχους οι οποίοι είναι κοινοί σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και επικεντρώνονται στην ορθότερη αντιμετώπιση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών αλλά από την άλλη πλευρά εμπλέκονται σε αυτές στοιχεία και παράμετροι που στην ουσία δρουν συμπληρωματικά. Επίσης δεν μπορούμε να μην λάβουμε υπόψη μας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία τους καθώς είναι σημαντικά και προσανατολίζονται, τουλάχιστον θεωρητικά στη σωστή κατεύθυνση. Για το λόγο αυτό, μπορεί να εφαρμοστεί στην επίλυση αυτού του διλήμματος το μοντέλο της διαχείρισης της πολικότητας, καθώς εάν δεν ληφθούν υπόψη όλες οι παράμετροι έγκειται ο κίνδυνος να μη ληφθεί η προσφορότερη απάντηση.

## **5.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα ελληνικών και γερμανικών σχολείων**

### **Πλεονεκτήματα ελληνικών σχολείων**

1. Η φοίτηση σε ένα αμιγές ελληνικό σχολείο, καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών, καθώς συνάδει με τις παραδόσεις και την κουλτούρα τους. Είναι ένας δεσμός ανάμεσα στην χώρα καταγωγής και στην χώρα υποδοχής άρα αποτελεί έναν οικείο χώρο που τους δημιουργεί το αίσθημα της ασφάλειας .
2. Συνδυάζεται η ελληνική και γερμανική κουλτούρα. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα των αμιγών Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων στην περιοχή της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, εκτός από τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας 7 ώρες εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις, προβλέπονται τα μαθήματα «Στοιχεία πολιτισμού και περιβάλλοντος στη γερμανική», 2 ώρες εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις αλλά και «Δημιουργική απασχόληση στη γερμανική», 2 ώρες εβδομαδιαίως στις τάξεις Α και Β

Δημοτικού. Σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των αμιγών Ελληνικών Γυμνασίων, προβλέπονται εκτός από τη διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας 6 ώρες εβδομαδιαίως για όλες τις τάξεις, και τα μαθήματα του «Πολιτισμού» και της «Ορολογίας» από 1 ώρα εβδομαδιαίως για το κάθε μάθημα, για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου. Διαφοροποιείται μόνο το ωρολόγιο πρόγραμμα των αμιγών Ελληνικών Λυκείων καθώς σε αυτά διδάσκεται μόνο το μάθημα της Γερμανικής Γλώσσας 3 ώρες εβδομαδιαίως για τις τάξεις Α και Β και 2 ώρες εβδομαδιαίως για τη Γ Λυκείου. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι το περιβάλλον των ελληνικών σχολείων μπορεί να θεωρηθεί άτυπα διαπολιτισμικό.

3. Το περιβάλλον όπου πραγματοποιείται και συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία είναι δίγλωσσο καθώς σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, οι διδασκόμενες ώρες ελληνικής Γλώσσας είναι σχεδόν ισάριθμες με τις διδασκόμενες ώρες γερμανικής γλώσσας. Εκτός αυτού, όλες οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με γερμανικούς φορείς, πραγματοποιούνται στη γερμανική γλώσσα. Επιπλέον, υπηρετούν σε αυτά γερμανόφωνοι εκπαιδευτικοί αλλά και τα ίδια τα παιδιά στις μεταξύ τους επαφές χρησιμοποιούν και τις δυο γλώσσες.
4. Το σχολείο λειτουργεί αυτόνομα και είναι ανεξάρτητο από το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να απαλλάσσεται από τις όποιες παθογένειες και τυχόν ελλείψεις του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικά στο θέμα της εκπαίδευσης των Ελλήνων μεταναστών μαθητών, τα οποία ενδέχεται να προκύπτουν, όχι από πρόβλεψη του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά εξαιτίας δυσκολιών στην εφαρμογή.
5. Τα αμιγή ελληνικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας αποτελούν οικείους χώρους για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών καθώς δεν έρχονται αντιμέτωπα σε αυτά με τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και τη μειονεκτικότητα που ενδέχεται να συναντήσουν στα γερμανικά σχολεία. Εκτός αυτού, δεν αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα γλώσσας καθώς μπορούν σε αυτά να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα. Τέλος δε νιώθουν ότι χάνουν την ταυτότητά τους, τις ρίζες τους και το παρελθόν τους. Ιδιαίτερα ευεργετικά είναι όχι τόσο για τους μετανάστες μαθητές οι οποίοι στην χώρα υποδοχής, αλλά κυρίως για αυτούς οι οποίοι μετανάστευσαν σε μεγαλύτερη ηλικία. Αποτρέπονται από το να εισαχθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον, του οποίου και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα αλλά και δεν τους είναι οικείος σε κοινωνικό επίπεδο.

6. Τα αμιγή ελληνικά σχολεία στελεχώνονται από έμπειρους και υψηλών προσόντων εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποσπώνται από την Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νόμο 4415/2016, Άρθρο 16 Αποσπάσεις εκπαιδευτικών - Προσδιορισμός υπηρεσιακών αναγκών: «1. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ύστερα από εισήγηση του Γενικού Γραμματέα Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων επιτρέπεται να αποσπώνται στις εκπαιδευτικές μονάδες του άρθρου 3, ύστερα από αίτησή τους, δημόσιοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ημεδαπής, οι οποίοι: α) έχουν πέντε έτη εκπαιδευτική υπηρεσία, από τα οποία τρία έτη πρέπει να είναι διδακτική σε σχολεία πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, β) έχουν καλή γνώση της γλώσσας της χώρας στην οποία αποσπώνται ή μιας από τις γλώσσες αγγλική, γαλλική ή γερμανική, όταν αυτή δεν είναι η γλώσσα της χώρας απόσπασής τους, γ) για τις περιπτώσεις που απαιτείται διδασκαλία σε δύο γλώσσες να έχει πολύ καλή γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής». Και σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση με Αριθμ. 83046/Η2 Άρθρο 3 καθορίζονται τα προσόντα και η μοριοδότηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για απόσπαση σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού: «Προσόντα - Μοριοδότηση

1. Υποψήφιοι για απόσπαση στο εξωτερικό, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 4415/2016, όπως ισχύει, είναι δημόσιοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ημεδαπής, οι οποίοι: α) έχουν συμπληρώσει πέντε (5) έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, από τα οποία τρία (3) έτη διδακτική υπηρεσία σε σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά το ΦΕΚ διορισμού και β) έχουν πιστοποιημένη καλή γνώση (B2/B2) της γλώσσας της χώρας στην οποία αποσπώνται ή εναλλακτικά μιας από τις γλώσσες αγγλική, γαλλική ή γερμανική, όταν αυτή δεν είναι η γλώσσα της χώρας απόσπασής τους. Για τις περιπτώσεις που απαιτείται διδασκαλία σε δύο γλώσσες, ο υποψήφιος πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση (Γ1/C1) της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

2. Τα προβλεπόμενα πιστοποιητικά γλωσσομάθειας, που αποδεικνύουν την άριστη (Γ2/C2), την πολύ καλή (Γ1/C1) και την καλή (B2/B2) γνώση της ξένης γλώσσας, όπως προβλέπονται στο άρθρο 28 του π.δ. 50/2001 «Καθορισμός των προσόντων διορισμού σε θέσεις φορέων του δημοσίου τομέα» (Α' 39), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει και ορίζονται στο Παράρτημα Γλωσσομάθειας, το οποίο είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του ΑΣΕΠ, υποβάλλονται από τον υποψήφιο.

3. Η μοριοδότηση γίνεται ως εξής:

**ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗΣ ΜΟΡΙΑ**

**Α. ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ:**

α. Διδακτορική διατριβή/ διδακτορικό δίπλωμα 50 μόρια

β. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών 25 μόρια

γ. Δεύτερο Μεταπτυχιακό 15 μόρια

δ. Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ 15 μόρια

#### **Β. ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΚΥΡΙΟΥ ΠΙΝΑΚΑ**

α. Άριστη γνώση (Γ2/С2) της γλώσσας της χώρας υποδοχής 50 μόρια

β. Πολύ καλή γνώση (Γ1/С1) της γλώσσας της χώρας υποδοχής 30 μόρια

#### **Γ. ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥ ΠΙΝΑΚΑ**

α. Άριστη γνώση (Γ2/С2) της αγγλικής, γαλλικής ή γερμανικής γλώσσας 30 μόρια

β. Πολύ καλή γνώση (Γ1/С1) της αγγλικής, γαλλικής ή γερμανικής γλώσσας 20 μόρια

#### **Δ. ΛΟΙΠΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΜΟΡΙΟΔΟΤΗΣΗΣ**

Γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας

1. Άριστη γνώση 30 μόρια

2. Πολύ καλή γνώση 20 μόρια

3. Καλή γνώση 10 μόρια

Το προαπαιτούμενο επίπεδο καλής γνώσης (B2) βασικής ή εναλλακτικής γλώσσας, που εξασφαλίζει τη συμμετοχή του υποψήφιου εκπαιδευτικού στη διαδικασία επιλογής, δεν μοριοδοτείται. Όλοι οι τίτλοι σπουδών, εφόσον προέρχονται από ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης της αλλοδαπής, πρέπει να είναι αναγνωρισμένοι από το ΔΟΑΤΑΠ/ΔΙΚΑΤΣΑ ή Ινστιτούτο Τεχνολογικής Εκπαίδευσης».

Παρατηρούμε λοιπόν ότι μοριοδοτούνται επιπλέον οι προς απόσπαση εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν επιπλέον προσόντα και κατάρτιση. Σημαντική επίσης είναι πρόβλεψη να έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί επαρκή προϋπηρεσία και κατά συνέπεια αξιοποιείται η εργασιακή τους εμπειρία.

7. Καθώς πολλοί, επιθυμούν να επιστρέψουν στην Ελλάδα, δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους, καθώς η επιστροφή στην Ελλάδα, συνεπάγεται αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά τους, που ίσως τους δημιουργήσει επιπρόσθετο άγχος και δυσκολία. Στους μαθητές των Αμιγών Ελληνικών Σχολείων δίνεται η δυνατότητα, σε περίπτωση που αποφασιστεί η επιστροφή στην Ελλάδα, να ενταχθεί άμεσα ο μαθητής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το μόνο που απαιτείται είναι μια απλή μεταγραφή για τη συνέχιση της φοίτησής τους.
8. Δυνατότητα επιλογής ελληνικού ή γερμανικού Γυμνασίου στο τέλος της Δ' Δημοτικού Σύμφωνα με το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ολοκληρώνεται όταν ο μαθητής ολοκληρώσει την φοίτησή του στην Τετάρτη

Δημοτικού. Στη συνέχεια και μετά από σύσταση του εκπαιδευτικού της τάξης ακολουθεί τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε έναν από τους τύπους σχολείων της. Στους μαθητές που φοιτούν στα αμιγή ελληνικά σχολεία, δίνεται η δυνατότητα ή να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια γερμανική εκπαίδευση ή να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συστάσεις επίσης που δίνονται αφορούν και όλα τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις τους να είναι υψηλότερες και να τους δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε υψηλότερο τύπο σχολείου, στην περίπτωση που αποφασίσουν να ακολουθήσουν το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

9. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές που φοιτούν στα αμιγή ελληνικά σχολεία να έχουν ευκολότερη πρόσβαση στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς :
- α. Σύμφωνα με τον Νόμο 2525 του 1997 «*Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχουν Έλληνες και Αλλοδαποί, κάτοχοι Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου*» Επίσης σύμφωνα με τον Νόμο 2909/2001 Άρθρο 1 παράγραφος 4, «*σε ποσοστά θέσεων ανά κατηγορία επιπλέον του αριθμού εισακτέων παρέχεται δυνατότητα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των τέκνων Ελλήνων του Εξωτερικού, αποφοίτων Ελληνικών Λυκείων*». Επίσης, σύμφωνα με τις «*ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΕΚΝΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ*», που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων στις 20 /7/2021: «*Στην ειδική αυτή κατηγορία υπάγονται οι υποψήφιοι για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, οι οποίοι έχουν αποκτήσει απολυτήριο Ελληνικού Λυκείου που λειτουργεί στο εσωτερικό ή εξωτερικό, ή ξένου σχολείου που λειτουργεί στο εσωτερικό εφόσον πληρούν τις εξής Γονείς: α) Ο ένας τουλάχιστον από τους γονείς του υποψηφίου να είναι Έλληνας, να κατοικούσε και να διέμενε μόνιμα στο εξωτερικό τουλάχιστον δύο (2) πλήρη έτη κατά την τελευταία δεκαετία πριν από την ημερομηνία υποβολής της αίτησης του υποψηφίου για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. Σε περίπτωση, που ο υποψήφιος είναι ορφανός και από τους δύο γονείς ισχύουν μόνο οι προϋποθέσεις του εδαφίου β' που ακολουθεί. Υποψήφιοι: β) Ο υποψήφιος να έχει αποκτήσει τίτλο Ελληνικού Λυκείου, με πλήρη φοίτηση στις δύο (2) τελευταίες τάξεις σε Ελληνικό Λύκειο που λειτουργεί στο εξωτερικό ή σε τέσσερις (4) τουλάχιστον τάξεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε Ελληνικό ή αντίστοιχο ξένο σχολείο που λειτουργεί στο εξωτερικό*». Σύμφωνα επίσης με τις ανωτέρω οδηγίες, για να αποκτήσουν το δικαίωμα εισαγωγής σε Πανεπιστημιακά Τμήματα και Σχολές οι προαναφερόμενοι υποψήφιοι, θα πρέπει να συμμετέχουν σε

γραπτές εξετάσεις, οι οποίες διεξάγονται κάθε Σεπτέμβριο, σύμφωνα με το σύστημα των Γενικών Ελληνικών Λυκείων. Εκτός αυτού, σε περίπτωση που επιθυμούν να ακολουθήσουν τη Γερμανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχει η δυνατότητα, σε περίπτωση επιτυχίας τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, να αναγνωρίσουν το απολυτήριό τους από το Ελληνικό Σχολείο, ως απολυτήριο Γερμανικού Σχολείου, ικανού για την εγγραφή τους σε Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γερμανίας.

### **Μειονεκτήματα Ελληνικών Σχολείων**

1. Από το αναλυτικό πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων απουσιάζουν γνωστικά αντικείμενα που υπάρχουν όμως στα αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων σχολείων της ημεδαπής, όπως για παράδειγμα, των μαθημάτων πληροφορικής, θεατρικής αγωγής και εργαστηρίων δεξιοτήτων. Τα μαθήματα αυτά υπάρχουν και στα αναλυτικά προγράμματα των Γερμανικών Σχολείων και γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές των Ελληνικών Σχολείων σε αυτό το θέμα αντιμετωπίζουν πρόβλημα ισότητας.
2. Υπάρχει δυσκολία στη στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό. Παρόλο που σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, προβλέπεται η καταβολή ειδικού επιμισθίου στους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται σε αυτά, και παρόλο που αρκετά άτομα λαμβάνουν μέρος με αίτησή τους στις προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος για απόσπαση εκπαιδευτικών στο εξωτερικό, τελικά δεν δέχονται τις αποσπάσεις ή κάνουν ανάκληση αυτών, αφού πρώτα έχουν αποδεχτεί τις θέσεις. Δυστυχώς το Υπουργείο Παιδείας εμμένει σε στρατηγικές αγκύλωσης και δεν προσφεύγει στην κάλυψη αυτών των κενών από εκπαιδευτικούς που εκφράζουν την επιθυμία να αποσπαστούν χωρίς την καταβολή επιμισθίου λόγω γάμου με μόνιμο κάτοικο του εξωτερικού, όπως γινόταν παλιότερα σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 14 του άρθρου 23 του Ν. 2413/1996 (γάμος και εγκατάσταση συζύγου στο εξωτερικό πριν από τις 17/6/96) καθώς και τις διατάξεις του άρθρου 9 παρ. 17 α & β του Ν. 2817/00 (γάμος μετά από τις 17-6-1996) όπως η περίπτωση β' αντικαταστάθηκε με το άρθρο 47 παρ. 19β του Ν.3848/2010. Τα συνδικαλιστικά όργανα των αποσπασμένων εκπαιδευτικών πολλάκις έχουν προτείνει λύσεις αλλά δεν έχουν εισακουστεί. Εκτός αυτού, δεν προηγούνται σεμινάρια πριν από τις αποσπάσεις με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που ετοιμάζονται ή επιθυμούν να αποσπαστούν θα ενημερώνονται για τις συνθήκες που επικρατούν στις χώρες υποδοχής, με αποτέλεσμα να μην



υπολογίζουν τις ανάγκες στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν με την απόσπασή τους.

3. Τα σχολεία δεν στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς Μουσικών και Εικαστικών, όχι γιατί δεν προκηρύσσονται θέσεις, αλλά γιατί δεν υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον απόσπασης από εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων ειδικοτήτων, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν ώρες σε όλα τα σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, τα οποία απέχουν αρκετές δεκάδες χιλιόμετρα μεταξύ τους, με αποτέλεσμα οι μαθητές των σχολείων να στερούνται δυο πολύ σημαντικά μαθήματα τα οποία είναι απαραίτητα για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη αλλά και για την προώθηση της ελληνικής κουλτούρας και πολιτισμού.
4. Δεν υπάρχει πρόβλεψη στην κείμενη νομοθεσία για τη λειτουργία ολόημερων Τμημάτων, με αποτέλεσμα εργαζόμενοι γονείς να μην μπορούν αν και το επιθυμούν, να εγγράψουν τα παιδιά τους στα Ελληνικά Σχολεία, καθώς δεν καλύπτονται οι εργασιακές ανάγκες τους. Εκτός αυτού, γονείς οι οποίοι είναι ελληνικής καταγωγής αλλά δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, δεν μπορούν να υποστηρίξουν τη μελέτη των παιδιών τους, όταν αυτά εγγράφονται στα γερμανικά σχολεία, λόγω έλλειψης ολόημερου στα ελληνικά, με αποτέλεσμα οι επιδόσεις των μαθητών πολύ συχνά να δυσχεραίνονται.
5. Δεν υπάρχει πρόβλεψη για τη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης, ή για παράλληλη στήριξη μαθητών, με αποτέλεσμα τα παιδιά με μαθησιακές ή αισθητηριακές δυσκολίες να μην μπορούν να στηριχθούν μέσω του σχολικού προγράμματος. Εκτός αυτού, για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει οι γονείς των μαθητών να απευθυνθούν σε γερμανικούς φορείς, γεγονός που δυσχεραίνει την αξιολόγηση καθώς οι μαθητές καλούνται να αξιολογηθούν σε γλώσσα η οποία δεν είναι πάντα η μητρική τους ή να δεν την κατέχουν σε πολύ καλό βαθμό ή να απευθυνθούν σε δημόσιους φορείς αξιολόγησης στην Ελλάδα, πράξη που θεωρείται υψηλού κόστους, λόγω εξόδων μετακίνησης και άλλων εξόδων που προκύπτουν από το γεγονός ότι οι μαθητές δεν είναι ασφαλισμένοι στην Ελλάδα αλλά υπάρχει και δυσκολία στην εξασφάλιση ραντεβού.
6. Το προσωπικό και τα στελέχη εκπαίδευσης των σχολείων αλλάζουν πολύ συχνά, καθώς η αποσπάσεις διαρκούν 6 έτη το μέγιστο, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων συζύγων ομογενών. Αυτό έχει σαν συνέπεια, να δημιουργείται δυσλειτουργία στα σχολεία, καθώς είναι σχολεία τα οποία λειτουργούν κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες, λόγω του προγράμματός τους. Οι εκπαιδευτικοί που αποσπώνται σε αυτά

χρειάζονται ένα εύλογο μεγάλο χρονικό διάστημα και για να εγκλιματιστούν αλλά και για να οργανώσουν τη ζωή τους σε ένα ξένο κράτος (ανεύρεση κατοικίας, επίπλωση σπιτιού, υποθέσεις σε δημόσιες υπηρεσίες και τράπεζες κλπ.). Όταν έχουν προσαρμοστεί και η εργασία τους, αρχίζει να αποδίδει, καλούνται να επιστρέψουν στην Ελλάδα και να αντικατασταθούν από συναδέλφους τους νεοαποσπασμένους οι οποίοι χρειάζονται κι αυτοί αρκετό χρόνο μέχρι να μπορέσουν να προσφέρουν απρόσκοπτα τις υπηρεσίες τους.

7. Σύμφωνα με τον νόμο 4027/2011, υπήρχε πρόβλεψη σταδιακού κλεισίματος των Ελληνικών Λυκείων της Γερμανίας και επίσης γίνεται πλήρης απαγόρευση των μετεγγραφών για το σχολικό έτος 2012-2013, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να πραγματοποιηθούν μετεγγραφές μαθητών ούτε από ελληνικά σχολεία της ημεδαπής σε ελληνικά σχολεία της Γερμανίας αλλά και ούτε και μεταξύ Ελληνικών σχολείων από μια πόλη της Γερμανίας στην άλλη. Εκτός αυτού, οι Έλληνες μαθητές των Ελληνικών Λυκείων δεν γίνονταν πάντα δεκτοί σε αντίστοιχες βαθμίδες της γερμανικής εκπαίδευσης, παρά μόνο σε σχολικές μονάδες επαγγελματικής κατεύθυνσης. Με το νόμο αυτό, οι Έλληνες μαθητές «καταδικάζονταν» σε αποκλεισμό από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση τόσο της Ελλάδας όσο και της Γερμανίας. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τις μαζικές μετεγγραφές μαθητών προς τα Γερμανικά σχολεία και τη μόνιμη ανησυχία των γονέων οι οποίοι δεν προσέφυγαν στα γερμανικά σχολεία, ότι θα σταματήσει η χρηματοδότηση από το ελληνικό κράτος με αποτέλεσμα το οριστικό κλείσιμο των σχολείων και μάλιστα χωρίς να έχει προηγηθεί έγκαιρη ενημέρωση. Τα γεγονότα αυτά συνέπεσαν μάλιστα με τις μαζικές μεταναστεύσεις Ελλήνων οικονομικών μεταναστών στη Γερμανία, λόγω της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, δημιουργώντας επιπλέον αναστάτωση. Παρόλο που οι εν λόγω διατάξεις δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, καλλιεργήθηκε κλίμα δυσπιστίας στους ομογενειακές κοινότητες, σχετικά με τις προθέσεις της ελληνικής κυβέρνησης, με αποτέλεσμα να συρρικνωθεί σημαντικά ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών και τον σταδιακό μαρασμό του.
8. Τα τελευταία 10 χρόνια, παρουσιάζονται συνεχείς και επαναλαμβανόμενες καθυστερήσεις και μειώσεις στη χρηματοδότηση από την Ελλάδα των αμιγών σχολείων, με αποτέλεσμα να υπάρχουν καθυστερήσεις στην κάλυψη των οικονομικών υποχρεώσεων, στη δυσκολία στην κατασκευή βλαβών και στην αγορά εξοπλισμού και αναλώσιμων υλικών. Σύμφωνα με την Παπασπύρου, η έλλειψη

στήριξης και βούλησης για χρηματοδότηση από το ελληνικό κράτος, οδηγεί στον μαρασμό τους και στη δυσπιστία των Γερμανικών φορέων.

9. Σοβαρό μειονέκτημα των ελληνικών σχολείων είναι η έλλειψη προσβασιμότητας σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα των ελληνικών σχολείων είναι το κτιριακό. Τα κτίρια που νοικιάζονται από το ελληνικό δημόσιο για τη στέγασή τους, δεν τηρούν πάντα τις απαιτούμενες προδιαγραφές με βασικότερό τους μειονέκτημα να μην είναι προσβάσιμα και φιλικά σε άτομα με ειδικές ανάγκες, καθώς μπορεί να απουσιάζουν μπάρες, ασανσέρ ή και να διαθέτουν μεγάλο αριθμό σκαλοπατιών.
10. Τα ελληνικά σχολεία στη Γερμανία θεωρούνται ιδιωτικά. Παρ' όλο που τα ιδιωτικά σχολεία βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με την αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της Βόρειας Ρηνανίας – Βεστφαλίας, η κυβέρνησή της επέτρεψε (1980-85) την ίδρυση μιας σειράς ελληνικών «ιδιωτικών» σχολείων, τα οποία, όμως, δεν τα χρηματοδοτεί, και μέχρι πρότινος δεν αναγνώριζε και τους τίτλους σπουδών τους.

### **Πλεονεκτήματα Γερμανικών σχολείων**

1. Υπάρχει ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλη τη γερμανική επικράτεια, το οποίο όμως υλοποιείται από το κάθε κρατίδιο ξεχωριστά, το οποίο και διαχειρίζεται και οργανώνει τους πόρους του και καθιερώνει τις περιόδους διακοπών και αργιών, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτό και στον μαθητικό πληθυσμό του. Ακόμη και σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται για τους μετανάστες ακολουθούνται διαφορετικά μοντέλα, ανάλογα με τις επικρατούσες καταστάσεις, δηλαδή τον όγκο και την προέλευσή τους.
2. Στα γερμανικά σχολεία υπάρχει επάρκεια εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς οι προσλήψεις του γίνονται έγκαιρα άλλα και λαμβάνεται μέριμνα για επαρκή εσωτερική οργάνωση, καθώς υπάρχει πρόβλεψη για προσωπικό γραμματειακής υποστήριξης, επιστάτη, φύλακες και πληθώρα καθαριστών με αποτέλεσμα να καλύπτονται πληρέστερα και αμεσότερα οι ανάγκες των μαθητών.
3. Τα σχολεία διευθύνονται εκτός από τον διευθυντή και από 1-2 υποδιευθυντές, οι οποίοι όμως ασχολούνται μόνο με την οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου και την σωστή διοίκηση του σχολείου κι όχι με γραφειοκρατικά θέματα. Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να ασχολούνται πληρέστερα με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τους.

4. Κτιριακά τα γερμανικά σχολεία είναι πλήρως εξοπλισμένα και υπάρχουν γυμναστήρια, αμφιθέατρα, αίθουσες τελετών, κολυμβητήρια, εργαστήρια, αποδυτήρια, προαύλια, χώροι εστίασης. Οι χώροι τους είναι ευχάριστοι, υγιεινοί και ασφαλείς. Το περιβάλλον τους θεωρείται κατάλληλο για να αναπτυχθούν οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών.
5. Τα σχολικά εγχειρίδια επιστρέφονται στο τέλος της χρονιάς σε καλή κατάσταση. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη βοήθεια γονέων και εκπαιδευτικών να σέβονται και να φροντίζουν τα βιβλία τους και να τα παραδίδουν στους μαθητές των επόμενων τάξεων. Εξοικονομούνται έτσι πόροι, προστατεύεται το περιβάλλον και οι μαθητές αποκτούν καλές συνήθειες.
6. Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός του χώρου του σχολείου, με την παροχή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και προγραμμάτων ολόπλευρης εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Υπάρχει επίσης ο θεσμός της παράλληλης στήριξης η οποία υλοποιείται όχι μόνο από τα σχολεία αλλά και από κοινωνικές υπηρεσίες. Επίσης τα κτίρια των σχολείων είναι φιλικά και προσβάσιμα σε άτομα με ειδικές ανάγκες και σε περίπτωση που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις λαμβάνεται μέριμνα για παρεμβάσεις και βελτιώσεις.
7. Στα Γερμανικά Σχολεία λειτουργούν ολοήμερα προγράμματα, με τη μορφή φύλαξης. Οι μαθητές μετά τη λήξη του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος, μπορούν να εγγραφούν στο πρόγραμμα φύλαξης, στο οποίο παραμένουν έως τη λήξη του απογευματινού προγράμματος, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με την μελέτη των κατ' οίκον εργασιών, υπό την επίβλεψη και μόνο προσωπικού, το οποίο δεν είναι πάντα εκπαιδευτικό προσωπικό. Μπορούν επίσης να συμμετέχουν σε επιπλέον αθλητικές ή πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες, στις οποίες δηλώνουν συμμετοχή πριν από την έναρξη του σχολικού έτους. Οι μαθητές επίσης, με έξτρα χρέωση για τους γονείς, μπορούν να συμμετέχουν στα σχολικά γεύματα.

### **Μειονεκτήματα Γερμανικών Σχολείων**

1. Οι μαθητές εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με τις ικανότητές τους από πολύ μικρή ηλικία δηλαδή από την ηλικία των 10 ετών. Η πρωτοβάθμια δημοτική εκπαίδευση διαρκεί 4 χρόνια και στη συνέχεια το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται πιο περίπλοκο καθώς οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ένα από τα 3 είδη σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο περιλαμβάνει 5 έτη υποχρεωτικής

εκπαίδευσης και στη συνέχεια τρεις προαιρετικές τάξεις, οι οποίες και αποτελούν την ανώτερη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα μπορούν να επιλέξουν ή να καταταγούν κατόπιν πρότασης του δημοτικού σχολείου ή στο πεντατάξιο Hauptschule ή στο εξατάξιο Realschule ή το Gymnasium το απολυτήριο του οποίου οδηγεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετά από εξετάσεις. (Σταμούλη) Υπάρχει βέβαια και η επιλογή του Ενιαίου Τύπου σχολείου (Gesamtschule), που οδηγεί σε όλα τα απολυτήρια και που δεν αποκλείει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία και οδηγεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επιλογή σχολείου στο τέλος της τετάρτης δημοτικού, βασίζεται στις συστάσεις και συμβουλές των δασκάλων προς τους γονείς των μαθητών, σύμφωνα με τους βαθμούς τους και την εκτίμηση των γενικότερων δυνατοτήτων τους. Σύμφωνα με έρευνες, οι μετανάστες μαθητές, αντιμετωπίζουν προβλήματα στις επιδόσεις τους, με αυτή την πρακτική, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία αυτών να κατευθύνεται προς την τεχνική εκπαίδευση και να αποκλείεται από την Τριτοβάθμια (Kristen & Granato 2007). Επίσης αξίζει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η σύσταση επιλογής σχολείου βασίζεται στην υποκειμενική γνώμη του εκάστοτε δασκάλου, ο οποίος είναι και εκπαιδευτικός της τάξης και για τα 4 χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Το σύστημα αυτό είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία των Ελλήνων Μεταναστών, καθώς δεν συνάδει με την ελληνική κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία δεν μπορεί να προδιαγραφεται το μέλλον ενός παιδιού στην ηλικία των 10 χρόνων.

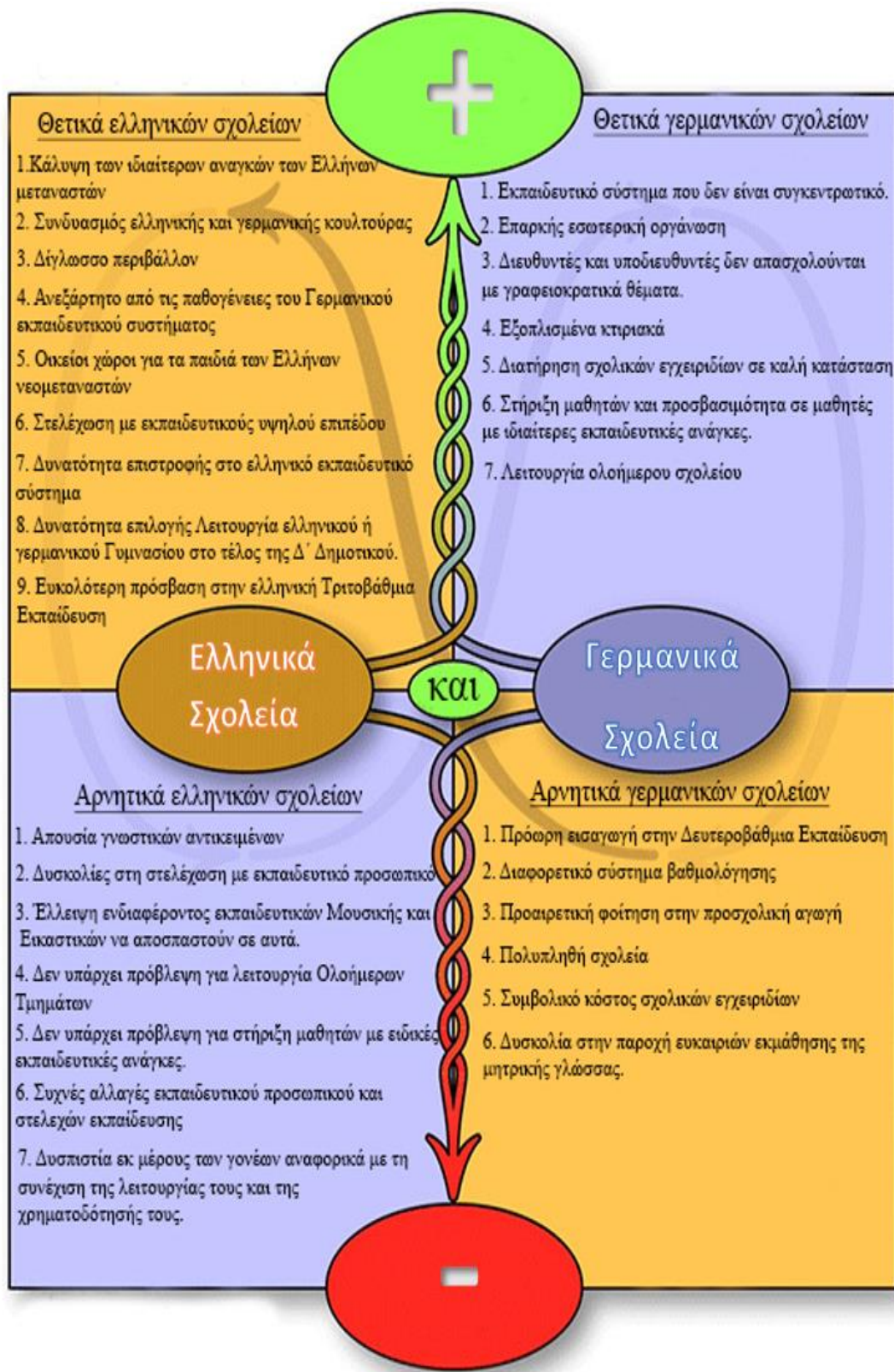
2. Το σύστημα βαθμολόγησης διαφέρει από το ελληνικό. Ακολουθείται σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος κλίμακα βαθμολόγησης από το 1 έως το 6, με άριστα το 1. Είναι δύσκολη λοιπόν η μετατροπή της βαθμολογίας σε άλλη κλίμακα και πολλές φορές θεωρείται περίπλοκο κυρίως από μαθητές που έχουν φοιτήσει στα ελληνικά σχολεία και έχουν εξοικειωθεί με άλλους τρόπους και κλίμακες βαθμολόγησης.
3. Η προσχολική φοίτηση δεν θεωρείται υποχρεωτική και παρόλο που η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων επιλέγει να την λάβουν τα παιδιά τους, προτιμούν να επιλέξουν ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο καθώς οι θέσεις στα δημόσια είναι περιορισμένες. (Erti 2006). Χαρακτηριστικό στοιχείο μάλιστα θεωρείται το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πανεπιστημιακά τμήματα παιδαγωγικής κατεύθυνσης για την προσχολική αγωγή. Το εκπαιδευτικό προσωπικό παρακολουθεί μόνο πρόγραμμα πρακτικής κατάρτισης (Ausbildung). Εκτός αυτού τα νηπιαγωγεία δεν έχουν συγκεκριμένο αναλυτικό

πρόγραμμα και βασίζονται κυρίως στο παιχνίδι. Μόνο μερικούς μήνες πριν από την ένταξη των παιδιών στα δημοτικά σχολεία, γίνεται μια σχετική προετοιμασία.

4. Το δυναμικό των γερμανικών σχολείων είναι 300 με 400 παιδιά. Πρόκειται λοιπόν για πολυπληθή σχολεία, τα οποία δεν μπορούν να καλύψουν εύκολα τις κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών οι οποίοι μαζικοποιούνται και δεν μπορούν λόγω γλωσσικών ελλειμμάτων και πολιτισμικών διαφορών, να εγκλιματιστούν σε αυτά, να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν. Μεγαλύτερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι μαθητές που κατάγονται από μικρές επαρχιακές πόλεις ή χωριά της Ελλάδας, καθώς πολλοί εξ αυτών φοιτούσαν στην Ελλάδα σε σχολεία με μικρό αριθμό μαθητών ή και σε σχολεία ολιγοθέσια και στα οποία η προσωπικότητά τους δεν χανόταν μέσα στο πλήθος.
5. Το κόστος των σχολικών εγχειριδίων, έστω και συμβολικό, επιβαρύνει τους γονείς. Το γεγονός αυτό καταστρατηγεί τον χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης. Εκτός αυτού το κόστος αυτό, όσο μικρό και αν είναι μπορεί να προβεί απαγορευτικό κυρίως σε γονείς μαθητών που ήρθαν πρόσφατα από την Ελλάδα και έχουν να αντιμετωπίσουν τα έξοδα πρώτης εγκατάστασης τα οποία και σε μια χώρα όπως η Γερμανία είναι υπέρογκα. Παρόλη την ύπαρξη πρόβλεψης για την καταβολή αυτού του κόστους από το Γερμανικό κράτος σε ιδιαίτερες περιπτώσεις ατόμων που χρήζουν οικονομικής βοήθειας, η γερμανική γραφειοκρατία μπορεί να καθυστερήσει την κάλυψη αυτού του εξόδου.
6. Παρόλο που υπάρχει πρόβλεψη για δημιουργία τμημάτων ελληνικής γλώσσας, ενταγμένων στο ημερήσιο πρόγραμμα των σχολείων, η εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας γίνεται σε απογευματινά τμήματα, τα οποία και λειτουργούν μετά τη λήξη του πρωινού γερμανικού σχολείου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι μετανάστες μαθητές να είναι κουρασμένοι και καταπονημένοι από το πρωινό σχολείο αλλά και αγχωμένοι καθώς θα πρέπει να προετοιμαστούν για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Δεδομένου του γεγονότος, ότι τα τμήματα αυτά λειτουργούν μόνο σε ορισμένα κεντρικά σχολεία των πόλεων, οι μαθητές αναγκάζονται να αλλάξουν 2 και 3 λεωφορεία κάθε φορά για να τα προσεγγίσουν. (Δαμανάκης 1999) Στη Βόρεια Ρηνανία Βεσφαλία τα τμήματα αυτά λειτουργούν υπό την αιγίδα του γερμανικού κράτους και η φοίτηση σε αυτά είναι προαιρετική. Η προαιρετικότητα αυτή οδηγεί τους μαθητές στην εγκατάλειψη αυτών των μαθημάτων με αποτέλεσμα οι Έλληνες μαθητές να οδηγεί στην ημιμάθεια της μητρικής γλώσσας. Εκτός αυτού χρησιμοποιούνται σε αυτά τα τμήματα εγχειρίδια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία

προορίζονται για γηγενείς μαθητές και δεν θεωρούνται κατάλληλα για τη διδασκαλία Ελλήνων μαθητών του εξωτερικού. Συχνά τα ελληνόπουλα δείχνουν απροθυμία να παρακολουθήσουν τα συγκεκριμένα τμήματα, λόγω σχολικού φόρτου αλλά και λόγω απόστασης από τις οικίες τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος, τόσο για τους συστηματικούς μαθητές όσο και για τους μαθητές που απουσιάζουν συχνά.

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των Ελληνικών και των Γερμανικών σχολείων απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα του Μοντέλου Διαχείρισης Πολικότητας (Πίνακας 1):



Πίνακας 1: Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των Ελληνικών και των Γερμανικών Σχολείων



### 5.3 Ενδυνάμωση των πλεονεκτημάτων

#### Ενδυνάμωση πλεονεκτημάτων της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων

1. Τα ελληνικά σχολεία καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των Ελλήνων μεταναστών, ανάγκες που αφορούν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και τη διατήρηση της γλώσσας και της κουλτούρας. Με οργανωμένες καμπάνιες από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας αλλά και των ελληνικών κοινοτήτων θα μπορούσε να γίνει γνωστός αυτός ο ρόλος των σχολείων, να ενισχυθεί αλλά και να μειωθεί η δυσπιστία σχετικά με παθογένειες και κακώς κείμενα που υπήρχαν. Θα ήταν επίσης εφικτή η συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και συγκεκριμένα της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκών και Μειονοτικών Σχολείων (ΔΙ.Π.Ο.Δ.Ε.) με την Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού με σκοπό την προώθηση μιας τέτοιας καμπάνιας.
2. Με συχνή ενημέρωση και προώθηση μέσω διαφήμισης, φυλλαδίων και ενημέρωσης από επίσημους φορείς θα μπορούσε να γίνει γνωστό και να αναλυθεί στους ομογενειακούς φορείς το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων και να τονιστεί ότι στα σχολεία αυτά προωθείται τόσο η ελληνική όσο και η γερμανική κουλτούρα και γλώσσα και επομένως λόγω δεν συντελείται γκετοποίηση, καθώς πραγματοποιούνται συνεργασίες με γερμανικούς φορείς και σχολεία. Σημαντικό ρόλο θα μπορούσαν να παίξουν οι Σύλλογοι διδασκόντων των σχολείων, δημοσιοποιώντας τους ετήσιους απολογισμούς δράσεων των σχολείων π.χ. εκπαιδευτικές επισκέψεις, συνεργασίες με γερμανικά και ελληνικά σχολεία και φορείς, συμμετοχή σε προγράμματα, δράσεις και τουρνουά που αφορούν όλα τα σχολεία της περιοχής.
3. Σε συνδυασμό με όλα τα παραπάνω και ίσως με μια περιοδεία στελεχών του Υπουργείου Παιδείας στη Γερμανία, θα μπορούσε να ενταθεί η ενημέρωση αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμά τους, το οποίο και αποδεικνύει ότι το περιβάλλον των σχολείων είναι δίγλωσσο. Επίσης θα μπορούσαν να δημιουργηθούν περιοδικά και εφημερίδες από τα σχολεία, τα οποία θα μοιράζονται στις Κοινότητες, στις Εκκλησίες, στις Κοινωνικές Υπηρεσίες υποδοχής μεταναστών και σε ελληνικές επιχειρήσεις, τα οποία θα δημοσιοποιούν τις εργασίες και τις δράσεις των μαθητών και στις δυο γλώσσες, οι οποίες και θα αποδεικνύουν το σωστό χειρισμό και των δυο γλωσσών από τους μαθητές τους.
4. Τα ελληνικά σχολεία δρουν ως ιδιωτικά σχολεία και είναι ανεξάρτητα από τις παθογένειες των γερμανικών σχολείων. Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να

επιτευχθεί με τη συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης με τα γερμανικά σχολεία και τις διοικήσεις τους. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να τα γνωρίσουν εκ των έσω και να φροντίσουν να αποφύγουν τα αρνητικά τους στοιχεία και να μην τα μεταφέρουν στα ελληνικά αλλά και το αντίστροφο να υιοθετήσουν δηλαδή καλές στρατηγικές των γερμανικών σχολείων.

5. Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των Ελλήνων οικονομικών μεταναστών στη Γερμανία. Τα αμιγή Ελληνικά Σχολεία αποτελούν ένα χώρο οικείο για τα παιδιά τους, τα οποία ήδη βιώνουν το άγχος της αλλαγής κατοικίας και κοινωνικού περιβάλλοντος. Θα μπορούσε να γίνεται ενημέρωση από τις γερμανικές κοινωνικές υπηρεσίες, οι οποίες και είναι υπεύθυνες για την υποδοχή και τη διεκπεραίωση των υποθέσεων των μεταναστών, για την ύπαρξη και τη λειτουργία των Ελληνικών σχολείων καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές τους από αυτά. Σε συνεργασία με τα σχολεία θα μπορούσε να δημιουργηθεί ενημερωτικό έντυπο με πληρέστερες και ακριβέστερες πληροφορίες σχετικά με αυτά.
6. Η πρόβλεψη του Υπουργείου Παιδείας είναι τα ελληνικά σχολεία να στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς υψηλού επιπέδου. Πολλοί όμως από τους αιτούντες εκπαιδευτικούς, αποσύρουν ή δεν δέχονται τις αποσπάσεις τους σε αυτά, καθώς διαπιστώνουν ότι το κόστος ζωής στη Γερμανία είναι υψηλό ή ότι τα έξοδα πρώτης εγκατάστασης είναι εξίσου υψηλά. Για το λόγο αυτό, το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσε να κάνει δεκτές τις αιτήσεις για απόσπαση, εκπαιδευτικών που λόγω γάμου ή για άλλους προσωπικούς λόγους επιθυμούν να αποσπαστούν. Θα μπορούσε επίσης να θεσπιστεί και να ενταθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση καθώς και η διοργάνωση ημερίδων και σεμιναρίων που θα ενισχύσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών, δράση η οποία τη σημερινή εποχή της τηλεκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα. Τα συνδικαλιστικά όργανα των αποσπασμένων θα μπορούσαν επίσης να στραφούν σε αυτή την κατεύθυνση. Το Υπουργείο επίσης θα μπορούσε να επαναφέρει τη θέσπιση του επιδόματος πρώτης εγκατάστασης που προβλεπόταν παλιότερα.
7. Η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές των ελληνικών δημοτικών σχολείων στη Γερμανία να επιστρέψουν άμεσα σε ελληνικά σχολεία σε περίπτωση επιστροφής στην Ελλάδα, θα μπορούσε να ενισχυθεί με επιπλέον κίνητρα από τα υπάρχοντα, όπως για παράδειγμα μια έξτρα μοριοδότηση στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση ή στη σχολική βαθμολογία.

8. Σύμφωνα με το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές στην ηλικία των 10 ετών, δηλαδή στο τέλος της Δ δημοτικού, καλούνται να επιλέξουν τον τύπο σχολείου που θα φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και παρόλο που το γερμανικό σύστημα δεν θεωρεί κάποιο από τα απολυτήριο των τύπων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατώτερο, στην πράξη αυτό αναιρείται με αποτέλεσμα να υπάρχει αντίκτυπο στο μέλλον των παιδιών. Αν λάβουμε επίσης υπόψη το γεγονός ότι στην ηλικία των 10 ετών δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία και θα καθορίσουν το μέλλον των παιδιών, γίνεται κατανοητό ότι η δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές των ελληνικών σχολείων να μπορούν στην Δ δημοτικού να επιλέξουν εάν θα εισαχθούν στην στη γερμανική εκπαίδευση ή θα συνεχίσουν τη φοίτησή τους στην ελληνική, είναι σημαντικότερη. Σε συνεργασία με τους γερμανικούς φορείς, θα μπορούσε να δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης δοκιμαστικών μαθημάτων και στους δυο τύπους σχολείων αλλά και να γίνεται πλήρης, σαφής και ειλικρινής ενημέρωση στους γονείς για τις δυνατότητες και προοπτικές από την φοίτηση σε κάθε τύπο εκπαίδευσης.
9. Η δυνατότητα της ευκολότερης πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ένα πολύ δυνατό σημαντικό πλεονέκτημα των Ελληνικών σχολείων, και το οποίο σε περίπτωση ενδυνάμωσής του θα μπορούσε να στηρίξει και να ενισχύσει σημαντικά τους Έλληνες μαθητές. Σε συνεργασία με τους γερμανικούς φορείς, η μοριοδότηση αυτή θα μπορούσε να χορηγείται και στην εισαγωγή στη Γερμανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στους επιτυχόντες στις απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων ή στις Πανελλαδικές εξετάσεις στην Ελλάδα. Οι εξετάσεις αυτές, σε περίπτωση δυσπιστίας από τους γερμανικούς φορείς, θα μπορούσαν να εποπτεύονται, να οργανώνονται και να επιτηρούνται και από εκπαιδευτικούς γερμανικών σχολείων και γενικά γερμανικούς φορείς..

#### **Ενδυνάμωση των πλεονεκτημάτων της λειτουργίας των γερμανικών σχολείων**

1. Το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είναι κοινό για όλη τη Γερμανία αλλά υλοποιείται από το κάθε κρατίδιο ξεχωριστά ανάλογα με τις ανάγκες του, μπορεί να προβεί σε σημαντικό πλεονέκτημα για τα παιδιά των μεταναστών, καθώς οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, μπορούν να ληφθούν σοβαρά υπόψη και να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν δράσεις και πολιτικές προς κάλυψη αυτών των αναγκών. Ο αριθμός των μεταναστών, η καταγωγή τους, η ηλικία τους και το μορφωτικό τους επίπεδο είναι σημαντικοί παράγοντες που

καθορίζουν την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τους μετανάστες καθώς και το σχεδιασμό της.

2. Το γεγονός ότι υπάρχει επαρκής εσωτερική οργάνωση στα γερμανικά σχολεία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών, αφού τους απαλλάσσει από γραφειοκρατικές εργασίες. Θα μπορούσαν επίσης να ενισχυθούν με εκπαιδευτικούς αλλά και προσωπικό που θα μπορούσε να καλύπτει αποκλειστικά τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών (ψυχολόγοι, διερμηνείς, κοινωνικοί λειτουργοί κλπ.) και να τους στηρίζει, ειδικά το πρώτο διάστημα της μετανάστευσης. Θα μπορούσαν επίσης τα σχολεία να καλυφθούν και με εκπαιδευτικούς της ίδιας καταγωγής με τους μαθητές, καθώς εκείνοι μπορούν να αφογγκραστούν καλύτερα τις ανάγκες τους και να συνδράμουν στη διατήρηση των πολιτιστικών τους στοιχείων και της ταυτότητάς τους.
3. Οι διοικήσεις των γερμανικών σχολείων θα μπορούσαν να συμβουλευόμαστε συστηματικά εμπειρογνώμονες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα τους βοηθούσαν να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μεταναστών μαθητών. Μπορούν επίσης να επιδιώκουν συνεργασία με τα ελληνικά σχολεία σε θέματα που αφορούν την προσαρμογή των Ελλήνων μεταναστών μαθητών.
4. Τα γερμανικά σχολεία φημίζονται για την κτιριακή τους ποιότητα. Με συχνή συντήρηση και έργα, η ποιότητα αυτή θα μπορέσει να φτάσει σε ακόμα πιο εξαιρετικά επίπεδα.
5. Οι μαθητές έχουν συνηθίσει να διατηρούν τα σχολικά τους εγχειρίδια σε πολύ καλή κατάσταση. Με επιπλέον έλεγχο και ενίσχυση από εκπαιδευτικούς και γονείς, μπορεί να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο η κατάστασή τους και οι χώροι να γίνουν ακόμη πιο φιλικοί και ευχάριστοι για τους μαθητές..
6. Τα γερμανικά σχολεία, δεδομένου του γεγονότος ότι έχουν σχεδιαστεί και κατασκευαστεί εξ αρχής ως διδακτήρια πληρούν όλες τις προϋποθέσεις ώστε να είναι φιλικά και προσβάσιμα σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Εκτός αυτού, είναι πολύ διαδεδομένη η ύπαρξη ειδικού βοηθητικού προσωπικού, το οποίο στηρίζει εξατομικευμένα και αποκλειστικά τα άτομα που χρήζουν βοήθειας στην σχολική τους καθημερινότητα, τόσο εντός της τάξης όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και των άλλων δραστηριοτήτων. Κριτήριο για την επιλογή αυτών των ατόμων που προσφέρουν ατομική βοήθεια θα μπορούσε να είναι εκτός από τις

γνώσεις στη φροντίδα ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες και η γνώση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών.

7. Υπάρχει πρόβλεψη για τη λειτουργία ολοήμερων τμημάτων. Τα τμήματα αυτά λειτουργούν μετά το πέρας των υπόλοιπων μαθημάτων και στα οποία υπάρχει πρόβλεψη σχολικών γευμάτων, το κόστος των οποίων συνήθως αναλαμβάνουν οι γονείς. Η λειτουργία αυτών των τμημάτων θα μπορούσε να διευρυνθεί, με επιμήκυνση του ωραρίου τους, θα μπορούσε να γίνεται συστηματικότερη μελέτη των σχολικών μαθημάτων και κατά τη διάρκειά τους θα μπορούσε να υπάρχει πρόβλεψη για υποστηρικτικά προγράμματα κάλυψης μαθησιακών κενών και αναπλήρωσης μαθημάτων σε περίπτωση μακροχρόνιων απουσιών των μαθητών π.χ. λόγω Covid. Θα μπορούσαν επίσης να περιλαμβάνουν και μαθήματα που αφορούν τον πολιτισμό των Ελλήνων μαθητών, τη γλώσσα τους, τη θρησκεία τους και την ιστορία τους.

Οι δράσεις ενδυνάμωσης των πλεονεκτημάτων των Ελληνικών και των Γερμανικών σχολείων απεικονίζονται συγκεντρωτικά στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2).

| Ελληνικά Σχολεία   |  | Γερμανικά Σχολεία  |  |
|--|--|--|--|
| Ιδέες και δράσεις ενίσχυσης  | Πλεονεκτήματα  | Πλεονεκτήματα  | Ιδέες και δράσεις ενίσχυσης  |
| Οργανωμένες καμπάνιες ενημέρωσης   | Κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των Ελλήνων μεταναστών                   | Εκπαιδευτικό σύστημα που δεν είναι συγκεντρωτικό.                                  | Σχεδιασμός δράσεων και πολιτικών που καλύπτουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών                       |
| Δημιουργία διαφημιστικών εντύπων που θα περιλαμβάνουν το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων και δημοσιοποίηση από τους Συλλόγους Διδασκόντων των δράσεων των σχολείων.   | Συνδυασμός ελληνικής και γερμανικής κουλτούρας                         | Επαρκής εσωτερική οργάνωση   | Πρόσληψη προσωπικού που θα καλύπτει τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών   |
| Περιοδεία στελεχών του Υπουργείου Παιδείας προς ενημέρωση της ομογένειας και δημιουργία από τα σχολεία περιοδικών ή εφημερίδων που αποδεικνύουν το δίγλωσσο περιβάλλον | Δίγλωσσο περιβάλλον  | Διευθυντές και υποδιευθυντές δεν απασχολούνται με γραφειοκρατικά θέματα.           | Οδηγίες από εμπειρογνώμονες στους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων με σκοπό την επιπλέον στήριξη των μεταναστών μαθητών |
| Συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης των ελληνικών σχολείων με τα στελέχη των γερμανικών  | Ανεξάρτητα από τις παθογένειες του Γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος | Εξοπλισμένα κτιριακά   | Συχνή συντήρηση και επιπλέον έργα  |
| Ενημέρωση στους νεομετανάστες από τις γερμανικές υπηρεσίες υποδοχής για την ύπαρξη και τα οφέλη των ελληνικών σχολείων.  | Οικείοι χώροι για τα παιδιά των Ελλήνων νεομεταναστών                  | Διατήρηση σχολικών εγχειριδίων σε καλή κατάσταση                                   | Επιπλέον έλεγχος από εκπαιδευτικούς και γονείς   |
| Απόσπαση εκπαιδευτικών λόγω γάμου, ενδοσχολική και εξωσχολική επιμόρφωση, παροχή επιδόματος πρώτης εγκατάστασης στους εκπαιδευτικούς                                   | Στελέχωση με εκπαιδευτικούς υψηλού επιπέδου                            | Στήριξη μαθητών και προσβασιμότητα σε μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. | Πρόσληψη ειδικού βοηθητικού που θα γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών  |
| Έξτρα μοριοδότηση  | Δυνατότητα επιστροφής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα                | Λειτουργία ολοήμερου σχολείου  | Διεύρυνση του ωραρίου των σχολείων, έμφαση στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών και παροχή επιπλέον                            |

|   |  |  |                                   |
|---|--|--|-----------------------------------|
|   |  |  | βοήθειας στους μετανάστες μαθητές |
| Δυνατότητα δοκιμαστικών μαθημάτων και στους δυο τύπους σχολείων και ενημέρωση των γονέων για τις προοπτικές των παιδιών τους από τη φοίτησή τους είτε στα γερμανικά είτε στα ελληνικά σχολεία | Δυνατότητα επιλογής Λειτουργία ελληνικού ή γερμανικού Γυμνασίου στο τέλος της Δ΄ Δημοτικού |  |                                   |
| Χορήγηση μοριοδότησης και για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Γερμανίας και εποπτεία των απολυτηρίων εξετάσεων και από γερμανικούς φορείς  | Ευκολότερη πρόσβαση στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση                                   |  |                                   |

**Πίνακας 2: Ενδυνάμωση των πλεονεκτημάτων των Ελληνικών και Γερμανικών Σχολείων**

## **5.4 Αποδυνάμωση των μειονεκτημάτων**

### *Αποδυνάμωση των μειονεκτημάτων των ελληνικών σχολείων*

1. Στα πλαίσια της παροχής ίσων ευκαιριών, απαραίτητος είναι ο εμπλουτισμός του αναλυτικού τους προγράμματος με αντικείμενα όπως η θεατρική αγωγή, η πληροφορική και τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Σε περίπτωση αδυναμίας του ελληνικού κράτους να αποσπάσει εκπαιδευτικούς αυτών των ειδικοτήτων, θα μπορούσαν να γίνουν διακρατικές συμφωνίες και να διδάξουν τα ανάλογα αντικείμενα εκπαιδευτικοί των γερμανικών σχολείων με σκοπό τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Σε περίπτωση επίσης που οι διδακτικές ώρες δεν επαρκούν για την ένταξη των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, θα μπορούσε να γίνει επιμήκυνση του διδακτικού πρωινού ωραρίου και να ενταχθεί η διδασκαλία αυτών των αντικειμένων στο ολοήμερο πρόγραμμα.
2. Απόσπαση μόνιμων εκπαιδευτικών, που επιθυμούν να αποσπαστούν χωρίς την καταβολή του ειδικού επιμισθίου, κυρίως λόγω γάμου με μόνιμο κάτοικο του εξωτερικού. Στην περίπτωση που εξακολουθούν να υπάρχουν κενές θέσεις, μπορούν να καλυφθούν με εκπαιδευτικούς αποσπασμένων από την Ελλάδα με την καταβολή του ειδικού επιμισθίου.
3. Για να καλυφθεί το κενό έλλειψης ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών Μουσικής και Εικαστικών να αποσπαστούν στα ελληνικά σχολεία της Βόρειας Ρηνανίας Βεσταφαλίας λόγω μεγάλων αποσπάσεων μεταξύ των σχολείων, θα μπορούσε να

καλυφθεί ή με την απόσπαση περισσότερων εκπαιδευτικών (1 ανά δύο όμορα σχολεία) και οι ώρες διδασκαλίας που θα υπολείπονται προς κάλυψη του ωραρίου τους να διατίθενται για την οργάνωση πολιτιστικών δράσεων για την προώθηση των σχολείων και της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης.

4. Προς κάλυψη των αναγκών των γονέων των μαθητών των ελληνικών σχολείων θα πρέπει να υπάρξει πρόβλεψη για τη λειτουργία ολοήμερων τμημάτων. Λόγω του πρωινού ωραρίου λειτουργίας έως τις 14.00 καθημερινά, οι ώρες που απαιτούνται είναι 10 ώρες εβδομαδιαίως, οι οποίες και μπορούν να καλυφθούν από τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση του ωραρίου τους ή με υπερωρίες επί πληρωμή.
5. Όπως και σε όλα τα σχολεία, υπάρχουν μαθητές που χρήζουν ειδικής αγωγής και δυστυχώς δεν υπάρχει πρόβλεψη για ίδρυση Τμημάτων Ένταξης. Εκτός από την απόσπαση εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και θα μπορούσε να υπάρχει πρόβλεψη, τουλάχιστον για ιδιωτική παράλληλη στήριξη. Επίσης θα μπορούσαν να δημιουργούνται ομάδες αξιολόγησης είτε από Έλληνες εμπειρογνώμονες της Γερμανίας (ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους) είτε από ομάδες αξιολόγησης που θα συγκροτούνται στην Ελλάδα και ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. 1 ή 2 φορές το χρόνο) θα μεταβαίνουν στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία και θα διενεργούν τις αξιολογήσεις των μαθητών.
6. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών διαρκούν το πολύ 5 έτη, παρατηρούνται συχνές αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού και κυρίως συχνές αλλαγές στελεχών εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αλλαγές στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Θα μπορούσε μεγάλο μέρος των εργασιακών θέσεων να καλύπτονται ως μόνιμες οργανικές θέσεις με την ανάλογη μοριοδότηση. Θα μπορούσε επίσης να δίνεται προτεραιότητα στις αποσπάσεις εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αποσπαστούν χωρίς την καταβολή του ειδικού επιμισθίου λόγω του ότι έχουν συνάψει γάμο με ομογενείς ή με μόνιμους κατοίκους της περιοχής.
7. Δεδομένης της ανασφάλειας που παρατηρείται στους γονείς μεταναστών μαθητών σχετικά με τη συνέχιση της λειτουργίας των σχολείων, στελέχη του Υπουργείου Παιδείας θα μπορούσαν να επισκεφτούν την ομογένεια και να δεσμευτούν για τη συνεχόμενη και απρόσκοπτη λειτουργία τους, δεσμεύσεις οι οποίες και θα συνοδεύονται με πολιτικές αποφάσεις που θα στηρίζει και θα ενισχύει την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων.
8. Το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να λαμβάνει μέριμνα για την έγκαιρη και επαρκή χρηματοδότηση των σχολείων, για να μην χάνουν την αξιοπιστία τους απέναντι στους



γερμανικούς φορείς και να καλύπτουν έγκαιρα τις οικονομικές τους υποχρεώσεις (ενοίκια, θέρμανση, ρεύμα, μισθοί προσωπικού, ασφαλιστικές εισφορές κλπ.) Δεδομένου του γεγονότος ότι την οικονομική διαχείριση ασκούν οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι θα έπρεπε να έχουν λογιστικές γνώσεις για τη διεκπεραίωση των συγκεκριμένων καθηκόντων, γίνονται αρκετά λάθη με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται ελλείψεις ανταπόκρισης στις οικονομικές τους υποχρεώσεις. Θα μπορούσε να υπάρξει οικονομικός διαχειριστής στα Γραφεία Συντονιστών Εκπαίδευσης έτσι ώστε να στηρίζει και να διεκπεραιώνει τις οικονομικές υποθέσεις.

9. Σε πολλά από τα ελληνικά σχολεία, δεν υπάρχει πρόβλεψη προσβασιμότητας από άτομα με ειδικές ανάγκες. Δεδομένου του γεγονότος ότι αρκετά από αυτά τα κτίρια δεν είχαν κατασκευαστεί για σχολική χρήση, δεν υπάρχει πρόβλεψη για μπάρες και ασανσέρ. Καλό θα ήταν το ελληνικό κράτος να διαθέσει χρήματα για εργασίες και παρεμβάσεις έτσι ώστε τα κτίρια να γίνουν φιλικά για άτομα με ειδικές ανάγκες έτσι ώστε να τηρείται η αρχή της ισότητας.
10. Η έλλειψη χρηματοδότησης από γερμανικούς φορείς θα πρέπει να αλλάξει και να με διακρατικές συμφωνίες να καταστεί σαφές στο Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας και στις δημοτικές αρχές των πόλεων στις οποίες λειτουργούν σχολεία, ότι οι γονείς των Ελλήνων μαθητών είναι εργαζόμενοι οι οποίοι φορολογούνται από το γερμανικό κράτος και για το λόγο αυτό θα μπορούσαν να συμμετέχουν στα έξοδα λειτουργίας τους. Τουλάχιστον θα μπορούσαν να εξασφαλίζουν τη στέγαση των σχολείων και να συνδράμουν στην εύρεση ή στην ανέγερση διδακτηρίων. Θα μπορούσαν επίσης να συνδράμουν στη στελέχωσή τους με εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικοτήτων οι οποίες απουσιάζουν από την πρόβλεψη του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας.

#### **Αποδυνάμωση των μειονεκτημάτων των γερμανικών σχολείων**

1. Θα μπορούσε να δίνεται η δυνατότητα στους αλλοδαπούς μαθητές των γερμανικών σχολείων να παρακολουθούν συστηματικά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας έτσι ώστε να μπορούν να ακολουθούν Gymnasium ή να πριμοδοτούνται στη βαθμολογία τους έτσι ώστε να μπορούν σε δεύτερο χρόνο να μεταπηδήσουν σε ανώτερο τύπο σχολείου και να έχουν πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
2. Το σύστημα βαθμολογίας θα μπορούσε να αλλάξει και επίσης καλό θα ήταν να ακολουθείται η ίδια κλίμακα βαθμολογίας παγκοσμίως,

3. Θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση. Να υπάρχει συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και να αναβαθμιστεί ο ρόλος και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής. Δεδομένου εξάλλου του γεγονότος ότι οι αλλοδαποί μαθητές χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας αλλά βρίσκονται και σε ηλικία που η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής γίνεται πολύ πιο εύκολη, γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής και η συμβολή της στην μετέπειτα μαθησιακή εξέλιξη των μεταναστών.
4. Το γεγονός ότι τα γερμανικά σχολεία είναι πολυπληθή δεν εξυπηρετεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Για το λόγο αυτό θα μπορούσε να ληφθεί πρόβλεψη από τις γερμανικές αρχές, στις περιοχές με μεγάλο όγκο μεταναστών μαθητών να λειτουργούν σχολεία με μικρότερο αριθμό μαθητών.
5. Το συμβολικό κόστος των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να αναδειχθεί σε ανασταλτικό παράγοντα φοίτησης, κυρίως σε μετανάστες που πρόσφατα έφτασαν στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό, θα μπορούσαν να παραχωρούνται δωρεάν σε μαθητές που οι γονείς τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
6. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας θα μπορούσε να γίνεται σε τμήματα που θα λειτουργούν εντός του σχολικού προγράμματος, στα πλαίσια εκμάθησης γλωσσών και όχι απογευματινές ώρες. Θα μπορούσε να υπάρχει και βαθμολογία, η οποία θα συνυπολογίζεται στη συνολική βαθμολογία του μαθητή. Θα μπορούσε επίσης να δίνεται έμφαση και να συμμετέχουν οι μαθητές στις εξετάσεις για τα ελληνικά κρατικά πιστοποιητικά γλωσσομάθειας, έτσι ώστε οι μαθητές να πιστοποιούνται σχετικά με το επίπεδο ελληνομάθειάς τους. Θα πρέπει επίσης οι γερμανικοί φορείς να προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς για τα τμήματα αυτά με κύριο κριτήριο την εκπαίδευσή τους στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας ή στη διδασκαλία της ελληνικής σε παιδιά μεταναστών. Θα πρέπει επίσης να γίνει κατανοητό ότι τα διδακτικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται, δηλαδή τα σχολικά βιβλία των μαθητών της Ελλάδας, δεν είναι τα καταλληλότερα για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών και θα πρέπει να αντικατασταθούν από εγχειρίδια που εκδίδονται ή από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας που είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση της ελληνομάθειας ή από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ). Εκτός αυτού, λόγω της αύξησης των μεταναστευτικών ροών που προέρχονται από την Ελλάδα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης αλλά και τα μετέπειτα χρόνια, θα πρέπει να γίνει κατανοητό από τους γερμανικούς εκπαιδευτικούς φορείς, ότι απαιτείται αύξηση αυτών των τμημάτων

έτσι ώστε να λειτουργούν σε όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με πρόσληψη επιπλέον προσωπικού και εξασφάλιση περισσότερων αιθουσών διδασκαλίας .

Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται συγκεντρωτικά οι προτεινόμενες δράσεις αποδυνάμωσης των μειονεκτημάτων των Ελληνικών και των Γερμανικών Σχολείων. (Πίνακας 3)

| Ελληνικά Σχολεία   |  | Γερμανικά Σχολεία                             |   |
|--|--|---|---|
| <i>Ιδέες και δράσεις αποδυνάμωσης</i>  | <b>Μειονεκτήματα</b>   | <b>Μειονεκτήματα</b>                          | <i>Ιδέες και δράσεις αποδυνάμωσης</i>   |
| Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με αντικείμενα όπως η θεατρική αγωγή, η πληροφορική και τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Σε περίπτωση που το ελληνικό κράτος αδυνατεί να αποσπάσει εκπαιδευτικούς αυτών των ειδικοτήτων, με διακρατικές συμφωνίες μπορούν να διδάξουν το ανάλογο αντικείμενο Γερμανοί εκπαιδευτικοί. Επιμήκυνση του διδακτικού ωραρίου για την κάλυψη αυτών των γνωστικών αντικειμένων | Απουσία γνωστικών αντικειμένων   | Πρόωρη εισαγωγή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση | Συστηματική ενισχυτική διδασκαλία των μεταναστών μαθητών και έξτρα πριμοδότηση έτσι ώστε σε δεύτερο χρόνο να μπορέσουν να μεταπηδήσουν σε ανώτερο τύπο σχολείου |
| Νομοθετικές ρυθμίσεις, σύμφωνα με τις οποίες θα επιτρέπεται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς συζύγους μόνιμων κατοίκων του εξωτερικού, να αποσπώνται στα ελληνικά σχολεία  | Δυσκολίες στη στελέχωση με εκπαιδευτικό προσωπικό.   | Διαφορετικό σύστημα βαθμολόγησης              | Κοινή κλίμακα βαθμολόγησης παγκοσμίως   |
| Προκήρυξη περισσότερων θέσεων έτσι ώστε να αναλογεί 1 εκπαιδευτικός ανά 2 όμορα σχολεία και οι ώρες που υπολείπονται να διατίθενται στην οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων  | Έλλειψη ενδιαφέροντος από εκπαιδευτικούς Μουσικής και Εικαστικών να αποσπαστούν στα Ελληνικά σχολεία | Προαιρετική φοίτηση στην προσχολική αγωγή     | Έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση, καθιέρωση αναλυτικού προγράμματος, συστηματικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής                            |
| Κάλυψη των ωρών που απαιτούνται για τη λειτουργία ολοήμερου προγράμματος από εκπαιδευτικούς του πρωινού προγράμματος, προς συμπλήρωση ωραρίου ή με ανάθεση έμμισθων υπερωριών  | Απουσία ολοήμερων προγραμμάτων   | Πολυπληθή σχολεία                             | Λειτουργία σχολείων με μικρότερο αριθμό μαθητών σε περιοχές που δέχονται μεγάλα κύματα μεταναστών   |
| Δημιουργία Τμημάτων Ένταξης και πρόβλεψη για παράλληλη στήριξη καθώς   | Απουσία πρόβλεψης στήριξης σε μαθητές με   | Συμβολικό κόστος σχολικών εγχειριδίων         | Δωρεάν παραχώρηση σχολικών εγχειριδίων σε μαθητές που οι  |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| και δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικής αξιολόγησης  | ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες   |   | γονείς τους αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες   |
| Δημιουργία οργανικών θέσεων και προτεραιότητα στην απόσπαση εκπαιδευτικών που έχουν συνάψει γάμο με μόνιμο κάτοικο του εξωτερικού                                      | Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικού προσωπικού και στελεχών εκπαίδευσης  | Δυσκολία στην παροχή ευκαιριών εκμάθησης της μητρικής γλώσσας | Λειτουργία των ΤΕΓ εντός του σχολικού ωραρίου, βαθμολογία η οποία συνυπολογίζεται στη συνολική βαθμολογία, πιστοποίηση γλωσσομάθειας, πρόσληψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών, επιλογή κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων, αύξηση αριθμού ΤΕΓ |
| Δέσμευση των αξιωματούχων του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των γερμανικών φορέων αναφορικά με την απρόσκοπτη λειτουργία τους και θέσπιση πολιτικών που θα τα ενισχύουν | Δυσπιστία εκ μέρους των γονέων αναφορικά με τη συνέχιση της λειτουργίας τους και της χρηματοδότησής τους. |   |  |
| Συνέπεια στη χρηματοδότηση και θέσπιση θέσης οικονομικού διαχειριστή   | Καθυστερήσεις στη χρηματοδότηση   |   |  |
| Επιπλέον χρηματοδότηση για ανάλογες παρεμβάσεις.   | Δεν είναι προσβάσιμα σε άτομα με ειδικές ανάγκες  |   |  |
| Διακρατικές συμφωνίες προς εξασφάλιση χρηματοδότησης, τουλάχιστον προς εξασφάλισης κτιρίων   | Έλλειψη χρηματοδότησης από το γερμανικό κράτος  |   |  |

**Πίνακας 3: Αποδυνάμωση των μειονεκτημάτων των Ελληνικών και Γερμανικών Σχολείων**

### **5.5 Κομβικές παράμετροι υβριδικής λύσης**

Η καταγραφή των πλεονεκτημάτων αλλά και των μειονεκτημάτων των δυο πόλων, δηλαδή της επιλογής Ελληνικού ή Γερμανικού Σχολείου καθώς και οι προτάσεις ενίσχυσης των πλεονεκτημάτων αλλά και αποδυνάμωσης των μειονεκτημάτων, οδηγούν στο στάδιο των κομβικών σημείων εύρεσης μιας υβριδικής λύσης.

Το πρώτο που προκύπτει είναι η μερική εμπλοκή των γερμανικών φορέων στη λειτουργία των ελληνικών σχολείων και θα αφορά:

- τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος των ελληνικών Σχολείων με διδακτικά αντικείμενα όπως η θεατρική αγωγή, η πληροφορική και τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Δεδομένου του γεγονότος ότι τα ελληνικά σχολεία της Γερμανίας λειτουργούν και ανταγωνίζονται τα γερμανικά και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα είναι ενταγμένα και στο αναλυτικό πρόγραμμα των γερμανικών θα μπορούσαν να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ανάλογων ειδικοτήτων, διορισμένων στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα στη Γερμανική Γλώσσα.
- Μερική χρηματοδότηση από γερμανικούς φορείς και θα αφορά θέματα όπως το κτιριακό και την διενέργεια βελτιώσεων και παρεμβάσεων, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμα από άτομα με ειδικές ανάγκες.
- Σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές, θέσπιση θέσης οικονομικού διαχειριστή των σχολείων ο οποίος θα είναι γνώστης της οικονομικής επιστήμης αλλά γνώστης τόσο της Ελληνικής όσο και της Γερμανικής γλώσσας.
- Σε συνεργασία με τις ελληνικές αρχές, ενημέρωση των Ελλήνων μεταναστών από της κοινωνικές υπηρεσίες υποδοχής μεταναστών για τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων αλλά και δέσμευση των γερμανικών φορέων για την συνέχιση της απρόσκοπτης λειτουργίας τους και τη στήριξή τους σε αυτά..
- Θα μπορούσε να παρέχεται επιπλέον επιδοτούμενη ενισχυτική διδασκαλία και πριμοδότηση της βαθμολογίας στους μαθητές των ελληνικών σχολείων που επιθυμούν να εισέλθουν μετά το πέρας της Δ τάξης Δημοτικού , στη γερμανική εκπαίδευση και να εφαρμοστεί κοινό σύστημα βαθμολόγησης.
- Θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στην προσχολική αγωγή και να καταστεί υποχρεωτική, δεδομένου του γεγονότος ότι η αξία της έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως από την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Η φοίτηση των Ελλήνων μαθητών στα ελληνικά σχολεία βοηθά στην αποσυμφόρηση των γερμανικών με αποτέλεσμα να λειτουργούν με μικρότερο αριθμό μαθητών και να ανταπεξέρχονται καλύτερα στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών.
- Δεδομένου του γεγονότος ότι τα σχολικά εγχειρίδια παρέχονται δωρεάν στους μαθητές των ελληνικών σχολείων, καθώς και ότι δεν υπάρχει ανάγκη λειτουργίας ΤΕΓ (Τμημάτων Ελληνικής Γλώσσας) για τους μαθητές που φοιτούν στα Ελληνικά Σχολεία και σε συνδυασμό με τη μείωση των μαθητών που προκύπτει από την φοίτηση των μεταναστών μαθητών ελληνικής καταγωγής στα ελληνικά σχολεία, γίνεται κατανοητό ότι προκύπτει μεγάλο οικονομικό όφελος για το Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας

Ρηνανίας Βεστφαλίας και κατά συνέπεια θα μπορούσε να συμμετέχει στη χρηματοδότηση των σχολείων.

Ο δεύτερος πυλώνας που προκύπτει είναι δράσεις που θα εφαρμοστούν από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και θα αφορά:

- Επιμήκυνση του διδακτικού ωραρίου με σκοπό τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα αλλά και την κάλυψη διδακτικών ωρών του ολόημερου προγράμματος από εκπαιδευτικούς που τους πλεονάζουν ώρες.
- Δημιουργία οργανικών θέσεων και απόσπαση κατά προτεραιότητα μονίμων εκπαιδευτικών που έχουν συνάψει γάμο με μόνιμο κάτοικο του εξωτερικού.
- Προκήρυξη περισσότερων θέσεων απόσπασης που θα αφορά εκπαιδευτικούς Μουσικής και Εικαστικών.
- Δημιουργία Τμημάτων Ένταξης και ομάδων αξιολόγησης.
- Συνέπεια στη χρηματοδότηση των σχολείων και σε συνεργασία με τις γερμανικές αρχές θέσπιση θέσης οικονομικού διαχειριστή.
- Θέσπιση πολιτικών και δέσμευση της ελληνικής κυβέρνησης, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας αναφορικά με τη συνέχιση της λειτουργίας των σχολείων.
- Θα μπορούσε να παρέχεται επιπλέον επιδοτούμενη ενισχυτική διδασκαλία και πριμοδότηση στη βαθμολογία στους Έλληνες μαθητές των γερμανικών σχολείων, που επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε ελληνικά σχολεία και να εφαρμοστεί κοινό σύστημα βαθμολόγησης.
- Συνεργασία με τους γερμανικούς φορείς έτσι ώστε να δοθεί έμφαση στην προσχολική αγωγή.

Όλα τα προηγούμενα συνοψίζονται στο σχήμα των κομβικών παραμέτρων της υβριδικής λύσης. (Σχήμα 2)



## Σχήμα 2: Κομβικές παράμετροι υβριδικής λύσης

Εν κατακλείδι, η λύση που προτείνεται ακολουθεί το διαπολιτισμικό μοντέλο και έχει πολλά κοινά στοιχεία με την εκπαιδευτική μεταναστευτική πολιτική που ακολουθείται στο κρατίδιο της Βαυαρίας, στην οποία επετράπη η ίδρυση ελληνικών ιδιωτικών σχολείων από την δεκαετία του 1960, τη λειτουργία των οποίων εξακολουθεί να χρηματοδοτεί και να εποπτεύει. Θα μπορούσε επίσης να προαχθεί η λύση των δίγλωσσων σχολείων όπως του GesamtSchule Kaiserplatz στο Krefeld και του Leibniz Montessori Gymnasium.

Στο GesamtSchule Kaiserplatz στο Krefeld τα Ελληνόπουλα φοιτούν σε γερμανικό σχολείο και αποκτούν απολυτήριο που αναγνωρίζεται και στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Παρακολουθούν τα 2/3 των μαθημάτων συνδιδασκόμενα με τα Γερμανόπουλα και το 1/3 του προγράμματος αφορά μαθήματα που διδάσκονται στα ελληνικά. Τα διδακτικά αντικείμενα που



περιλαμβάνονται στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα είναι η Ελληνική Γλώσσα, η Λογοτεχνία, Ιστορία, Θρησκευτικά, Φυσικές Επιστήμες, Οικονομία και Λεξιλόγιο που αφορά μαθήματα που διδάσκονται στα Γερμανικά, όπως για παράδειγμα τα Μαθηματικά. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση συνεχίζεται και μετά το πέρας της 10<sup>ης</sup> τάξης έως την αποφοίτηση και τη λήψη του απολυτηρίου και παίζει σημαντικό ρόλο στην τελική βαθμολογία των μαθητών. Για τη διδασκαλία των ελληνόφωνων μαθημάτων στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς αποσπασμένους από την Ελλάδα<sup>3</sup>.

Όσον αφορά το Leibniz Montessori Gymnasium το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας κατέχει τη θέση της 2<sup>ης</sup> ξένης γλώσσας και παρέχεται η δυνατότητα της διδασκαλίας ενός επιπλέον μαθήματος στα Ελληνικά. Δίνεται επίσης στους μαθητές της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η δυνατότητα να προετοιμαστούν και να συμμετέχουν στις εξετάσεις για την απόκτηση του κρατικού πιστοποιητικού ελληνομάθειας, επιπέδου Γ1, που πραγματοποιούνται υπό την επίβλεψη του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και αναγνωρίζεται από το γερμανικό κράτος. Οι ορθόδοξοι επίσης μαθητές διδάσκονται στα πλαίσια του μαθήματος Θρησκευτικών το Ορθόδοξο δόγμα, από καθηγητές γερμανόφωνους, οι οποίοι όμως κατέχουν και την ελληνική γλώσσα. Για τη διδασκαλία των ελληνόγλωσσων μαθημάτων στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς αρμόδιους να διδάξουν, την πρόσληψη των οποίων αναλαμβάνει το γερμανικό κράτος.<sup>4</sup>

Ίσως η σύναψη διακρατικών συμφωνιών εκ νέου, που θα αφορούν την εποπτεία και την χρηματοδότηση και από τα δυο κράτη, δώσει την υβριδική λύση μετατροπής των αμιγών Ελληνικών Σχολείων σε δίγλωσσα, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες των μεταναστών μαθητών. Δεδομένου του γεγονότος ότι οικονομική κρίση του 21<sup>ου</sup> αιώνα αύξησε τον αριθμό μεταναστών από την Ελλάδα, γίνεται κατανοητή η ανάγκη πρόκρισης των δίγλωσσων σχολείων.

---

<sup>3</sup> <https://www.greekelearning.com/krefeld.html>

<sup>4</sup> <https://www.leibniz-montessori.de/unterricht/aufgabenfeld-i-sprachlich-literarisch-k%C3%BCnstlerisch/neugriechisch-bilingual-informationen/>

# **Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Εφαρμογή της Μεθόδου της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στην αξιολόγηση των μορφών Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης**

## **Κεφάλαιο 6: Η μέθοδος της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας (Analytic Hierarchy Process -AHP)**

Δημιουργός της μεθόδου της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας (AHP) είναι ο Thomas L. Satty, ο οποίος τη δημιούργησε τη δεκαετία του 1970 και αποτελεί ένα απλό εργαλείο λήψης αποφάσεων σε προβλήματα με περισσότερες από μία διαθέσιμες λύσεις. Βασίζεται στη θέσπιση των κριτηρίων με τα οποία λαμβάνεται μια απόφαση με σκοπό την λύση ενός προβλήματος, το οποίο δεν έχει μόνο μια λύση και για την εξεύρεση της προσφορότερης λύσης δεν μπορεί να εφαρμοστεί μια διαδικασία που θα ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια. Σκοπός είναι ο προσδιορισμός της καλύτερης εναλλακτικής επιλογής κατατάσσοντας όλες τις δυνατές εναλλακτικές από την πιο πρόσφορη στη λιγότερο σωστή. Η διαδικασία αυτής της μεθόδου βασίζεται σε δυαδικές συγκρίσεις με τις οποίες, αυτός που θα λάβει την απόφαση, αξιολογεί με συγκεκριμένη κλίμακα τις απόψεις του. Βαθμολογείται η σημαντικότητα των προς σύγκριση εναλλακτικών. Στην θεώρηση ενός αποτελέσματος ως συνεπές, μεγάλο ρόλο παίζει ο έλεγχος συνέπειάς του.

Η μέθοδος αυτή προσδοκά στην προσμέτρηση όλων των κριτηρίων που λαμβάνονται υπόψη στη λήψη μιας απόφασης καθιστώντας αυτά τα κριτήρια μετρήσιμα και ικανά να ιεραρχηθούν, με σκοπό την επιλογή της καλύτερης λύσης.

Τα κριτήρια με τα οποία λαμβάνεται η απόφαση, χαρακτηρίζονται από συνέπεια καθώς αυτός που καλείται να λάβει την απόφαση μπορεί να εκφέρει την προτίμησή του, είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αλλά δεν μπορεί να ληφθεί απόφαση εάν λείπει ένα από αυτά.

Σύμφωνα με τη AHP, το προς επίλυση πρόβλημα χωρίζεται σε μικρότερα προβλήματα και μέσω των δυαδικών συγκρίσεων καθορίζονται οι προτεραιότητες σε καθένα από αυτά τα μικρότερα προβλήματα.

Καθορίζονται τα κριτήρια τα οποία επηρεάζουν την λήψη της απόφασης καθώς και οι λύσεις οι οποίες προτείνονται για την επίλυση του προβλήματος οι πιθανές δηλαδή αποφάσεις. Στη συνέχεια σχηματίζουμε τους πίνακες AHP σύμφωνα με τα ζεύγη συγκρίσεων και στους οποίους εμφανίζονται οι απόψεις αυτού που αποφασίζει ανά ζεύγη επιλογών. Στο επόμενο

βήμα, υπολογίζονται οι προτεραιότητες των στοιχείων του πίνακα AHP. Ακολούθως, ανά ζεύγη γίνονται σχετικές συγκρίσεις ανά ζεύγη σε κάθε επίπεδο οι οποίες και καθορίζουν ποσοτικά τη σημασία του κάθε κριτηρίου σχετικά με την τελική απόφαση και μέσω αυτών των συγκρίσεων προκύπτουν οι πίνακες προτεραιοτήτων. Στη συνέχεια κατασκευάζεται η ιεραρχία, λαμβάνοντας υπόψη τα βάρη που περιλαμβάνονται στον πίνακα προτιμήσεων. (Καλλιωντζή, Μαργαριτοπούλου, 2019)

Μέχρι και το στάδιο της δημιουργίας του πίνακα AHP λαμβάνεται υπόψη η άποψη του αποφασίζοντα, πρόκειται δηλαδή για αδόμητες φάσεις, ενώ τα υπόλοιπα βήματα είναι καθαρά υπολογιστικά, δηλαδή δομημένες φάσεις.<sup>5</sup>

Η μέθοδος αυτή παρόλο που έχει δεχθεί κριτική όσον αφορά το τρόπο με τον οποίο δομείται καθώς και αναφορικά με τον βαθμό αξιοπιστίας της, χρησιμοποιείται συχνά, δίνοντας ασφαλή αποτελέσματα, καθώς εφαρμόζεται εύκολα, μπορεί να εφαρμοστεί σε προβλήματα των οποίων οι λύσεις εμπεριέχουν και υποκειμενικές κρίσεις, τα κριτήρια μπορεί να είναι όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, εμπεριέχει δικλείδες ασφαλείας της συνέπειας και τέλος μπορεί να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις που ο λαμβάνων την απόφαση μπορεί να είναι ομάδα.

## **6.1 Αξιολόγηση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με τη μέθοδο της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας**

Η επιλογή μορφής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, είναι ένα πρόβλημα το οποίο ταλανίζει τους Έλληνες μετανάστες γονείς οι οποίοι καλούνται να πάρουν απόφαση αναφορικά με την φοίτηση των παιδιών τους. Η αξιολόγηση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι ένα πρόβλημα, στο οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η μέθοδος της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας, καθώς είναι ένα πρόβλημα που εμπεριέχει υποκειμενικές κρίσεις (απόψεις και στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών), τα κριτήρια τα οποία θα οδηγήσουν στη λήψη της απόφασης μπορεί να θεωρηθούν και ποσοτικά (π.χ. λειτουργία προγραμμάτων, κτίρια κλπ.) και ποιοτικά ( κάλυψη ψυχολογικών αναγκών, κοινωνικοποίηση κλπ.), μπορεί η απόφαση αυτή να ληφθεί από ομάδα ατόμων και τέλος εμπεριέχει έλεγχο συνέπειας της απόφασης.

### **Διατύπωση του προβλήματος**

Αρχικά διατυπώνεται το πρόβλημα, το οποίο αφορά την αξιολόγηση των διαθέσιμων μορφών εκπαίδευσης, τις οποίες μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά των Ελλήνων

---

<sup>5</sup> [https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture\\_7.pdf](https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture_7.pdf)

Μεταναστών και αναφέρονται τα κριτήρια με τα οποία μπορεί να ληφθεί η προσφορότερη και πιο ωφέλιμη για τους μαθητές απόφαση . Τα αντικείμενα τα οποία θα αξιολογηθούν είναι οι διαθέσιμες για τους Έλληνες μαθητές μορφές εκπαίδευσης που είναι διαθέσιμες στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, οι οποίες είναι:

- τα Αμιγή Ελληνικά Σχολεία,
- τα Γερμανικά Σχολεία σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων Ελληνικής Γλώσσας στα ΤΕΓ (Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας)
- τα Δίγλωσσα Σχολεία
- τα Ευρωπαϊκά ή Διεθνή στα οποία και λειτουργούν και Τμήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας

### **Προσδιορισμός των κριτηρίων με τα οποία λαμβάνεται η απόφαση**

Στον προσδιορισμό των κριτηρίων συνεργάστηκαν μαζί με την εκπονήτρια της παρούσας μελέτης, η οποία υπηρέτησε ως Διευθύντρια στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο του Βούπερταλ, οι ακόλουθοι πρώην Διευθυντές και Διευθύντριες των Αμιγών Ελληνικών Σχολείων της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, οι οποίοι και αναφέρονται αλφαβητικά:

- Αγωγιάτου Βασιλική, πρώην Διευθύντρια του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου Βούπερταλ
- Δρ. Μωραΐτου Πηνελόπη, πρώην Διευθύντρια του Ελληνικού Γυμνασίου και Λυκείου Κολωνίας
- Ουρούμη Ανθή, πρώην Διευθύντρια του Ελληνικού Γυμνασίου και Λυκείου Ντόρτμουντ
- Χαραλάμπους Δημήτριος, πρώην Διευθυντής του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου Βούπερταλ

Οι συμμετέχοντες στον καθορισμό των κριτηρίων, κατά τη διάρκεια της απόσπασής τους, συμμετείχαν και στα Διοικητικά Συμβούλια των Συλλόγων αποσπασμένων εκπαιδευτικών της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας. Μέσω των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, έγιναν πολλάκις προτάσεις στο Υπουργείο με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των ελληνικών σχολείων του συγκεκριμένου κρατιδίου. Έγινε προσπάθεια επίσης από την ομάδα εργασίας η περιγραφή των κριτηρίων να γίνει με αντικειμενικά στοιχεία που προέκυψαν εκτός από τη βιβλιογραφία και από αναζητήσεις στο διαδίκτυο, κυρίως όμως από την εμπειρία τους και την γνώση των συνθηκών που ισχύουν στην

εκπαίδευση μεταναστών στη Γερμανία καθώς και από την αλληλεπίδραση που είχαν με τις τοπικές ελληνικές κοινότητες, τις ανάγκες των οποίων αφογκράστηκαν και κατανόησαν,

Το πρώτο κριτήριο που τέθηκε είναι η **αναγνώριση της αξίας του Απολυτηρίου** το οποίο λαμβάνει ένας απόφοιτος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το κριτήριο αυτό λαμβάνεται υπόψη καθώς ο τύπος σχολείου από το οποίο γίνεται η αποφοίτηση, είναι καθοριστικής σημασίας για την μετέπειτα επαγγελματική εξέλιξη αλλά και για την φοίτηση σε επιθυμητό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα πρέπει να έχουμε κατά νου, ότι το απολυτήριο των Αμιγών Ελληνικών Σχολείων λαμβάνεται υπόψη ως απολυτήριο από Realschule. Μετά από επιτυχή είσοδο όμως σε οποιοδήποτε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, μέσω της διαδικασίας των Πανελλαδικών Εξετάσεων, τότε το απολυτήριο αυτό αναγνωρίζεται ως απολυτήριο Γυμνασίου (Gymnasium). Επίσης θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία, λειτουργούν μόνο δύο δίγλωσσα Σχολεία, το Gesamtschule Kaiserplatz Krefeld και το Leibniz Montessori Gymnasium, τα οποία και χορηγούν τίτλους σπουδών οι οποίοι αναγνωρίζονται και στα δυο κράτη και δίνουν πρόσβαση τόσο στα Γερμανικά όσο και στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Όσον αφορά, τη φοίτηση σε Γερμανικά Σχολεία, εμπεριέχεται ο κίνδυνος να οδηγήσουν σε τίτλο σπουδών από το βασικό σχολείο (Hauptschule), ο οποίος οδηγεί κατευθείαν στην αγορά εργασίας και μάλιστα με λίγες πιθανότητες ειδίκευσης και καλά αμειβόμενης εργασίας. Τέλος σημαντική είναι η θέση των Ευρωπαϊκών ή Διεθνών Σχολείων, στα οποία λειτουργούν κατά περίπτωση τμήματα διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας, τα οποία όμως καλύπτουν μέρος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έως την 8<sup>η</sup> τάξη και για τις επόμενες τάξεις η φοίτηση συνεχίζεται κατ' επιλογή σε άλλου τύπου σχολείο.

Το επόμενο κριτήριο είναι η **πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση** και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται καθώς και οι τυχόν διευκολύνσεις στους υποψηφίους προς ένταξη φοιτητές. Όπως προαναφέραμε, οι απόφοιτοι ελληνικών και γερμανικών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να καταλάβουν συγκεκριμένο ποσοστό των θέσεων στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που έχουν προκηρυχθεί και να λάβουν μέρος στις εξετάσεις που διενεργούνται ειδικά για τους ομογενείς και τους μόνιμους κατοίκους του εξωτερικού κάθε Σεπτέμβριο στην Ελλάδα και με θέματα διαφορετικά από αυτά στα οποία εξετάζονται οι γηγενείς υποψήφιοι. Θα πρέπει να έχουμε κατά νου ότι οι απόφοιτοι των γερμανικών σχολείων μπορούν να εισέλθουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μόνο εάν έχουν απολυτήριο (Abitur) μετά από εξετάσεις. Οι απόφοιτοί τους μπορούν να συμμετέχουν στις εξετάσεις για τους ομογενείς αλλά δεν σημειώνουν σημαντικές επιτυχίες καθώς παρουσιάζουν

ελλείματα στο χειρισμό της ελληνικής γλώσσας λόγω του ότι δεν την διδάσκονται συστηματικά και ουσιαστικά. Όσον αφορά τους αποφοίτους των δίγλωσσων σχολείων, οδηγούν σε απολυτήριο ενιαίου σχολείου ή Γυμνασίου και δίνονται εξίσου σημαντικές ευκαιρίες και για πρόσβαση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και για πρόσβαση στη Γερμανική καθώς οι απόφοιτοί του θεωρούνται εξίσου ικανοί στον χειρισμό και των δύο γλωσσών.

Το τρίτο κριτήριο είναι η **δυνατότητα εκμάθησης και καλλιέργειας της μητρικής Γλώσσας** και ο τρόπος και οι διευκολύνσεις με τους οποίους επιτυγχάνεται. Η γνώση και η καλλιέργεια της γλώσσας καταγωγής, θεωρείται σημαντικό πλεονέκτημα για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών, καθώς η ελληνική είναι γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η διγλωσσία θεωρείται προσόν καθώς δίνει επιπλέον δυνατότητες εξέλιξης καθώς ενισχύει τη δημιουργική σκέψη, διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία, την ανεκτικότητα απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη φιλοδοξία και τέλος βοηθά στην κατάκτηση επιπλέον γνώσεων<sup>6</sup>. Η εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας για τους μαθητές των Γερμανικών σχολείων δεν είναι υποχρεωτική και πραγματοποιείται απογευματινές ώρες, εκτός του σχολικού ωραρίου, Οι μαθητές καταπονημένοι από το πρωινό πρόγραμμα, αγχωμένοι από το φόρτο των σχολικών εργασιών και αναγκασμένοι να διανύουν αρκετά χιλιόμετρα και να αλλάζουν αρκετά συγκοινωνιακά μέσα για την πρόσβασή τους σε αυτά καθώς δεν λειτουργούν σε όλα τα σχολεία, αποθαρρύνονται στην παρακολούθησή τους και πολύ συχνά εγκαταλείπουν τη φοίτησή τους ή δεν είναι συνεπείς. Αντίθετα οι μαθητές των υπόλοιπων τύπων σχολείων, λόγω της υποχρεωτικότητάς των μαθημάτων εκμάθησης μητρικής Γλώσσας και της ένταξής αυτών των μαθημάτων στο βασικό πρόγραμμα των σχολείων, παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις.

Σημαντικό επίσης κριτήριο στην αξιολόγηση των μορφών εκπαίδευσης είναι το τέταρτο κριτήριο που τέθηκε και αφορά το **κτιριακό**, δηλαδή η ποιότητα και η ασφάλεια των κτιρίων στα οποία στεγάζονται τα σχολεία αλλά και το επίπεδο εξοπλισμού τους, κριτήριο το οποίο συνάδει και με την χρηματοδότησή τους, το ποσοστό δαπάνης ανά μαθητή και κατά συνέπεια έχουν σχέση με τα κονδύλια που χορηγούνται για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Τα σχολικά κτίρια στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία διακρίνονται για την ποιότητά τους, είναι πλήρως εξοπλισμένα, διαθέτουν γυμναστήρια, αμφιθέατρα, αίθουσες υπολογιστών,

---

<sup>6</sup> <https://www.elliniko-sxoleio-ma.eu/gr/%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1-1/%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%B1/>

εργαστήρια φυσικών επιστημών, παιδικές χαρές και σε γενικές γραμμές αποτελούν ευχάριστους και ασφαλείς χώρους. Αντίθετα, τα κτίρια τα οποία ενοικιάζονται από το ελληνικό δημόσιο για τη στέγαση των ελληνικών σχολείων, στην πλειοψηφία τους παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις. Τα περισσότερα από αυτά δεν κατασκευάστηκαν εξ αρχής για τη χρήση τους ως σχολικές μονάδες, δεν διαθέτουν γυμναστήρια και γήπεδα καθώς και επαρκή αριθμό αιθουσών για την λειτουργία εργαστηρίων φυσικής, υπολογιστών και άλλες ανάγκες του σχολείου.

Τέλος πολύ σημαντικό κριτήριο, είναι η **κάλυψη των αναγκών γονέων και μαθητών**, όπως οι ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες αλλά και οι ανάγκες για ενσωμάτωση. Σημαντικό στοιχείο αυτού του κριτηρίου μπορεί να θεωρηθεί η ύπαρξη ολοήμερων προγραμμάτων έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, η πρόβλεψη ώστε να καλύπτονται τα άτομα που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης είτε με ειδικά προγράμματα είτε με στελέχωση με ειδικό προσωπικό, η παροχή προγραμμάτων στήριξης και ενίσχυσης των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, τα επαρκή αναλυτικά προγράμματα με διδακτικά αντικείμενα τα οποία οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και των ικανοτήτων τους. Σημαντικό επίσης κριτήριο μπορεί να θεωρηθεί και η απόσταση του σχολείου από τον τόπο κατοικίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη Βόρεια Ρηνανία Βεστφαλία, υπάρχουν αμιγή ελληνικά σχολεία μόνο στις πόλεις του Μπίλεφελντ (Bielefeld), του Ντόρτμουντ (Dortmund), του Βούπερταλ (Wuppertal), του Ντύσελντορφ (Düsseldorf) και της Κολωνίας (Köln), παρόλο που υπάρχουν μεγάλες σε πλήθος ελληνικές κοινότητες και σε πολλές άλλες πόλεις του συγκεκριμένου κρατιδίου. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι υπάρχουν μόνο δύο δίγλωσσα σχολεία το ένα στο Krefeld και το άλλο στο Düsseldorf, πόλεις που απέχουν 30 χιλιόμετρα μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δίνεται η δυνατότητα μόνο στους Έλληνες μετανάστες μαθητές των κεντροδυτικών περιοχών της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας να μπορούν να εγγραφούν σε αυτά. Να σημειωθεί επίσης ότι υπάρχουν πόλεις σε αυτό το κρατίδιο οι οποίες διαθέτουν πολυπληθέστερες ελληνικές κοινότητες.

Τα προαναφερθέντα απεικονίζονται στον πίνακα που ακολουθεί. (Πίνακας 4)

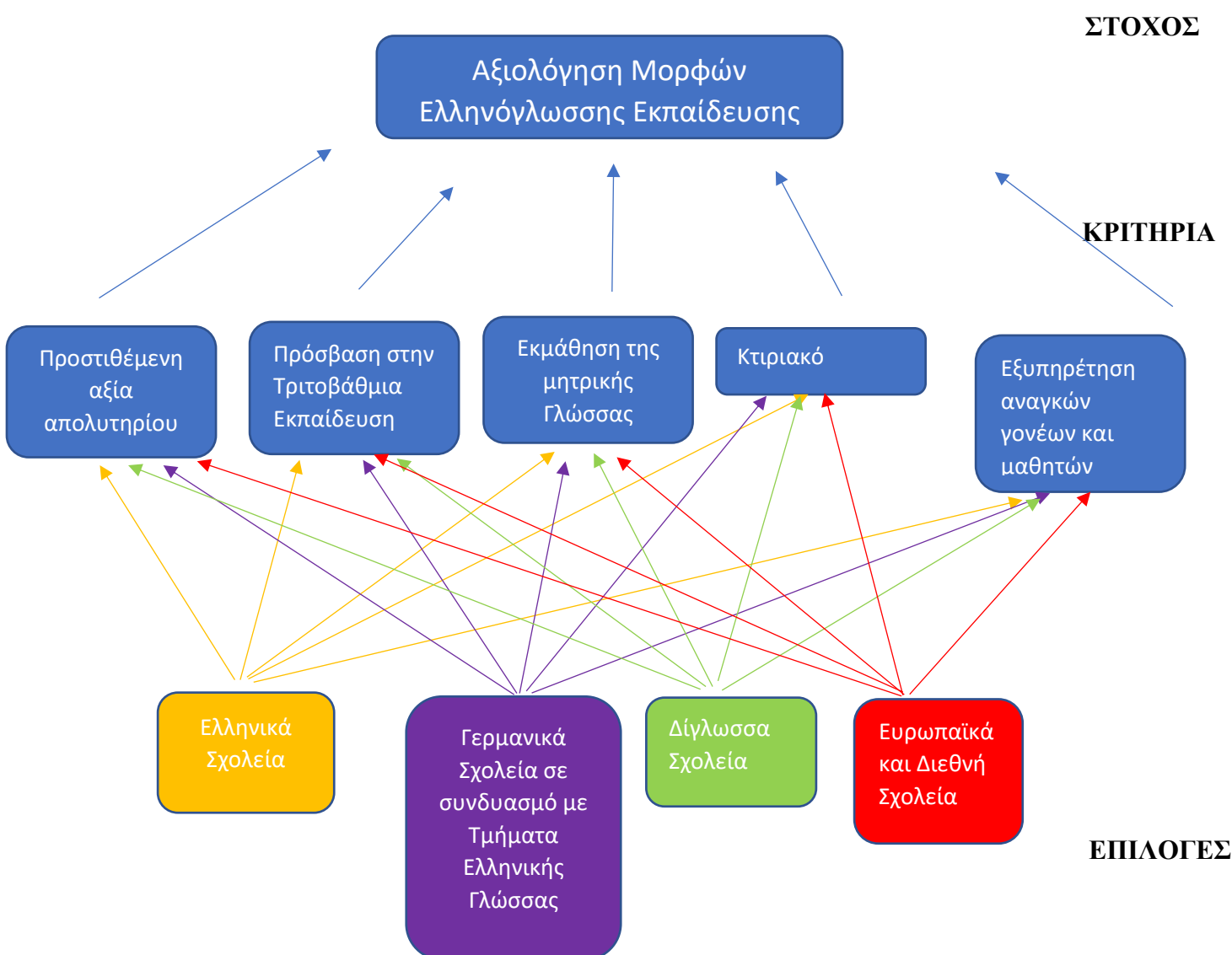
|   |
|---|
| Το αντικείμενο της Αξιολόγησης αφορά την Επιλογή Μορφής Εκπαίδευσης για τη φοίτηση παιδιών Ελλήνων Μεταναστών. Για τη μελέτη της περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια!  |
| <b>Αναγνώριση απολυτηρίου</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 αναγνώριση απολυτηρίου ανάλογα με τις επιδόσεις του παιδιού έως την Δ Δημοτικού</li> <li>2 αναγνώριση απολυτηρίου Realschule</li> <li>3 αναγνώριση απολυτηρίου Gesamtschule</li> <li>4 αναγνώριση απολυτηρίου Gymnasium</li> </ul>   |
| <b>Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατόπιν Εξετάσεων χωρίς προμοδότηση στην μοριοδότηση και με χρονική καθυστέρηση</li> <li>2 Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατόπιν Εξετάσεων χωρίς προμοδότηση στην μοριοδότηση</li> <li>3 Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη εκτός του απολυτηρίου λυκείου, την ποιότητα του Λυκείου</li> <li>4 Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κατόπιν εξετάσεων με σημαντική προμοδότηση στην μοριοδότηση</li> </ul> |
| <b>Εκμάθηση μητρικής Γλώσσας</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Άριστη Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας</li> <li>2 Μέτρια Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας</li> </ul>  |
| <b>Κτιριακό και Εξοπλισμός</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Μέτριες κτιριακές εγκαταστάσεις</li> <li>2 Πολύ καλές κτιριακές εγκαταστάσεις</li> </ul>   |
| <b>Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1 Ανεπαρκής</li> <li>2 Μέτρια</li> <li>3 Πολύ καλή</li> <li>4 Εξαιρετική</li> </ul>  |

**Πίνακας 4: Κριτήρια λήψης απόφασης**

### **Ιεραρχική δόμηση του προβλήματος**

Αρχικά η πρώτη ενέργεια που πρέπει να ακολουθηθεί είναι η διαμόρφωση μιας ιεραρχίας η οποία περιγράφει το πρόβλημα, θέτει τον τελικό στόχο του, δηλαδή η απόφαση η οποία πρέπει να ληφθεί. Η παραπάνω ενέργεια, αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα. (Σχήμα 3)





**Σχήμα 3: Ιεραρχική Δόμηση του προβλήματος**

**Εφαρμογή της ΑHP στην ιεράρχηση των κριτηρίων**

Μετά τον καθορισμό κριτηρίων λήψης της απόφασης, ακολουθεί ο σχηματισμός πινάκων με τη μέθοδο της Αναλυτικής Ιεραρχικής διαδικασίας (ΑHP) σύμφωνα με τα ζεύγη συγκρίσεων των κριτηρίων και ο οποίος ιεραρχεί τα κριτήρια. Αρχικά κατασκευάζεται ένας θεμελιώδης πίνακας (Πίνακας 5) στον οποίο απεικονίζονται οι βαθμολογίες που δίνουν στις μορφές εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν τεθεί, οι λαμβάνοντες την απόφαση. Για την συγκεκριμένη βαθμολόγηση λήφθηκαν υπόψη αντικειμενικά χαρακτηριστικά των πιθανών λύσεων.

| Μορφές εκπαίδευσης   | Προστιθέμενη αξία Απολυτηρίου | Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση | Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας | Κτιριακό | Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών |
|--|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------|--|
| Ελληνικά Σχολεία   | 3                             | 3                                    | 3                             | 1        | 2                                      |
| Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 1                             | 1                                    | 1                             | 2        | 3                                      |
| Δίγλωσσα Σχολεία   | 4                             | 2                                    | 2                             | 2        | 4                                      |
| Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 2                             | 2                                    | 2                             | 2        | 2                                      |

Πίνακας 5: Θεμελιώδης πίνακας βαθμολογιών μορφών εκπαίδευσης

Ακολουθεί η δυαδική σύγκριση των στοιχείων, στην οποία λαμβάνεται υπόψη η βαθμολογία του θεμελιώδους πίνακα και υπολογίζεται το άθροισμα των στηλών. Στην προκειμένη περίπτωση τα στοιχεία προς αξιολόγηση είναι τα ίδια τα κριτήρια με σκοπό την ιεράρχηση της σπουδαιότητάς τους στην διαδικασία λήψης της τελικής απόφασης. Κάθε στοιχείο της μιας κάθετης στήλης συγκρίνεται με κάθε στοιχείο της οριζόντιας στήλης. Για τη συμπλήρωση του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων οι αποφασίζοντες καλούνται να λάβουν υπόψη τον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 6) με τους βαθμούς Σχετικής σημαντικότητας.

| <b>Βαθμός Σχετικής Σημαντικότητας</b>     | <b>Προσδιορισμός</b>                  | <b>Επεξήγηση</b>                                      |
|---|---------------------------------------|---|
| <b>1</b>                                  | <b>Ισότητα</b>                        | <b>Συμμετέχουν το ίδιο στην επίτευξη του στόχου</b>   |
| <b>3</b>                                  | <b>Μικρή υπεροχή</b>                  | <b>Μικρή υπεροχή της χ1 ως προς την χ2</b>            |
| <b>5</b>                                  | <b>Ισχυρή υπεροχή</b>                 | <b>Ισχυρή υπεροχή της χ1 ως προς την χ2</b>           |
| <b>7</b>                                  | <b>Πολύ Ισχυρή Υπεροχή</b>            | <b>Πολύ ισχυρή υπεροχή της χ1 ως προς την χ2</b>      |
| <b>9</b>                                  | <b>Πάρα Πολύ ισχυρή Υπεροχή</b>       | <b>Πάρα πολύ ισχυρή υπεροχή της χ1 ως προς την χ2</b> |
| <b>2,3,4,6,8</b>                          | <b>Ενδιάμεσα των βαθμών 1,3,5,7,9</b> | <b>Ενδιάμεσοι Βαθμοί</b>                              |
| <b>½, 1/3, ¼, 1/5, 1/6, 1/7, 1/8, 1/9</b> |                                       | <b>Όταν έχουμε υπεροχή της χ2 επί της χ1</b>          |

(Σπυριδάκος, 2021)

#### **Πίνακας 6: Πίνακας βαθμών Σχετικής Σημαντικότητας**

Αφού γίνουν οι δυαδικές συγκρίσεις, υπολογίζουμε το άθροισμά κάθε στήλης. Οι δυαδικές συγκρίσεις γίνονται ως εξής: Ξεκινάμε από τη σύγκριση του πρώτου στοιχείου των γραμμών (=Απολυτήριο) με το δεύτερο στοιχείο των στηλών (= Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση) και καλείται ο αποφασίζων να απαντήσει στην Ερώτηση «Πόσες φορές ποιο σημαντικό είναι το Απολυτήριο από την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Επαίδευση;». Εάν το στοιχείο της γραμμής, υπερέχει του στοιχείου της στήλης (στην συγκεκριμένη περίπτωση, εάν το απολυτήριο υπερέχει του κριτηρίου «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» ανάλογα με την άποψή μας , συμπληρώνουμε με αριθμό ανάλογα με την κλίμακα του Πίνακα βαθμών Σχετικής Σημαντικότητας και τον χαρακτηριζό από «Χαμηλή υπεροχή» έως «Πάρα πολύ υψηλή υπεροχή». Εάν όμως το στοιχείο της στήλης υπερέχει του στοιχείου της γραμμής χρησιμοποιούμε το ανάλογο κλάσμα. Σε περίπτωση ισότητας χρησιμοποιούμε το 1. Η διαγώνιος του πίνακα παίρνει πάντοτε την τιμή 1. Συμπληρώνουμε μόνο τα κελιά που είναι πάνω από τη διαγώνιο παίρνουν τιμές συμμετρικά αντίθετες από αυτές πάνω από τη διαγώνιο. Ακολουθεί η άθροιση των αποτελεσμάτων των στηλών. (Σπυριδάκος, 2021)

Τα αποτελέσματα των δυαδικών συγκρίσεων και του αθροίσματος είναι αυτά που απεικονίζονται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 7):

1

2

3

4

5

|   | <b>Κριτήρια</b>                               | <b>Απολυτήριο</b> | <b>Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b> | <b>Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας</b> | <b>Κτιριακό και εξοπλισμός</b> | <b>Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών</b> |
|---|---|-------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------|---|
| 1 | <b>Απολυτήριο</b>                             | 1,00              | 0,20  | 0,20                                 | 4,00                           | 0,25  |
| 2 | <b>Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b>   | 5,00              | 1,00  | 1,00                                 | 5,00                           | 1,00  |
| 3 | <b>Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας</b>          | 5,00              | 1,00  | 1,00                                 | 9,00                           | 5,00  |
| 4 | <b>Κτιριακό</b>                               | 0,25              | 0,20  | 0,11                                 | 1,00                           | 0,14  |
| 5 | <b>Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών</b> | 4,00              | 1,00  | 0,20                                 | 1,00                           | 1,00  |
|   |   | <b>15,25</b>      | <b>3,40</b>                                 | <b>2,51</b>                          | <b>20,00</b>                   | <b>7,39</b>                                   |

**Πίνακας 7: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με τα κριτήρια λήψης της απόφασης**

Παρατηρούμε ότι η προστιθέμενη αξία του Απολυτηρίου θεωρείται αρκετά σημαντικότερη από το κτιριακό, όχι όμως σημαντικότερη από τα άλλα κριτήρια. Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται κατά πολύ σημαντικότερη από το Απολυτήριο και το κτιριακό αλλά ίσης αξίας με την εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας και την εξυπηρέτηση των αναγκών γονέων και μαθητών. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας κριτήριο ίσης αξίας με την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και συντριπτικά σημαντικότερη από όλα τα υπόλοιπα κριτήρια. Το κτιριακό θεωρείται ως κριτήριο ελάχιστο σημασίας σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια και τέλος η εξυπηρέτηση των αναγκών γονέων και μαθητών θεωρείται ότι κατέχει υψηλότερη θέση στην αξιολόγηση των κριτηρίων αναφορικά με την αξία του απολυτηρίου, αντίθετα θεωρείται μικρότερης αξίας σε σχέση με την εκμάθηση της μητρικής γλώσσα αλλά ίσης αξίας με το κτιριακό.

Ακολουθεί η κανονικοποίηση των στηλών η οποία προκύπτει ακολουθώντας τα ακόλουθα βήματα:

Διαιρούμε κάθε στοιχείο του πίνακα σύγκρισης δυαδικών στοιχείων με το άθροισμα της στήλης του.

Συμπληρώνουμε τα αθροίσματα των γραμμών και τα αθροίσματα των στηλών.

Παρατηρούμε ότι τα αθροίσματα των στηλών είναι κανονικοποιημένα καθώς είναι ίσα με 1<sup>7</sup>.

Ακολουθεί ο κανονικοποιημένος πίνακας. (Πίνακας 8)

|   |  | Απολυτήριο | Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση | Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας | Κτιριακό | Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών | Σύνολο |
|---|--|------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------|--|--------|
| 1 | Απολυτήριο                             | 0,07       | 0,06                                 | 0,08                          | 0,20     | 0,03                                   | 0,44   |
| 2 | Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση   | 0,33       | 0,29                                 | 0,40                          | 0,25     | 0,14                                   | 1,41   |
| 3 | Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας          | 0,33       | 0,29                                 | 0,40                          | 0,45     | 0,68                                   | 2,15   |
| 4 | Κτιριακό                               | 0,02       | 0,06                                 | 0,04                          | 0,05     | 0,02                                   | 0,19   |
| 5 | Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών | 0,26       | 0,29                                 | 0,08                          | 0,05     | 0,14                                   | 0,82   |
|   |  | 1,00       | 1,00                                 | 1,00                          | 1,00     | 1,00                                   | 5,00   |

**Πίνακας 8:** Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών αναφορικά με τα κριτήρια λήψης της απόφασης

Στη συνέχεια υπολογίζονται οι προτεραιότητες, οι οποίες δείχνουν σε ποια από τα κριτήρια δίνεται έμφαση και ο οποίος δείχνει τη σειρά με την οποία ιεραρχούνται. Υπολογίζονται διαιρώντας το σύνολο κάθε γραμμής του πίνακα κανονικοποίησης με το σύνολο των αθροισμάτων στηλών<sup>8</sup>. Ο υπολογισμός αυτός προκύπτει διαιρώντας τα στοιχεία τη στήλης του κανονικοποιημένου πίνακα (αθροίσματα γραμμών) με το άθροισμά τους (5). Προκύπτει ο πίνακας των προτεραιοτήτων (Πίνακας 9)

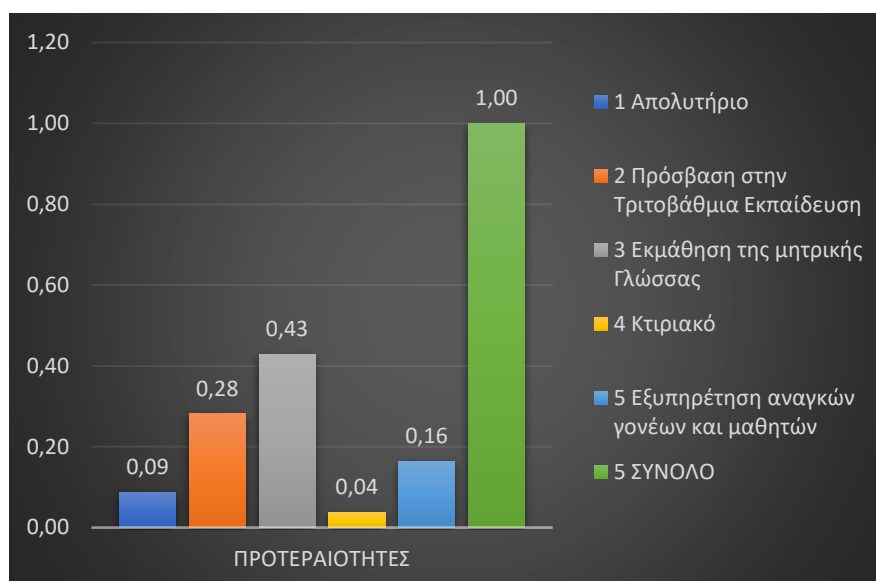
<sup>7</sup> [https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture\\_7.pdf](https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture_7.pdf)

<sup>8</sup> [https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture\\_7.pdf](https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture_7.pdf)

| <b>A/A</b> | <b>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>                               | <b>ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ</b> |
|------------|---|-----------------------|
| 1          | <b>Απολυτήριο</b>                             | <b>0,09</b>           |
| 2          | <b>Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b>   | <b>0,28</b>           |
| 3          | <b>Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας</b>          | <b>0,43</b>           |
| 4          | <b>Κτιριακό</b>                               | <b>0,04</b>           |
| 5          | <b>Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών</b> | <b>0,16</b>           |
|            | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>                                 | <b>1,00</b>           |

**Πίνακας 9: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης**

Παρατηρούμε, ότι οι αποφασίζοντες θεωρούν υψίστης σημασίας κριτήριο επιλογής μορφής εκπαίδευσης την εκμάθηση και αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας, καθώς λόγω της αφομοίωσης, μπορεί να μην καλλιεργηθεί, να ατονήσει η χρήση της και να φτάσει στο σημείο της ελλιπούς γνώσης. Σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται η συνοχή των ελληνικών κοινοτήτων στο συγκεκριμένο κρατίδιο, λόγω του μεγάλου αριθμού Ελλήνων μεταναστών αλλά και ο ρόλος των Ελληνίδων μητέρων, οι οποίες παρακινούν τα παιδιά τους στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν την ευκολία στην πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, δεδομένου του γεγονότος ότι το ελληνικό κράτος έχει νομοθετήσει με τρόπο ευνοϊκό για τους Έλληνες μετανάστες μαθητές. Οι πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για τους Έλληνες γονείς, καθώς στοιχείο της κουλτούρας τους είναι να προσπαθήσουν να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό μέλλον στα παιδιά τους. Εκτός των προαναφερθέντων, σημαντικό ρόλο παίζει η εξυπηρέτηση των αναγκών γονέων και μαθητών όπως η ανάγκη για ένταξη, κοινωνικοποίηση, εξασφάλιση παραμονής των μαθητών σε ασφαλές περιβάλλον κατά τη διάρκεια εργασίας των γονέων κλπ. Αρκετά χαμηλή θέση στην ιεραρχία έχει η προστιθέμενη αξία των απολυτηρίων που χορηγούνται. Φαίνεται ότι η κατάσταση των εκπαιδευτηρίων δεν θεωρείται εξαιρετικά σημαντική. Οι απόψεις αυτές απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα (Σχήμα 4).



**Σχήμα 4: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με τα κριτήρια λήψης απόφασης**

Ακολουθεί ο υπολογισμός της ιδιοτιμής «λmax», την οποία υπολογίζουμε πολλαπλασιάζοντας τον πίνακα των δυαδικών συγκρίσεων με τον πίνακα των προτεραιοτήτων και στη συνέχεια διαιρώντας το γινόμενο τους με τον πίνακα των προτεραιοτήτων και υπολογίζοντας τον μέσο όρο AVERAGE του πίνακα που προκύπτει. Η τιμή της «λmax» βρίσκεται κοντά στην τιμή «n» που αφορά τον αριθμό των αντικειμένων (κριτηρίων στην προκειμένη περίπτωση) που συγκρίνονται. Ακολουθεί ο υπολογισμός του «δείκτη συνέπειας» (CI= Consistency Index) ο οποίος προκύπτει από το πηλίκο της διαφοράς του δείκτη λmax με την τιμή n (αριθμός αντικειμένων) και της τιμής n ελαττωμένης κατά 1 ( $CI = (\lambda_{max} - n) / (n - 1)$ ). Ακολουθεί ο έλεγχος της τιμής του «λόγου συνέπειας» CR (Cosistency Ratio) και η οποία εξαρτάται από τον «δείκτη τυχαίας συνέπειας» RI (Random Cosistency Index). Ο υπολογισμός της τιμής CR προκύπτει από το πηλίκο του «Δείκτη Συνέπειας» και της τιμής του «δείκτη τυχαίας συνέπειας» RI. Αυτό που απασχολεί αυτόν που λαμβάνει την απόφαση, είναι να είναι ο δείκτης συνέπειας του πίνακά συνέπειάς του μικρότερος από αυτόν του τυχαίου πίνακα. Στην περίπτωση αυτή, εάν το CR είναι μικρότερο ή ίσο του 0,1 τότε οι αποφάσεις του βρίσκονται εντός του προβλεπόμενου ορίου συνέπειας. (Σπυριδάκος, 2021) Ο υπολογιστών των δεικτών Συνέπειας απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας, 10)

### Υπολογισμός Δεικτών Συνέπειας

|           |      |        |      |      |   |      |   |      |   |      |   |      |
|-----------|------|--------|------|------|---|------|---|------|---|------|---|------|
| 1,00      | 0,20 | 0,20   | 4,00 | 0,25 | X | 0,09 | = | 0,42 | / | 0,09 | = | 4,82 |
| 5,00      | 1,00 | 1,00   | 5,00 | 1,00 |   | 0,28 |   | 1,50 |   | 0,28 |   | 5,34 |
| 5,00      | 1,00 | 1,00   | 9,00 | 5,00 |   | 0,43 |   | 2,31 |   | 0,43 |   | 5,38 |
| 0,25      | 0,20 | 0,11   | 1,00 | 0,14 |   | 0,04 |   | 0,19 |   | 0,04 |   | 4,95 |
| 4,00      | 1,00 | 0,20   | 1,00 | 1,00 |   | 0,16 |   | 0,92 |   | 0,16 |   | 5,60 |
| <b>n</b>  |      | 5,00   |      |      |   |      |   |      |   |      |   |      |
| <b>CI</b> |      | 0,05   |      |      |   |      |   |      |   |      |   |      |
| <b>RI</b> |      | 1,12   |      |      |   |      |   |      |   |      |   |      |
| <b>CR</b> |      | 0,0485 |      |      |   |      |   |      |   |      |   |      |

**λmax** 5,22

|    |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |  |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| n  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |  |
| RI | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,90 | 1,12 | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,45 | 1,49 |  |

**Πίνακας 10:** Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με τα κριτήρια λήψης της απόφασης

Παρατηρούμε ότι η τιμή  $CR < 0,1$  άρα η απόφαση κατάταξης των κριτηρίων βρίσκεται εντός του ορίου συνέπειας άρα ο πίνακας προτεραιοτήτων είναι αποδεκτός.

Εφαρμογή Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο κριτήριο επιλογής Αξία του Απολυτηρίου

Στη συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο 1<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής και αφορά το θέμα της προστιθέμενης αξίας του Απολυτηρίου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι ακριβώς η ίδια που εφαρμόστηκε και κατά την ιεράρχηση των κριτηρίων με τα οποία θα ληφθεί η τελική απόφαση. Η διαδικασία αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 11, 12, 13, 14) οι οποίοι κατασκευάστηκαν με την χρήση των προηγούμενων λογάριθμων:



|   |  | 1                | 2  | 3                | 4  |
|---|--|------------------|--|------------------|--|
|   | <i>Απολυτήριο</i>  | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων |
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 1,00             | 1,00   | 0,20             | 0,33                                     |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 1,00             | 1,00   | 0,13             | 0,33                                     |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 5,00             | 8,00   | 1,00             | 5,00                                     |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 3,00             | 3,00   | 0,20             | 1,00                                     |
|   |  | <b>10,00</b>     | <b>13,00</b>   | <b>1,53</b>      | <b>6,67</b>                              |

Πίνακας 11: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

Ακολουθεί η διαδικασία κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων η οποία και αποτυπώνεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 12).

**Κανονικοποίηση  
Στηλών**

|   |  | 1                | 3  | 4                | 5  |        |
|---|--|------------------|--|------------------|--|--------|
|   | <i>Απολυτήριο</i>  | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων | Σύνολο |
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 0,10             | 0,08   | 0,13             | 0,05                                     | 0,36   |
| 3 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,10             | 0,08   | 0,08             | 0,05                                     | 0,31   |
| 4 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,50             | 0,62   | 0,66             | 0,75                                     | 2,52   |
| 5 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,30             | 0,23   | 0,13             | 0,15                                     | 0,81   |
|   |  |                  |  |                  |  | 4,00   |

**Πίνακας 12: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης της απόφασης «Απολυτήριο»**

Στη συνέχεια, μετά την κανονικοποίηση των στηλών, ακολουθεί ο υπολογισμός των προτεραιοτήτων και η δημιουργία του ανάλογου πίνακα (Πίνακας 13)

### Υπολογισμός Προτεραιοτήτων

| A/A | ΚΡΙΤΗΡΙΑ   | ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ |
|-----|--|----------------|
| 1   | Ελληνικά Σχολεία   | 0,09           |
| 2   | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,08           |
| 3   | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,63           |
| 4   | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,20           |
|     | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>  | <b>1,00</b>    |

**Πίνακας 13: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»**

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά το κριτήριο της αξίας του απολυτηρίου, οι λαμβάνοντες την απόφαση θεωρούν ότι τα απολυτήρια των δίγλωσσων Σχολείων είναι μεγαλύτερης αξίας καθώς οδηγούν σε λήψη απολυτηρίων που οδηγούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Λογικά, θα περίμενε κανείς να προτιμώνται τα διεθνή και τα Ευρωπαϊκά Σχολεία, να σημειωθεί όμως εδώ ότι η διάρκεια φοίτησης στο Διεθνές Σχολείο του Düsseldorf είναι 8 έτη και περιλαμβάνει και τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι απόφοιτοι των ελληνικών Τμημάτων συνήθως συνεχίζουν τη φοίτησή τους είτε στα δίγλωσσα σχολεία είτε στις Γερμανικές Εκπαιδευτικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα γερμανικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έλαβαν χαμηλή βαθμολογία, λόγω του κινδύνου που εγκυμονείται για τους μαθητές τους να καταταγούν στο Βασικό σχολείο (Hauptschule) με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει αυτό για το μέλλον τους. Τα Ελληνικά Σχολεία βρίσκονται στην προτελευταία θέση και με μικρή διαφορά από τα αντίστοιχα Γερμανικά καθώς, σε περίπτωση που οι μαθητές τους δεν επιτύχουν στις Πανελλαδικές εξετάσεις για τους Έλληνες του εξωτερικού, λαμβάνουν πτυχίο ισάξιο με απολυτήριο από Realschule.

Ακολουθεί ο υπολογισμός των δεικτών Συνέπειας ο οποίος αποτυπώνεται στον πίνακα 14 (Πίνακας 14)

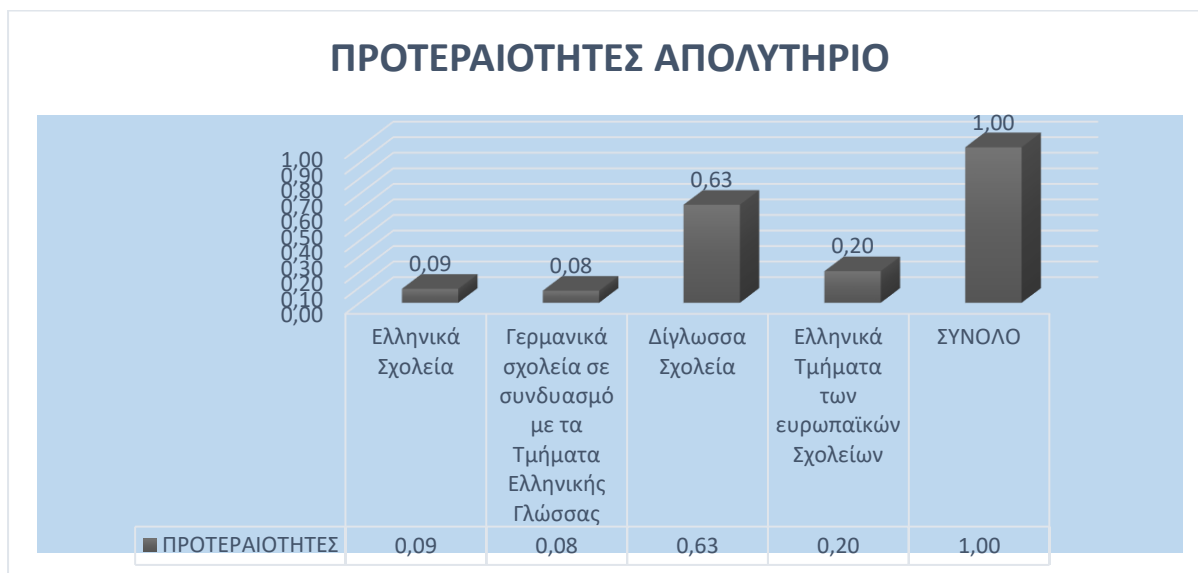
| ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ |      |      |      |               |             |   |             |   |             |             |
|-------------------------------|------|------|------|---------------|-------------|---|-------------|---|-------------|-------------|
| 1,00                          | 1,00 | 0,20 | 0,33 | X             | <b>0,09</b> | = | <b>0,36</b> | / | <b>0,09</b> | <b>4,03</b> |
| 1,00                          | 1,00 | 0,13 | 0,33 |               | <b>0,08</b> |   | <b>0,31</b> | / | <b>0,08</b> | <b>4,06</b> |
| 5,00                          | 8,00 | 1,00 | 5,00 |               | <b>0,63</b> |   | <b>2,71</b> | / | <b>0,63</b> | <b>4,30</b> |
| 3,00                          | 3,00 | 0,20 | 1,00 |               | <b>0,20</b> |   | <b>0,83</b> | / | <b>0,20</b> | <b>4,09</b> |
|                               |      |      |      |               |             |   |             |   | 4,12        |             |
| CI                            |      |      |      | <b>0,04</b>   |             |   |             |   |             |             |
| RI                            |      |      |      | <b>0,90</b>   |             |   |             |   |             |             |
| CR                            |      |      |      | <b>0,0434</b> |             |   |             |   |             |             |

| n  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| RI | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,90 | 1,12 | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,45 | 1,49 |

**Πίνακας 14:** Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

Παρατηρούμε ότι η τιμή  $CR < 0,1$  άρα και η απόφαση ιεράρχησης βρίσκεται εντός του ορίου συνέπειας.

Οι προτεραιότητες που θέτουν οι λαμβάνοντες την απόφαση αναφορικά με τη σπουδαιότητα του απολυτηρίου, απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα (Σχήμα 5).



**Σχήμα 5:** Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Απολυτήριο»

Εφαρμογή Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο κριτήριο επιλογής Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στη συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο 2<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής και αφορά το θέμα της επιρροής της μορφής Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης στο θέμα της Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι ακριβώς η ίδια που εφαρμόστηκε και στην ιεράρχηση των κριτηρίων και του Απολυτηρίου. Η διαδικασία αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες, οι οποίοι κατασκευάστηκαν με την χρήση των προηγούμενων λογάριθμων:

Η διαδικασία αποτυπώνεται στους ακόλουθους πίνακες (Πίνακες, :15, 16, 17, 18)

|   | Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση                           | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων |
|---|--|------------------|--|------------------|--|
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 1,00             | 7,00   | 0,50             | 2,00                                     |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,14             | 1,00   | 0,11             | 0,17                                     |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 2,00             | 9,00   | 1,00             | 3,00                                     |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,50             | 6,00   | 0,33             | 1,00                                     |
|   |  | <b>3,64</b>      | <b>23,00</b>   | <b>1,94</b>      | <b>6,17</b>                              |

**Πίνακας 15: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Ακολουθεί η διαδικασία κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων.

**Κανονικοποίηση  
Στηλών**

|   |   | 1                       | 3   | 4                       | 5   |               |
|---|---|-------------------------|---|-------------------------|---|---------------|
|   | <b>Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση</b>                           | <b>Ελληνικά Σχολεία</b> | <b>Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</b> | <b>Δίγλωσσα Σχολεία</b> | <b>Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων</b> | <b>Σύνολο</b> |
| 1 | <b>Ελληνικά Σχολεία</b>   | 0,27                    | 0,30  | 0,26                    | 0,32  | 1,16          |
| 2 | <b>Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</b> | 0,04                    | 0,04  | 0,06                    | 0,03  | 0,17          |
| 3 | <b>Δίγλωσσα Σχολεία</b>   | 0,55                    | 0,39  | 0,51                    | 0,49  | 1,94          |
| 4 | <b>Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων</b>                       | 0,14                    | 0,26  | 0,17                    | 0,16  | 0,73          |
|   |   |                         |   |                         |   | 4,00          |

**Πίνακας 16: Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης της απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Στη συνέχεια, μετά την κανονικοποίηση των στηλών, ακολουθεί ο υπολογισμός των προτεραιοτήτων και η δημιουργία του ανάλογου πίνακα.

### Υπολογισμός Προτεραιοτήτων

| A/A | ΚΡΙΤΗΡΙΑ   | ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ |
|-----|--|----------------|
| 1   | Ελληνικά Σχολεία   | 0,29           |
| 2   | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,04           |
| 3   | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,49           |
| 4   | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,18           |
|     | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>  | <b>1,00</b>    |

**Πίνακας 17: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Παρατηρούμε ότι τα Δίγλωσσα σχολεία εξασφαλίζουν σύμφωνα με τους λαμβάνοντες την απόφαση, καλύτερη πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και της Ελλάδας και της Γερμανίας. Αξιοσημείωτη είναι η θέση κατάταξης που λαμβάνουν τα Ελληνικά Σχολεία, παρόλο που οδηγούν σε λήψη απολυτηρίου Realschule, λόγω της ευεργετικής Νομοθεσίας της Ελλάδας, σύμφωνα με την οποία οι γόνοι μονίμων κατοίκων του εξωτερικού λαμβάνουν ένα καθόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό θέσεων των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Εκτός αυτού, σε περίπτωση επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις, λαμβάνουν το λεγόμενο «Abitur» το οποίο αποτελεί εισιτήριο για την εισαγωγή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Γερμανίας. Ακολουθούν Ελληνικά Τμήματα των Ευρωπαϊκών και Διεθνών Σχολείων, τα οποία καλύπτουν μόνο μέχρι την 8<sup>η</sup> τάξη και τέλος, τα Γερμανικά σχολεία τα οποία λαμβάνουν την τελευταία θέση κατάταξης, λόγω του ότι υπάρχει η πιθανότητα οδήγησης σε λήψη βασικού τύπου απολυτηρίου. Οι προτεραιότητες αυτές αποτυπώνονται στο ακόλουθο γράφημα (Σχήμα 6).



**Σχήμα 6:** Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Ακολουθεί ο υπολογισμός των δεικτών Συνέπειας.

| ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ |      |               |      |   |             |   |             |   |             |             |
|-------------------------------|------|---------------|------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|-------------|
| 1,00                          | 7,00 | 0,50          | 2,00 | X | <b>0,29</b> | = | <b>1,19</b> | / | <b>0,29</b> | <b>4,10</b> |
| 0,14                          | 1,00 | 0,11          | 0,17 |   | <b>0,04</b> |   | <b>0,17</b> | / | <b>0,04</b> | <b>4,02</b> |
| 2,00                          | 9,00 | 1,00          | 3,00 |   | <b>0,49</b> |   | <b>1,99</b> | / | <b>0,49</b> | <b>4,10</b> |
| 0,50                          | 6,00 | 0,33          | 1,00 |   | <b>0,18</b> |   | <b>0,74</b> | / | <b>0,18</b> | <b>4,05</b> |
|                               |      |               |      |   |             |   |             |   |             | 4,07        |
| CI                            |      | <b>0,02</b>   |      |   |             |   |             |   |             |             |
| RI                            |      | <b>0,90</b>   |      |   |             |   |             |   |             |             |
| CR                            |      | <b>0,0247</b> |      |   |             |   |             |   |             |             |

| n  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| RI | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,90 | 1,12 | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,45 | 1,49 |

**Πίνακας 18:** Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»

Παρατηρούμε ότι η τιμή  $CR < 0,1$  άρα και οι απόφαση ιεράρχησης βρίσκεται εντός του ορίου συνέπειας και γίνεται αποδεκτή.



Εφαρμογή Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο κριτήριο επιλογής Εκμάθηση της Μητρικής Γλώσσας

Στη συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο 3<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής και αφορά το θέμα της Εκμάθησης της Μητρικής Γλώσσας. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι ακριβώς η ίδια που εφαρμόστηκε και στην ιεράρχηση των κριτηρίων, του Απολυτηρίου και της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η διαδικασία αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 19, 20, 21, 22), οι οποίοι κατασκευάστηκαν με την χρήση των προηγούμενων λογάριθμων:

|   | Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας                                  | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων |
|---|--|------------------|--|------------------|--|
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 1,00             | 9,00   | 1,00             | 5,00                                     |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,11             | 1,00   | 0,11             | 0,17                                     |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 1,00             | 9,00   | 1,00             | 5,00                                     |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,20             | 6,00   | 0,20             | 1,00                                     |
|   |  | <b>2,31</b>      | <b>25,00</b>   | <b>2,31</b>      | <b>11,17</b>                             |

**Πίνακας 19:** Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας»

Ακολουθεί η διαδικασία κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων.

**Κανονικοποίηση  
Στηλών**

|   |  | 1                | 3  | 4                | 5  |        |
|---|--|------------------|--|------------------|--|--------|
|   | Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας                                  | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων | Σύνολο |
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 0,43             | 0,36   | 0,43             | 0,45                                     | 1,67   |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,05             | 0,04   | 0,05             | 0,01                                     | 0,15   |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,43             | 0,36   | 0,43             | 0,45                                     | 1,67   |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,09             | 0,24   | 0,09             | 0,09                                     | 0,50   |

4,00

**Πίνακας 20:** Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής γλώσσας»

Στη συνέχεια, μετά την κανονικοποίηση των στηλών, ακολουθεί ο υπολογισμός των προτεραιοτήτων και η δημιουργία του ανάλογου πίνακα.

### Υπολογισμός Προτεραιοτήτων

| A/A | ΚΡΙΤΗΡΙΑ   | ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ |
|-----|--|----------------|
| 1   | Ελληνικά Σχολεία   | 0,42           |
| 2   | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,04           |
| 3   | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,42           |
| 4   | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,13           |
|     | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>  | <b>1</b>       |

**Πίνακας 21: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας»**

Παρατηρούμε ότι η Εκμάθηση της Μητρικής Γλώσσας συντελείται πληρέστερα στα Ελληνικά και στα δίγλωσσα σχολεία καθώς οι ώρες υποχρεωτικής διδασκαλίας είναι σημαντικές σε αριθμός εβδομαδιαίως. Η επαφή επίσης με τη μητρική γλώσσα είναι καθημερινή, τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ μαθητών και προσωπικού. Όσον αφορά τα ευρωπαϊκά ή διεθνή σχολεία, η εκμάθηση της μητρικής συντελείται σε τμήματα ενταγμένα σε αυτά, εντός του υποχρεωτικού ωραρίου, ορισμένες ώρες την εβδομάδα. Όσον αφορά τα ελληνικά τμήματα που λειτουργούν απογευματινές ώρες, η εκμάθηση πραγματοποιείται με δυσκολίες και με αποτέλεσμα οι μαθητές να εγκαταλείπουν σύντομα τη φοίτησή τους σε αυτά ή να μην είναι συνεπείς στη φοίτησή τους σε αυτά. Το παρακάτω διάγραμμα (Σχήμα 7) αποτυπώνει τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα προτεραιοτήτων.



Σχήμα 7: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της Μητρικής Γλώσσας»

Ακολουθεί ο υπολογισμός των δεικτών Συνέπειας.

| ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ |      |               |      |   |             |   |             |   |             |             |
|-------------------------------|------|---------------|------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|-------------|
| 1,00                          | 9,00 | 1,00          | 5,00 | X | <b>0,42</b> | = | <b>1,80</b> | / | <b>0,42</b> | <b>4,31</b> |
| 0,11                          | 1,00 | 0,11          | 0,17 |   | <b>0,04</b> |   | <b>0,15</b> | / | <b>0,04</b> | <b>4,02</b> |
| 1,00                          | 9,00 | 1,00          | 5,00 |   | <b>0,42</b> |   | <b>1,80</b> | / | <b>0,42</b> | <b>4,31</b> |
| 0,20                          | 6,00 | 0,20          | 1,00 |   | <b>0,13</b> |   | <b>0,52</b> | / | <b>0,13</b> | <b>4,13</b> |
|                               |      |               |      |   |             |   |             |   |             | 4,19        |
| CI                            |      | <b>0,06</b>   |      |   |             |   |             |   |             |             |
| RI                            |      | <b>0,90</b>   |      |   |             |   |             |   |             |             |
| CR                            |      | <b>0,0722</b> |      |   |             |   |             |   |             |             |

| n  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| RI | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,90 | 1,12 | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,45 | 1,49 |

Πίνακας 22: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Εκμάθηση της Μητρικής Γλώσσας»

Παρατηρούμε ότι η τιμή  $CR < 0,1$  άρα και οι απόφαση ιεράρχησης βρίσκεται εντός του ορίου συνέπειας.

Εφαρμογή Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο κριτήριο επιλογής Κτιριακό

Στη συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο 4<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής και αφορά το θέμα του κτιριακού. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι ακριβώς η ίδια που εφαρμόστηκε και στην ιεράρχηση των κριτηρίων, του Απολυτηρίου, της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και της εκμάθησης της μητρικής Γλώσσας. Η διαδικασία αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 23, 24, 25, 26), οι οποίοι κατασκευάστηκαν με την χρήση των προηγούμενων αλγορίθμων:

|   |   | 1                       | 3   | 4                       | 5   |
|---|---|-------------------------|---|-------------------------|---|
|   | <b>Κτιριακό</b>   | <b>Ελληνικά Σχολεία</b> | <b>Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</b> | <b>Δίγλωσσα Σχολεία</b> | <b>Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων</b> |
| 1 | <b>Ελληνικά Σχολεία</b>   | 1,00                    | 0,50  | 0,14                    | 0,13  |
| 2 | <b>Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας</b> | 2,00                    | 1,00  | 1,00                    | 0,20  |
| 3 | <b>Δίγλωσσα Σχολεία</b>   | 7,00                    | 1,00  | 1,00                    | 0,20  |
| 4 | <b>Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων</b>                       | 8,00                    | 5,00  | 5,00                    | 1,00  |
|   |   | <b>18,00</b>            | <b>7,50</b>   | <b>7,14</b>             | <b>1,53</b>                                     |

**Πίνακας 23: Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»**

Ακολουθεί η διαδικασία κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων.

### Κανονικοποίηση Στηλών

|   |  | 1                | 3  | 4                | 5  |        |
|---|--|------------------|--|------------------|--|--------|
|   | Κτιριακό   | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων | Σύνολο |
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 0,06             | 0,07   | 0,02             | 0,08                                     | 0,22   |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,11             | 0,13   | 0,14             | 0,13                                     | 0,52   |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,39             | 0,13   | 0,14             | 0,13                                     | 0,79   |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,44             | 0,67   | 0,70             | 0,66                                     | 2,47   |
|   |  |                  |  |                  |  | 4,00   |

**Πίνακας 24:** Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Στη συνέχεια, μετά την κανονικοποίηση των στηλών, ακολουθεί ο υπολογισμός των προτεραιοτήτων και η δημιουργία του ανάλογου πίνακα.

### Υπολογισμός Προτεραιοτήτων

| A/A | ΚΡΙΤΗΡΙΑ   | ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ |
|-----|--|----------------|
| 1   | Ελληνικά Σχολεία   | 0,06           |
| 2   | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,13           |
| 3   | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,20           |
| 4   | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,62           |
|     | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>  | <b>1,00</b>    |

**Πίνακας 25: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήρια λήψης απόφασης «Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας»**

Παρατηρούμε ότι τα κτίρια που στεγάζουν τα ευρωπαϊκά και διεθνή σχολεία θεωρούνται εξαιρετικά και πλήρως εξοπλισμένα. Σε πάρα πολύ καλό επίπεδο θεωρούνται ότι βρίσκονται και τα γερμανικά και δίγλωσσα σχολεία σε αντίθεση με τα ελληνικά, που λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης αλλά και λόγω απουσίας πρόβλεψης για αγορά ιδιόκτητων σχολικών κτιρίων , επιδέχονται και χρήζουν βελτιώσεις. Τα αποτελέσματα του πίνακα προτεραιοτήτων παρουσιάζονται στο παρακάτω διάγραμμα (Σχήμα 8).



Σχήμα 8: Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Ακολουθεί ο υπολογισμός των δεικτών Συνέπειας.

| ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ |      |               |      |   |             |   |             |   |             |             |
|-------------------------------|------|---------------|------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|-------------|
| 1,00                          | 0,50 | 0,14          | 0,13 | X | <b>0,06</b> | = | <b>0,23</b> | / | <b>0,06</b> | <b>4,03</b> |
| 2,00                          | 1,00 | 1,00          | 0,20 |   | <b>0,13</b> |   | <b>0,56</b> | / | <b>0,13</b> | <b>4,37</b> |
| 7,00                          | 1,00 | 1,00          | 0,20 |   | <b>0,20</b> |   | <b>0,84</b> | / | <b>0,20</b> | <b>4,25</b> |
| 8,00                          | 5,00 | 5,00          | 1,00 |   | <b>0,62</b> |   | <b>2,70</b> | / | <b>0,62</b> | <b>4,38</b> |
|                               |      |               |      |   |             |   |             |   |             | <b>4,26</b> |
| CI                            |      | <b>0,09</b>   |      |   |             |   |             |   |             |             |
| RI                            |      | <b>0,90</b>   |      |   |             |   |             |   |             |             |
| CR                            |      | <b>0,0950</b> |      |   |             |   |             |   |             |             |

| n  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| RI | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,90 | 1,12 | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,45 | 1,49 |

Πίνακας 26: Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κτιριακό»

Παρατηρούμε ότι η τιμή  $CR < 0,1$  άρα και η απόφαση ιεράρχησης βρίσκεται εντός του ορίου συνέπειας και άρα γίνεται αποδεκτή.



Εφαρμογή Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο Κριτήριο Επιλογής Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών

Στη συνέχεια ακολουθεί η εφαρμογή της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας στο 5<sup>ο</sup> κριτήριο επιλογής και αφορά το θέμα της κάλυψης αναγκών γονέων και μαθητών. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι ακριβώς η ίδια που εφαρμόστηκε και στην ιεράρχηση των κριτηρίων, του Απολυτηρίου, της πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, της εκμάθησης της μητρικής Γλώσσας και του κτιριακού. Η διαδικασία αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες (Πίνακες 27, 28, 29, 30), οι οποίοι κατασκευάστηκαν με την χρήση των προηγούμενων αλγορίθμων:

|   | Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών                              | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων |
|---|--|------------------|--|------------------|--|
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 1,00             | 0,50   | 0,14             | 0,25                                     |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 2,00             | 1,00   | 0,20             | 0,33                                     |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 7,00             | 5,00   | 1,00             | 5,00                                     |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 4,00             | 3,00   | 0,20             | 1,00                                     |
|   |  | <b>14,00</b>     | <b>9,50</b>  | <b>1,54</b>      | <b>6,58</b>                              |

**Πίνακας 27:** Πίνακας σύγκρισης δυαδικών στοιχείων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Ακολουθεί η διαδικασία κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων.

#### Κανονικοποίηση Στηλών

|   |  | 1                | 2  | 3                | 4  |        |
|---|--|------------------|--|------------------|--|--------|
|   | Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών                              | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων | Σύνολο |
| 1 | Ελληνικά Σχολεία   | 0,07             | 0,05   | 0,09             | 0,04                                     | 0,25   |
| 2 | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,14             | 0,11   | 0,13             | 0,05                                     | 0,43   |
| 3 | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,50             | 0,53   | 0,65             | 0,76                                     | 2,43   |
| 4 | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,29             | 0,32   | 0,13             | 0,15                                     | 0,88   |
|   |  |                  |  |                  |  | 4,00   |

**Πίνακας 28:** Πίνακας κανονικοποίησης των στηλών του πίνακα δυαδικών συγκρίσεων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Στη συνέχεια, μετά την κανονικοποίηση των στηλών, ακολουθεί ο υπολογισμός των προτεραιοτήτων και η δημιουργία του ανάλογου πίνακα.

### Υπολογισμός Προτεραιοτήτων

| A/A | ΚΡΙΤΗΡΙΑ   | ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ |
|-----|--|----------------|
| 1   | Ελληνικά Σχολεία   | 0,06           |
| 2   | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,11           |
| 3   | Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,61           |
| 4   | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,22           |
|     | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>  | <b>1,00</b>    |

**Πίνακας 29: Πίνακας προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»**

Παρατηρούμε ότι τα δίγλωσσα σχολεία καλύπτουν συντριπτικά τις ανάγκες γονέων και μαθητών, δεδομένου του γεγονότος ότι συνδυάζουν στοιχεία των ελληνικών και των γερμανικών σχολείων καθώς και συνυπάρχουν με σεβασμό και η ελληνική και η γερμανική κουλτούρα. Μεγάλο επίσης ποσοστό συγκεντρώνουν και τα ευρωπαϊκά και διεθνή σχολεία. Τα εκ διαμέτρου όμως αντίθετα ελληνικά και γερμανικά σχολεία καλύπτουν πολύ μικρό μέρος των αναγκών. Τα αποτελέσματα του πίνακα προτεραιοτήτων αποτυπώνονται στο ακόλουθο διάγραμμα (Σχήμα 9).



**Σχήμα 9:** Γράφημα προτεραιοτήτων αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Ακολουθεί ο υπολογισμός των δεικτών Συνέπειας.

| ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΔΕΙΚΤΩΝ ΣΥΝΕΠΕΙΑΣ |      |      |      |    |               |   |             |   |             |             |
|-------------------------------|------|------|------|----|---------------|---|-------------|---|-------------|-------------|
| 1,00                          | 0,50 | 0,14 | 0,25 | X  | <b>0,06</b>   | = | <b>0,26</b> | / | <b>0,06</b> | <b>4,07</b> |
| 2,00                          | 1,00 | 0,20 | 0,33 |    | <b>0,11</b>   |   | <b>0,43</b> | / | <b>0,11</b> | <b>4,01</b> |
| 7,00                          | 5,00 | 1,00 | 5,00 |    | <b>0,61</b>   |   | <b>2,69</b> | / | <b>0,61</b> | <b>4,43</b> |
| 4,00                          | 3,00 | 0,20 | 1,00 |    | <b>0,22</b>   |   | <b>0,92</b> | / | <b>0,22</b> | <b>4,16</b> |
|                               |      |      |      |    |               |   |             |   |             | 4,17        |
|                               |      |      |      | CI | <b>0,06</b>   |   |             |   |             |             |
|                               |      |      |      | RI | <b>0,90</b>   |   |             |   |             |             |
|                               |      |      |      | CR | <b>0,0623</b> |   |             |   |             |             |

| n  | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| RI | 0,00 | 0,00 | 0,58 | 0,90 | 1,12 | 1,24 | 1,32 | 1,41 | 1,45 | 1,49 |

**Πίνακας 30:** Πίνακες υπολογισμών Δεικτών Συνέπειας αναφορικά με το κριτήριο λήψης απόφασης «Κάλυψη αναγκών γονέων και μαθητών»

Παρατηρούμε ότι η τιμή  $CR < 0,1$  άρα και οι απόφαση ιεράρχησης βρίσκεται εντός του ορίου συνέπειας.

## 6.2 Σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν από την εφαρμογή της ΑΗΡ στην αξιολόγηση των μορφών Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης

Από τη σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου Αναλυτικής Ιεραρχικής διαδικασίας στην αξιολόγηση των μορφών Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης προέκυψε ο ακόλουθος συγκεντρωτικός πίνακας (Πίνακας 31):

| A/A | ΚΡΙΤΗΡΙΑ                               | ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ | Ελληνικά Σχολεία | Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | Δίγλωσσα Σχολεία | Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων |
|-----|--|----------------|------------------|--|------------------|--|
| 1   | Απολυτήριο                             | <b>0,09</b>    | 0,09             | 0,08   | 0,63             | 0,20                                     |
| 2   | Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση   | <b>0,28</b>    | 0,29             | 0,04   | 0,49             | 0,18                                     |
| 3   | Εκμάθηση της μητρικής Γλώσσας          | <b>0,43</b>    | 0,42             | 0,04   | 0,42             | 0,13                                     |
| 4   | Κτιριακό                               | <b>0,04</b>    | 0,06             | 0,13   | 0,20             | 0,62                                     |
| 5   | Εξυπηρέτηση αναγκών γονέων και μαθητών | <b>0,16</b>    | 0,06             | 0,11   | 0,61             | 0,22                                     |
|     |  |                | <b>0,2817</b>    | <b>0,0573</b>  | <b>0,4799</b>    | <b>0,1831</b>                            |

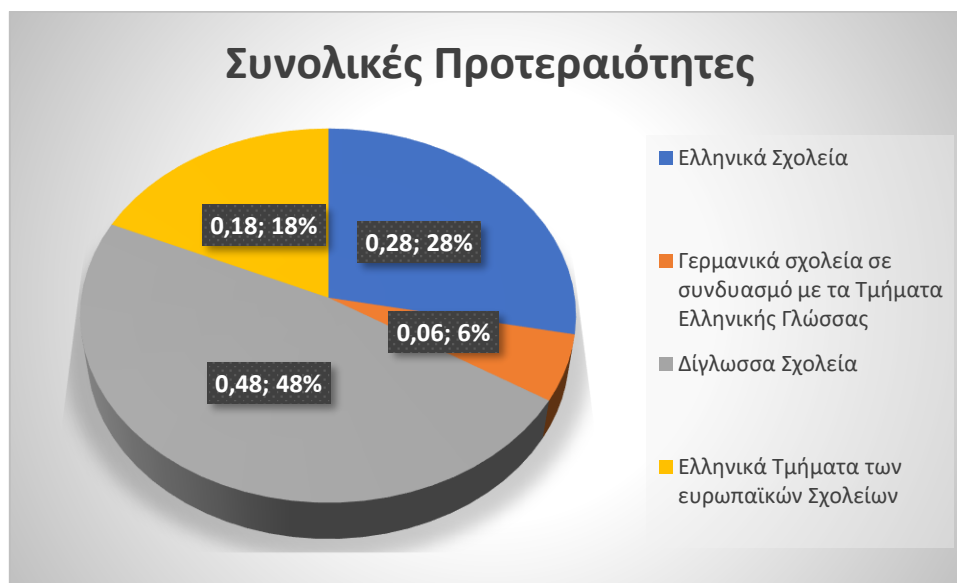
Πίνακας 31: Πίνακας Σύνθεσης Στοιχείων

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ο ακόλουθος πίνακας κατάταξης (Πίνακας 32):

| Υποψήφιοι  | Συνολικές Προτεραιότητες | Κατάταξη |
|--|--------------------------|----------|
| Ελληνικά Σχολεία   | 0,28                     | 2        |
| Γερμανικά σχολεία σε συνδυασμό με τα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας | 0,06                     | 4        |
| Δίγλωσσα Σχολεία   | 0,48                     | 1        |
| Ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών Σχολείων                       | 0,18                     | 3        |

Πίνακας 32: Πίνακας Κατάταξης Εναλλακτικών Λύσεων

Το σχεδιάγραμμα (Σχήμα 10) που ακολουθεί αποτυπώνει τα αποτελέσματα του πίνακα:



Σχήμα 10: Γράφημα κατάταξης πιθανών λύσεων

Διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έδωσε η μέθοδος Αναλυτικής Ιεραρχικής διαδικασίας, η μορφή εκπαίδευσης που καλύπτει πληρέστερα τα κριτήρια με τα οποία λαμβάνεται η απόφαση, είναι τα δίγλωσσα σχολεία. Αξιοσημείωτη είναι η κατάταξη των Ελληνικών σχολείων καθώς πληρούν αρκετά από τα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων, χωλαίνουν όμως σε θέματα που αφορούν το κτιριακό ή και καθαρά πρακτικά θέματα, όπως για παράδειγμα την μη πρόβλεψη λειτουργίας ολοήμερων τμημάτων. Τρίτα στην κατάταξη είναι τα ελληνικά Τμήματα των ευρωπαϊκών και διεθνών σχολείων, τα οποία όμως δεν καλύπτουν όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα γερμανικά σχολεία όμως κατατάσσονται στην τελευταία θέση, όχι γιατί δεν λαμβάνεται μέριμνα για την στήριξη των Ελλήνων μεταναστών μαθητών, όπως εξάλλου λαμβάνεται και για όλους τους μετανάστες μαθητές, αλλά γιατί στην πράξη με τη φοίτησή τους στα συγκεκριμένα σχολεία οι μαθητές ελληνικής καταγωγής αποκóπτονται από την κουλτούρα τους και τη μητρική τους γλώσσα, γεγονός που δυσχεραίνει και τις γενικότερες επιδόσεις τους και τη μετέπειτα εξέλιξή τους.

## **Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα**

Ανακεφαλαιώνοντας, η εκπαίδευση των παιδιών των οικονομικών μεταναστών αποτελεί αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε κράτους. Η διαπολιτισμικότητα, ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, με την διατήρηση της ταυτότητας και της χρησιμοποίησης της μητρικής γλώσσας των μεταναστών αποτελεί σημαντικό σημείο διατήρησης της σύνδεσης με το έθνος τους. Παράλληλα, η προσαρμογή τους στην χώρα υποδοχής απαιτεί την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που μπορεί να συμπεριλάβει τους μετανάστες μαθητές συμβάλλοντας στην αποδοχή κι όχι στην αφομοίωσή τους.

Σύμφωνα με το διαπολιτισμικό μοντέλο κατά τον Γεωργογιάννη (2008) οι διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ομάδες που ζουν σε μια χώρα, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται και για το λόγο αυτό σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) χρέος της κοινωνίας και κατ' επέκταση του σχολείου είναι να προάγει την ανεκτικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας και να προωθήσει την ταύτιση με τον πολιτισμό άλλων ομάδων, τη σύγκριση των διαφόρων πολιτιστικών στοιχείων και να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό της σύστημα στις αρχές και τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (2009) θα πρέπει να γίνει σεβαστή η επιθυμία των μεταναστών μαθητών να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα και αυτό ακριβώς το κενό καλύπτει

το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, καθώς, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στοχεύει στην απαλοιφή των διακρίσεων, στην αλληλεγγύη, στην κατανόηση και στο σεβασμό μεταξύ των πολιτισμικών μονάδων, στην ισονομία, την παροχή ίσων ευκαιριών και κυρίως στην αποδοχή όχι μόνο των μειονοτήτων αλλά και των γηγενών.

Κατά τον Essinger, η διαπολιτισμικότητα επιτυγχάνεται με την καλλιέργεια στο μαθητικό δυναμικών των ικανοτήτων

- Της ενσυναίσθησης, δηλαδή οι μαθητές να καταστούν ικανοί να αφουγκράζονται τους άλλους και τις ανάγκες τους, να ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των άλλων και να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητά τους.
- Της αλληλεγγύης, δηλαδή η κατανόηση της αξίας των άλλων και του χρέους υποστήριξής τους και τέλος η καλλιέργεια της συλλογικότητας χωρίς αδικίες και ανισότητες.
- Του σεβασμού στη διαφορετικότητα των πολιτισμών μέσω της ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων
- Της εξάλειψης στερεοτύπων και προκαταλήψεων καθώς και απαλλαγής από εθνικιστικές ιδεολογίες.

Με το τρόπο αυτό θα καταστεί δυνατή κατάλληλη επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 2009).

Ας μην ξεχνάμε ότι και σύμφωνα με τον Δαμανάκη η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από το αξίωμα της ισονομίας, από την ισοτιμία στο τομέα της μόρφωσης και τέλος την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Κεσίδου, 2008).

Δεδομένων όλων των προηγουμένων, γίνεται σαφές ότι το μοντέλο εκπαίδευσης που προωθείται ως καταλληλότερο στις κοινωνίες με μεγάλο αριθμό μεταναστών είναι το διαπολιτισμικό. Στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι μετανάστες άρα η εκπαίδευση των οικονομικών μεταναστών είναι αναγκαία για την προσαρμογή και ανταπόκριση στα νέα δεδομένα της χώρας υποδοχής. Για το λόγο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας προωθεί την διαπολιτισμικότητα, με το κρατίδιο της Ρηνανίας-Βεστφαλίας να συμβάλλει στην αποδοχή και υποστήριξη των μεταναστών μαθητών, βοηθώντας να εξασκήσουν την μητρική τους γλώσσα, ακολουθώντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο και το πρόγραμμα της διδασκαλίας των μαθημάτων της χώρας υποδοχής.



Παρόλα αυτά στην πράξη, οι αρχές της διαπολιτισμικότητας λόγω των προβλημάτων της καθημερινότητας καταστρατηγούνται και συχνά ακυρώνονται, κυρίως στην ελληνική μεταναστευτική ομάδα, με αποτέλεσμα, να δημιουργείται η αίσθηση ότι η τακτική του κρατιδίου αναφορικά με τους ελληνικούς πληθυσμούς οδηγείται στο μοντέλο της αφομοίωσης.

Για το λόγο αυτό θα πρέπει να διερευνηθεί ο λόγος για τον οποίο οι Έλληνες μαθητές του συγκεκριμένου κρατιδίου δεν ευνοούνται από τις διαπολιτισμικές ρυθμίσεις του συγκεκριμένου κρατιδίου.

Η ελληνική κοινότητα, είναι η μοναδική στην οποία της επετράπη η ίδρυση αμιγών ελληνικών σχολείων, μετά από διακρατικές συμφωνίες τη δεκαετία του 80, τα οποία λειτουργούσαν ως ιδιωτικά και κατά συνέπεια ήταν αποκομμένα από τη γερμανική χρηματοδότηση. Αρχικά ο τίτλος σπουδών τους δεν αναγνωριζόταν και οι ώρες διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας δεν επαρκούσαν στην πορεία όμως αυξήθηκαν.

Η επιθυμία παλινόστησης μεγάλου μέρους των Ελλήνων που κατοικούν στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, καθώς και οι ευνοϊκές ρυθμίσεις για την ένταξη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τους ώθησε να τα επιλέγουν για τη φοίτηση των παιδιών τους. Αρχικά, δημιουργήθηκε γύρω από τα σχολεία αυτά μια κοινότητα αποκομμένη από την ευρύτερη κοινωνία. Στη συνέχεια όμως με δράσεις εκπαιδευτικών και γονέων έγινε προσπάθεια να ενταχθούν οι Έλληνες μαθητές στην ευρύτερη κοινωνία, διαφυλάσσοντας όμως τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους και συνάμα αποφεύγοντας τη γκετοποίηση.

Εκτός αυτού, δίνεται η ευκαιρία στους Έλληνες μαθητές του συγκεκριμένου κρατιδίου να επιλέξουν προαιρετικά τη φοίτηση σε Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας, συγχρόνως με την φοίτηση στα γερμανικά σχολεία, τα οποία και συνάδουν με τις γενικότερες αρχές τήρησης της διαπολιτισμικότητας που προσπαθούν να εφαρμοστούν. Τα Τμήματα αυτά λειτουργούν υπό την αιγίδα των γερμανικών φορέων, εκτός από το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας Lüdenscheid που υπόκειται στο ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, όμως ο αριθμός τους έχει μειωθεί σημαντικά λόγω του γεγονότος της εγκατάλειψης της φοίτησής τους από τους Έλληνες μαθητές. Το ελληνικό κράτος στηρίζει τη λειτουργία αυτών με την παροχή διδακτικού υλικού, το οποίο όμως δεν είναι κατάλληλο.

Το παράδοξο όμως της υπόθεσης είναι η εγκατάλειψη της φοίτησης στα απογευματινά σχολεία από τους Έλληνες μαθητές ή στην καλύτερη των περιπτώσεων, στην ελλιπή ή μη συνεπή φοίτησής τους, λόγω πρακτικών δυσκολιών, όπως η μετακίνηση, η κόπωση ή ο φόρτος των κατ' οίκον εργασιών που ανατίθενται από το πρωινό Γερμανικό Σχολείο. Αποτέλεσμα

αυτού του φαινομένου είναι η ελλιπής γνώση της μητρικής γλώσσας αλλά και η απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας η οποία οδηγεί σε καταστάσεις άγχους.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι ούτε η φοίτηση στα Ελληνικά αλλά ούτε και η φοίτηση στα Γερμανικά Σχολεία μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των Ελλήνων μεταναστών. Δεδομένων των αποτελεσμάτων από το μοντέλο Διαχείρισης της Πολικότητας, το οποίο εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη, γίνεται κατανοητή η εύρεση μιας ενδιάμεσης υβριδικής λύσης, η οποία και είναι η μετατροπή των Ελληνικών Σχολείων σε Δίγλωσσα. Δεδομένης της λειτουργίας δύο Δίγλωσσων Σχολείων αλλά και της λειτουργίας ενός διεθνούς σχολείου στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας (AHP= Analytic Hierarchy Process ) με την οποία αξιολογήθηκαν οι υπάρχουσες μορφές Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι η κατάδειξη των Δίγλωσσων Σχολείων ως της καταλληλότερης μορφής εκπαίδευσης για τους Έλληνες Μετανάστες μαθητές.

Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη της εκπονήτριας, η οποία προέκυψε από τη βιβλιογραφική μελέτη αλλά και από τα αποτελέσματα της εφαρμογής των προαναφερθέντων ερευνών, το καταλληλότερο μοντέλο που θα μπορούσε να εφαρμοστεί στην Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, είναι το Διαπολιτισμικό, καθώς καλύπτει ολόπλευρα τις ενταξιακές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των Ελλήνων μεταναστών μαθητών. Τα δίγλωσσα σχολεία συνάδουν με τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου, παρόλο που δεν είναι διαδεδομένα. Η ύπαρξη και η λειτουργία των δίγλωσσων σχολείων καταδεικνύει την σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ Γερμανικών και Ελληνικών φορέων και την από κοινού λήψη της ευθύνης της ομαλότερης ένταξης των Ελλήνων μαθητών, χωρίς την απώλεια των πολιτιστικών και γλωσσικών κληρονομικών τους στοιχείων. Ας μην ξεχνάμε ότι οι Γερμανικοί εκπαιδευτικοί φορείς είναι γνώστες της κατάστασης που επικρατεί στο συγκεκριμένο κρατίδιο αναφορικά με την εκπαίδευση μεταναστών και αντίστοιχα το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας μπορεί να αφογκραστεί καλύτερα τις ανάγκες των Ελλήνων.

Προτείνονται λοιπόν:

- Μετατροπή των Αμιγών Ελληνικών Σχολείων σε Δίγλωσσα
- Συμμετοχή και των Ελληνικών και των Γερμανικών φορέων στο παραπάνω εγχείρημα, μελέτη και από κοινού αποφάσεις με ισονομία και αξιοκρατία.
- Συμμετοχική χρηματοδότηση και του Ελληνικού και του Γερμανικού κράτους. Θα μπορούσαν για παράδειγμα να καλύπτουν από κοινού το κόστος λειτουργία

και το ελληνικό κράτος να δεσμευτεί για την συνεχόμενη και έγκαιρη κάλυψη σε εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα αφορά τη διδασκαλία των ελληνόγλωσσων εκπαιδευτικών αντικειμένων.

- Επιλογή κατάλληλων σχολικών εγχειριδίων που θα προάγουν την αρχή της διαπολιτισμικότητας.
- Συνέχιση των ευεργετικών ρυθμίσεων που αφορούν την πρόσβαση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και επέκτασή τους και στη Γερμανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Συνεργασία μεταξύ των Ελληνικών φορέων.

Σε μελλοντικό χρόνο και προς συμπλήρωση της παρούσας μελέτης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών του κρατιδίου της Βαυαρίας, καθώς υπάρχει και εκεί πολυπληθής ελληνική κοινότητα και καθώς εφαρμόζεται η πολιτική της πλήρους χρηματοδότησης των Ελληνικών Σχολείων, τα οποία όμως λειτουργούν με τη μορφή των δίγλωσσων, που ήδη περιγράψαμε. Θα μπορούσαν να συγκριθούν οι εκπαιδευτικές μεταναστευτικές πολιτικές των δυο κρατιδίων. Από τη σύγκριση αυτή θα μπορούσαν να προκύψουν πληρέστερες πρακτικές, οι οποίες σε συνεργασία με το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε όσα κρατίδια της Γερμανίας διαθέτουν πολυπληθείς ελληνικές κοινότητες.

## **Βιβλιογραφία**

### Ελληνόγλωσση

- Baker, C. (1996). *Foundation of Bilingualism and Bilingual Education, Multilingual Matters, Clevedon*. Ελληνική έκδοση: Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μιχάλης Δαμανάκης (επιμ.) Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (1997), «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες», στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Banks, J. (2004)<sup>3</sup>, Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, μτφρ. Ν.Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης
- Βεντούρα, Λ. (1999). Οι δρόμοι της Μεγάλης Φυγής των Ελλήνων. Το Βήμα, 19.12.1999.
- Γερμένη, Α., Παληογιάννη, Κ. (2016). Μετανάστευση: Η ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού. Πάτρα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.
- Γρηγοροπούλου, Α. (2012, Ιούνιος 6). «Η σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων Μεταναστών στη Γερμανία. Γερμανία».
- Δαμανάκης, Μ., «Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή», Τα Εκπαιδευτικά, τ. 16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1989
- Δαμανάκης, Μ., Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). «Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα». Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.): Σχέδιο ίδρυσης δίγλωσσων σχολείων στη Γερμανία, Ρέθυμνο 1999
- Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.). (2001). Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2009 (22-23.05)). Η εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (σ. (Ομιλία)). Ρέθυμνο Κρήτης: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Δαμανάκης, Μ., & Σκούρτου, Ε., «Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», στο: Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας, Μ. Βάμβουκα – Α. Χατζηδάκη (επιμ.), τόμος Β', Ρέθυμνο, Ατραπός – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, 2001,
- Δαμανάκης, Μ. (2011). Ελληνικά Σχολεία στη Γερμανία. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμαντόπουλος, Π.: Ελληνόπουλα στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας – Διαβίωση στην προσωρινότητα μεταξύ παραμονής και επιστροφής, Αθήνα 1989

- Ευαγγελίδου, Ε. (2016). Συγκριτική Μελέτη Μοντέλου Διοίκησης Ιδιωτικής και Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση, Αθήνα: ΠΑΔΑ
- Ζωγράφου, Α. (2004). Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα. Πάτρα: ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
- Καλλιοντζή Ελένη, Μαργαριτοπούλου Μαρία- Ειρήνη (2019). Λήψη αποφάσεων με τη χρήση της πολυκριτηριακής μεθόδου ΑΗΡ. Κοζάνη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Κασιμάτη, Κ. (1983). Η πολιτισμική ταυτότητα της δεύτερης γενιάς των Ελλήνων μεταναστών της δυτικής Γερμανίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 48(48), 3-20.
- Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κετσετζοπούλου, Μ., Κικίλιας, Η., Μουρίκη, Α., Παπαπέτρου, Γ., Τζωρτζοπούλου, Φρονίμου, Ε., (2007). Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2006. Αθήνα: Εκδόσεις: ΕΚΚΕ.
- Κομπότη, Δ. (2013). ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ . Κοινωνική Εργασία- Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών. τ.27 (No 109), 44-46.
- Κυπριανού, Δ. (2011). Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λουτσοπούλου, Σ. (2014). Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Γερμανία- Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μάρκου, Γ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα, 1997.
- Μάρκου, Γ., Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας, η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998α.
- Μάρκου, Γ., Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998β.

- Μάρκου, Γ. (επιμ.), Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.
- Μουσούρου, Λ.Μ. (2003). Μετανάστευση και Μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνά, Α. (2010). Διαταραχές λόγου σε δίγλωσσο διαπολιτισμικό πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε μαθητές δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Σχολή επιστημών Αγωγής
- Νικολάου, Γ. (2011), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011), Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές, Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν. , Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός
- Παπάς, Α. (1998). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα.
- Παπασπύρου, Ι. (2019). Η επιλογή Δημοτικού Σχολείου από τους Έλληνες γονείς στη Γερμανία. Μελέτη περίπτωσης. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Παπαχρήστος, Κ. (2001). Διαπολιτισμική Αγωγή / Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία, Αθήνα.
- Παπαχρήστος Κ. Εισαγωγή σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Περιστέρι 2004 ανακτημένο από <https://www.asda.gr/sdpeper/DidktPros.htm>
- Ρόμπολης, Σ.Γ. (2007). Η Μετανάστευση Από Και Προς την Ελλάδα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ρόμπολης, Σ.Γ. (2011). Οικονομική Κρίση, Αγορά εργασίας, Μετανάστευση.Κοινωνική Εργασία- Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών. τ.26 (No 102), 66-68.
- Σαλμόν, Ι. (2021). Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος ΔΕΜ, «Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων σε οργανισμούς μάθησης». Αιγάλεω
- Σούλης, Σ. (2004). Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σπυριδάκος, Α. (2021). Σημειώσεις Κατανόησης-Δυαδικές Συγκρίσεις/Αναλυτική Ιεραρχική διαδικασία. Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος ΔΕΜ, «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης». Αιγάλεω

- Σπυριδάκος, Α. (2021). Αναλυτική Ιεραρχική διαδικασία. Σημειώσεις μεταπτυχιακού μαθήματος ΔΕΜ, «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης». Αιγάλεω
- Σταμούλη, Ε. (χ.χ.). Το Γερμανικό Εκπαιδευτικό σύστημα με έμφαση στον τρόπο πρόσβασης σε ΑΕΙ. Ειδικό Σεμινάριο, Universitat Resensburg, Ανακτήθηκε 25.03.2022 από [http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/29406/mod\\_resource/content/0/docs/bachelor\\_seminar.pdf](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/29406/mod_resource/content/0/docs/bachelor_seminar.pdf).
- Τριανταφύλλου Κ., Σπαράκη Δ. Μελέτη, ανάλυση και αξιολόγηση Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων με τη μέθοδο της Αναλυτικής Ιεραρχικής Διαδικασίας (Analytic Hierarchy Process – AHP) στην προοπτική ανάδειξης καλών πρακτικών για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αθήνα: ΠΑΔΑ
- Τσάντας Ν. (2015). Μελέτη Περιπτώσεων στη Λήψη Αποφάσεων: Ανάλυση Πολυσταδιακών Αποφάσεων. Έκδοση: 1.0. Πάτρα. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <https://eclass.upatras.gr/courses/MATH959/>
- Τσιάκαλος, Γ. (1998). *Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο, Σημασία. Σε κέντρο κοινωνικής μορφολογίας και κοινωνικής πολιτικής*, Κασιμάτη Κ. επιμ., Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσομπάνογλου, Γ.Ο., Κορρές, Γ., Γιαννοπούλου, Ι. (2005). *Κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτικές ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Παπαζήση

### Ξενόγλωσση

- Androutsopoulos, J., & Hinnenkamp, V. (2001). Code-Switching in der bilingualen Chat-Kommunikation: ein explorativer Blick auf# hellas und turks. na.
- Arslan, C., Dumont, J. C., Kone, Z., Ozden, C., Parsons, C., & Xenogiani, T. (2015). *A new profile of migrants in the aftermath of the recent economic crisis*. Organization of Economic Co-operation and Development.
- Brandt, G., *The realization of Anti-racist Teaching*, London, The Palmer Press, 1986.
- Chimni, B. S. (2000), Globalization, Humanitarianism and the Erosion of Refugee Protection, (Vol. 13, No 3.) *Jurnal of Refugee Studies*.

- Damanakis, M. (1982). «Aus Ausländischen Pendelkindern Neu-Neu-Deutsche machen», *Lernen in Deutschland*, 8, 6-16.
- Erti, H. (2006). Educational standards and the changing discourse on education: The reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(5), p. 619-634.
- Essinger, H., «Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften», στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, 1988
- Fennes, H.-Hapgood, K. (1997), *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*, Cassell.
- Fergusson, D.M. & Lynskey, M.T. (1997). Early Reading Difficulties and Later Conduct Problems, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Fishman, J.A. (1999). *Handbook of Language and Ethnicity* (ed.). New York, Oxford University Press.
- Gill, D., Mayor, B., Blair, M. (1992), *Racism and education: structures and strategies*, California: Sage Publications.
- Hohmann, W.L. (1983). «Interkulturelle Erziehung - Versuch eine Bestandaufnahme ». In: *Auslaenderkinder in Schule und Kindergarden 4* .
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), p. 343-366.
- Kontos, M. (2009). Greek migrant women in Germany: strategies of autonomy in diaspora. *Women, Gender, and Diasporic Lives: Labor, Community, and Identity in Greek Migrations*. *Greek Migration*, In E. Tatsoglou “Women, Gender and Diasporic Lives: Labor, Community and Identity in Greek Migrations), p. 31-48, Lexington Books.
- Markou, M. L. (1979). «*Ist die Zweisprachigkeit fuer die seelische und geistige Entwicklung des Kindes schaedlich? MzFgL*».
- Maurer, M. (2014). *Staatliche Schulpolitik und bürgerliches Bildungsideal. In Preußen als Kulturstaat im 19. Jahrhundert* (pp. 89-103). Verlag Ferdinand Schöningh.
- Nyssen, E. H. (1975). «*Unterrichtspraxis in der Hauptschule*». Hamburg: Rowhlt.
- Park, J. (2015). *Europe's Migration Crisis*. Council of Foreign Relations of New York, p. 311-325.



- Pereirinha, J.A. (1996). Welfare State and Patterns of anti-poverty regimes. Στο Comparing Social Welfare System in Southern Europe, *MIRE Florence Conference*, Vol.3.
- Reese, L. – Gallimore, R. (2000). Immigrant Latinos' Cultural Model of Literacy Development: An evolving perspective on Home-School Discontinuities. *American Journal of Education*, Vol. 108, No 2., pp. 103-134
- Sarup, M. (1991), Education and the ideologies of racism, Trentham books.
- Saaty, T,L, (1996). The Analytic Hierarchy Process. RWS Publications.
- Schoeneberg, U. (1985). Participation in ethnic associations: The case of immigrants in West Germany. *International Migration Review*, 19(3), p. 416-437.
- Thöle, R. (1997). *Orthodoxe Kirchen in Deutschland* (No. 85). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Werning, R., Loeser, J., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: An analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47-54.

#### Πηγές από το διαδίκτυο

- [http://www.demography-lab.prd.uth.gr/ddaog/edu/lexiko/lexiko\\_gr.pdf](http://www.demography-lab.prd.uth.gr/ddaog/edu/lexiko/lexiko_gr.pdf)
- <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2909-2001.html>
- <https://edu.klimaka.gr/panelladikes/ellhnes-exwterikou/687-panelladikes-exetaseis-ellhnes-exwteriko>
- [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1997/a/fek\\_a\\_188\\_1997.pdf&t=d465c5279e145e0db6072cb00822ee07](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1997/a/fek_a_188_1997.pdf&t=d465c5279e145e0db6072cb00822ee07)
- [https://www.jpr.org.uk/documents/14-06-19.barry\\_johnson.polarity\\_management.pdf](https://www.jpr.org.uk/documents/14-06-19.barry_johnson.polarity_management.pdf)
- [https://www.typosthes.gr/politiki/21596\\_germania-ektos-sholeioly-oi-mathites-ellinikon-sholeiolyhttps://www.typosthes.gr/politiki/21596\\_germania-ektos-sholeioly-oi-mathites-ellinikon-sholeionon](https://www.typosthes.gr/politiki/21596_germania-ektos-sholeioly-oi-mathites-ellinikon-sholeiolyhttps://www.typosthes.gr/politiki/21596_germania-ektos-sholeioly-oi-mathites-ellinikon-sholeionon)
- <https://docplayer.gr/8092948-To-germaniko-ekpaideytiko-systima-me-emfasi-ston-tropo-prosvasis-se-aei-pd-dr-elena-stamoyli-tmima-paidagogikis-panepistimio-regensburg-germanias.html>
- <https://tositseiotypia.com/2017/12/19/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C->

[%CF%83%CF%8D%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1-](#)

[%CF%84%CE%B7%CF%82-](#)

[%CE%B3%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B1/](#)

- <https://www.greekberliners.com/ekpaideftiko-systima-sti-germania-sxoleia/>
- <https://www.iefimerida.gr/news/237802/ti-mporoyme-na-mathoyme-apo-germaniko-ekpaideytiko-systima-ti-ekane-verolino>
- [https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/3/mer\\_g\\_th\\_en\\_3/diamanto\\_poylos.htm](https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/diamanto_poylos.htm)
- [https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/pr\\_syn/s\\_nay/c/3/mer\\_g\\_th\\_en\\_3/diamanto\\_poylos.htm](https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/diamanto_poylos.htm)
- [https://www.typosthes.gr/politiki/21596\\_germania-ektos-sholeioly-oi-mathites-ellinikon-sholeion](https://www.typosthes.gr/politiki/21596_germania-ektos-sholeioly-oi-mathites-ellinikon-sholeion)
- <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4027-2011.html>
- <https://www.greekelearning.com/krefeld.html>
- <https://www.isdedu.de/>
- <https://www.leibniz-montessori.de/unterricht/aufgabenfeld-i-sprachlich-literarisch-k%C3%BCnstlerisch/neugriechisch-bilingual-informationen/>
- <https://oeclass.aua.gr/eclass/modules/document/index.php?course=AOA162&download=/54e11106DB8C/54e11431AQg1.pdf>
- [https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture\\_7.pdf](https://www.dit.uoi.gr/e-class/modules/document/file.php/182/lecture_7.pdf)