


Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA: Ενδείξεις για τους παράγοντες που ευνοούν τις σχολικές τους επιδόσεις

Χρήστος Γκόβαρης, Σταυρούλα Καλδή 

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η σχολική ένταξη και επιτυχία των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί εκπαιδευτικό ζητούμενο. Τίθεται ένα βασικό ερώτημα σχετικά με το τι οφείλει να κάνει το σχολείο ώστε να ανταποκριθεί στο αίτημα της διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Σχετικές απαντήσεις είναι δυνατόν να δοθούν μέσω της ανάλυσης των δεδομένων από τις έρευνες PISA του 2000, 2003 και 2006. Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης επικεντρώνεται στη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των τριών αυτών ερευνών PISA, ώστε να αναδειχθούν εκείνοι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (π.χ. το σχολικό κλίμα, το μαθησιακό περιβάλλον, η διδακτική μεθοδολογία, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, το σχολικό σύστημα). Η σημαντικότητα των παραγόντων αυτών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο του επιστημονικού διαλόγου για τη διαπολιτισμική παιδαγωγική.

1. Εισαγωγή

Η σχετική με τη μετανάστευση διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί εκτενώς με ζητήματα που αφορούν κυρίως στις διαδικασίες της εργασιακής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ενήλικων μεταναστών. Περιορισμένη είναι, αντίθετα, η επιστημονική ενασχόληση με τα αποτελέσματα των σχολικών επιδόσεων μαθητών/τριών και νέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το κενό αυτό μπορεί έως ένα σημείο να καλυφθεί από τα ευρήματα του προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment), που στόχο έχει να αξιολογήσει σε ποιο βαθμό οι μαθητές/τριες που πλησιάζουν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την κοινωνική τους ένταξη και συμμετοχή. Τρεις κύκλοι εφαρμογής αυτού του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν και σε κάθε κύκλο τα δύο τρίτα του χρόνου αξιολόγησης αφιερώθηκαν σε μία από τις εξής κύριες γνωστικές περιοχές: το 2000 για την αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων στη Γλώσσα, το 2003 αντίστοιχα στα Μαθηματικά και το 2006 στις Φυσικές Επιστήμες. Οι διεθνείς έρευνες PISA (2000, 2003, 2006) σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δείχνουν ότι είναι χαμηλότερες από εκείνες των γηγενών συμμαθητών τους. Το γεγονός όμως ότι το μέγεθος των διαφορών αυτών ποικίλλει μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα PISA μάς οδηγεί στο ερώτημα σχετικά με τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες που πιθανόν να ευνοούν ή να εμποδίζουν την επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων εκ μέρους των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι η επισήμανση εκείνων των παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τις σχολικές επιδόσεις και κατά συνέπεια και τις διαδικασίες σχολικής ένταξης του προαναφερόμενου μαθητικού πληθυσμού. Η επισήμανση αυτών των παραγόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την προώθηση της επίκαιρης συζήτησης, κυρίως στη χώρα μας, αναφορικά με την παιδαγωγική ανάπτυξη του σχολείου από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.

2. Μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και διεθνείς έρευνες για τις σχολικές επιδόσεις

Προς το τέλος του 20ού αιώνα, η εικόνα του μεταναστευτικού ρεύματος άλλαξε διεθνώς, κυρίως μετά τους πολιτικούς, οικονομικούς και κοινωνικούς μετασχηματισμούς της εποχής που ακολούθησε τον τερματισμό του Ψυχρού Πολέμου και την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού. Αρκετές ευρωπαϊκές χώρες μετεξελίχθηκαν από χώρες αποστολής σε χώρες υποδοχής μεταναστών, προσελκύοντας πληθυσμούς από χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου ή/και του πρώην ανατολικού μπλοκ (Castles & Miller, 1998). Οι μεταβολές αυτές επηρέασαν το κοινωνικό και πολιτισμικό στάτους των Ευρωπαϊκών χωρών, διαμορφώνοντας ένα πολιτισμικό μωσαϊκό ποικίλων εθνικοτήτων και εγείροντας ζητήματα αποδοχής και ενσωμάτωσης διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στις χώρες υποδοχής. Διεθνείς έρευνες σχετικά με την οικονομική ενσωμάτωση των ομάδων με μεταναστευτικό υπόβαθρο έδειξαν ότι οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και οι κοινωνικοπολιτικές προϋποθέσεις (π.χ. ποιότητα και προσανατολισμοί των πολιτικών μετανάστευσης) στις χώρες υποδοχής (Tubergen, Maas & Flap, 2004· Tubergen & Kalmijn, 2005). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, οι γλωσσικές δεξιότητες, η επαγγελματική εμπειρία και η ηλικία την περίοδο της προσέλευσης στη χώρα υποδοχής, μπορούν να ερμηνεύσουν μόνο ως ένα βαθμό την οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Βασικός μοχλός της κοινωνικής ένταξης και κινητικότητας των μεταναστών θεωρείται το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα ζητήματα της εκπαίδευσης και της σχολικής ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν απασχολήσει τις κοινωνικές επιστήμες και έχουν καταγραφεί έως τώρα αρκετές προσπάθειες ερμηνείας των σχολικών επιδόσεων αυτών των μαθητών/τριών. Οι ερμηνείες αυτές διαφοροποιούνται ως προς τους παράγοντες που θεωρούν «υπεύθυνους» για τις σχολικές επιδόσεις. Διακρίνουμε λοιπόν μεταξύ εκείνων των θεωρητικών προσεγγίσεων και ερμηνειών που εστιάζονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και εκείνων που

αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων. Τα ατομικά χαρακτηριστικά αφορούν στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών αυτών των μαθητών/τριών (μικρο-επίπεδο). Ερμηνείες που έχουν ως αφετηρία τα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου, βλ. Becker, 1993) αποδίδουν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο «ελλειμματικό» πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών αυτών και των οικογενειών τους. Ερμηνείες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (μεσο-επίπεδο) αναδεικνύουν ως ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού ανά σχολική τάξη και τη σύνθεση αυτού ως προς τη συγκέντρωση ποικίλων ή μονομερών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και εθνικών - πολιτισμικών ομάδων (Levers & Dronkers, 2007). Σε ό,τι αφορά ερμηνείες που έχουν ως άξονα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος (μακρο-επίπεδο), αυτές επικεντρώνονται στις πολιτικές που εφαρμόζονται με σκοπό την ένταξη και εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε ό,τι αφορά τις ερμηνείες στο μικρο-επίπεδο («ελλειμματικό πολιτισμικό κεφάλαιο») οι Diehm και Radtke (1999) επισημαίνουν ότι αυτές στερούνται εμπειρικών αποδείξεων. Σε ό,τι αφορά δε το μεσο-επίπεδο, η μετα-ανάλυση 168 εμπειρικών ερευνών που διεξήγαγαν οι Bosker και Scheerens (1997) –δεν εξειδικεύεται ως προς την περίπτωση των μεταναστών μαθητών– ανέδειξε 13 παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να ασκούν επιρροή στην ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και στη σχολική αποτελεσματικότητα (προσδοκίες εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική ηγεσία, επικοινωνία και συνοχή στην κοινότητα του σχολείου, ποιότητα του προγράμματος σπουδών, σχολικό κλίμα, τρόπος αξιολόγησης, συνεργασία με τους γονείς, κλίμα της τάξης, διαχείριση της τάξης, δομή και διαφάνεια του μαθήματος, ικανότητα των μαθητών για αυτοδύναμη μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενίσχυση και ανατροφοδότηση των μαθητών). Στο ερμηνευτικό πρότυπο του μεσο-επιπέδου θα επανέλθουμε στη συνέχεια, καθώς οι έρευνες του PISA μάς παρέχουν ενδείξεις για τη βαρύτητα των προαναφερόμενων παραγόντων. Τέλος, οι διαφορές που εμφανίζονται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε διεθνείς έρευνες θα μπορούσαν να ερμηνευτούν με βάση τα

μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών και τη νομοθεσία για την υποδοχή και αποδοχή μεταναστών (μακρο-επίπεδο). Για παράδειγμα, σε μερικές χώρες του δυτικού κόσμου η μεταναστευτική πολιτική θεωρείται πολύ αυστηρή (επιλεκτική) και ταυτόχρονα αρκετά φιλελεύθερη: χώρες, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς και η Αυστραλία, υποδέχονται μόνο υψηλά εξειδικευμένο και εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, και στηρίζουν με συγκεκριμένες πολιτικές τη γρήγορη κοινωνική ένταξη αυτού του δυναμικού (βλ. Borjas, 2001). Αναφέρεται επίσης ότι σε χώρες όπου κυριαρχούσαν κεντρο-αριστερές κυβερνήσεις, η νομοθεσία σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια και την αποδοχή των ομάδων με μεταναστευτικό υπόβαθρο κινήθηκε σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ενσωμάτωσης και όχι αφομοίωσης, με αποτέλεσμα να μην ασκηθούν πιέσεις στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να επιδιώξουν υψηλές επιδόσεις στο εθνικό σχολικό σύστημα (βλ. Tubergen & Kalmijn, 2005).

3. Έρευνες PISA - Αποτελέσματα

Βασικός στόχος του προγράμματος PISA (PISA-Konsortium Deutschland 2006) είναι η παροχή πληροφοριών στις χώρες που συμμετέχουν για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και ειδικότερα για τις κοινωνικές, οικονομικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες είναι υπεύθυνες για τις διαφορές στις επιδόσεις τόσο εντός όσο και μεταξύ των χωρών. Πιο συγκεκριμένα, οι πληροφορίες αυτές αφορούν:

1. Στο προφίλ των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται από τους /τις μαθητές/τριες στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση αυτού του προφίλ αναδεικνύει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τους τομείς στους οποίους πρέπει να αναληφθεί δράση.
2. Στους συναφείς δείκτες που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών/τριών και τα χαρακτηριστικά των διαδικασιών μάθησης στο σχολείο.
3. Στους δείκτες τάσης που δείχνουν πώς τα αποτελέσματα αλλάζουν με το χρόνο.

Στις έρευνες του προγράμματος PISA οι μαθητές/τριες κατανεμήθηκαν

σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη χώρα γέννησης των ίδιων των μαθητών/τριών και των γονιών τους. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

1. Μαθητές/τριες χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι γονείς των μαθητών/τριών έχουν γεννηθεί στη χώρα αξιολόγησης.
2. Μαθητές/τριες με έναν από τους δύο γονείς να έχει γεννηθεί εκτός της χώρας αξιολόγησης.
3. Μαθητές/τριες της δεύτερης γενιάς. Οι μαθητές/τριες έχουν γεννηθεί στη χώρα αξιολόγησης, οι γονείς τους όμως στο εξωτερικό.
4. Μαθητές/τριες της πρώτης γενιάς. Οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους έχουν γεννηθεί στο εξωτερικό.

Τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από τη συγκριτική μελέτη μπορούν να συνοψισθούν ως εξής (βλ. PISA, 2006· PISA-Konsortium Deutschland, 2006· OECD, 2006):

- Στην πλειονότητα των χωρών διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των γηγενών μαθητών/τριών (ομάδα 1) και των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (ομάδες 2, 3 και 4). Οι διαφορές αυτές ποικίλλουν βέβαια μεταξύ των χωρών. Πιο μικρές είναι στις κλασσικές χώρες μετανάστευσης και μεγαλύτερες κυρίως σε ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφορές ανάμεσα στους μετανάστες και τους γηγενείς στις κλασσικές χώρες μετανάστευσης μειώνονται καθώς αλλάζουν οι γενιές μεταναστών. Αυτό ίσως να είναι αποτέλεσμα της πολιτικής ένταξης και των πρακτικών που βοηθούν στο μετριασμό της διαφοράς επιτυχίας καθώς περνά ο χρόνος και αλλάζουν οι γενιές. Σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως π.χ. Βέλγιο, Γερμανία, Ελλάδα, οι διαφορές είναι τόσο μεγάλες που, αν μεταφραστούν σε χρόνο, αντιστοιχούν στο χρονικό διάστημα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένα σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτυγχάνουν να επιτύχουν τη βάση επίδοσης που έχει οριστεί από το πρόγραμμα PISA και κατά συνέπεια δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν γνώσεις των μαθηματικών ή της φυσικής σε καταστάσεις πραγματικής ζωής. Ένα δεύτερο σημαντικό σημείο έχει να κάνει με το γεγονός ότι το πρόβλημα των χαμηλών σχολικών επι-

δόσεων δεν εντοπίζεται μόνο στους μετανάστες μαθητές της πρώτης αλλά και της δεύτερης γενιάς. Υπάρχουν χώρες, όπως για παράδειγμα η Γερμανία, στις οποίες παρατηρείται το φαινόμενο νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση μετανάστες/στρίες μαθητές/τριες να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους προ καιρού εγκατεστημένους ή στη χώρα υποδοχής γεννηθέντες μετανάστες/στρίες μαθητές/τριες (PISA-Konsortium, 2006). Σε χώρες όπως η Γαλλία, η Σουηδία και η Ελβετία οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της δεύτερης γενιάς είναι σχετικά καλύτερες από αυτές της πρώτης γενιάς. Ένα συμπέρασμα που προκύπτει εδώ είναι ότι δεν υφίσταται μια γραμμική σχέση μεταξύ χρόνου παραμονής και σχολικής επιτυχίας. Η ύπαρξη ή η απουσία διαφορών στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ των μαθητών της πρώτης και δεύτερης γενιάς συνιστά ένδειξη για το μέγεθος της επιτυχίας ή της αποτυχίας των εκπαιδευτικών συστημάτων στο επίπεδο της διαχείρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας του μαθητικού πληθυσμού με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

- Για πολλούς/ές μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η γλώσσα αξιολόγησης/διδασκαλίας είναι διαφορετική από τη γλώσσα που μιλιέται στο σπίτι. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών που δεν μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από μαθητές/τριες που μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα του σχολείου. Σε πολλές οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όμως, η χρήση μιας άλλης γλώσσας στο σπίτι μπορεί να ερμηνευτεί και ως ένδειξη μιας ανεπαρκούς κοινωνικής ένταξης, με αποτέλεσμα οι γονείς να μη διαθέτουν τις γλωσσικές εκείνες δεξιότητες για να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να κατακτήσουν τη γλώσσα διδασκαλίας, λόγω της περιορισμένης ομιλίας στην προσωπική τους ζωή. Έτσι, τα παιδιά αυτά μπορεί να αδικηθούν ακαδημαϊκά είτε επειδή προέρχονται από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο που έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα είτε επειδή πρέπει να μάθουν μια νέα γλώσσα σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που ίσως να μη διευκολύνει την εκμάθηση αυ-

τής. Διαπιστώνουμε λοιπόν, και στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια, ότι είναι ζωτικής σημασίας να εξασφαλίζεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο να αποκτήσουν επαρκείς γνώσεις στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, καθώς αυτή συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την επιτυχία τους στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (OECD, 2001, 2004). Το γεγονός ότι σε κάποιες χώρες οι μαθητές/τριες με μια διαφορετική γλώσσα στο σπίτι υπολείπονται ελάχιστα έναντι των γηγενών συμμαθητών/τριών τους ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις μάς δείχνει ότι υπάρχουν δυνατότητες σχολικής στήριξης αυτών των μαθητών/τριών. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, στις χώρες αυτές η στήριξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει στην άρση μιας σειράς μειονεκτημάτων και μαθησιακών εμποδίων, καθώς και στη θετική αντιμετώπιση και αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Arbeitsgruppe “Internationale Vergleichsstudie”, 2003).

- Σε εθνικό επίπεδο καταγράφεται η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην κατανόηση κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, και του εκπαιδευτικού και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρου των οικογενειών τους (OECD, 2006). Οφείλουμε να επισημάνουμε και το γεγονός ότι η επίδοση των δεκαπεντάχρονων εξαρτάται από το αν ή όχι οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες ζουν σε χώρες που παραδοσιακά δέχονται μετανάστες (όπως η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία). Το γεγονός ότι κάποιες χώρες πετυχαίνουν να φέρουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε επίπεδα επίδοσης συγκρίσιμα με εκείνα των γηγενών μαθητών/τριών, ενώ άλλες παρουσιάζουν μεγάλο χάσμα υποδηλώνει ότι η δημόσια πολιτική ασκεί κάποια επιρροή στις εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές, και μέσω αυτών και στα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD, 2003). Επίσης, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού διαμορφώνεται από τις πολιτικές και πρακτικές μετανάστευσης, και

από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται από κάθε χώρα για να αποφασιστεί σε ποιον θα επιτραπεί η είσοδος. Χώρες όπως η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία και ο Καναδάς εφαρμόζουν πολιτικές που ευνοούν τους μετανάστες με υψηλά προσόντα. Τις δεκαετίες 1960 και 1970 πολλές ευρωπαϊκές χώρες αναζητούσαν μετανάστες ως προσωρινούς εργάτες, οι οποίοι όμως στη συνέχεια εγκαταστάθηκαν εκεί μόνιμα. Συναντούμε, λοιπόν, δύο διαφορετικές ομάδες μεταναστών. Σε κάθε περίπτωση, βέβαια, τα επίπεδα επίδοσης των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στη σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού από πλευράς μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου. Ούτε μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά και μόνο στη χώρα προέλευσης (OECD, 2007b). Τέλος, εκείνο που έχει ενδιαφέρον είναι –όπως κατέληξαν οι ερευνητές του OECD– ότι η ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι είναι το ίδιο ή και ακόμη πιο σημαντική μεταβλητή από την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση.

- Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι διαφορές στις επιδόσεις εκφράζουν και διαφορές μεταξύ σχολείων ως προς το γνώρισμα της σύνθεσης του μαθητικού τους πληθυσμού. Σε αρκετές χώρες, πολλοί μετανάστες παρακολουθούν σχολεία με σχετικά μεγάλη αναλογία μαθητών/τριών των οποίων οι γονείς έχουν επίσης μεταναστεύσει. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις περισσότερες χώρες συχνά παρακολουθούν σχολεία με σχετικά μη προνομιούχο μαθητικό πληθυσμό. Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα, την Πορτογαλία, τη Δανία και την Ολλανδία φοιτούν σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές τους συχνά αναφέρουν πως η ποιότητα των εκπαιδευτικών πόρων εμποδίζει τη μάθηση (OECD, 2007a). Γενικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν την ανάγκη παροχής στοχευμένης υποστήριξης στους/στις μετανάστες/τριες μαθητές/τριες σε έναν αριθμό χωρών (OECD, 2006).
- Οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο χαρακτηρίζονται από υψηλά μαθησιακά κίνητρα και εκφράζουν την προσδοκία να ολοκληρώσουν ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της πρώτης γενιάς δείχνουν, συγκριτικά με τις άλ-

- λες ομάδες, μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο και τη μάθηση.
- Αυστηρά επιλεκτικά σχολικά συστήματα, όπως αυτό της Γερμανίας, έχουν αρνητικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Entorf & Lauk, 2008).

4. Πώς μπορεί η εκπαίδευση να στηρίξει τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του PISA κατά τρόπο που να προκύπτουν γενικότερα και εφαρμόσιμα σε εθνικό επίπεδο συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες και προϋποθέσεις άσκησης μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πρακτικής είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τον Fend (2003 & 2008), είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ερμηνευτούν οι διεθνικές διαφορές και να γενικευτούν τα συγκριτικά αποτελέσματα του PISA εν είδει ενός κανόνα ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει ως θεωρητικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναλύοντας ο ίδιος τα αποτελέσματα του PISA καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία μπορεί να έχει ως βάση εκπαιδευτικές πρακτικές που ενσωματώνουν διαφορετικά και κατά περίπτωση αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία. Δεν υφίσταται λοιπόν ο ένας και μοναδικός αποτελεσματικός τρόπος εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα διαφοροποιεί μεταξύ του «Ασιατικού», του «Σκανδιναβικού», του «Αγγλοσαξονικού» και του «Ηπειρωτικού» Μοντέλου Εκπαίδευσης. Το «Ασιατικό Μοντέλο» διακρίνεται για τον καθοδηγητικό / αυταρχικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τους αυστηρούς κανόνες πειθαρχίας για τους/τις μαθητές/τριες, τον προσανατολισμό σε κοινούς μαθησιακούς στόχους, το αυστηρό εξεταστικό σύστημα και την εξωσχολική υποστήριξη των μαθητών/τριών. Στο επίκεντρο του «Σκανδιναβικού Μοντέλου» βρίσκονται η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία και υποστήριξη των μαθητών/τριών, και τα συγκριτικά τεστ επιδόσεων. Πρόκειται για ένα κατεξοχήν μαθητοκεντρικό και ισχυρά προσανατολισμένο

στην κοινότητα εκπαιδευτικό σύστημα. Το «Αγγλοσαξονικό Μοντέλο» χαρακτηρίζεται από ένα διπλό προσανατολισμό: έμφαση στην υποστήριξη των μαθητών/τριών, στη διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών και στον έλεγχο (monitoring) των σχολικών τους επιδόσεων. Στο «Ηπειρωτικό Μοντέλο» (π.χ. Γερμανία, Αυστρία) δεσπόζει ως βασικό στοιχείο η εξωτερική διαφοροποίηση των μαθητών/τριών βάσει των επιδόσεών τους και η σχετικά πρόωμη ένταξή τους σε διαφορετικούς τύπους σχολείων.

Αν λάβουμε υπόψη μας τις επιδόσεις μαθητών από οικογένειες μεταναστών στις χώρες που ανήκουν στα παραπάνω μοντέλα, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι για την περίπτωση αυτών των μαθητών/τριών ιδιαίτερη σημασία έχουν τα χαρακτηριστικά του «Σκανδιναβικού» και του «Αγγλοσαξονικού Μοντέλου», καθώς σε αυτά τα μοντέλα αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διάσταση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού για την προώθηση και διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων, που κατατάσσονται στα παραπάνω μοντέλα, γύρω από το θέμα της διασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές/τριες που διαφέρουν μεταξύ τους σε μια σειρά γνωρισμάτων –μεταξύ αυτών και η πολιτισμική/γλωσσική προέλευση– εντάχθηκε ως μια βασική διάσταση στο σύνολο των προσπαθειών για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική παιδαγωγική / εκπαιδευτική διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού αποτέλεσε και αποτελεί κριτήριο μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Οι κυρίαρχοι προσανατολισμοί στο «Σκανδιναβικό Μοντέλο» μπορούν να περιγραφούν με τις έννοιες «ένταξη», «ανοιχτό σχολείο» «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών» και «αναγνώριση και αποδοχή της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού» (Arbeitsgruppe “Internationale Vergleichsstudie”, 2003· Ratzki 2003· von der Groeben, 2008). Ειδικότερα, η έμφαση στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού μεταφράζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο τον/τη μαθητή/τρια με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα μάθησης. Κατά συνέπεια, η μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο μιας γενικότερης κουλτούρας της σχολικής στήριξης. Για παράδειγμα, η διδασκαλία νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών στη

Φινλανδία λαμβάνει χώρα σε μικρές ομάδες, οι οποίες σχηματίζονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών αυτών και στηρίζεται σε εξειδικευμένα, ως προς την ομάδα ή τα άτομα, προγράμματα σπουδών και μάθησης (Ratzki, 2003). Τόσο στη Σουηδία όσο και στη Φινλανδία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα της (συν)διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την προσαρμογή του σχολείου και της διδασκαλίας στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα μάθησης των μαθητών/τριών. Από τη διαπολιτισμική σκοπιά μια τέτοια προσέγγιση προσφέρει σειρά ευκαιριών για την αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου του/της κάθε μαθητή/τριας. Σε ένα πλαίσιο προσανατολισμένο στην καλύτερη δυνατή υποστήριξη του/της μαθητή/τριας, η διαδικασία του γλωσσικού γραμματισμού δεν μπορεί να παραβλέψει τη σημασία της πρώτης γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης. Στις προαναφερόμενες χώρες αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο της μητρικής γλώσσας για την εκμάθηση της δεύτερης. Από διεθνείς μελέτες προκύπτει ότι προγράμματα τα οποία συστηματικά εμπλέκουν στις διαδικασίες μάθησης την πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών έχουν καλύτερα αποτελέσματα από μονόγλωσσα προγράμματα (Siebert-Ott, 2004).

Στο «Αγγλοσαξονικό Μοντέλο» δίνεται έμφαση τόσο στον έλεγχο των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες ενσωματώνουν τις αρχές της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής παιδαγωγικής (βλ. Hornel & Scherr, 2004). Στη βάση αυτών των πρακτικών βρίσκονται πολιτικές στις οποίες βασικό ρόλο διαδραματίζουν έννοιες όπως αυτές της «εκπαίδευσης του πολίτη», της «ποικιλομορφίας» και της «φυλετικής ισότητας». Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται, λοιπόν, σε πρακτικές ένταξης όλων των μαθητών/τριών –με ταυτόχρονη αποδοχή των ιδιαίτερων μαθησιακών τους προϋποθέσεων– και συνεργασίας με την κοινότητα και τους γονείς, και την αρχή ότι κάθε παιδί αξίζει προσοχής και κατάλληλης μεταχείρισης στην εκπαίδευση (Every Child Matters) (DfES, 2003). Για παράδειγμα, στην Αγγλία, από το 2000 και έπειτα, η στοχευμένη στήριξη μαθητών από εθνοτικές ομάδες αποτελεί εκπαιδευτική προτεραιότητα. Το Υπουργείο Παιδείας και Οικογένειας στην Αγγλία (DCSF-Department for Children, Schools and Families) έχει λάβει συγκεκριμένα μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπιση τόσο των

χαμηλών ποσοστών στις σχολικές επιδόσεις όσο και της καθολικής συμμετοχής των μαθητών στη σχολική διαδικασία με μακροπρόθεσμους στόχους. Ειδικότερα, διακρίνουμε τις παρακάτω ενέργειες:

- ▲ Υιοθέτηση στόχων (Target setting). Έχουν συνταχθεί πίνακες με σχολικές επιδόσεις στις οποίες θα πρέπει να στοχεύσει το σχολείο για κάθε επίπεδο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε τρεις γνωστικές περιοχές στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες), σε τέσσερις γνωστικές περιοχές στη Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (Αγγλικά, Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία) και στις τελικές εξετάσεις αποφοίτησης από τη Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (GCSEs). Αξιοσημείωτη θεωρείται η αναφορά στις ομάδες με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τις οποίες υπάρχει ειδική αναφορά με αντίστοιχους υψηλούς στόχους για κάθε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Στο ετήσιο έγγραφο από το Υπουργείο Παιδείας και Οικογένειας με τις οδηγίες προς τις Τοπικές Αρχές Εκπαίδευσης για την υιοθέτηση εκπαιδευτικών στόχων σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών υπάρχει ειδική αναφορά σε στόχους για τους/τις μαθητές/τριες από εθνοτικές ομάδες, ώστε να εξασφαλιστεί η μείωση του χάσματος στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα σε μαθητές/τριες από εθνοτικές / φυλετικές ομάδες και το μέσο όρο επιδόσεων των υπόλοιπων μαθητών / τριών (DCSF 2007 & 2008).
- ▲ Προγράμματα «Ζώνη Εκπαιδευτικής Δράσης» (Education Action Zone), «Εξαιρετική Ποιότητα σε Πόλεις» (Excellence in Cities) και «Εξαιρετική Ποιότητα στα Σχολεία» (Excellence for Schools). Πρόκειται για προγράμματα που στόχευαν σε δράσεις για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών/τριών. Οι «Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης» ήταν συνεργατικά σχήματα ανάμεσα σε σχολεία, επιχειρήσεις, γονείς και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, με στόχο την ενίσχυση καινοτόμων ενεργειών ώστε να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις. Από το 2000 η δράση αυτή ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα «Εξαιρετική Ποιότητα στα Σχολεία», όπου προωθούνται δράσεις μείωσης της αποχής και εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς επίσης και βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων όλων των μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα «Εξαιρετική Ποιότητα σε Πόλεις» στόχευσε στη βελτίωση σχολικών επιδόσεων σε υποβαθ-

μισμένες περιοχές τόσο μεγαλουπόλεων όσο και μικρότερων πόλεων και επαρχιακών περιοχών.

- ▲ Πρόγραμμα «Εξασφαλισμένης Εκκίνησης» (Sure Start Programme). Πρόκειται για πρόγραμμα βελτίωσης της σωματικής και συναισθηματικής υγείας των μικρών παιδιών, ενίσχυσης της παροχής φροντίδας και προσοχής όλων των μικρών παιδιών, και στήριξης των γονέων αυτών των παιδιών. Με άλλα λόγια, ενισχύεται η παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση από την προνηπιακή ηλικία όπου προσφέρεται δωρεάν εκπαίδευση και υποχρεωτική παρακολούθηση για όλα τα παιδιά 3-4 ετών ενεξαρτήτως εθνικής ή/και φυλετικής προέλευσης.

Στα βασικά στοιχεία επομένως αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκουν η στήριξη των μαθητών/τριών στο νηπιαγωγείο και η στενότερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ο Καναδάς και η Αυστραλία αυτοπροσδιορίζονται ως πολυπολιτισμικές κοινωνίες και ακολουθούν κοινωνικές πολιτικές στήριξης της αμοιβαίας πολιτισμικής αναγνώρισης μεταξύ των εθνοτικών ομάδων. Στο πλαίσιο τέτοιων ευρύτερων κοινωνικών πολιτικών εντάσσεται και η συγκρότηση μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

5. Συμπεράσματα

Αξιολογώντας συνολικά κανείς τα ευρήματα του PISA, διαπιστώνει ότι η διαδικασία σχολικής ένταξης μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχει καλύτερα αποτελέσματα σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία ακολουθούν κοινωνικές και εκπαιδευτικές πολιτικές αναγνώρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών λαμβάνουν χώρα δράσεις συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αξιολογείται ως πρόκληση και η επιτυχημένη παιδαγωγική διαχείριση αυτής συνιστά ζητούμενο και κριτήριο ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Το «Σκανδιναβικό» και το «Αγγλοσαξονικό Μοντέλο» αποδεικνύουν ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις μαθητών/τριών με με-

ταναστευτικό υπόβαθρο δεν θα πρέπει να αναζητούνται στο περιβάλλον της οικογένειας, αλλά στο περιβάλλον του σχολείου και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προκύπτει επίσης και για τη χώρα μας το συμπέρασμα ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν μπορεί να περιοριστεί στην εφαρμογή περιστασιακών ή χρονικά περιορισμένων προγραμμάτων/παρεμβάσεων προσθετικού χαρακτήρα. Μια τέτοια πρακτική δεν είναι ικανή συνθήκη για την εξασφάλιση ουσιαστικά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας προϋποθέτει την ένταξη των αρχών και στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολιτικών συνολικής ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Arbeitsgruppe "Internationale Vergleichstudie" (2003), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*, Berlin.
- Becker, G.S. (1993), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*, Cambridge, University Press.
- Borjas, G.J. (2001), «Immigration policy: a proposal», in Simpson A. & Lamm R.D. (eds), *Blueprints for an ideal legal immigration policy*, Washington, Centre for Immigration Studies, pp. 17-20.
- Bosker, R.J. & Scheerens, J. (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness* Oxford.
- Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (2006), *Schulerfolg Jugendlicher mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*.
- Castles, S. & Miller, M.J. (1998), *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern*, London, MacMillan.
- Department of Education and Skills (2003), *Green Paper "Every Child Matters"*, London, DfES.

- Entorf, H. & Lauk, M. (2008), «Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison», *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34, No 4, pp. 633-654.
- Fend, H. (2008), *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualitaet*, Wiesbaden, VS Verlag.
- Hormel U. & Scherr, A. (2004), *Bildung fuer die Einwanderungsgesellschaft*, Opladen, VS Verlag.
- Levels, M. & Dronkers, J. (2007), «Educational performance of native immigrant children from various countries of origin», *Ethnic and Racial Studies*, pp. 1-22.
- Marks, G.N. (2005), «Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries», *Ethnic and Racial Studies*, 28, pp. 925-946.
- OECD (2006) *PISA 2006 –Schulleistungen im internationalen Vergleich*. Naturwissenschaftliche Kompetenzen fuer die Welt von morgen.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Waxmann Verlag.
- Ratzki, A. (2003). «Skandinavische Bildungssysteme –Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich», in G. Auernheimer, (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*, Opladen, Leske und Budrich, 23-32.
- Siebert-Ott, G. (2004), «Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg», in G. Auernheimer, (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem*, Opladen, Leske und Budrich, S. 161-176.
- Tubergen, F.V. & Kalmijn, M. (2005). «Destination-language proficiency in cross-national perspective: a study of immigrant groups in nine western countries», *American Journal of Sociology*, 110, pp. 1412-1457.
- Tubergen, F.V., Maas, I. & Flap, H. (2004), «The economic incorporation of immigrants in 18 western societies: origin, destination and community effects», *American Sociological Review*, 69, pp. 704-727.
- Von den Groeben, A., (2008), *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*, Cornelsen Scriptor.

Ιστοσελίδες

- Department for Children, Schools & Families (2007), *Guidance for Local Authorities on Setting Educational Performance Targets, Part 1: LA Statutory Target for Key stages 2, 4, Early Years' Outcomes, Children in Care, Black and Minority Ethnic Groups, Attendance*, London, DCSF (issued August 2007).
- Department for Children, Schools & Families (2008), *Guidance for Local Authorities on Setting Educational Performance Targets, Part 1: LA Statutory Target for Key stages 2, 4, Early Years' Outcomes, Children in Care, Black and Minority Ethnic Groups, Attendance*, London, DCSF (issued October 2008).
- Entorf, H. & Minoiu, N. (2004), *PISA Results: What a Difference Immigration Law Makes*, Germany, Institute for the Study of Labor.
<http://ssrn.com/abstract=508544> (προσπελάστηκε στις 29/5/2008)
- Fend, H. (2003), *Beste Bildungspolitik oder bester Kontext fuer Lernen?*
www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi6_fend_1.pdf (προσπελάστηκε στις 26/5/2008)
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 27/5/2008)
- OECD (2002), *Reading for Chance: Performance and Engagement across Countries, Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/43/54/33690904.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 20/5/2008)
- OECD, (2003), *Learners for life: Students approaches to Learning, Results from PISA 2000*, OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/2/33690476.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 29/5/2008)
- OECD (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, OECD/UNESCO-UIS, Paris.
http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/pisa/PISAplus_Eng.pdf
 (προσπελάστηκε στις 31/5/2008)
- OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
<http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>
 (προσπελάστηκε στις 29/4/2008)

OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD, Paris.

<http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>

(προσπελάστηκε στις 29/4/2008)

OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, Paris.

<http://www.oecd.org/dataoecd/16/28/39722597.pdf>

(προσπελάστηκε στις 31/5/2008).

OECD FACTBOOK, (2007b) *Educational outcomes for children of immigrants*, OECD, Paris.

<http://www.thepresidency.gov.za/learning/reference/factbook/pdf/12-03-01.pdf>

(προσπελάστηκε στις 29/4/2008)

Stanat et al. (2002), *PISA 2000: Overview of the Study, Design, Method and Results*, Berlin, Max Planck Institute for Human Development.

http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-2000_Overview.pdf

(προσπελάστηκε στις 31/5/2008)

ABSTRACT

Students with an immigrational background in PISA: Indications about the factors that play a positive role on their school performance

In the contemporary multicultural societies school integration and school success of pupils with immigrant background consist of an educational claim. A principal inquiry lies about “what” schooling should do to agree with the quest of equal educational opportunities, by utilizing cultural and linguistic diversity. Responses could be obtained through the analysis of research data from the programme of PISA (2000, 2003 and 2006). The objective of the present study lies in pointing – “based on a comparative analysis of the PISA results” – factors that positively influence the school performance of pupils with immigrant background (i.e. school climate, learning environment, teaching methodology, teaching the mother tongue, school system). The significance of these factors holds a special interest within the frame of scientific discussion in intercultural pedagogy.