

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Πολιτικές για Μετανάστευση, Κοινωνικές Διακρίσεις και Ιδιότητα του
Πολίτη

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με έμφαση στη γλωσσική
διδασκαλία: μελέτη της σύγχρονης ελληνικής
πραγματικότητας και διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών**

**Ο ρόλος της ελληνομάθειας στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών και
προσφύγων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της Ελζμπιέτας Απέργη Α.Μ.: 3032201801401

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Έφη Γαζή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια της Ιστορίας του Τμήματος Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Κορίνθου (Επιβλέπουσα)

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Τμήματος Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κόρινθος 2020

Copyright © 2020 Ελζμπιέτα Απέργη

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνεται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνει τον κύκλο των σπουδών μου στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με ειδίκευση στις «Πολιτικές για Μετανάστευση, Κοινωνικές Διακρίσεις και Ιδιότητα του Πολίτη».

Μέσω αυτού, μπόρεσα να διευρύνω κατά πολύ τους γνωστικούς και πνευματικούς μου ορίζοντες στο αντικείμενο των Μεταναστευτικών Πολιτικών, και είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ με εξαιρετικούς καθηγητές αλλά και τους συναδέλφους, οι οποίοι με τις γνώσεις τους και την προθυμία τους συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη βασική επιβλέπουσα της εργασίας μου, την Καθηγήτρια κυρία Έφη Γαζή για την πολύτιμη καθοδήγηση της, τον χρόνο που μου αφιέρωσε, τις γνώσεις που μου μετέδωσε, αλλά και για τις επισημάνσεις της, οι οποίες ήταν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τις δύο επόπτριες Καθηγήτριες της εργασίας μου, την κύρια Δέσποινα Καρακατσάνη και την κύρια Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη για τις χρήσιμες συμβουλές και τις υποδείξεις τους. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις εκπαιδευτικούς των δομών και προγραμμάτων που συμμετείχαν στην εκπαίδευση των παιδιών και ενηλίκων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, οι οποίες πρόθυμα αποδέχτηκαν την πρόταση μου και αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα της εργασίας μου.

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2020

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με την κατεύθυνση « Πολιτικές για Μετανάστες, Κοινωνικές Διακρίσεις και Ιδιότητα του Πολίτη» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η συγκεκριμένη επικεντρώνεται στα ζητήματα γύρω από την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων καθώς και των ενήλικων προσφύγων στην Ελλάδα. Εμπεριέχει αρκετά μεγάλη ποικιλία πεδίων που υπάρχουν και αλληλεπιδρούν στον χώρο της εκπαίδευσης τα οποία αναδεικνύονται μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω εργασία εστιάζει στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών και ενηλίκων με έμφαση στην ελληνομάθεια και τον ρόλο της στην ομαλή κοινωνική ένταξή τους.

Η μέθοδος Ποιοτικής Έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, βασίστηκε σε 6 ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διεξαγόμενες τον μήνα Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2019.

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 5 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων καθώς και μια εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία διδάσκει ενήλικες πρόσφυγες στα πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης, εργαζόμενη σε Μη Κυβερνητική Οργάνωση.

Στο τέλος της παρούσας εργασίας παρατίθεται ο Οδηγός Συνέντευξης του οποίου οι ερωτήσεις είναι χωρισμένες ανά άξονες που προέκυψαν από την ταξινόμηση των ερωτήσεων σε θεματικές ενότητες.

κλειδιά: εθνοπολιτισμικές, εθνικές ομάδες, κοινωνικοποίηση, κοινωνική ένταξη, σταδιακή ενσωμάτωση, πολιτισμική αφομοίωση (επιπολιτισμός), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πολιτισμική Εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα

Abstract

This study is a thesis in the framework of the Postgraduate Program in “Policies for Immigrants, Social Discrimination and Citizenship” of the University of Peloponnese.

It focuses on issues related to the education of immigrant and refugee children as well as adult refugee in Greece. It encompasses quite a wide variety of fields that exist and interact in the field of education, which are highlighted by teachers’ views. This work focuses on Intercultural Education of Foreign Children and Adults with emphasis on Greek learning and its role in their smooth social integration.

The Qualitative Research Method used was based on 6 semi-structured interviews conducted in October and November 2019.

The sample used consisted of five primary education teachers involved in the education of immigrant and refugee children as well as a secondary education teacher who works in a non-governmental organization teaching informally adult refugees.

The Interview Guide is presented at the end of this thesis. Its questions are organized in axes classified into the main topics.

Key-words: ethnic groups, inclusion-socialization, gradual integration, cultural assimilation (interculturalism), Intercultural Education, Cultural Education, Intercultural competence

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	10
---------------	----

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Διατύπωση του προβλήματος:

Μεταναστευτική και προσφυγική ροή προς την Ελλάδα

1.1 Ιστορικό και σύγχρονο πλαίσιο.....	15
1.2.1 Εκπαιδευτικές δομές και η σχετική νομοθεσία για αλλοδαπά παιδιά.....	19
1.2.2 Στελέχωση εκπαιδευτικών δομών.....	24
1.2.3 Πρόγραμμα σπουδών.....	25
1.3 Εκπαίδευση ενηλίκων: προγράμματα και φορείς.....	26

2. Ερευνητικό πρόβλημα, ερευνητικά προβλήματα, σκοπός

2.1 Ερευνητικό πρόβλημα και ερευνητικά ερωτήματα.....	29
2.2 Σκοπός έρευνας.....	30

3. Εννοιολόγηση – λειτουργικός ορισμός

3.1 Μετανάστης, πρόσφυγας, αλλοδαπός, αλλόγλωσσος μαθητής.....	31
3.2 Πρώτη, δεύτερη γλώσσα, διγλωσσία.....	32
3.3 Κοινωνική ένταξη (social integration), ενσωμάτωση.....	32
3.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	34

4. Διδασκαλία και μάθηση των αλλοδαπών παιδιών

4.1 Στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταναστών/προσφύγων.....	36
4.2 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και ενηλίκων.....	37
4.3 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας – ιδιαιτερότητες.....	40

5. Εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική τάξη – Προκλήσεις και απαιτήσεις

5.1 Τα χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών.....	40
5.2 Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία των αλλοδαπών παιδιών και ενηλίκων	42

6. Γονείς, το οικογενειακό περιβάλλον του αλλόγλωσσου μαθητή και η σχέση τους με την εκπαίδευση του μαθητή

6.1 Απόψεις και επιθυμίες γονέων των αλλοδαπών μαθητών.....	45
---	----

7. Προτάσεις και οι επιδιωκόμενες αλλαγές.....

46

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

8. Μεθοδολογία – σχεδιασμός έρευνας

8.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	49
8.2 Ερευνητική μέθοδος	50
8.3. Πληθυσμός της έρευνας.....	50
8.4 Ηθική και δεοντολογία.....	51
8.5 Δομή ερωτήσεων.....	52
8.6 Τεχνικές συλλογής πληροφοριών και ερευνητικό εργαλείο.....	53
8.7 Συλλογή – παραγωγή δεδομένων.....	54
8.8 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	55

8.9 Η ερευνήτρια: Προβληματισμοί και δυσκολίες.....	55
---	----

9. Κωδικοποίηση – Ανάλυση δεδομένων, αποτελέσματα

9.1 Ανάλυση Απαντήσεων των Συνεντευξιζόμενων.....	55
---	----

9.1.1 Ανάλυση του πρώτου άξονα.....	57
-------------------------------------	----

9.1.2 Ανάλυση του δεύτερου άξονα.....	58
---------------------------------------	----

9.1.3 Ανάλυση του τρίτου άξονα	76
--------------------------------------	----

9.1.4 Ανάλυση του τέταρτου άξονα	83
--	----

9.1.5 Ανάλυση του πέμπτου άξονα.....	91
--------------------------------------	----

9.2 Αποτελέσματα της Έρευνας.....	98
-----------------------------------	----

10. Συμπεράσματα – Κριτικός σχολιασμός

10.1 Επιπτώσεις των συμπερασμάτων, προτεινόμενες ενέργειες και πρακτικές.....	109
---	-----

10.2 Περιορισμοί της παρούσας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	112
---	-----

Βιβλιογραφία.....	114
--------------------------	------------

Παράρτημα της έρευνας – Οδηγός συνέντευξης.....	120
--	------------

Πίνακας συντομεύσεων και συντομογραφιών

Αναλυτικό Πρόγραμμα:	Α.Π.
Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων:	ΔΥΕΠ
Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες	ΕΚΟ
Ευρωπαϊκή Ένωση:	ΕΕ
Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας:	ΖΕΠ
Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης	Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ
Μέσος Όρος:	Μ.Ο.
Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις:	ΜΚΟ
Τμήμα/Τάξη Υποδοχής:	Τ.Υ.
Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων:	ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Εισαγωγή

Από το 1989 μέχρι και σχεδόν τρεις δεκαετίες μετά, η Ευρώπη βρέθηκε αντιμέτωπη με μεγάλες ροές μεταναστών κυρίως από τις χώρες όπου το κομμουνιστικό καθεστώς αντικατέστη με τον δημοκρατικό. Οι ευρωπαϊκές χώρες, πρωτίστως Γαλλία και Γερμανία υποδέχτηκαν μεγάλο αριθμό του μεταναστευτικού πληθυσμού. Έπρεπε με ευχέρεια να διαχειριστούν το μεταναστευτικό ζήτημα και να διευθετήσουν το νέο εργατικό δυναμικό με το καλύτερο δυνατό τρόπο για την χώρα τους. Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2007:6 όπως αναφ. στο Παπαδοπούλου, 2011, σ.26) στα πλαίσια της μεταναστευτικής πολιτικής η Γαλλία εφάρμοσε το μοντέλο ενσωμάτωσης και αφομοίωσης δίνοντας έμφαση στο γεγονός της γέννησης στο γαλλικό έδαφος, στη λήψη γαλλικής ιθαγένειας και στην αποφοίτηση από γαλλικό σχολείο. Η Γερμανία προτίμησε να μείνει στη προσωρινότητα του μετανάστη δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή του στην αγορά εργασίας και διατηρώντας την ταυτότητα του «ξένου».

Ο Παπαχρήστος (2011) υποστηρίζει πώς σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από θρησκευτικό και εθνικό φονταμενταλισμό και τις τάσεις αφομοίωσης των μειονοτήτων.

Η ελληνική κοινωνία στη δομή της χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερότητα λόγω παρουσίας πολλών, διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Το κοινωνικό αυτό φαινόμενο είναι αποτέλεσμα αφενός εισροής του μεγάλου κύματος των μεταναστών από το τέλος της δεκαετίας του 80' με την κατάρρευση του Ανατολικού Μπλοκ, αφετέρου η χώρα μας πρόσφατα βρέθηκε αντιμέτωπη με μεγάλο κύμα προσφύγων. Ως επακόλουθο, δημιουργήθηκαν πολλά ζητήματα σχετικά με την υποδοχή και την διαμονή των πληθυσμών αυτών στην Ελλάδα. Ένα απ' αυτά, είναι η εκπαίδευση τους, και όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία και τις έρευνες, συμπεριλαμβανόμενης της παρούσας, η συγκεκριμένη παίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή, κοινωνική ένταξη των παραπάνω πληθυσμών, συμβάλλει στην αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των ημεδαπών. Η εν λόγω εκπαίδευση γνωστή υπό τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» προωθεί την πολιτισμική ετερότητα ως πλούτο που πρέπει να αξιοποιηθεί με τον καλύτερο τρόπο και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να παρακαμφθεί.

Κάθε εθνικό κράτος που καθιστά μια πολυπολιτισμική κοινωνία όπως το ελληνικό για να λειτουργεί αρμονικά και αποτελεσματικά αφενός πρέπει να διασφαλίζει στα μέλη

όλων των πολιτισμικών μονάδων ίση μεταχείριση και προστασία από τον νόμο, αφετέρου να διατηρούν οι εν λόγω ομάδες τη δική του πολυπολιτισμική ταυτότητα μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών, αλλά και με τις υποχρεώσεις τους μέσα σε μια τέτοιου τύπου κοινωνία (Παπαχρήστος, 2011).

Στην παρούσα εργασία τονίζεται ο ρόλος του σχολείου, που ως θεσμός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης των αλλόγλωσσων μαθητών, απαραίτητη για την ένταξη τους στην τοπική κοινωνία. Σε μια ποιοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση καθοριστικό ρόλο αφενός διαδραματίζει εκπαιδευτική και μεταναστευτική πολιτική του κράτους, αφετέρου το «τελικό ζύμωμα» ανήκει στους εκπαιδευτικούς που έχουν την άμεση σχέση με τους εκπαιδευόμενους, υπογραμμίζεται ότι ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική δομή, ο εκπαιδευτικός θα διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο για την ομαλή ένταξη αλλοδαπού μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδοπούλου, 2011· Παπαχρήστος, 2011).

Επίσης, γίνεται προσπάθεια προσέγγισης του χώρου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των ενηλίκων, η οποία ως ένα σύγχρονο και δυναμικό επιστημονικό πεδίο, μπορεί να αποτελέσει λύση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των εθνοτικών ομάδων μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων (Σκλάβου, 2011).

Οι προτάσεις που κατατίθενται αφορούν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, φιλόδοξα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού και διαλόγου, ο οποίος πρέπει να είναι συνεχής και ανοιχτός χωρίς προκαταλήψεις και αφορισμούς, «ακρότητες ή ηγεμονικές αξιώσεις» (Παπαχρήστος, 2011).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο καταγραφή απόψεων, στάσεων και τυχόν προβληματισμών των εκπαιδευτικών εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αλλά και στην μη τυπική εκπαίδευση των αλλόγλωσσων ενηλίκων. Τα πεδία που διερευνά η μελέτη είναι πολλαπλά και αλληλένδετα, μέσα από αυτά ξεχωρίζουν: το γενικό (οργανωτικό), το μαθησιακό, το κοινωνικό και το συναισθηματικό. Η έρευνα επικεντρώνεται αφενός στην αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και στους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, αφετέρου, εστιάζει στον εκπαιδευτικό, στη μόρφωση του, στα χαρακτηριστικά του, τον τρόπο σκέψης και διδασκαλίας του όπως επίσης στον ρόλο που διαδραματίζει στην διαπολιτισμική τάξη.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών βασίζονται σε προσωπικές παρατηρήσεις και εμπειρίες και αφορούν τους εξής τομείς: 1) την υπάρχουσα μεταναστευτική πολιτική και την κοινωνική κατάσταση γύρω από τους μετανάστες και πρόσφυγες 2) το εκπαιδευτικό πλαίσιο καθιερωμένο από το κράτος για τους εν λόγω πληθυσμούς 3) το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών 4) τις τεχνικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των ομάδων αυτών 5) τα κατάλληλα προσόντα των εκπαιδευτικών: την διαπολιτισμική ετοιμότητα και την διαπολιτισμική ικανότητα τους 6) τον ρόλο της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου ως κύριους παράγοντες που επηρεάζουν:

- α) την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας
- β) την ικανοποιητική σχολική επίδοση
- γ) την σχολική ένταξη
- δ) την κοινωνική ένταξη

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη:

→ Α' θεωρητικό, όπου αναλύεται το θέμα της εργασίας μέσω βιβλιογραφίας.

→ Β' πρακτικό, όπου περιγράφεται η μεθοδολογία, παρουσιάζονται οι συνεντεύξεις και τα αποτελέσματα, γίνεται συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από επτά κεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στη διατύπωση του προβλήματος και συμπεριλαμβάνει την ιστορική αναδρομή της μετανάστευσης και της προσφυγιάς στην Ελλάδα, τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές καθώς αναλύει το σύστημα προσλήψεων των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο κεφάλαιο αποσκοπεί στη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, ερευνητικών ερωτημάτων και του σκοπού της έρευνας.

Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην εννοιολόγηση – επεξήγηση των ευρύτερα καθιερωμένων όρων χρησιμοποιημένων στην παρούσα εργασία οι οποίοι αποτελούν λέξεις κλειδιά, έχουν ιδιαίτερα βαρύτητα και η κατανόησή τους κρίνεται απαραίτητη στην ανάλυση της παρούσας μελέτης.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναλύει διδασκαλία και μάθηση των αλλοδαπών μαθητών με εστίαση στις μεθόδους που αφορούν την διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφιερώνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών τα οποία απαιτούν την προσοχή του εκπαιδευτικού, διότι η άγνοια τους μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την μαθησιακή διαδικασία των εν λόγω μαθητών. Επίσης γίνεται η συζήτηση για τα ιδανικά χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού και για τον ρόλο του στην διαπολιτισμική τάξη.

Το έκτο κεφάλαιο αφιερώνεται στους γονείς, τον ρόλο τους και την σχέση που μπορούν να έχουν με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Το θεωρητικό μέρος κλείνει με έβδομο κεφάλαιο όπου προτείνονται αλλαγές εκ μέρους των εκπαιδευτικών, παρατείνονται οι σκέψεις και οι προσδοκίες τους.

Το ερευνητικό μέρος παρουσιάζει όλα τα στάδια της μεθοδολογίας της έρευνας που εφαρμόστηκε, στη συνέχεια ακολουθεί η κωδικοποίηση – ανάλυση δεδομένων και η σύγκριση των αποτελεσμάτων. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων στα πλαίσια του κριτικού σχολιασμού φανερώνοντας τις επιπτώσεις των παραπάνω και τις προτεινόμενες ενέργειες/πρακτικές.

Υπάρχουν αρκετοί οι λόγοι για τους οποίους επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα της εργασίας μου. Πρώτον, το θέμα της αποκατάστασης των πληθυσμιακών ομάδων αυτών είναι υπόθεση της πολιτείας, άρα αφορά όλους μας. Δεύτερον, το θέμα εκτός από το συλλογικό του χαρακτήρα αποκτά για μένα προσωπική έννοια λόγω άσκησης επαγγέλματος ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τρίτον, πέρυσι εργάστηκα με αλλοδαπά παιδιά στο Τμήμα Υποδοχής. Ήταν η πρώτη μου εμπειρία σ' αυτό το πεδίο. Το αντικείμενο αφενός είναι πολύ ευχάριστο και ενδιαφέρον, αφετέρου ευρύ και σύνθετο που απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις. Τέλος, ως άμεσο ερέθισμα λειτούργησε η περυσινή συμμετοχή μου στο επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Προσφύγων» που διεξάχθηκε από τρία ελληνικά πανεπιστήμια υπό την αιγίδα της UNICEF. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί στοίχημα για αποτελεσματικότερη προσωπική εργασία, γίνεται ερέθισμα για αναζήτηση πληροφοριών και συνεχή ενημέρωση στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας κάνοντας έναν απολογισμό, διαπιστώνω ότι η συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποίησα, συνέβαλε σημαντικά στη διεύρυνση των γνώσεων μου, με την ανακάλυψη νέων και όχι ακόμα πλήρως γνωστών για μένα επιστημονικών πεδίων. Πιστεύω, πως και για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οι θεματικές περιοχές που με κάποιο τρόπο σχετίζονται με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι ακόμη άγνωστες και ανεξερεύνητες αποτελώντας μεγάλη πρόκληση στη διδασκαλία των αλλοδαπών παιδιών. Η σταδιακή και η τακτική τους μελέτη μπορεί να συμβάλλει και στην ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών, καθώς της ευρύτερης ελληνικής κοινωνίας απέναντι σε αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας: σύγχρονες πραγματικότητες, εξελίξεις και προβλήματα

1. Διατύπωση του προβλήματος: Μεταναστευτική και προσφυγική ροή προς την Ελλάδα

1.1 Ιστορικό και σύγχρονο πλαίσιο

Η Ελλάδα για πρώτη φορά έρχεται αντιμέτωπη με την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο το 1923 στην Δυτική Θράκη, όπου δημιουργείται μουσουλμανική και στην πλειονότητα τουρκόφωνη μειονότητα. Ο εν λόγω πληθυσμός σε αντίθεση με τους σημερινούς μετανάστες και πρόσφυγες που μετακινούνται από τις χώρες καταγωγής τους προς την Ελλάδα διέμεινε ανέκαθεν στην Δυτική Θράκη, η οποία πιο πριν άνηκε στην Τουρκία. Η μειονότητα διατηρούσε την θεσμική σχέση με την Τουρκία, γεγονός που διαφαίνεται από την διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ως μόνης επίσημης γλώσσας στα μειονεκτικά σχολεία και ως χρήση της ως κοινής γλώσσας της μειονότητας. Το ελληνικό κράτος υποχρεούται να ακολουθήσει τις δεσμεύσεις που απορρέουν από την Διεθνή Συνθήκη της Λοζάννης του 1923, να προστατεύσει τα γλωσσικά και εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων.

Σήμερα η βασική ιδιαιτερότητα των μειονεκτικών σχολείων είναι ο δίγλωσσος χαρακτήρας τους. Το πρόγραμμα είναι μοιρασμένο ανάμεσα στις δύο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και την τουρκική.

Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών. Μέχρι το έτος 1999-2000 τα μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιούσαν τα ίδια βιβλία που διδάσκονταν σε όλα τα σχολεία της χώρας, ήταν βιβλία γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και συνεπώς εντελώς

ακατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές. Τα βιβλία αυτά αντικαταστάθηκαν με νέα, τα οποία φτιάχτηκαν ειδικά για τα μειονοτικά σχολεία από το Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων και μετά από μια περίοδο πειραματικής εφαρμογής αποτελούν, από το έτος 2000, τα επίσημα βιβλία του ελληνόγλωσσου προγράμματος. Είναι γραμμένα παίρνοντας υπόψη την αλλογλωσσία και την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και έχουν στόχο την καλλιέργεια της ελληνομάθειας μαζί με την προώθηση του σεβασμού προς την ιδιαίτερη ταυτότητα της συγκεκριμένης ομάδας.

Τα παιδιά της μειονότητας έχουν τη δυνατότητα, να φοιτήσουν στο δημόσιο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου παρατηρείται συνεχώς αυξημένος αριθμός των εγγραφών.

Οι βασικότερες αλλαγές εντοπίζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου παρατηρείται θεαματική διεύρυνση της φοίτησης των παιδιών της μειονότητας. Το φαινόμενο αυτό όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα εκφράζει την επιθυμία ένταξης στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Ένας από τους βασικότερους λόγους αυτής της επιλογής είναι η ελληνομάθεια, την οποία γονείς και μαθητές αναγνωρίζουν ως ουσιαστική και αναγκαία προϋπόθεση για τη μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ένταξη. Η επιλογή των δημόσιων σχολείων συνδέεται στενά με το μέτρο της ποσόστωσης, την προνομιακή δηλαδή δυνατότητα πρόσβασης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση που δόθηκε στα μέλη της μειονότητας το 1995. Μέχρι τότε οι προερχόμενοι από την μειονότητα ήταν αποκλεισμένοι από την ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θεωρητικά είχαν τη δυνατότητα, ως Έλληνες πολίτες, να συμμετάσχουν στις εκάστοτε διαδικασίες επιλογής, στην πράξη όμως κάτι τέτοιο ήταν ανέφικτο λόγω κυρίως της ανεπαρκούς ελληνομάθειας αλλά και χαμηλού επιπέδου της μειονοτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να αυξηθεί ο αριθμός των εισακτέων της μειονότητας και να εξαλειφθεί μ' αυτό τον τρόπο ο εμφανής εκπαιδευτικός αποκλεισμός που υπήρχε στην ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης το κράτος εφαρμόζει το συγκεκριμένο μέτρο.

Μετά από δεκάδες χρόνια μέσα στα οποία έχουν μεσολαβήσει πολλές πολιτικές συγκρούσεις, η εκπαίδευση της μειονότητας δείχνει μεγάλη και θετική στροφή με σκοπό την πλήρη αναγνώριση της μειονοτικής ταυτότητας και δημιουργία νέων προοπτικών που δεν είναι ούτε η αφομοίωση ούτε ο κοινωνικός αποκλεισμός αλλά η ομαλή κοινωνική ένταξη (Ασκούνη, 2006).

Η ελληνική κοινωνία τα τελευταία τριάντα χρόνια βιώνει μία σειρά ζυμώσεων και αλλαγών, βάση της μεταναστευτικής κινητικότητας που εξελίσσεται τόσο στη χώρα μας,

όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη, από το 1989. Η μετανάστευση, ένα φαινόμενο πλούσιο και σύνθετο επιφέρει μία σειρά αλληλεπιδράσεων σε γηγενείς και μετανάστες δρώντες, σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο διαμορφώνοντας τη νέα πραγματικότητα του κοινωνικού χώρου (Βάιου – Στρατηγάκη, 2011). Σήμερα ένας στους δέκα Έλληνες είναι μετανάστης συμβάλλοντας έτσι στην αύξηση του συνολικού πληθυσμού της Ελλάδας (Παπαδοπούλου 2011). Η ίδια συγγραφέας τονίζει ότι η Ελλάδα σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες «μετασχηματίστηκε σε χρόνο ρεκόρ από κοινωνία αποστολής σε κοινωνία υποδοχής μεταναστών» (σελ.44). Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι μόνιμο και η ελληνική κοινωνία πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η Ελλάδα που έχει όλα τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας έχει ανάγκη να χαράξει πολιτικές που να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων «στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με απόλυτο σεβασμό στη ταυτότητα του καθενός» (Παπαχρήστος, 2011, σ. 20). Τα παιδιά των εθνικών ομάδων τα οποία ζουν στην Ελλάδα και αποτελούν περίπου 13% του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που έχουν ρίζες στην κοινωνικοποίηση τους στη χώρα υποδοχής και στη σχολική και κοινωνική ελληνική πραγματικότητα.

Ως χώρα, η Ελλάδα εμφανίζει σημαντικά ελλείμματα στη διαδικασία νομιμοποίησης, ταυτόχρονα αποτελεί φαινόμενο, διότι είναι η μοναδική χώρα που μέχρι και πρόσφατα η ανεργία ήταν κατώτερη από αυτή των Ελλήνων. Οι μελέτες επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει μεγάλη δυναμικότητα της κοινωνικής ένταξης των μεταναστών (Παπαδοπούλου, 2011). Η Σκλάβου (2011) αφενός συμφωνεί ότι απουσιάζει η διαδικασία νομιμοποίησης, καθώς δεν υπάρχει συγκεκριμένο και νομικά κατοχυρωμένο μεταναστευτικό πλαίσιο, αφετέρου υποστηρίζει πως στην Ελλάδα η κοινωνική στήριξη των μεταναστών είναι ανεπαρκής, γεγονός που συχνά παρεμποδίζει την ένταξή τους.

Σε σχέση με την εκμάθηση της Ελληνικής, όπως δείχνει η έρευνα για την ένταξη των μεταναστών διεξαγόμενη από το 2004 έως το 2006 στη Μυτιλήνη και στην Αθήνα, υπάρχει σημαντικό κενό στην πολιτική και κοινωνική ένταξη της πρώτης γενιάς των μεταναστών στην Ελλάδα από πλευράς Ελληνικού κράτους και αρμοδίων φορέων. Η εκμάθηση της γλώσσας, σχεδόν στο σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι άτυπη και βασίζεται κυρίως στα ελληνικά ΜΜΕ και στη συστηματική ατομική προσπάθεια, καθώς οι μετανάστες αναγκαία συναναστρέφονται με γηγενείς, τονίζοντας τις επικοινωνιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια στην

Ελλάδα. Κάποιοι παρακολουθούν σεμινάρια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Ιωσηφίδης, 2009).

Σχετικά με την αντιμετώπιση των μεταναστών από την τοπική κοινωνία και στις κοινωνικές σχέσεις της πρώτης ομάδας με τους Έλληνες οι μετανάστες δηλώνουν πως διατηρούν κάποιες επαφές αλλά «αυτές τις περισσότερες φορές είναι επιφανειακές και περιστασιακές» (Ιωσηφίδης, 2009, σελ.324). Υφίσταται μια αδυναμία στη σύναψη των σχέσεων με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των διακρίσεων σε πολλούς τομείς παρεμποδίζοντας την ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών. Υπάρχουν πολλά περιστατικά ξеноφοβίας και ρατσισμού συνοδευόμενα από φραστικές επιθέσεις, αισθήματα καχυποψίας, περιφρόνησης και φόβου όπου ο μετανάστης δεν αντιμετωπίζεται ως άτομο αλλά σαν μέλος μιας εθνοτικής ομάδας δηλαδή στερεοτυπικά. Κατά τον ίδιο συγγραφέα η ανάπτυξη ουσιαστικών και κοινωνικών σχέσεων στον χώρο εργασίας οδηγεί στην εξάλειψη των διακρίσεων λόγω εθνικότητας. Ο μετανάστης εδώ αντιμετωπίζεται «ως άτομο με συγκεκριμένα προσόντα και χαρακτήρα, και όχι σαν μέλος μιας εθνοτικής ομάδας» (σελ.324). Επίσης, η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες δυσχεραίνεται λόγω πολιτισμικών διαφορών με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αλληλοκατανόηση. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι η συστηματική επαφή γηγενών και μεταναστών μειώνει τις διακρίσεις και τις ξеноφοβικές συμπεριφορές (Ιωσηφίδης, 2009). Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, η κοινωνική ένταξη για να είναι ομαλή απαιτείται η ύπαρξη του κοινωνικού δικτύου, δηλαδή πρέπει πρώτα να μειωθούν οι διακρίσεις και να αυξηθεί η κοινωνική εμπιστοσύνη και η αυτοεκτίμηση των μεταναστών. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με δημόσιους φορείς και με τις αρχές ως καχύποπτες όπως επίσης δηλώνει την ανασφάλεια σε σχέση με το νομικό τους καθεστώς.

Στην Ελλάδα παρατηρείται μια συνειδητοποίηση του ρόλου των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και ένα ενδιαφέρον για τη γλώσσα και πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, χωρίς όμως να αμφισβητείται ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα (Παπαχρήστος 2011).

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2011) απαιτείται αρκετός χρόνος να ωριμάσει καλύτερα η ελληνική κοινωνία, να καταρριφθούν τα εσφαλμένα στερεότυπα και οι πρόχειρες πολιτικές, έτσι ώστε να ανοίξει ο δρόμος για την ουσιαστική συμμετοχή των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία στο σύνολο των θεσμών της.

Το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα από τα μείζονα θέματα που απασχολούν την κοινωνία μας σήμερα. Εισήλθε σε μια κρίσιμη φάση από τις αρχές του 2015 και κορυφώθηκε τον χειμώνα του 2015 έως την άνοιξη του 2016. Η χώρα μας, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, έχει δεχτεί τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος των προσφύγων. Μόνο το 2018 στην Ελλάδα έφτασαν 29.404 πρόσφυγες.

→ Τα περισσότερα από τα παιδιά πρόσφυγες που βρίσκονται στην Ελλάδα δεν θα συνεχίσουν τη ζωή τους εδώ, διότι οι οικογένειές τους έχουν αιτηθεί άσυλο με στόχο να μετακινηθούν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

→ Κάποια όμως από αυτά τα παιδιά θα διαμείνουν τελικώς στην Ελλάδα.

→ Χρόνος εκτός σχολείου:

- από ένα μήνα έως επτά χρόνια
- μέσος όρος: 1.5 χρόνο
- 20% των ηλικιών έως 13 ετών δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο
- ένας στους τρεις γονείς/κηδεμόνες πρόσφυγες δηλώνουν πως έφυγαν για την Ευρώπη λόγω της ανάγκης εκπαίδευσης (Ανδρουλάκης, 2018)

Η UNESCO (2000) αναφέρεται στα δικαιώματα όλων των παιδιών για εκπαίδευση και επισημαίνει τις πολιτικές σκοπιμότητες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πρακτικής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο Παπαχρήστος (2011) χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία ως πολυπολιτισμική, τονίζει τον ρόλο του κράτους στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στον γηγενή πληθυσμό και στις άλλες εθνικές ομάδες, η οποία σχετίζεται με την ίση μεταχείριση και προστασία από τον νόμο. Ταυτόχρονα η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί πλούτο και όχι πρόβλημα. Τονίζει πως τα δικαιώματα που αποκτούν τα μέλη των εθνοπολιτισμικών ομάδων γεννούν και υποχρεώσεις. Παρατηρεί, ότι οι εν λόγω ομάδες πρέπει να συνειδητοποιήσουν πως πρακτικά είναι αδύνατο να διατηρήσουν αλώβητα όλα τα πολιτισμικά τους στοιχεία.

1.2.1 Εκπαιδευτικές δομές και η σχετική νομοθεσία για αλλοδαπά παιδιά

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνότητα. Σ' αυτή την νέα πραγματικότητα το σχολείο καλείται να εντάξει στο περιβάλλον του, τους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές εξασφαλίζοντας τους τις προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης αρχικά σχολικής και αργότερα κοινωνικής εξέλιξης. Για να πετύχει αυτό τον ρόλο πρέπει να «προσαρμοστεί» στα νέα δεδομένα κάνοντας «την υπέρβαση του μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα που ενυπάρχει στη παραδοσιακή μορφή της εκπαίδευσης» (Παπαχρήστος, 2011, σ.14).

Στην Ελλάδα μέχρι και πρόσφατα δεν είχε ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών (Νικολάου, 2000). Το κενό αναπληρωνόταν από ξένα, δαπανηρά και ιδιωτικά σχολεία και από σχολεία κάποιων κοινοτικών εθνοτήτων χωρίς καμία συμμετοχή του ελληνικού κράτους. Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) υποστηρίζουν ότι «το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να λάβει ειδικά μέτρα όσον αφορά τις προδιαγραφές και συνθήκες λειτουργίας των σχολείων στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και τα κριτήρια επιλογής του προσωπικού...» (σ. 149).

Στο δημόσιο χώρο η πιο γνωστή εκπαιδευτική δομή είναι οι Τάξεις Υποδοχής, ένας θεσμός που «μετράει» πλέον 37 χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση.

Ο νόμος 3879/2010, (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010), άρθ. 26, παρ. 1α και 1β) ορίζει τις εκπαιδευτικές δομές για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων και των μεταναστών: εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και διασαφηνίζει ποιος είναι ο στόχος των ΖΕΠ: «...Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής». Επίσης ρυθμίζει τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα».

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ όπου φοιτούν μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της

ελληνικής γλώσσας. Η φοίτηση στην ΤΥ Ι ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης.

- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ ΖΕΠ, όπου φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας και πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα:
 - είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη)
 - είτε εκτός κανονικής τάξης

Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη.

- Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) που λειτουργούν τις απογευματινές ώρες είτε εντός σχολικών μονάδων, είτε στα κέντρα φιλοξενίας (camps).

Όταν το 1996 ψηφίστηκε ο νόμος για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Ν. 2413/96, Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α'/17-6-96), ακολούθησε Υπουργική Απόφαση με την οποία τα εννέα (9) σχολεία Παλινοστούντων (πρώην Αποδήμων) Ελληνοπαίδων μετατράπηκαν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Φ10/221/Γ1/1236, Φ.Ε.Κ. 874 τ.Β'/ 17-9-96).

Σύμφωνα με την ίδια απόφαση μετατράπηκαν σε διαπολιτισμικά σχολεία επιπλέον τέσσερα σχολεία, το 87^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το Δημοτικό Σχολείο Σαππών Ροδόπης, το Γυμνάσιο Σαππών Ροδόπης και το Λύκειο Σαππών Ροδόπης.

Οι μαθητές του 87^{ου} Δημοτικού Σχολείου κατά τις 80% είναι παιδιά μεταναστών και προσφύγων. Τα περισσότερα προέρχονται από την Αλβανία, αλλά και από άλλα ευρωπαϊκά κράτη, καθώς τις χώρες της Ασίας και της Αφρικής, όλες οι εθνότητες υπολογίζονται στις 23. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς από το σχολικό έτος 1999-2000 ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και εφάρμοσαν προγράμματα με στόχο την ομαλή ένταξη και την αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών, Ελλήνων και αλλοδαπών. Οι δράσεις συνεχίζονται μέχρι και σήμερα, εμπλουτισμένες και αναπροσαρμοσμένες στις σημερινές συνθήκες και ανάγκες της σχολικής κοινότητας, αλλά και του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου ευρύτερα. Η διδασκαλία και οι δράσεις στηρίζονται στη βασική αρχή, η πολυπολιτισμικότητα είναι πλούτος και αποτελεί ευκαιρία για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών. Στο πλαίσιο των δράσεων του σχολείου γίνονται τα εξής :

- 1) ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει ανά τακτικά χρονικά διαστήματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν συλλογικά και να εμπλέκονται ενεργά στη ζωή του σχολείου
- 2) διατηρεί συχνή επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση των τυχόν προβλημάτων
- 3) διερευνά και καλύπτει τις βιοποριστικές ανάγκες των μαθητών με ανταλλακτικά και χαριστικά παζάρια των βασικών ειδών (διατροφή, ρουχισμός, σχολικά είδη)
- 4) επί της καθημερινής βάσης παρέχει σίτιση
- 5) συνεργάζεται με τις δομές υγείας και επιστήμονες ψυχικής υγείας για την πρόληψη ή την επίλυση σοβαρών ζητημάτων (συμπλήρωση Δελτίων Υγείας, εμβολιασμοί, ιατρικές εξετάσεις, παροχή της ψυχικής υγείας)
- 6) επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, τους συμβουλεύει και υποστηρίζει ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις δυσκολίες που προκύπτουν στο πλαίσιο του σχολείου
- 7) διεξάγει προγράμματα πρόληψης και υγείας μέσω βιοματικών εργαστηρίων σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, με στόχο την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και υγεία και με θεματολογία που σχετίζεται με τις βασικές δεξιότητες ζωής (αυτοαντίληψη, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, δημιουργία σχέσεων και φιλίας, δικαιώματα και όρια κ.α.)
- 8) γνωρίζοντας την αξία της «πρώτης γλώσσας» στην συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη, διδάσκει την μητρική γλώσσα στους μαθητές (αραβικά, αλβανικά)
- 9) διδάσκει την ελληνική γλώσσα στους αλλοδαπούς γονείς, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με το σχολείο και με άλλους θεσμούς, ώστε η κοινωνική τους ένταξη να γίνει πιο εύκολα
- 10) αξιοποιεί τη γλώσσα του πολιτισμού και των εμπειριών που μεταφέρουν οι μαθητές από τις χώρες και τις οικογένειες τους (κινηματογραφικές ταινίες, πολύγλωσσα παραμύθια, δανειστική βιβλιοθήκη, γιορτές που περιέχουν τα στοιχεία του πολιτισμού και της γλώσσας των μαθητών κ.α.)
- 11) διευρύνει το περιεχόμενο των εθνικών και θρησκευτικών εκδηλώσεων και μαθημάτων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και σεβασμό απέναντι σε άλλες θρησκείες και εθνότητες
- 12) Επιμορφώνει γονείς, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους και να ενισχύεται η σχέση τους με το σχολείο

- 13) Υποστηρίζει οικογένειες των μαθητών μέσα από τη συνεργασία με οργανώσεις και φορείς κοινωνικής αλληλεγγύης
- 14) Τα απογεύματα οργανώνει για παιδιά και ενήλικες δραστηριότητες τέχνης, πολιτισμού, αθλητισμού, ενισχυτικής διδασκαλίας κ.α.
- 15) λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη και ταινιοθήκη
- 16) το 2017-2018 συμμετείχε στο πιλοτικό πρόγραμμα παιδαγωγικής Φρενέ, με την προγενέστερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να εφαρμόσουν τη παιδαγωγική του Γάλλου παιδαγωγού, βασισμένη στην ελεύθερη έκφραση, στα πραγματικά ενδιαφέροντα και ανάγκες των παιδιών και στη σύνδεση και την αλληλεπίδραση του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία
- 17) για την καλύτερη εξυπηρέτηση των γονέων οι γραπτές ανακοινώσεις είναι πολύγλωσσες και στις συναντήσεις γονέων, εκπαιδευτικών γίνεται προφορική μετάφραση στις γλώσσες των μεταναστών/προσφύγων γονέων.

Το ακαδημαϊκό έτος 2019/2020 συστήθηκε ένα νέο, πρωτοποριακό για την Ελλάδα Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστήμων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πρωτοποριακό για τρεις λόγους: πρώτον, η διάρκεια των σπουδών είναι τέσσερα έτη, είναι προπτυχιακές σπουδές, γεγονός που συμβάλλει στην ευρύτερη και πιο βαθιά ανάλυση των αντικειμένων της διδασκαλίας, τα οποία σχετίζονται με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η οποία αναζητείται και επιδεικνύεται για την ελληνική πραγματικότητα. Δεύτερον, τα μαθήματα που προσφέρονται περιλαμβάνουν τις επίκαιρες θεματικές περιοχές όπως Γλωσσολογία, Μεταφρασεολογία, Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Πολιτισμός – Παγκοσμιότητα, Παιδαγωγική – Ειδική Διδακτική, Κοινωνικές Επιστήμες, Ξένες Γλώσσες. Τα μερικά από τα μαθήματα που διδάσκονται είναι η Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Μετάφραση, Διαπολιτισμική Ψυχολογία και Πολιτισμική Διαμεσολάβηση, χρήσιμη στην επίλυση συγκρούσεων. Το μάθημα Σχεδιασμός και εφαρμογή διαπολιτισμικού project, είναι μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδος διότι τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας δραστηριοποιώντας τον και καθιστώντας τον συνυπεύθυνο για το έργο που παράγει το οποίο είναι η διαδικασία μάθησης (Βαλιάνη & Νεοφύτου, 2017· Παπαχρήστος, 2011). Τρίτον, διδάσκονται επίσημα δύο ασιατικές γλώσσες, Ιαπωνικά και Κινέζικα, γλώσσες αρκετά περίπλοκες για τους Ευρωπαίους και ταυτόχρονα περιζήτητες, αλλά και η αραβική γλώσσα που είναι η μητρική για τους περισσότερους πρόσφυγες που

δέχεται η Ελλάδα τον τελευταίο καιρό. Για την λήψη του πτυχίου απαιτείται η ολοκλήρωση της Πρακτικής Άσκησης, η οποία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για επαφή και εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τα αντικείμενα της πιθανής μελλοντικής τους απασχόλησης, και η πληρέστερη γνώση και κατανόηση των προβλημάτων και των ιδιαιτεροτήτων του επαγγελματικού τους πεδίου, καθώς για την επίτευξη της καλύτερης ένταξής τους στον χώρο εργασίας αμέσως μετά το τέλος των σπουδών τους που μπορεί να είναι η εκπαίδευση, ελληνικοί και διεθνείς φορείς του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα, τα αντικείμενα των Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών και η πρακτική τους εφαρμογή.

1.2.2 Στελέχωση εκπαιδευτικών δομών

«Οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων».

Οι εκπαιδευτικοί εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση προσφύγων προσλαμβάνονται από τον πίνακα Γενικής Παιδείας, χωρίς να απαιτούνται ειδικά ακαδημαϊκά προσόντα, χωρίς την ειδική εκπαίδευση. Αυτή είναι απαραίτητη διότι, όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) «κατά τον Oberg (1953), η αντιμετώπιση ενός νέου περιβάλλοντος αποτελεί εν δυνάμει αποδιοργανωτική εμπειρία, η οποία προκαλεί σύγχυση στο άτομο ή/και διάφορες ψυχολογικές ή ψυχοσωματικές διαταραχές» (σελ. 34). Οι ίδιοι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι στο Φ10/20Γ1/708 (28-9-1999) γίνεται λόγος για ανάθεση διδασκαλίας σε δασκάλους που έχουν τα ανάλογα προσόντα (τα οποία ωστόσο δεν αναφέρονται). Το ερώτημα είναι από την στιγμή που δεν προβλέπεται μέχρι σήμερα καμία ρύθμιση για την εκπαίδευση των ίδιων δασκάλων σε ζητήματα Διαπολιτισμικής-Δίγλωσσης Εκπαίδευσης πώς θα διδάξουν δάσκαλοι με ανάλογα προσόντα. (σελ.142).

«Οι Τάξεις Υποδοχής θα πρέπει να αποτελούν τάξεις «γέφυρες» στις οποίες να ενώνονται οι πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ.138). Το μοντέλο αυτό δεν μπορεί να βοηθήσει στο να βελτιώσουν αισθητά οι μαθητές το γλωσσικό και το γνωστικό επίπεδο, και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους επαφές με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτό οφείλεται στην

έλλειψη διδακτικού προσωπικού με συγκεκριμένη κατάρτιση αναφορικά με το έργο που ανέλαβαν να πραγματοποιήσουν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2004).

1.2.3 Το πρόγραμμα σπουδών, Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.)

Η προαναφερόμενη νομοθεσία ορίζει ότι για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούτων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.) διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι.

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων, υπό την καθοδήγηση του οικείου Σχολικού Συμβούλου, καταρτίζει το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ΤΥ ΖΕΠ, λαμβάνοντας υπόψη και την εισήγηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις τάξεις αυτές. Το Πρόγραμμα των Τάξεων αυτών υποβάλλεται για έγκριση και θεώρηση στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

Ενδιαφέρον προξενούν οι παράγοντες που πρέπει να λάβει ο εκπαιδευτικός υπόψη του κατά την σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος για να συντελεί στην ισότητα των ευκαιριών και την επιτυχημένη εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις και στην πολυπολιτισμική κοινωνία. (Παπαχρήστος, 2011). Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) επισημαίνουν ότι κατά τον Rex (1987: 2-3) το Α.Π. πρέπει να περιλαμβάνει μαθήματα σχετικά με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των μαθητών, ώστε οι μαθητές να μη στερούνται τη δική τους κληρονομιά και να νιώθουν ότι ο πολιτισμός τους αναγνωρίζεται. Αναγκαία γίνεται η «δημιουργία ενός ανοιχτού Αναλυτικού Προγράμματος που θα επιτρέπει τη δημιουργική παρέμβαση των εκπαιδευτικών [...]. Μέσα από τη βιωματική εφαρμογή του Α.Π. ο εκπαιδευτικός από απλός εκτελεστής προδιαγεγραμμένων κινήσεων μεταβάλλεται σε μέτοχο της επικοινωνιακής σχέσης των παιδιών». Το Α.Π. πρέπει να λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό στυλ, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις εμπειρίες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν πως δεν πρέπει να απουσιάζει η ποιοτική και συνεχής αξιολόγηση μέσα από: τις ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής, τα τεστ γλωσσομάθειας, τη εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, το ειδικό διδακτικό υλικό και τα εκπαιδευτικά-διαπολιτισμικά προγράμματα των ελληνικών πανεπιστημίων. Προκειμένου να βελτιωθούν οι σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων

μαθητών απαραίτητο είναι τα σχολικά εγχειρίδια να αναθεωρηθούν και να εμπλουτιστούν με διαπολιτισμικές διαστάσεις και να υπάρχει κατάλληλη επιμόρφωση όχι μόνο στην διδασκαλία αλλά και τρόπο αξιολόγησης των μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

1.3 Εκπαίδευση ενηλίκων: προγράμματα και φορείς

Η εκπαίδευση ενηλίκων μεταναστών και προσφύγων με αντικείμενο εκμάθησης ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυμορφία και πληθώρα οργανώσεων με κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, από τα οποία κάποιες εποπτεύονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και κάποιες όχι. Υπάρχουν οργανισμοί με καθεστώς Νομικού Προσώπου Ιδιωτικού Δικαίου που δραστηριοποιούνται για το κοινό όφελος και αρκετές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που δημιουργήθηκαν με την ιδιωτική πρωτοβουλία και με την δραστηριοποίηση της τοπικής κοινωνίας, των δημοτών. Ένα κοινό πλεονέκτημα των δράσεων τους, είναι η προσφορά δωρεάν μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας. Η χρηματοδότηση τους διαφέρει από φορέα σε φορέα. Τα κονδύλια προέρχονται από την Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, το «Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσφύγων», εθνικούς πόρους ή από τους ιδιώτες. Παράδειγμα τέτοιου τύπου οργανώσεων είναι το Ελληνικό Φόρουμ Προσφύγων και το Ελληνικό Φόρουμ Μεταναστών που εκπροσωπεί ένα δίκτυο μεταναστευτικών οργανώσεων και κοινοτήτων στην Ελλάδα. Ιδρύθηκε το Σεπτέμβριο του 2002 και τα μέλη του σήμερα αριθμούν περί τις 40 συλλογικότητες.

Πολλές δράσεις εκτός από την ελληνομάθεια στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες και διευρύνονται μεταξύ των άλλων στην παροχή υπηρεσιών διερμηνείας στις αρμόδιες αρχές ασύλου και σε άλλους φορείς (διεθνείς οργανισμούς, ΜΚΟ, νοσοκομεία, δημόσιες υπηρεσίες, σχολεία κ.α.) και την δωρεάν νομική στήριξη σε όλα τα στάδια της διαδικασίας ασύλου, ή στη στήριξη αλλοδαπών που επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα καταγωγής τους. Όπως επισημαίνεται από αρκετούς εκπρόσωπους των οργανώσεων η κοινωνία των πολιτών βοηθάει πάρα πολύ στην Ελλάδα, υπάρχουν κενά που δεν καλύπτει το κράτος και «καλούνται οργανώσεις όπως εμείς να τα καλύψουν...» (αντιπρόεδρος της ΜΕΤΑδρασης).

Ο βασικός σκοπός των οργανώσεων εκτός από την ελληνομάθεια, είναι η προώθηση της ένταξης των μεταναστών και προσφύγων ενισχύοντας την ατομική και συλλογική ευθύνη και συμμετοχή τους, μέσω συνεργασίας με τους θεσμούς, τις ΜΚΟ και την

κοινωνία, σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους και η ισότιμη εργασιακή και κοινωνική ένταξη, όπως τόνισε ο αντιδήμαρχος Μεταναστών και Προσφύγων, για πρώτη φορά η πρόσβαση στην αγορά εργασίας μπαίνει ως προτεραιότητα για την ένταξη.

Το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ) υλοποιεί ένα δωρεάν πρόγραμμα γνωστό ως πρόγραμμα «Οδυσσέας» που ξεκίνησε το 2007 και προορίζεται για τους μετανάστες, πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τρίτων χωρών, όλων των εθνοτήτων, μέσω του οποίου οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία, τον ελληνικό πολιτισμό και την κοινωνική- πολιτική οργάνωση της χώρας υποδοχής. Οι βασικές προϋποθέσεις για την συμμετοχή αποτελούν η νόμιμη διαμονή στην Ελλάδα και η ηλικία άνω των 16 ετών. Ο σκοπός του προγράμματος είναι η απόκτηση της γλωσσικής δεξιότητας και των πρακτικών κοινωνικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων και των οικογενειών τους, καθώς να μπορούν να εξυπηρετούνται με επάρκεια στην καθημερινότητά τους. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει τα βασικά επίπεδα Α και Β γλωσσομάθειας με ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου, και οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να πιστοποιήσουν την γνώση των ελληνικών δίνοντας εξετάσεις διεξαγόμενες 2 φορές το χρόνο από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς, του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Στην μαθησιακή διαδικασία δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των ενήλικων μεταναστών σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές της νέας ελληνικής. Να μπορούν να κατανοούν το κεντρικό θέμα ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών ή να συμμετέχουν αυθόρμητα σε μια συζήτηση πάνω στα θέματα που έχουν την άμεση σχέση με τη ζωή τους, όπως οικογένεια, εργασία, ταξίδια- μετακινήσεις, επικαιρότητα, όπως επίσης να είναι ικανοί να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις απόψεις τους.

Πρέπει να αναφερθεί πως το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης που υλοποιεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, είναι οικονομικά και λειτουργικά ανεξάρτητο, καθώς έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα.

Τα μαθήματα διεκπεραιώνονται σε πολλούς νομούς της χώρας και εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενώ συγχρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-Ε.Κ.Τ.) και από Εθνικούς Πόρους.

Η ΜΕΤΑδραση είναι η Οργάνωση της Κοινωνίας των Πολιτών, ιδρύθηκε τον Δεκέμβριο του 2009 και έχει αναλάβει να παρέχει δωρεάν μαθήματα ελληνικών σε αιτούντες άσυλο και δικαιούχους διεθνούς προστασίας. Η οργάνωση αποτελεί τον επιχειρησιακό εταίρο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, και είναι μέλος του Δικτύου Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας, του Ευρωπαϊκού Δικτύου Οργανισμών Στήριξης για την Επανένταξη ERSO (European Reintegration Support Organisations) και του Δικτύου για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Οι μαθητές μετά το πέρας των μαθημάτων μπορούν να συμμετέχουν στις εξετάσεις της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται με μεγάλη επιτυχία είναι διαδραστικές, το θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, αυτοσχεδιασμός και χρήση των παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή. Ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της οργάνωσης είναι «η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των αιτούντων άσυλο και προσφύγων και η ομαλή ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Κάθε κύκλος μαθημάτων διαρκεί 3-4 μήνες. Παρόντες είναι οι γλωσσικοί διευκολυντές σε ομόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται εθελοντικά από τους καθηγητές στις βασικές αρχές εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, έτσι μπορούν να εξηγήσουν σε κάποιον ομόγλωσσο τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και γραμματικής. Το πρόγραμμα στην παρούσα φάση, χρηματοδοτείται από το «Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσφύγων». Πρόκειται για ευρωπαϊκή χρηματοδότηση που δίνεται σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν δεν επιτευχθούν οι στόχοι, τα κονδύλια επιστρέφονται πίσω. Όταν δεν υπάρχει πρόγραμμα χρηματοδότησης, η οργάνωση πραγματοποιεί τα μαθήματα ελληνικών σε εθελοντική βάση, καλύπτοντας τα έξοδα από τους δικούς της πόρους, καλύπτει και τα έξοδα των γλωσσικών εξετάσεων, ώστε να μπορούν οι μαθητές να αποκτήσουν ένα πιστοποιητικό για τις γνώσεις τους.

«Η ΜΕΤΑδραση δημιουργήθηκε για να καλύψει σημαντικά κενά που υπήρχαν για πάνω από 20 χρόνια, με αποτέλεσμα η χώρα μας να καταδικάζεται στα ευρωπαϊκά δικαστήρια» επεσήμαινε η αντιπρόεδρος της οργάνωσης.

Το Κέντρο Ένταξης Μεταναστών (ΚΕΜ) του δήμου Αθηναίων προσφέρει δωρεάν μαθήματα ελληνικών από τις αρχές του 2019, ενώ ενήλικες μετανάστες μπορούν να παρακολουθούν ταυτόχρονα και μαθήματα πληροφορικής ή επαγγελματική συμβουλευτική για την πρόσβασή τους στην εργασία. Ο δήμος Αθηναίων ανέλαβε την πρωτοβουλία του Κέντρου Συντονισμού για θέματα Μεταναστών και Προσφύγων (ACCMR) με στόχο να δημιουργηθεί ένα κεντρικό συντονιστικό όργανο του δήμου της

Αθήνας, που με τη δράση του θα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός στρατηγικού σχεδίου όχι μόνο για τη βελτίωση της προσφοράς υπηρεσιών προς μετανάστες και πρόσφυγες, αλλά για την ένταξή τους στη ζωή της πόλης και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Το συντονιστικό Κέντρο συστάθηκε και λειτουργεί από τον Ιούνιο του 2017 με Ιδρυτικό Δωρητή το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος στο πλαίσιο του προγράμματος “Κέντρο Συντονισμού και Παρατηρητήριο για θέματα Μεταναστών και Προσφύγων”. Οι δράσεις έχουν σκοπό την κοινωνική ένταξη και πραγματοποιούνται με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου – ΕΣΠΑ 2014-2020.

Τα Κέντρα Στήριξης του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» στη Θράκη, γνωστά ως ΚΕΣΠΕΜ άρχισαν να λειτουργούν τον Απρίλιο του 2003 με στόχο την άρση της απομόνωσης του μειονοτικού πληθυσμού που εμποδίζει την κοινωνική ένταξη του και κατά συνέπεια οδηγεί στην κοινωνική περιθωριοποίηση. Η απομόνωση οφείλεται στην ανύπαρκτη επαφή εκτός σχολείου με την ελληνική γλώσσα και την απουσία της συμμετοχής του πληθυσμού στις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις της χώρας. Η σχετικά νέα πρωτοβουλία των κέντρων, εκτός από την ενισχυτική διδασκαλία για τα παιδιά και άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές δράσεις, αφορά στην εκμάθηση ελληνικών των ενήλικων, στη πλειοψηφία των γονέων των μαθητών μετά το αίτημα τους. Τα δωρεάν μαθήματα που κινούνται με τη λογική της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μητέρων, που όπως τονίζουν οι ίδιες τα μαθήματα τις βοηθούν να μπορούν να ανταποκρίνονται γλωσσικά στις καθημερινές τους δραστηριότητες «από την αγορά μέχρι τις δημόσιες υπηρεσίες, αλλά και να βρίσκονται πιο κοντά στα παιδιά τους, βοηθώντας τα στις σχολικές εργασίες».

2. Ερευνητικό πρόβλημα, ερευνητικά προβλήματα, σκοπός

2.1 Ερευνητικό πρόβλημα και ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας έρευνας αφορά στην εκπαίδευση μεταναστών/προσφύγων στην ελληνική επικράτεια, πιο συγκεκριμένα στα ζητήματα που προκύπτουν σήμερα στον χώρο αυτό: ποια είναι η υπάρχουσα κατάσταση και η εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται, ποια προβλήματα και ανάγκες αναδεικνύονται, ποιες προκλήσεις για τους θεσμούς και κυρίως για εκπαιδευτικούς εμπλεκόμενους στην εν λόγω εκπαίδευση, ποιες αντιλήψεις και προτάσεις για πιο αποτελεσματική μάθηση και κοινωνική ένταξη των αναφερομένων μαθησιακών ομάδων. Το ερευνητικό πεδίο έχει

μεγάλη πολυμορφία, είναι σύνθετο και χαρακτηρίζεται από πολλές ιδιαιτερότητες. Όλα τα παραπάνω το καθιστούν αφενός ελκυστικό αφετέρου απαιτητικό και «απρόβλεπτο».

Η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια γνώμη των εκπαιδευτικών για την λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων που προορίζονται για τους μετανάστες και πρόσφυγες;
- 2) Ποια είναι η εκπαιδευτική πολιτική για τις εν λόγω ομάδες, ποιοι στόχοι της;
- 3) Με ποιους τρόπους ευνοείται και επιταχύνεται η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας;
- 4) Ποιος είναι ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του δασκάλου στη διαπολιτισμική τάξη;
- 5) Ποια τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών παιδιών και ενηλίκων και πώς επηρεάζεται από αυτά η μαθησιακή διαδικασία;
- 6) Ποιες αλλαγές και παρεμβάσεις κρίνονται απαραίτητες, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η κοινωνική ένταξη των ευάλωτων ομάδων αυτών;

2.2 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να «πλησιάσουμε» τον χώρο της εκπαίδευσης των μεταναστών, των παιδιών τους και των παιδιών προσφύγων με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών, να δούμε τις ανάγκες, τα προβλήματα, και ζητήματα που προκύπτουν, πώς αυτά μπορούν να καλυφθούν και να λυθούν με την βοήθεια των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως στοιχεία στην προσπάθεια βελτίωσης της μεταναστευτικής και της προσφυγικής πολιτικής στο πρακτικό κομμάτι, του σχολικού περιβάλλοντος και να βοηθήσουν όλους τους εκπαιδευτικούς απασχολούμενους στην *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Επιδιώκουμε να αναδείξουμε το τι κοινό και τι διαφορετικό υπάρχει στην εκπαίδευση ενηλίκων μαθητών και μαθητών δημοτικού.

Θα ακολουθήσει η ανάλυση των συνεντεύξεων και σύγκριση με τις βιβλιογραφικές πηγές. Μέσα από αυτή, θα αναδειχτούν τα κοινά σημεία και οι διαφορές στα θέματα που μας απασχολούν. Τέλος, θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η διεξαγωγή των συμπερασμάτων.

3. Εννοιολόγηση – λειτουργικός ορισμός

3.1 Μετανάστης, πρόσφυγας, αλλοδαπός, αλλόγλωσσος μαθητής

α) Μετανάστης

Σύμφωνα με την Υπηρεσία Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων του ΟΗΕ ο μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του, ανεξαρτήτως του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος. Ο όρος «μετανάστης» εμπλουτίζεται με την λέξη «διεθνής» δίνοντας μας να καταλάβουμε την μετακίνηση και διαμονή ενός ατόμου σε άλλη χώρα. Ο «...διεθνής μετανάστης είναι όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του/της, ανεξαρτήτως του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος». (Ανδρουλάκης Γ., 2018)

β) Πρόσφυγας

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951 «περί των προσφύγων» (και το συμπληρωματικό Πρωτόκολλο του 1967), η νομική ιδιότητα του πρόσφυγα αποδίδεται σε ένα άτομο το οποίο, *«εξαιτίας βάσιμου φόβου ότι διώκεται για λόγους φυλετικούς, θρησκευτικούς, εθνικής καταγωγής, λόγω της ιδιότητας μέλους σε μια συγκεκριμένη ομάδα ή λόγω μιας πολιτικής άποψής του, βρίσκεται εκτός της χώρας υπηκοότητάς του και δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να ωφεληθεί από την προστασία αυτής της χώρας. ή ένα άτομο το οποίο, μην έχοντας υπηκοότητα και βρισκόμενο εκτός της χώρας της προηγούμενης μόνιμης διαμονής του, δεν είναι σε θέση ή, εξαιτίας αυτού του φόβου, είναι απρόθυμο να επιστρέψει σε αυτήν»* (Ηνωμένα Έθνη, 1951). Οι μετακινούμενοι πληθυσμοί είναι κυρίως από την Συρία, Ιράκ, Πακιστάν, Αφγανιστάν, Μπανγκλαντές και Αφρική.

γ) Αλλοδαπός

Στην Ελλάδα, βάση του νόμου 4251/2014, διαμορφώνεται για πρώτη φορά ο κώδικας μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης, στον οποίο προσδιορίζεται ο όρος «αλλοδαπός»: αλλοδαπός είναι το φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ελληνική ιθαγένεια ή που είναι ανιθαγενής, δηλαδή προέρχεται από άλλη χώρα και είναι χωρίς ιθαγένεια.

δ) Αλλόγλωσσος μαθητής

Αλλόγλωσσος μαθητής είναι ο μαθητής που η μητρική του γλώσσα δεν είναι η γλώσσα της χώρας που διαμένει.

3.2 Πρώτη, δεύτερη γλώσσα, διγλωσσία

Κατά την Τσοκαλίδου (2012) η «*πρώτη γλώσσα*» Γ1 θεωρείται, συνήθως, η γλώσσα που κληροδοτείται πρώτα από τους γονείς του παιδιού και η γλώσσα με την οποία το παιδί εκφράζει την ταυτότητα και τα συναισθήματά του, εφόσον αυτή αποτελεί τη γλώσσα της πρωταρχικής κοινωνικοποίησης του.

Δεύτερη γλώσσα (Γ2) θεωρείται η γλώσσα που μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει την πρώτη του γλώσσα. Η κατάκτηση της πραγματοποιείται μέσα από την χρήση της για λόγους κοινωνικής ένταξης.

Κατά την ίδια συγγραφέα σύμφωνα με τον προηγούμενο ορισμό «της πρώτης γλώσσας», όταν αυτή έρχεται σε συνύπαρξη με άλλες γλώσσες τότε μπορούμε να μιλάμε για *διγλωσσία*.

3.3 Κοινωνική ένταξη, ενσωμάτωση

Με τον όρο «κοινωνική ένταξη» εννοούμε να εντάσσεται (προσαρμόζεται) ένας άνθρωπος στο κοινωνικό σύνολο με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης που ξεκινά από την γέννηση του. Παράγοντες και μηχανισμοί που παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στην διαδικασία αυτή είναι «η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία και το σύνολο των θεσμών μιας οργανωμένης κοινωνίας» (Παπαδοπούλου, 2011,σελ. 27). Κατά τον Westin 1997 (όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2009) και τον Παπαχρήστο (2011) ο όρος «ένταξη των μεταναστών» υποδηλώνει «την συμμετοχή τους στην οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική ζωή των κοινωνιών υποδοχής με τους ίδιους όρους με τους οποίους συμμετέχουν και οι γηγενείς» (σ.264), με άλλα λόγια για να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη του εν λόγω πληθυσμού δεν πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις που απορρέουν από την ιδιότητα του μετανάστη και του πρόσφυγα.

Όσο αφορά στην εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό επίπεδο επηρεάζει θετικά την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους μετανάστες και γηγενείς, οι οποίες με την σειρά τους συμβάλλουν στην αποδοχή και κατανόηση διαφορετικότητας, βοηθάνε στις διαπολιτισμικές ανταλλαγές, στη μείωση των διακρίσεων και των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας διευκολύνοντας την κοινωνική ένταξη των πρώτων (Ιωσηφίδης, 2009). Σύμφωνα με την Σκλάβου (2011), οι αλλοδαποί συνδυάζουν την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία με την εκμάθηση των ελληνικών, την εκπαίδευση,

την εύρεση εργασίας, την αποδοχή τους από τους γηγενείς και την διασφάλιση των δικαιωμάτων τους.

Η Παπαδοπούλου (2011) υποστηρίζει, ότι η ένταξη προηγείται της ενσωμάτωσης. Η ενσωμάτωση ή αλλιώς επιπολιτισμός ή πολιτισμική αφομοίωση (acculturation) «δείχνει πιο ξεκάθαρα την απώλεια της παλιάς πολιτισμικής ταυτότητας και την υιοθέτηση μιας νέας» (σελ.28). Η ένταξη σχετίζεται με όλους τους τομείς καθημερινής ζωής: την απασχόληση, κατοικία, γλώσσα και εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο τα οποία εξασφαλίζουν τη συμμετοχή του κάθε άτομου στις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες μιας χώρας. Αντίθετα, η σφαίρα του ιδιωτικού βίου που σχετίζεται με την οικογένεια, θρησκεία, κοινωνικές σχέσεις «και οι δραστηριότητες του ατόμου μέσα σε αυτήν παραπέμπουν σε κοινωνική ενσωμάτωση» (σελ.29). Για ενσωμάτωση μιλάμε όταν αναφερόμαστε στα παιδιά της δεύτερης γενιάς.

Ο Νικολάου (2000) τονίζει, ότι εκμάθηση της γλώσσας είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών.

Την σημασία και την βαρύτητα που έχει η κοινωνική ένταξη αναδεικνύει η Παπαδοπούλου (2011) υποστηρίζοντας, ότι η έλλειψη κοινωνικής ένταξης μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση κι αυτό με τη σειρά του σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού υπερβαίνει την αντίληψη της φτώχειας και την ανεπάρκεια των υλικών αγαθών και εκδηλώνεται με την απομόνωση «από την οικογένεια, την τοπική κοινωνία, την αγορά εργασίας, το έθνος. Βασίζεται στην ιδιωτική ευθύνη και «δεν συνεπάγεται παρεμβάσεις του κράτους» (σ.111). Ένας από τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό είναι η αδυναμία επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον (Σκλάβου, 2011). Την ίδια γνώμη εκφράζουν Κοιλιάρη και Δενδρινού (όπ. αναφ. στο Τσοκαλίδου, 2012, σ.24): «η έμπρακτη αναγνώριση της πολυγλωσσίας συμβάλλει ουσιαστικά στην άρση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού από τα κέντρα λήψης αποφάσεων ενός μεγάλου τμήματος των πολιτών των σύγχρονών κοινωνιών».

Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, στην χώρα μας δεν υπάρχει μόνο κατοχυρωμένα νομικά μεταναστευτικό πλαίσιο αλλά και ανεπαρκής κοινωνική στήριξη των μεταναστών, γεγονός που συχνά παρεμποδίζει την ένταξη τους.

3.4 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ένας σαφής , καθολικά αποδεκτός και σύντομος ορισμός για το τι είναι η Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση διότι υπάρχουν πολλές αντιλήψεις για το τι είναι η «εκπαίδευση», αλλά και για τον «πολιτισμό». Η Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση, αν και αναφέρεται σε πολλές οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχει επηρεάσει στον επιθυμητό βαθμό την εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών- μελών. Την δεκαετία του 90' εμφανίστηκε στην Ευρώπη ο βίαιος ρατσισμός, τα φαινόμενα ξενοφοβίας και διακρίσεων οξύνθηκαν με αποτέλεσμα η Ε.Ε. να υιοθετήσει τη «νέα» διαπολιτισμικότητα, η οποία πλέον δεν αρκείται στα ζητήματα της εκπαίδευσης των παιδιών αλλοδαπών, αλλά επεκτείνεται στην διαμόρφωση ιδεών και αξιών των γηγενών μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας με την αναζήτηση ιδεών , παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών αντιρατσιστικού χαρακτήρα, προώθηση της διαπολιτισμικής γνώσης, τη γνωριμία δηλαδή, με τους άλλους πολιτισμούς, την αναγνώριση της αξίας του κάθε πολιτισμού και της κουλτούρας του και τον προβληματισμό πάνω στα ζητήματα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Νικολάου, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστος, 2011).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες οι εξελίξεις ήταν πολύ ραγδαίες με αποτέλεσμα να χαθεί η μυθική υπόσταση του μονοπολιτισμού. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως μέρος των εξελίξεων που απορρέουν από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα σε όλους τους λαούς» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ. 70).

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), η διαπολιτισμική παιδαγωγική που υιοθετείται στην Αμερική και τον Καναδά από τη δεκαετία του '60 διαπιστώνει ότι τα μεγάλα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας των μεταναστευτικών ομάδων οφείλεται στη αδυναμία του σχολείου, αλλά και σε μεγάλο βαθμό των εκπαιδευτικών να εκπληρώσουν τον σύγχρονο ρόλο τους. Φανερώθηκε πως η σχολική επιτυχία δεν εξασφαλίζεται μόνο με την επάρκεια και στις δύο γλώσσες. Αρνητική επίδραση ασκούσε η αντιμετώπιση των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς ως παιδιά διαφορετικά, δυσπροσάρμοστα, ασύμβατα προς τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική επιτυχία και η μάθηση δεν είναι αποκλειστικά μια νοητική διαδικασία αλλά απαιτεί μια υγιή συναισθηματική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση εφαρμόζεται από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα τη δεκαετία του 80' και γίνεται αντιληπτή ως μια πρακτική που πρέπει να διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα με απώτερο στόχο την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία που προϋποθέτει την εξάλειψη των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο

Το συμβούλιο της Ευρώπης την πενταετία 1980-1985 όρισε πως «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ταυτίζεται με την προετοιμασία όλων των νέων για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία» Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ.77).

Υπάρχει ακόμα ο ορισμός της Πολιτισμικής Εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον J. Banks (1989) «ορίζεται ως ιδέα, ως κίνημα [...] να εξασφαλίζει σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης...» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ.81).

Ο Μάρκου συμφωνεί (όπως αναφ. στο Παπαχρήστος, 2011, σ.25), ότι η διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση ως αρχή, δηλώνει πως η κοινωνία και το σχολείο πρέπει να διασφαλίσουν σε όλους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων, με σκοπό τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών με αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Για τους εκπαιδευτικούς σημαίνει μια σειρά από συνεχείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις ώστε να υλοποιηθούν όλα τα παραπάνω.

Ο Παπαχρήστος (2011) υποστηρίζει ότι το πεδίο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας δεν ασχολείται απλά με την παροχή γνώσεων γύρω από άλλες χώρες και πολιτισμούς, αλλά στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους αλλοδαπούς να αλληλεπιδρούν με επιτυχία με άλλα άτομα στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή «η αποστολή επιβάλλει» στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο να εστιάζει πώς σκέφτονται οι άνθρωποι και όχι τι σκέφτονται, δηλαδή περιλαμβάνει την διαδικασία της κατάληξης σε ό, τι είναι σωστό, αληθινό ή καλό. Οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίσουν νέες ιδέες, να έλθουν σε επαφή με άλλες αξίες και μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες μπορούν να είναι ριζικά διαφορετικές από αυτές που κατά την κοινωνικοποίηση τους έχουν μάθει και που θεωρούνταν μέχρι τώρα οι μόνες σωστές μέσα στις ίδιες τους τις πολιτισμικές παραδόσεις. Παράλληλα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν λησμονούν την διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του

πολιτισμού τους, μέσα από την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και προγραμμάτων που προωθεί ο εκπαιδευτικός.

4 Διδασκαλία και μάθηση των αλλοδαπών μαθητών

4.1 Στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής μεταναστών/προσφύγων

Οι στόχοι αυτοί είναι στενά συνδεδεμένοι με αναμενόμενο ρόλο των δύο ομάδων στη χώρα υποδοχής: αλλιώς διαμορφώνονται όταν στοχεύουν στην πλήρη αφομοίωση κι αλλιώς όταν «επιδιώκουν τη σταδιακή ένταξη με ταυτόχρονη διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους» (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Και οι δύο υποστηρίζουν, ότι οι στόχοι αυτοί επηρεάζονται αρνητικά όταν το κράτος επιδιώκει την διατήρηση της εθνικής συνοχής και ταυτότητας με αποτέλεσμα να υπάρχουν φανερές μορφές ξеноφοβίας. Ως ένα από τα αντισταθμιστικά μέτρα προτείνουν να γνωρίσουν οι γηγενείς μαθητές περισσότερο τον πολιτισμό των διαφορετικών συμμαθητών τους ώστε να μειωθούν οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις εις βάρος των τελευταίων. «Η διαφορετικότητα των αξιών στο επίπεδο της αλλόφωνης οικογένειας και της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, καθώς κι οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα υποδοχής φαίνεται ότι επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών» (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, σ.103).

Οι μεταναστευτικές πολιτικές διάφορων χωρών περιλαμβάνουν διαφορετικές μορφές ένταξης, τόσες όσες προωθεί ή/και νομιμοποιεί η ίδια κοινωνία. Μια από αυτές είναι η ένταξη όταν υπάρχουν εμπόδια στην ομαλή κοινωνικοποίηση γνωστή ως *insertion* που εφαρμόζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και αναφέρεται κυρίως στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (Παπαδοπούλου, 2011).

Όπως προαναφέρθηκε, ο στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) ο όρος «ισότητα» στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει να αναλογούν οι άνθρωποι που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και εθνικά στρώματα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης όπως αναλογούν αυτοί σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό. Πώς μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος αυτός αφού «Η έλλειψη διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών..., έλλειψη πόρων για την παραγωγή σχετικού διδακτικού υλικού... στο κρατικό σύστημα της Ελλάδας καταδεικνύει το μονογλωσσικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής [...] αποτέλεσμα οι αλλόγλωσσοι μαθητές να μην έχουν τελικά

ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τους γηγενείς μαθητές (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, σ.106). Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι εν λόγω μαθητές «δεν αντιμετωπίζονται δίκαια στην αξιολόγηση μέχρι να κατακτήσουν την επίσημη γλώσσα, δεν έχουν καμία δυνατότητα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στη μάθηση, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αισθάνονται συχνά άσχημα για την γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους, έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν τις διακρίσεις και τις ρατσιστικές συμπεριφορές...» (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, σ.107). Η ίδρυση αυτών των εκπαιδευτικών δομών αποσκοπεί στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μαθητών/τριών προερχόμενων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κυρίως στο γραμματισμό αλλά και στον αριθμητισμό (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2003).

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011) για να υλοποιηθούν οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τις πολιτικές επιλογές πρέπει να αλλάξουν οι στάσεις στο εκπαιδευτικό δυναμικό «τόσο στο επίπεδο της διοίκησης όσο και στο επίπεδο της διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής» (σελ.217). Η εν λόγω εκπαίδευση αφορά σε όλους τους μαθητές, και μη σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

4.2 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών και ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), ένα διαπολιτισμικό σχολείο για να εκπληρώνει τον ρόλο του πρέπει μεταξύ των άλλων να έχει μαθητές γηγενείς και αλλόγλωσσους και να τους προσφέρει από κοινού διδασκαλία, να δίνει δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν μαθήματα που θα αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, να παρέχει διδασκαλία της ιστορίας και της γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών με την βοήθεια της πληροφορικής και άλλων καινοτομικών μαθημάτων.

Κατά τον Baker και Tomlinson (2011,1981) το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προγραμματίσει και να θεσπίσει την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). «Στην Ελλάδα, απέχουμε πολύ από την εφαρμογή προγραμμάτων μεταβατικής διγλωσσίας[...], στην οποία η διδασκαλία της μητρικής και της κύριας γλώσσας χρησιμοποιούνται στα πρώτα χρόνια της Α/θμιας Εκπαίδευσης, σταδιακά όμως η μητρική γλώσσα μειώνεται και τελικά κυριαρχεί η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ.149).

Χρήσιμη είναι η στρατηγική της στήριξης γνωστή ως «Σκαλωσιά Μάθησης» (Scaffolding), η οποία περιλαμβάνει κάθε στοιχείο, μέσο, πληροφορία, ενέργεια με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής πορείας. Τα βασικά χαρακτηριστικά μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: α) προσαρμογή του εκπαιδευτή στις ανάγκες του μαθητή και η διάγνωση της κατάστασης, η σταδιακή μείωση της υποστήριξης, η μεταβίβαση της ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή. Η συγκεκριμένη προσέγγιση βοηθάει τους μαθητές δίνοντας βαρύτητα στα πλαίσια στήριξης όπως υποδείξεις, παροχή ρεαλιστικών στόχων κ.α. έως όπου ο μαθητής καταφέρνει να αυτονομηθεί (Vygotsky L.S.,2000).

Στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ευρέως η Παιδοκεντρική/Μαθητοκεντρική Παιδαγωγική (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Όπως αναφέρει και ο Παπαχρήστος (2011), ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός «ξέρει ότι η γνώση δεν οικοδομείται με απλή συσσώρευση πληροφοριών, οι οποίες μεταδίδονται από τον δάσκαλο στους μαθητές» (σελ. 220). Γνωρίζει πως με τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μπορεί να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, με την κατάργηση των αυτοτελών-ξεχωριστών κλάδων διδασκαλίας προάγει την «αυτενεργό μάθηση», όπου ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο, σε καταστάσεις μάθησης, που απαιτούν δράση από τον ίδιο και επηρεάζονται από την ψυχοσύνθεση και τα γνωρίσματα της ψυχοπνευματικής του ανάπτυξης.

Η διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται έχοντας στο επίκεντρο το πολιτισμικό κεφάλαιο του μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Η ικανοποιητική σχολική επίδοση μπορεί να επιτευχθεί με την χρήση της επικοινωνιακής προσέγγισης στα πλαίσια της ενεργής μάθησης, δραστηριοποιώντας τον μαθητή και καθιστώντας τον συνυπεύθυνο για το έργο που παράγει το οποίο είναι η διαδικασία μάθησης (Βαλιάνη & Νεοφύτου, 2017).

Ο Παπαχρήστος (2011) επισημαίνει τη σημασία της διδασκαλίας και διεξαγωγή των δράσεων που σχετίζονται με τα Ανθρωπινά Δικαιώματα. Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται στους μαθητές ο σεβασμός στην ετερότητα, εμπεδώνεται η αλληλεγγύη, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και απομακρύνονται φαινόμενα ρατσισμού, εθνοκεντρισμού, στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Ο ίδιος συγγραφέας γνωστοποιεί τις πιο διαδεδομένες και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας σε διαπολιτισμική τάξη. Η μάθηση με βάση την εικόνα ή την φωτογραφία

που φαίνεται ίδια σε όλους τους θεατές, αλλά ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους μπορεί να δείξει στους μαθητές πως ο καθένας από μας σκέφτεται διαφορετικά. Η ζωγραφιά ενός μαθητή βασισμένη στην περιγραφή μιας φωτογραφίας από έναν άλλο μαθητή αναπτύσσει τις δεξιότητες παρατήρησης και συνεργασίας, την φαντασία και αισθήματα ενσυναίσθησης για άτομα που παρουσιάζονται στις εικόνες ή φωτογραφίες. Η συζήτηση και η ζωγραφική με βάση των κινουμένων σχεδίων και κόμιξ που έχουν μεγάλη επιρροή στους μικρούς, μεταδίδουν μηνύματα, προκαταλήψεις και στερεότυπα φαίνονται χρήσιμα στην αναθεώρηση και δόμηση των αξιών και αντιλήψεων των μαθητών. Ντοκιμαντέρ και αποσπάσεις των ειδήσεων και η επεξεργασία τους από τους μαθητές συμβάλλει στην γλωσσική μάθηση και διαμόρφωση των απόψεων. Οι εφημερίδες ως μέσο μαζικής ενημέρωσης αποτελεί πηγή πληροφοριών συχνά «ποτισμένων» με προκαταλήψεις και στερεότυπα. Οι μαθητές προσδιορίζουν και αναλύουν την προκατάληψη, έτσι είναι σε θέση να την αναγνωρίσουν και να την καταπολεμήσουν σε καταστάσεις καθημερινότητας. Λεκτικός συνειρμός είναι μια μέθοδος που μπορεί να δείξει τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές για ένα θέμα και βασίζεται στην ανάκληση λέξεων οι οποίες σχετίζονται με την «λέξη κλειδί». Αναδημιουργία πληροφοριών έχει σκοπό να αφομοιώσουν και να κατανοήσουν οι μαθητές τις πληροφορίες, ακούγοντας τις και παρουσιάζοντας τις σε άλλη μορφή π.χ. με την διήγηση βασισμένη στις εικόνες. Ο μαθητής πρέπει να κρίνει ποιο είναι το πιο σημαντικό μέρος των πληροφοριών, να αποφασίσει πώς να τις αναδημιουργήσει και γιατί χρησιμοποίησε τον συγκεκριμένο τρόπο.

Στην εκπαίδευση των ενήλικων ως βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην μαθησιακή διαδικασία ο Μάρκου θεωρεί (όπως αναφ. στο Σκλάβου, 2011, σ.152) τη χρήση του κατάλληλου διδακτικού υλικού και της μητρικής γλώσσας των μαθητών, τη σύνδεση της διδασκαλίας με τα βιώματα τους και τις ανάγκες των ενήλικων, την δημιουργία ευχάριστου κλίματος, τη συναναστροφή με γηγενείς και την διαπολιτισμική χρήση των σχολικών βιβλίων.

Πολύ βοηθητική θεωρούν οι μαθητές την επίδειξη και την χρήση παραδειγμάτων σε συνδυασμό με τις διαλέξεις, εργασίες σε ομάδες με ομοεθνείς ή άτομα άλλων εθνοτήτων. Εξίσου σημαντική είναι η χρήση εποπτικών μέσων, όπου κυριαρχούν τα δίγλωσσα βιβλία και η προβολή εικόνας (Σκλάβου, 2011).

4.3 Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας – ιδιαιτερότητες

Οι αλλοδαποί συνδυάζουν την εκμάθηση της Ελληνικής, την εκπαίδευση/επιμόρφωση με την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία (Σκλάβου, 2011).

Οι έρευνες δείχνουν ότι η χρήση μιας μειονοτικής γλώσσας στο σπίτι δεν αποτελεί εμπόδιο στην πρόσκτηση της κυρίαρχης γλώσσας και ενθαρρύνουν εφαρμογή προγραμμάτων προσθετικής διγλωσσίας στα οποία η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται επιπρόσθετα με την πρώτη γλώσσα και χωρίς να την αντικαθιστά (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007 σ.134). Όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003), ο Cummins το 1981 διαπίστωσε ότι στην ανάπτυξη των δύο γλωσσών (Γ1:μητρικής και Γ2: δεύτερης) υπάρχει μια αλληλεξάρτηση και αφορά τη μεταφορά ικανοτήτων από την μητρική στη δεύτερη γλώσσα και το αντίστροφο. Και οι δύο γλώσσες πρέπει να καλλιεργούνται ταυτόχρονα. Αναγκαίο είναι να φτάσει το παιδί «σ' ένα ελάχιστο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας στη μητρική του γλώσσα, προτού αρχίσει την σχολική του εμπειρία σε μια δεύτερη γλώσσα» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σ. 63). Ο Cummins το 1986, 1994 υποστηρίζει ότι η δημιουργία ενός κατάλληλου μαθησιακού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος επιδρά θετικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, προτείνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών κατά την μαθησιακή διαδικασία, διότι συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Όσο αφορά την παραπομπή των προσφύγων σε ειδικές ξεχωριστές υποδομές, εκτός των κανονικών τάξεων και χωρίς αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κίνηση αποφυγής ευθυνών από το χώρο της σχολικής τάξης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

5. Εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική τάξη – προκλήσεις και απαιτήσεις

5.1 Τα χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων μαθητών

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές χαρακτηρίζονται από διαφορετικά επίπεδα κατανόησης και χρήσης της Ελληνικής Γλώσσας, αλλά ακόμα και της δικής τους μητρικής γλώσσας, όπως επίσης υπάρχουν πολλές ατομικές, μαθησιακές, εθνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές, κοινωνικό-οικονομικές και συναισθηματικές διαφορές στον αναφερόμενο μαθησιακό πληθυσμό (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Οι συγκεκριμένοι μαθητές

αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης που ανάγονται στην περίοδο κοινωνικοποίησης των παιδιών στη χώρα υποδοχής, καθώς και στις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα. Το σχολείο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος ασκεί συμμορφωτικές πιέσεις στους μαθητές «με τη λογική ομοιομορφίας να αποβάλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους» (σελ.15). Ένα μικρό ποσοστό μόνο αυτού του μαθησιακού πληθυσμού καταφέρνει να εξελιχθεί σε «καλό» ή «πολύ καλό» μαθητή. Οι αλλοδαποί μαθητές τις περισσότερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν στα γλωσσικά και φυσιογνωστικά μαθήματα, και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς είναι συνήθως χαμηλές, σε αντίθεση με αυτές των γονέων αλλά και των ίδιων των παιδιών. Συχνά οι σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ντόπιους συμμαθητές είναι προβληματικές. Ένας μεγάλος αριθμός έχει χαμηλή σχολική επίδοση και εκφράζει δυσαρέσκεια από την πορεία ένταξής τους. Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αλλοδαπών: αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες στο καινούριο για αυτά εκπαιδευτικό σύστημα, δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και αυτό τους δημιουργεί έντονα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα [...]. Οι δυσκολίες στην πολιτισμική προσαρμογή, εάν δεν ομαλοποιηθούν, οδηγούν αναπόφευκτα στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (σελ. 36).

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011) οι εθνοπολιτισμικές ομάδες πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι πρακτικά είναι αδύνατο να διατηρήσουν όλα τα πολιτισμικά τους στοιχεία αλώβητα.

Κατά τους Βεργίδης και Καράλης (όπ. αναφ. στο Σκλάβου, 2011, σ.153) οι ενήλικες προσδοκούν από την εκπαίδευσή τους να αποκτήσουν κοινωνικές και επαγγελματικές γνώσεις, να αναπτυχθούν προσωπικά, να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία και γενικά να συμμετέχουν σε μια κοινωνία. Η Σκλάβου (2011) υποστηρίζει πως απαιτείται η ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις μεταβολές που συντελούν στη ζωή τους, η δημιουργία ευκαιριών, η άρση των εμποδίων προς τη μάθηση, τέλος η κατανόηση των στόχων και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων. Όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των προγραμμάτων για αυτές τις ευπαθείς ομάδες. Δεν πρέπει να ξεχνιέται το γεγονός, ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός αισθάνεται την απόρριψη, έχει μειωμένο κίνητρο, τη μικρή υποστήριξη από το περιβάλλον και την αρνητική εικόνα για την εκπαίδευση. Οι ενήλικες μαθητές επίσης ως κίνητρο για την συμμετοχή τους και την παραμονή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιρούν «την καλή γνώση του

αντικειμένου διδασκαλίας από τον εκπαιδευτή και την αντιμετώπιση τους με σεβασμό ως ενηλίκων με εξατομικευμένες ανάγκες και χαρακτηριστικά και όχι ως κατώτερων ατόμων» (Σκλάβου, 2011, σ.152).

Όπως αναφέρει η Σκλάβου (2011), ο Κόκκος το 1999 προσδιόρισε τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης: την συμπερίληψη των χαρακτηριστικών και των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων, των εμποδίων και των αναγκών τους. Τα χαρακτηριστικά τους συνοψίζονται στην τάση για αυτοκαθορισμό, στις αλλαγές που βιώνουν καθημερινά στη ζωή τους, στις προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες, στα καθήκοντα και στις δεσμεύσεις που αναλαμβάνουν, καθώς και στο ατομικό τρόπο μάθησης. Επιπλέον, οι ενήλικες αλλοδαποί φέρουν μαζί τους διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο «και τη δυσχερή, τις περισσότερες φορές, εμπειρία της μετεγκατάστασης» (Σκλάβου, 2011, σ.150).

Οι ενήλικοι αλλοδαποί έχουν μια κοινωνική δυσκολία στην εκμάθηση των ελληνικών, διότι συχνά ζουν απομονωμένα από τον γηγενή πληθυσμό και δεν χρησιμοποιούν την ομιλούμενη γλώσσα. Βιώνουν την κοινωνική απομόνωση, λόγω της εθνότητας, της φυλής, της θρησκείας, και γενικά λόγω της ειδικής κατηγορίας στην οποία ανήκουν, γεγονός που παρεμποδίζει σημαντικά την εκμάθηση της Ελληνικής και στερεί τη δυνατότητα επικοινωνίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Από την άλλη επιδέχονται τη διαδικασία επιπολιτισμού, λόγω της προσπάθειας αποδοχής της επικρατούσας στη χώρα υποδοχής κουλτούρας (Σκλάβου, 2011).

5.2 Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτικού και ο ρόλος του στην εκπαιδευτική διαδικασία των αλλοδαπών παιδιών και ενηλίκων

Ο Παπαχρήστος (2011) τονίζει ότι ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική δομή, αν είναι Τάξη Υποδοχής, Φροντιστηριακό Τμήμα ή «κανονική» τάξη ο εκπαιδευτικός θα διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο για την ομαλή ένταξη αλλοδαπού μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής. Ο συγκεκριμένος πρέπει να είναι ευέλικτος στη διδακτική μεθοδολογία και με γνώση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να έχει ξεκάθαρες και δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας. Με αυτό τον τρόπο θα είναι απελευθερωμένος ο ίδιος και η διδασκαλία του από κάθε μορφή

προκατάληψης, επίσης θα εναντιώνεται σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση.

Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, ο εκπαιδευτικός στην αρχή της σχολικής χρονιάς καλείται να καλωσορίσει τους μαθητές οργανώνοντας μια συνάντηση «γνωριμίας». Στη συνέχεια οφείλει να ενημερωθεί για την σχολική τους κατάσταση, για το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες προέλευσης των μαθητών, για τις συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα. Οποσδήποτε πρέπει να ελέγξει το επίπεδο ελληνομάθειας και σύμφωνα με αυτό να προετοιμάζει, αξιολογεί, αναμορφώνει διδακτικό υλικό για κάθε επίπεδο ή και περίπτωση. Χρειάζεται να επικοινωνεί και να ενημερώνει τους γονείς σχετικά με την πορεία των παιδιών τους όπως επίσης να τους δίνει οδηγίες και κατευθύνσεις. Η καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του σχολείου και των γονέων κατά κανόνα λειτουργεί ενισχυτικά και ευεργετικά στην πρόοδο των μαθητών. Ταυτόχρονα να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των «κανονικών» τάξεων, να φροντίζει για την αλληλεπίδραση με όλους τους μαθητές του σχολείου, ώστε να καλλιεργούνται ο σεβασμός, αλληλοαποδοχή και ενσυναίσθηση με σκοπό να κατανοούν οι γηγενείς μαθητές τα προβλήματα των συμμαθητών τους και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους. Τέλος, να διοργανώνει σχολικές εκδηλώσεις/δραστηριότητες που αναπτύσσουν την διαπολιτισμική επικοινωνία.

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007) συμφωνούν, ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Για να μπορέσει να χρησιμοποιήσει νέες μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών, δηλαδή να υλοποιεί εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας πρέπει να έχει επιστημονική κατάρτιση (γνώση των σκοπών και των στόχων του προγράμματος σπουδών, ικανότητα συνδυασμού βιωματικής γνώσης και σύγχρονης γνώσης, «εκτός από τις βασικές σπουδές, να έχει μετεκπαιδευθεί, επιμορφωθεί, να έχει ικανότητα δόμησης μαθήματος (να επισημάνει τα κύρια στοιχεία μαθήματος, να το συνδέει με βιωματική και κοινωνική εμπειρία των μαθητών), να έχει ευελιξία στη διδακτική πρακτική και δυνατότητα επικοινωνίας/ανάπτυξης λόγου των μαθητών, να συντελεί στη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη όπως να παρέχει στους μαθητές συναισθηματική ασφάλεια στους μαθητές και να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του. «Ιδιαίτερα οι προσδοκίες του δασκάλου διαμορφώνουν τη σχέση του με τον μαθητή και επηρεάζουν το πεδίο δράσης του» (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007, σ.81). Οι δύο συγγραφείς διαπιστώνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δίνουν λιγότερη προσοχή στους «αδύνατους» μαθητές, έχουν λιγότερες απαιτήσεις απ’

αυτούς (τους αναθέτουν λιγότερη εργασία, αποδέχονται την χαμηλότερη ποιότητα της εργασίας τους), τους προσανατολίζουν σε σημεία ύλης που είναι απλοϊκά και στην επανάληψη ή αποστήθιση πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί[...] πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές τους (σ.82).

Ο εκπαιδευτικός εμπλεκόμενος στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων παιδιών πρέπει να δίνει πληροφορίες και πηγές κατά την διάρκεια της διδασκαλίας σχετικά με το πολιτισμικό υπόβαθρο των «Άλλων» μαθητών, την πολυεθνικότητα της κοινωνίας και την πολυπολιτισμική κληρονομιά. Να αναπτύσσει δραστηριότητες και προγράμματα για την διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Οι Batelaan (1998) και Zeichner (1996, 1997) υποστηρίζουν ότι «η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαφορετικότητας, προκειμένου να είναι αποτελεσματική οφείλει να είναι συνεργατική και βιωματική (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, σελ.90). Η εν λόγω εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με «διαπολιτισμική ετοιμότητα», δηλαδή ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα, η οποία χρειάζεται κατάλληλη μόρφωση, εκπαιδευτική εμπειρία (εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές) και ανατροφοδότηση. Ακολουθεί η «διαπολιτισμική ικανότητα» δηλαδή εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης με τους διαφορετικούς μαθητές (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι ίδιοι συγγραφείς βασίζόμενοι στις προηγούμενες μελέτες (Zeichner 1993,1996,1997, Gundara 1994, Banks 1988,1989) υποστηρίζουν ότι ένας εκπαιδευτικός που κατέχει την *διαπολιτισμική ετοιμότητα* μπορεί να: προσεγγίζει με ενδιαφέρον και να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ και τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών του, να κατανοήσει το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης, να έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες των μαθητών, να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων, να δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, να γνωρίζει και να παρακολουθεί τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία. (σελ.95,96)

Αναφορικά με την *διαπολιτισμική ικανότητα*, που είναι το επόμενο «σκαλί» για τον εκπαιδευτικό η επικοινωνία αποτελεί ένα βασικό φαινόμενο ανθρώπινης, πολιτισμικής και κοινωνικής ζωτικής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα η επικοινωνία στην εκπαίδευση δημιουργεί τον πυρήνα της παιδαγωγικής σχέσης και συνδέεται με την

αποτελεσματικότητα του έργου και την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επικοινωνεί με μαθητές «που δεν κατέχουν τον ίδιο γλωσσικό κώδικα» (Kron & Σοφός, 2007).

Όπως στην εκπαίδευση παιδιών έτσι και στην εκπαίδευση των ενηλίκων σημαντική είναι η στάση και ο ρόλος του εκπαιδευτή, τα οποία επηρεάζονται από τις γνώσεις που κατέχει για τα πολιτιστικά μοντέλα των μαθητών τα οποία δομούν τη συμπεριφορά τους. Πρέπει να γνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στη μητρική και την επικρατούσα στη χώρα υποδοχής κουλτούρα, ποιες ομοιότητες και διαφορές στη μητρική και κυρίαρχη γλώσσα, επίσης να λαμβάνει υπόψη του διαφορετικές επιθυμίες και κίνητρα ανάμεσα στις ομάδες των αλλοδαπών (Lee, Sheared, όπ. αναφ. στο Σκλάβου 2011, σ.125). Σύμφωνα με την Σκλάβου (2011) η κατανόηση της διαφορετικότητας, η ανοχή προς αυτή, η υπομονή και καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων, αλλά κυρίως αναγνώριση από τον ίδιο εκπαιδευτικό των προσωπικών περιορισμών αναφορικά με την εικόνα που έχει υιοθετήσει για την συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Μεσ στις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής μάθησης συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά και οι προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, τα εμπόδια και οι ανάγκες τους.

Ο Παπαχρήστος (2011) τονίζει τον ιδιαίτερο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου των μαθητών του, την ικανότητα του να ενισχύσει την αυτοαντίληψη, την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τα εσωτερικά κίνητρα τους για μάθηση, αφού όλα αυτά αποτελούν «προϋπόθεση για να οικοδομηθούν οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες» (σελ.219). Η σχολική επιτυχία δεν είναι μόνο μια νοητική διαδικασία, αλλά «απαιτεί και μια συναισθηματική σχέση, μια συναισθηματική κάλυψη των μαθητών» (σελ.14).

6. Γονείς, οικογενειακό περιβάλλον του αλλόγλωσσου μαθητή και η σχέση τους με την εκπαίδευση

6.1 Απόψεις και επιθυμίες γονέων των αλλοδαπών μαθητών

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους διαφοροποιείται και σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων (Παπαδοπούλου, 2011). Το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών είναι μέσο ή ψηλό με απολυτήριο δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας προέλευσης τους. Την ίδια άποψη έχουν οι Ευαγγέλου & Παλαιολόγου (2007) που

υποστηρίζουν ότι με βάση των ερευνών εμφανίζεται συσχέτιση της «φυλής/ έθνους, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ενός μαθητή και των σχολικών του επιδόσεων: αρκετές ομάδες μεταναστών καταφέρνουν και χρησιμοποιούν την εκπαίδευση ως μέσο για την κοινωνική τους ανέλιξη (σ.71).

Οι μετανάστες που είναι εγκατεστημένοι στην Ελλάδα και έχουν παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο, δηλώνουν την προθυμία τους για το καλύτερο μέλλον των παιδιών τους, το οποίο συνδέουν με το ελληνικό σχολείο, έχουν όνειρα να σπουδάσουν τα παιδιά τους στα πανεπιστήμια. Για τους γονείς, «η ελληνική μόρφωση αποτελεί το πιο σίγουρο μέσο για την εξασφάλιση των παιδιών» (Κοκάλλη, 2011, σελ. 232).

Αρκετοί αλλοδαποί γονείς, αν και ενδιαφέρονται για την σχολική επίδοση των παιδιών τους, διστάζουν να έρχονται στο σχολείο να ενημερώνονται, διότι αισθάνονται μια γλωσσική ανεπάρκεια. «Ντρεπόμαστε να ρωτάμε για τα παιδιά μας και να ερχόμαστε σχολείο χωρίς να μπορούμε να συνεννοηθούμε με τους δασκάλους», «Χρειάζεται πολλές φορές να βοηθήσουμε τα παιδιά μας στο σχολείο και δεν μπορούμε, γιατί δεν γνωρίζουμε τη γλώσσα». Αναφέρονται ακόμα στον επαγγελματικό τομέα: «Δεν μπορούμε να βρούμε δουλειά καλύτερη για μας, αφού ούτε τις αγγελίες των εφημερίδων δεν μπορούμε να διαβάσουμε». Αυτές τις «εξομολογήσεις» έκαναν οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών στη συνάντηση για την προσφορά εκμάθησης της Ελληνικής στους γονείς από εκπαιδευτικούς εθελοντές, και εξέφρασαν μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν στα μαθήματα ελληνικών στο χώρο του διαπολιτισμικού σχολείου της Γράβας (Πρωτονοταρίου & Χαραβιτισίδης, 2008).

7. Προτάσεις και οι επιδιωκόμενες αλλαγές

Ο Παπαχρήστος (2011) προτείνει μια σειρά «μέτρων, πολιτικών και παρεμβάσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα» που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση σχολείων, το σχολικό πρόγραμμα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την γλωσσική διδασκαλία, τις σχέσεις γονέων και τοπικών κοινωνιών με στόχο την διαμόρφωση των συνθηκών «υπεύθυνων» για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Κρίνεται σημαντική η δράση του Σχολικού Συμβούλου που εποπτεύει τον Προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, συνδιοργανώνει τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική, πραγματοποιεί την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και συνεργάζεται με άλλους φορείς.

Η εκπαίδευση για τους αλλοδαπούς μαθητές δεν μπορεί να είναι μια αφομοιωτική ή διαχωριστική εκπαίδευση, αλλά μια κοινή που να προωθεί την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, να καλλιεργεί την πολιτισμική ετερότητα. Έτσι να εμπλουτίζει πολιτισμικά και να εκσυγχρονίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά (Παπαχρήστος, 2011). Ο ίδιος συγγραφέας επιδιώκει την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις αρχές μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας , όπως επίσης τις θεωρητικές και πρακτικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στα πλαίσια της παραπάνω προσέγγισης ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα. Τονίζεται η ανάγκη για «εξειδικευμένους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς» (σελ.17) και προτείνεται ένα μοντέλο διδασκαλικής εκπαίδευσης με τρία κύρια σημεία: τη Θεωρητική Βάση, τη Βάση της Γλωσσικής και Πολιτισμικής Ετερότητας και την Εμπειρική Βάση.

Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007) με σκοπό δημιουργίας πιο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού πλαισίου προτείνουν τα παρακάτω:

1) την σύνταξη διαπολιτισμικών Αναλυτικών Προγραμμάτων (να θέτει υψηλούς στόχους για όλες τις ομάδες μαθητών) και των διδακτικών εγχειρίδιων 2) την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας 3) την διαμόρφωση κατάλληλου ψυχοκοινωνικού κλίματος στη τάξη 3) τις δικαιότερες μεθόδους αξιολόγησης 4) την ενδοσχολική επιμόρφωση και στήριξη των εκπαιδευτικών 5) τον διαπολιτισμικά προσανατολισμένο διευθυντή του σχολείου 6) τους εκπαιδευτικούς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο 7) την δίγλωσση εκπαίδευση (ταυτόχρονη χρήση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής) 8) την στήριξη των μαθητών από την οικογένεια (οι επιδώσεις βελτιώνονται όταν υπάρχει στήριξη και ενθάρρυνση από την οικογένεια) 9) την ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων (ερευνητικής – βιωματικής – επικοινωνιακής) 10) βελτίωση της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων 11) αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. 12) ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 13) ανάπτυξη αντιρατσιστικής πολιτικής.

Σύμφωνα με τον Παπαχρήστο (2011), μεγάλης σημασίας είναι η διδασκαλία και διεξαγωγή των δράσεων που σχετίζονται με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα διότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται ο σεβασμός στην ετερότητα, εμπεδώνεται η αλληλεγγύη, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και απομακρύνονται φαινόμενα ρατσισμού,

εθνοκεντρισμού , στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ο συγγραφέας προτείνει διεύρυνση των σχετικών μαθημάτων στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα.

Επισημαίνεται ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και επιδιώκεται η συνεργασία της με το σχολείο με στόχο την αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των αλλοδαπών και των γηγενών.

II. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών

8. Μεθοδολογία – σχεδιασμός

8.1 Μεθοδολογία έρευνας

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται πραγματοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική έρευνα.

Η συγκεκριμένη επιλέχθηκε για δύο λόγους. Αφενός θέλαμε να αναδείξουμε ποιοτικά στοιχεία και όχι ποσοτικά, αφετέρου το δείγμα που απευθυνθήκαμε ήταν μικρό ποσοτικά. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των ερωτηθέντων διεισδύοντας στα δικά τους νοηματικά πλαίσια αποδεικνύοντας όχι την «μονιμότητα» και αδράνεια, αλλά τη ρευστότητα της κοινωνικής πραγματικότητας, επίσης εναντιώνεται στην εξίσωση όλων των ατόμων με βάση τη στατιστική. Ο ανθρωποκεντρισμός, η αναγνώριση της μοναδικότητας της ανθρωπίνης ύπαρξης είναι το κύριο χαρακτηριστικό της (Τσιώλης, 2014).

Σύμφωνα με τη Cousin (2009) τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα είναι:

- α) ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικής με το κοινωνικό φαινόμενο
- β) διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων
- γ) επιλογή του δείγματος
- δ) συλλογή των δεδομένων
- ε) ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων
- ζ) εξαγωγή των συμπερασμάτων
- η) Προτάσεις και προσδοκίες

Η μεθοδολογία αυτή κρίνεται η πιο κατάλληλη στην περίπτωση μας στο να αναδειχτούν οι προσωπικοί προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αλλά και οι απόψεις και

οι προτάσεις τους στον χώρο εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Η εν λόγω μεθοδολογία δύναται να αναλύσει και να ερμηνεύσει στον καλύτερο δυνατό βαθμό τη σχέση της πετυχημένης εκμάθησης των ελληνικών με την θετική κοινωνική εξέλιξη των αλλόγλωσσων μαθητών.

8.2 Ερευνητική μέθοδος

Τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν μέσω της ημι-δομημένης συνέντευξης. Η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής και παραγωγής ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων στην κοινωνική έρευνα (Ισαρη- Πουρκός, 2015). Ερευνάει στο βάθος το φαινόμενο, ανακαλύπτει διαφορετικές πτυχές του και προσπαθεί να απαντήσει στο «γιατί;», «πώς», «πού», «πότε», αναδεικνύοντας τις προϋποθέσεις και την συχνότητα εμφάνισης του (Berg, 2001). Το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει περιθώρια στην προσαρμογή και «ελιγμούς» της ερευνήτριας απέναντι στο υποκείμενο όπως διευκρινιστικές ερωτήσεις ή την αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων. Επίσης, δίνει στους συμμετέχοντες την δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα την προσωπική τους άποψη, αφού δεν υπάρχει περιορισμός και περιθωριοποίηση στις απαντήσεις. Υπάρχει ευελιξία και αλληλεπίδραση με μεγαλύτερη ροή στοιχείων ανάμεσα στον ερευνητή και το υποκείμενο (Κυριαζή, 2011).

Για την υλοποίηση της ερευνητικής μας πρότασης χρησιμοποιήθηκε ο οδηγός συνέντευξης γνωστός ως πρωτόκολλο συνέντευξης όπου διατυπώσαμε 16 ερωτήσεις χωρισμένες σε 6 θεματικούς άξονες. Οι συνεντεύξεις διεξάχθηκαν στην κατοικία της ερευνήτριας και είχαν όλες διάρκεια 1ώρα με αποκλίσεις λίγων λεπτών η κάθε μία.

8.3 Πληθυσμός της έρευνας

Όλο το ερευνητικό δείγμα είναι γυναικείου φύλου με προϋπηρεσία από 2 έως 8 χρόνια και ηλικία να μην ξεπερνά τα 40.

Ο πληθυσμός της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 5 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εμπλεκόμενες στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων και παιδιών μεταναστών σε εκπαιδευτικές δομές των νομών Αττικής, Φθιώτιδας, Κορινθίας, και Κυκλάδων, και 1 εκπαιδευτικό δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενη σε οργάνωση - ΜΚΟ της Αττικής. Από τις 5 εκπαιδευτικούς και οι 4 εργάστηκαν στα Τμήματα Υποδοχής των δημοσίων Δημοτικών Σχολείων, εκ των οποίων μόνο η μια

προσλήφθηκε για δύο χρόνια σε συγκεκριμένη δομή, ενώ οι υπόλοιπες εργάστηκαν μόνο για ένα σχολικό έτος. Η πέμπτη συνεντευξιαζόμενη ανέλαβε θέση δασκάλας το 2016/2017 στη Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων εντός σχολικού χώρου, μειωμένου ωραρίου στις Θερμοπύλες Φθιώτιδας. Η εκπαιδευτικός, φιλόλογος της ελληνικής γλώσσας εργάζεται επίσημα σε ΜΚΟ με ενήλικες πρόσφυγες από τον Σεπτέμβριο 2019. Διαθέτει δίχρονη προϋπηρεσία που απέκτησε ως εθελόντρια στους καταυλισμούς προσφύγων στον Ελαιώνα, στα Νεόφυτα και στη Μαλακάσα Αττικής.

Η πρόσβαση στις συνεντευξιαζόμενες δεν αποτέλεσε σοβαρό πρόβλημα για την ερευνήτρια, λόγω της θέσης που κατέχει η ίδια, η οποία ανήκει στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και λόγω συμμετοχής της στο επιμορφωτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Προσφύγων, διεξαγόμενο υπό την αιγίδα της UNICEF.

8.4 Ηθική και δεοντολογία

Μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φιλικής ατμόσφαιρας πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις μέσω συναντήσεων μεταξύ της ερευνήτριας και του δείγματος τον μήνα Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2019.

Λόγω του προσωπικού χαρακτήρα που αποκτά συνήθως η ποιοτική ερευνητική διαδικασία, κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση και αμοιβαία συμφωνία για τα δικαιώματα των συμμετεχόντων, προκειμένου να είναι ενήμεροι για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, την τήρηση προστασίας των προσωπικών δεδομένων και την αποφυγή οποιασδήποτε βλάβης κατά την ερευνητική διαδικασία (Τσιώλης, 2014).

Για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας περί ανωνυμίας των ερωτηθέντων. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν για την πρόθεση της ερευνήτριας να γίνει η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων υπό τον όρο διατήρησης της ανωνυμίας των στοιχείων τους, κι αφού συμφώνησαν με τα παραπάνω η ερευνήτρια προχώρησε στην καταγραφή των συνεντεύξεων.

Κατά τους Ίσαρη & Πουρκός (2015) σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, ο ερευνητής οφείλει να τηρεί έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν, για να δημιουργηθεί μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης, η οποία θα επιτρέψει στον συμμετέχοντα να εκφραστεί χωρίς ενδοιασμούς και αυθεντικά. Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας αποκτά μεγάλη βαρύτητα, διότι

πέρα από τη διασφάλιση της προστασίας της ταυτότητας των ατόμων επηρεάζει και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

8.5 Δομή ερωτήσεων – μεταβλητές

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θα ορίστηκαν:

- 1) Το φύλο
- 2) Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
- 3) Οι επιπλέον σπουδές
- 4) Η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων

Για την καλύτερη μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος οι ερωτήσεις κατανέμονται σε 5 θεματικούς άξονες:

→ Πρώτος άξονας: γενικές ερωτήσεις σχετικά με το είδος των σπουδών, την θέση εργασίας και την προϋπηρεσία

→ Δεύτερος άξονας : αναγνώριση προβλήματος – ορισμοί

Αναλυτικότερα οι ερωτήσεις που ανήκουν στον δεύτερο άξονα αφορούν:

- 1) στις γνώμες των εκπαιδευτικών για τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές για παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο
- 2) στις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το τωρινό σύστημα προσλήψεων των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες υποδομές και ειδικά στα προσόντα που απαιτούνται
- 3) στις θέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, του Αναλυτικού Προγράμματος για το εν λόγω μαθητικό πληθυσμό
- 4) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους που θέτει η Εκπαιδευτική Πολιτική των Μεταναστών και Προσφύγων και την υλοποίησή τους
- 5) στην εκπαίδευση – εκμάθηση Ελληνικής στους ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες

→ Τρίτος άξονας: πολιτικές, στρατηγικές, συνέπειες

Οι ερωτήσεις που εμπίπτουν σε αυτό τον άξονα σχετίζονται με:

- 1) Την μεθοδολογία, πρακτικές και τεχνικές οι οποίες εφαρμόζονται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών και ενηλίκων²
- 2) Τους εξωσχολικούς παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην εκμάθηση των ελληνικών

→ Τέταρτος άξονας: στάσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα, αξίες

Οι ερωτήσεις που απαρτίζουν τον τέταρτο άξονα εστιάζουν στον εκπαιδευτικό και είναι:

- 1) Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη;
- 2) Τι σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός διαθέτει τη διαπολιτισμική ικανότητα;
- 3) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων παιδιών και ενηλίκων; Πώς αυτά επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο διδασκαλίας;

→ Πέμπτος άξονας: Προτάσεις, προσδοκίες, απολογισμοί

Οι ερωτήσεις του πέμπτου και τελευταίου άξονα σχετίζονται με:

- 1) Τις επιδιωκόμενες παρεμβάσεις και αλλαγές στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων, αλλά και το κατά πόσο μπορούν να γίνουν αυτές άμεσα, και ποιες απαιτούν ενδιάμεσες ενέργειες
- 2) Τον σύντομο απολογισμό των εκπαιδευτικών και την εμπειρία που αποκόμισαν από τον χώρο εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών

8.6 Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η μέθοδος ποιοτικής έρευνας βασισμένη στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις εις βάθος, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας των ερωτήσεων ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων, ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Έτσι αποφεύγονται δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες που μπορούν να προκύψουν. Επίσης δίνει την δυνατότητα εμβάθυνσης σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκός (2015), η ημι-δομημένη συνέντευξη παρέχει την δυνατότητα να υπάρχει διαδραστική επικοινωνία

ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα. Κατά τον Robson (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015) οι ερευνητές επιδιώκουν να παράγουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό «αφήνοντας» τους συνεντευξιαζόμενους να μιλήσουν για τις αντιλήψεις τους, τις σκέψεις τους ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος.

Ο οδηγός συνέντευξης βασίστηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς και στα ερωτήματα που ανέκυψαν από την ανάπτυξη του θέματος της εργασίας, τα οποία μετεξελέχθηκαν σε άξονες για τη συνέντευξη.

Πρέπει να σημειωθεί, ότι οι ερωτήσεις συνοδεύονται από επιστολή όπου αναφέρεται η ιδιότητα της ερευνήτριας, ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος επιλογής του δείγματος, καθώς και επισημαίνεται το κλίμα της αξιοπιστίας και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τη παράλληλη τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

8.7 Συλλογή – παραγωγή δεδομένων

Για την συγκέντρωση του υλικού της ποιοτικής μας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της μαγνητοφώνησης, μέσω του λογισμικού REAPER με την χρήση του υπολογιστή και του κινητού τηλεφώνου τύπου HUAWEI Y6 Prime 2018, ενώ η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε χωρίς χρήση κάποιου ειδικού λογισμικού με βάση των σημειώσεων της ερευνήτριας.

Η ερευνήτρια κατέγραψε κατά λέξει τις ερωτήσεις που τέθηκαν και τις απαντήσεις που δόθηκαν σε κάθε συνέντευξη. Επίσης τηρήθηκε σημειωματάριο καταγραφής των παρατηρήσεων κι υπολογικών στοιχείων των πληροφορητών που συνέβαλε σε μια πληρέστερη εικόνα στην μετέπειτα απομαγνητοφώνηση.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η ταξινόμηση δεδομένων. Ξεχωριστήκαν οι πληροφορίες που δεν σχετίζονται με απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης, 2014). Τα δεδομένα, οι απαντήσεις συστηματοποιήθηκαν και διαχωρίστηκαν ανά θεματικούς άξονες που έχουν διαμορφωθεί και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν χωρίς βοήθεια κάποιου ειδικού λογισμικού προγράμματος, αλλά με βάση των σημειώσεων και της συστηματικής καταγραφής των επαναλαμβανόμενων ή μη αποτελεσμάτων

8.8 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Τόσο στην βιβλιογραφική έρευνα όσο και στην «πρακτική έρευνα» μπορούν να προκύψουν ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Οι ερωτώντες μπορεί να είναι επηρεασμένοι από «ομάδες πίεσης» που για την επίτευξη των συμφερόντων τους προωθούν τις δικές τους πολιτικές και στάσεις. Επίσης πολύ σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει τις γνώμες και απόψεις είναι τα προσωπικά βιώματα ή συναισθήματα των ερωτηθέντων και των ερευνητών, τα οποία επηρεάζουν την αντικειμενικότητα των διεξαγόμενων αποτελεσμάτων (Ισαρη- Πουρκός, 2015).

8.9 Η ερευνήτρια: Προβληματισμοί και δυσκολίες

Το κρίσιμο για την παρούσα έρευνα αποτελούσε το δείγμα των ερωτηθέντων, των εκπαιδευτικών εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των μεταναστών και προσφύγων.

Η ερευνήτρια κατέληξε στις 6 εκπαιδευτικούς. Με τις 4 από αυτές, η ερευνήτρια είχε αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, με την εύρεση των άλλων 2 μεσολάβησαν άλλα άτομα από τον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο προβληματισμός της ερευνήτριας αφορούσε την εμπειρία που παρείχαν οι συμμετέχουσες, συγκεκριμένα, αν η εμπειρία τους ήταν επαρκής, για να απαντηθούν στον ικανοποιητικό βαθμό οι ερωτήσεις. Πρέπει να επισημανθεί, ότι όλες οι συνεντευξιαζόμενες εργάζονταν στο καθεστώς ιδιωτικού δικαίου ως αναπληρώτριες, γεγονός, που αποδεικνύει την μικρή διάρκεια της απασχόλησης τους στον συγκεκριμένο τομέα και την «τυχαία» επιλογή τους από το σύστημα προσλήψεων για τις θέσεις αυτές. Το κύριο πτυχίο που κατέχουν είναι της γενικής παιδείας, με αποτέλεσμα να βρεθούν οι συγκεκριμένες σε «άγνωστα μονοπάτια». Οι περισσότερες εργαστήκαν για μόνο μια χρονιά στη ΖΕΠ. Όμως, μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και ακόμα περισσότερο με την ανάλυση δεδομένων, το εύρος των αποτελεσμάτων ήταν ικανοποιητικός, με αποτέλεσμα να απαντηθούν πλήρως τα ερευνητικά ερωτήματα.

9. Κωδικοποίηση – ανάλυση δεδομένων, σύγκριση αποτελεσμάτων

9.1 Ανάλυση Απαντήσεων των Συνεντευξιαζόμενων

Η ένατη ενότητα της παρούσας εργασίας αποσκοπεί στην παρουσίαση της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, που προκύπτουν από την προαναφερθείσα έρευνα, βάσει των οποίων στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματά της. Η ερμηνεία των ερευνητικών

δεδομένων και η εξαγωγή των σχετικών αποτελεσμάτων πραγματοποιούνται ανά άξονα, όπως έχουν διαχωριστεί οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, προκειμένου να παρουσιαστούν αναλυτικά και διεξοδικά. Στη συνέχεια, συγκρίνονται με τις βιβλιογραφικές πηγές αναδεικνύοντας τις συγκλίνουσες ή/και αποκλίνουσες απόψεις και στάσεις. Τέλος, με βάση των προαναφερομένων παρουσιάζονται τα συμπεράσματα – οι θεωρίες.

Η κωδικοποίηση των δεδομένων είναι η σταδιακή μετάβαση από το επίπεδο των δεδομένων και των ατομικών περιπτώσεων σε εκείνο της παραγωγής θεωρίας (Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με τον Ιωσιφήδη (2009) η ανάλυση των δεδομένων καλείται να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα και να θεωρητικοποιήσει τα ευρήματα. Η αρχική κωδικοποίηση κατά τον ίδιο συγγραφέα ως «ανοιχτή» αποδίδει σε κάθε τμήμα των συνεντεύξεων ένα νόημα και το αποτέλεσμα είναι η τμηματοποίηση του υλικού κατά θεματικές κατηγορίες. Μετά το στάδιο αρχικής κωδικοποίησης με το οποίο εξοικειωνόμαστε με τα δεδομένα, οδηγούμαστε στη οριζόντια κωδικοποίηση δηλαδή στην κωδικοποίηση κατά άξονα (axial coding). Έτσι δημιουργείται ένα αδρό υπόδειγμα συσχέτισης με άξονες κατηγοριοποίησης μέσα στους οποίους εντάσσονται έννοιες, θεματικές περιοχές και ιδέες. Η λεγόμενη θεματική ανάλυση (thematic analysis) επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες. Στην συνέχεια διαμορφώνουμε ένα θεματικό χάρτη, όπου αποτυπώνουμε τα αναλυτικά ευρήματα της έρευνας από τους κώδικες, τις θεματικές και τα δεδομένα. Τέλος πραγματοποιείται η «τριγωνοποίηση» της έρευνάς μας με την αρχική ερευνητική υπόθεση και το θεωρητικό πλαίσιο. Ολοκληρώνουμε την έρευνα με την αποτύπωση των συμπερασμάτων (Τσιώλης, 2014).

Η ανάλυση των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε μέσω διεξοδικής περιγραφής των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου να προβληθούν οι απόψεις των ερωτηθέντων, τα κοινά σημεία των απαντήσεών τους, καθώς και τυχόν αποκλίσεις ως προς τις απόψεις τους σχετικά με κάποιο ερώτημα του εκάστοτε άξονα. Από τη πλευρά της ερευνήτριας έγινε προσπάθεια να αποτυπώσει καθολικά τις απαντήσεις και να τους κατηγοριοποιήσει ανά άξονα.

9.1.1 Ανάλυση του πρώτου άξονα

Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στον πρώτο άξονα είναι γενικού τύπου και αναφέρονται: 1) στην ηλικία και στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών 2) στον τύπο δομών που εργάστηκαν ή εργάζονται οι συνεντευξιαζόμενες, ποια είναι τα σχολικά έτη και ποια η διάρκεια της εργασίας 3) στις σπουδές και τυχόν επιπλέον σπουδές, καθώς και άλλου τύπου επιμορφώσεις όπως επίσης, αν το αντικείμενο τους σχετίζεται με την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών/ενηλίκων.

Από τις απαντήσεις σχετικές με τα χρόνια απασχόλησης διαφαίνεται πως η μικρότερη προϋπηρεσία είναι 2 έτη και η μεγαλύτερη 8 έτη, η ηλικία σχετικά μικρή με Μ.Ο. ηλικίας να είναι 35 έτη.

Από τις 6 οι 4 συμμετέχουσες εργαστήκαν στο Τμήμα Υποδοχής, η μία κατά τα έτη 2016/2017 και 2017/2018, οι άλλες 2 το 2018/2019, η μία εργάζεται το σχολικό έτος 2019/2020. Η πέμπτη εκπαιδευτικός εργάστηκε στη Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων το 2016/2017. Η εκπαιδευτικός με ειδικότητα φιλόλογου της Ελληνικής απασχολήθηκε εθελοντικά κατά τα έτη 2017/2018 και 2018/2019 στους καταυλισμούς προσφύγων. Το Σεπτέμβριο του 2019 άρχισε να εργάζεται ως μισθωτή σε μία από τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις ως εκπαιδύτρια των ενήλικων προσφύγων.

Μέσα από την ερώτηση, αν διαθέτουν οι συμμετέχουσες άλλες επιπλέον σπουδές και επιμορφώσεις αναδείχτηκε το μορφωτικό προφίλ τους, ποιες κατέκτησαν γνώσεις για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πριν να αναλάβουν μια διαπολιτισμική τάξη και ποιες μετά, αφού ήρθαν πρώτα πρακτικά σε επαφή με αλλόγλωσσους μαθητές.

Το κύριο πτυχίο είναι του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημόσιας Εκπαίδευσης των δασκάλων, εκτός από τη μία, η οποία είναι πτυχιούχος της Ελληνικής Φιλολογίας. Αναφορικά με άλλες κύριες σπουδές, η μια εκπαιδευτικός διαθέτει πτυχίο τεχνικής κατεύθυνσης χωρίς όμως να έχει κάποια συνάφεια με τον χώρο της εκπαίδευσης, πόσο μάλλον με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η μία από τις συμμετέχουσες είναι κάτοχος μεταπτυχιακού προγράμματος με κατεύθυνση που έχει να κάνει με την εκπαίδευση, αλλά δεν αφορά άμεσα στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών. Αξιοσημείωτο, πως η ίδια εκπαιδευτικός συμμετέχει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη/ξένης γλώσσας» με προγενέστερα 2 σεμινάρια, το ένα για την Εκπαίδευση Προσφύγων. Από τις

άλλες 4 δασκάλεις, οι 2 διαθέτουν πτυχίο μεταπτυχιακών σπουδών, στη μία δίχως να υπάρχει συνάφεια με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στη άλλη να υπάρχει έμμεσα, δηλαδή όχι ως κύριο θέμα αλλά ως υποενότητα με τίτλο «Ακαδημαϊκή επίδοση των αλλοδαπών παιδιών και πώς αυτή επηρεάζεται από τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών». Η τρίτη τελείωσε σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η τελευταία συνεντευξιαζόμενη διαθέτει δύο σεμινάρια μικρής διάρκειας, εκ των οποίων το ένα ήταν υποχρεωτικό και οργανωμένο από το ίδιο το σχολείο που εργαζόταν. Η φιλόλογος ελληνικής γλώσσας κατέχει πτυχίο μεταπτυχιακών σπουδών «Διδασκαλία Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας».

Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι όλες οι 6, εκτός από την μία διαθέτουν επιπλέον σπουδές και επιμορφώσεις, εκ των οποίων οι 3, το αντικείμενό τους σχετίζεται με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

9.1.2 Ανάλυση του δεύτερου άξονα

Ο δεύτερος άξονας σχηματίστηκε για να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα καθιερωμένο από το ελληνικό κράτος, τη τυπική εκπαίδευση για αλλοδαπά παιδιά, και την άτυπη προσφερόμενη επί το πλείστον από εθελοντές, οργανώσεις με κοινωνική και μη κερδοσκοπική χαρακτηρισμό ή ΜΚΟ για τους ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες. Δίνοντας έμφαση στα τυπικά προσόντα, επιχειρείται να αναλυθούν οι γνώμες για το υπάρχον σύστημα προσλήψεων των εκπαιδευτικών στις εν λόγω υποδομές, καθώς εξετάζονται οι προϋποθέσεις της σύνταξης του προγράμματος σπουδών, του Α.Π. για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Το σχολείο και οι άλλες τυπικές και μη τυπικές δομές καθιστούν την αντανάκλαση των πρακτικών της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τους μετανάστες και πρόσφυγες και της Μεταναστευτικής Πολιτικής που εφαρμόζονται στην ελληνική πραγματικότητα. Αποτελούν το άμεσο εκτελεστικό όργανο τους, έχοντας την ευθύνη για την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται. Ο δεύτερος άξονας προσπαθεί να μελετήσει ποιοι στόχοι «έχουν δρομολογηθεί» ή δεν «έχουν δρομολογηθεί» και σε ποιο βαθμό γίνεται η υλοποίησή τους κατά την κρίση των εκπαιδευτικών.

Στην περίπτωση της εκπαιδευτριας ενηλίκων στη ΜΚΟ, η ερευνήτρια πραγματοποίησε μερικές αλλαγές όσο αφορά στις ερωτήσεις του παρόντα άξονα. Οι εν λόγω αλλαγές θεωρήθηκαν αναγκαίες λόγω της διαφορετικής ηλικίας του μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης σε σχέση με τις ηλικίες της μαθητικής ομάδας των

υπολοίπων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η ερώτηση 4 που εξερευνά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις τυπικές εκπαιδευτικές δομές αντικαθιστάται με την παρουσίαση των προηγούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών της που απέκτησε στους καταυλισμούς των προσφύγων του Ελαιώνα, των Νεοφύτων και της Μαλακάσας. Μέσα από αυτά διαφαίνεται ο τρόπος διοίκησης και λειτουργίας τους, καθώς αναδύονται τα προβλήματα και οι τρόποι επίλυσης τους. Οι ερωτήσεις 5 και 6 αφαιρούνται διότι συσχετίζονται με την τυπική εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών. Τέλος, προστίθεται η ερώτηση 8 που μελετά τις εκπαιδευτικές δομές στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης για τους ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες, και ειδικότερα τη δράση της ΜΚΟ όπου εργάζεται η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός.

Η ερώτηση 4 στο σύνολο των ερωτήσεων του Οδηγού Συνέντευξης και η πρώτη στον δεύτερο άξονα εστιάζει στις εκπαιδευτικές δομές, τα Τ.Υ., και τη ΔΥΕΠ και κλείνει με σχολιασμό των βιβλίων που προωθούνται στις δομές για την εκμάθηση των ελληνικών.

Από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται πιο κάτω διαφαίνεται, πως όλες οι συνεντευξιαζόμενες χαρακτηρίζουν τα Τ.Υ. και τη ΔΥΕΠ ως χρήσιμες δομές, οι οποίες βοηθάνε τα αλλοδαπά παιδιά στην εκμάθηση ελληνικών αφού αυτός είναι ο σκοπός της λειτουργίας τους ο οποίος στη πράξη υλοποιείται. Όμως, όπως τονίζουν δύο εκπαιδευτικοί των Τ.Υ., στερούν ως προς το διδακτικό προσωπικό που προσλαμβάνεται χωρίς την ειδική εκπαίδευση που θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική. Οι άλλες δύο συνεντευξιαζόμενες συμφωνούν, πως η ξεχωριστή διδασκαλία συγκεκριμένων παιδιών εκτός των γενικών τάξεων τα στιγματίζει: αφενός μπορεί να δημιουργεί σχόλια από την πλευρά των υπόλοιπων μαθητών, αφετέρου τα ίδια τα παιδιά μπορούν να αισθάνονται μειονεκτικά, να βιώνουν μια ανασφάλεια, να έχουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την ανεπαρκή αυτοπεποίθηση. Η μία επισημαίνει πως ενώ υπάρχει ο θεσμός και υλοποιείται η λειτουργία του εντός σχολείων που κάνουν την αίτηση για την ίδρυση των Τμημάτων Υποδοχής, τα σχολεία αντιμετωπίζουν πρόβλημα εύρεσης χώρου που μπορεί να πραγματοποιείται η διδασκαλία. Η ίδια υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει πάντα θετική αντιμετώπιση του θεσμού από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό. Η εκπαιδευτικός εργαζόμενη στη ΔΥΕΠ επισημαίνει την ανάγκη της ύπαρξης της δομής, όμως υπογραμμίζει πως η συγκεκριμένη θα έπρεπε να διέπεται από την μεγαλύτερη ευελιξία ως προς την μετάβαση των μαθητών την ίδια σχολική χρονιά αφού υπάρχει σημαντική πρόοδος τους, από την δομή στα Τ.Υ. που λειτουργούν εντός του σχολείου και προωθούν τη συνύπαρξη των συγκεκριμένων μαθητών μέσω της συμπερίληψης τους στο

γενικό μαθητικό πληθυσμό. Αυτό με τη σειρά, έχει θετικό αντίκτυπο στη γρηγορότερη και ομαλότερη ένταξη τους στη τοπική κοινωνία. «Είχα μαθητή που μάθαινε πιο γρήγορα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά με γονείς μορφωμένους, και κοντά στα Χριστούγεννα σταμάτησε να ασχολείται με τα μαθήματα γιατί βαρέθηκε. Εγώ δεν μπορούσα να ασχοληθώ αποκλειστικά μαζί του, να αφήσω τα άλλα παιδιά. Έπρεπε να φύγει από την δομή και να πάει σε Τ.Υ. σε κανονικό σχολείο, κάτι το οποίο δεν έγινε. Ο θεσμός είναι ικανοποιητικός αλλά θα έπρεπε να είναι πιο ευέλικτος. Ήταν η πρώτη χρονιά που άνοιξαν οι ΔΥΕΠ, δεν ξέρω... μήπως τώρα έχει αλλάξει και τα παιδιά πάνε την ίδια σχολική χρονιά στο Τ.Υ. εφόσον έχουν φτάσει σε ένα επίπεδο» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Την ίδια γνώμη έχει η δασκάλα του Τ.Υ. που αποκαλύπτει τις χρονοτριβές που υπάρχουν στη μετάβαση των παιδιών από τη Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων στο Τμήμα Υποδοχής: «Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν πάει ακόμα σχολείο και είναι Νοέμβρης. Έχω μια φίλη δασκάλα που προσλήφτηκε στο Τ.Υ. για πρόσφυγες και τα παιδιά δεν έχουν έρθει ακόμα. Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν φοιτήσει στα ΔΥΕΠ και έχει δημιουργηθεί για αυτά Τ.Υ. μες στο σχολείο. Η δασκάλα περιμένει να έρθουν τα παιδιά» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Τον ρόλο της συμπερίληψης και την σπουδαιότητα της συνύπαρξης και άμεσης αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών παιδιών με τους γηγενείς συμμαθητές τους υπογραμμίζουν οι άλλες 3 συνεντευξιζόμενες, οι οποίες αναφέρονται στον τρόπο λειτουργίας των Τ.Υ. : «Σε λίγα χρόνια ο χώρος της διδασκαλίας θα αλλάξει, οι μαθητές των ΖΕΠ δεν θα φεύγουν από την τάξη, το πρόγραμμα θα γίνει στο πλαίσιο της συμπερίληψης, και έτσι οι δάσκαλοι των γενικών τάξεων δεν πρέπει να είναι αρνητικοί να δέχονται τον άλλο δάσκαλο στη τάξη τους. Όσο και ωραίο να είναι το κλίμα έξω από την τάξη, τα παιδιά πρέπει να είναι μέσα στη τάξη, να συμμορφώνονται, να συνυπάρχουν. Το «έξω» είναι πάρα πολύ καλό για παιδιά που έχουν πολλά κενά, όμως εγώ θα προτιμούσα να είναι μες στη τάξη» (Σοφία, Τ.Υ.). «Θα ήταν καλύτερα να μειώνονται σταδιακά οι ώρες μάθησης εκτός της σχολικής τάξης και να παρακολουθούν τα παιδιά περισσότερες ώρες μαθήματα στη γενική τάξη, ώστε να μην στιγματίζονται, ή να γίνει παράλληλη μάθηση στη τάξη όπως προβλέπεται από τον κανονισμό της λειτουργίας του ΖΕΠ II» (Αννα, Τ.Υ.). Η τρίτη εκπαιδευτικός ανέφερε τον όρο «συμπερίληψη» απαντώντας στην ερώτηση: «Τι σημαίνει ότι ένας εκπαιδευτικός διαθέτει την διαπολιτισμική ικανότητα»; Επισημαίνεται, πως η συγκεκριμένη ικανότητα εκλαμβάνεται ως ένα επιθυμητό χαρακτηριστικό: «Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει την ικανότητα

αυτή προσπαθεί να προκαλέσει αλληλεπίδραση και συμπερίληψη, να νιώσουν όλοι ίσοι, να νιώσουν ότι είναι μια ομάδα» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

Ακολουθούν αποσπάσματα με τις γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές δομές. «Είναι καλό να υπάρχει ειδική φροντίδα για παιδιά τα οποία έχουν ανάγκη να μάθουν τα ελληνικά, είναι καλό που υπάρχουν αυτές οι δομές γιατί βοηθάνε τα αλλοδαπά παιδιά που δεν ξέρουν τα ελληνικά να τα μάθουν, αλλά θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση»(Αθηνά, Τ.Υ.). «Θεωρώ ότι σίγουρα βοηθάει καθώς αποτελεί ένα σκαλοπάτι για τα παιδιά που έρχονται στην Ελλάδα και δεν γνωρίζουν ελληνικά. Ωστόσο στερεί ως προς τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις ...σαν ιδέα είναι πολύ βοηθητικό αλλά έχει ακόμα πολλά θέματα που πρέπει να δουλευτούν» (Άννα, Τ.Υ.). Η άλλη εκπαιδευτικός θεωρεί πως το Τ.Υ. είναι πετυχημένη δομή ως προς την εκμάθηση ελληνικών, όμως στιγματίζει το παιδί που φεύγει από την τάξη: «κάποιοι μαθητές από το σύνολο της τάξης σχολιάζουν, κάνουν ερωτήσεις τύπου: τι κάνεις, πώς κάνεις το μάθημα όταν πας στην άλλη τάξη». Πιστεύει ότι το ίδιο το παιδί μπορεί να αισθάνεται μειονεκτικά, γιατί οι υπόλοιποι μαθητές συνεχίζουν τα «κανονικά μαθήματα» για τα οποία βαθμολογούνται όλοι στο τέλος της σχολικής χρονιάς, δεν θέλει να χάνει τη διδασκαλία στη γενική τάξη και δεν θέλει να διαφέρει από τα άλλα παιδιά λόγω της γλωσσικής του αδυναμίας (Ιωάννα, Τ.Υ.). Την ίδια γνώμη για το στιγματισμό έχει η άλλη εκπαιδευτικός που εκφράζει την άποψη της ως εξής: «Τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων δεν τους άρεσε πολύ με την έννοια ότι δεν ήθελαν να στιγματιστούν από τους άλλους λόγω του διαφορετικού πολιτισμού και της μητρικής τους γλώσσας. Επίσης κάποιοι που ήταν καλοί, συνεπείς μαθητές δεν ήθελαν να χάνουν μαθήματα από την τάξη τους, και να τα αναπληρώνουν» (Σοφία, Τ.Υ.).

Η συμμετέχουσα σε σύγκριση με τις άλλες συνεντευξιαζόμενες δίνει περισσότερο έμφαση στα πρακτικά ζητήματα στο επίπεδο σχολείου, και όχι τόσο στο νομικό και οργανωτικό πλαίσιο των εν λόγω δομών. Φανερώνει τις στάσεις των υπόλοιπων δασκάλων των «κανονικών τάξεων» απέναντι στον θεσμό του Τ.Υ., ο οποίος δίνει την δυνατότητα της παράλληλης στήριξης μέσα στη γενική τάξη. Επίσης αναδύεται πολύ σημαντικό ζήτημα, το ζήτημα της υποδομής, ύπαρξης ενός χώρου, ώστε οι μαθητές να μπορούν να ακολουθούν τον δάσκαλο χωρίς να μοιράζουν τον χώρο με άλλους, με άτομα που δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο, ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους.

Η συνεντευξιαζόμενη εστιάζει στον εκπαιδευτικό και τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στη τάξη. «Θεωρώ ότι πετυχημένες τις κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός. Βέβαια υπάρχουν πολλά πρακτικά ζητήματα: του χώρου, η άρνηση των εκπαιδευτικών που δεν θέλουν να είσαι στο ίδιο χώρο με αυτούς, στη τάξη. Πιστεύω, ότι δεν ψηφίζουν στο σύλλογο το πρόγραμμα αυτό με την πραγματική ευθύνη, ότι μέσα τους δεν το θέλουν, να τρώει ο άλλος τον χρόνο τους. Παρά τις δύσκολες συνθήκες ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταφέρει να είναι αποτελεσματικός γιατί τα παιδιά αφοσιώνονται» (Σοφία, Τ.Υ.). «Όλες μας θεωρούσαμε ότι η ΔΥΕΠ είναι χρήσιμη δομή, όμως τα παιδιά δεν μπορούσαν να πάνε μες στην ίδια χρονιά στο κανονικό σχολείο. Θα έπρεπε να υπάρχει πιο απλή διαδικασία: όταν ένα παιδί κάνει 2-3 μήνες μαθήματα, σημειώνει πρόοδο, έχει μάθει κάποια πράγματα θα έπρεπε να είναι πιο εύκολη μετάβαση στο κανονικό σχολείο», και προσθέτει: «Είχα έναν μαθητή όποιος θα έπρεπε ηλικιακά να πηγαίνει Δ' τάξη. Μάθαινε πολύ γρήγορα σε σχέση με άλλα παιδιά. Μέχρι τον Δεκέμβριο έγραφε και διάβαζε, μπορούσε να πάει στο Τ.Υ. και να έχει δίπλα του παιδιά με το αντίστοιχο μαθησιακό επίπεδο» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

Αναφορικά με το υλικό και συγκεκριμένα τα βιβλία που γράφτηκαν για τους αλλόγλωσσους μαθητές, τα οποία χρησιμοποιούνται επίσημα στις εκπαιδευτικές δομές για τους εν λόγω μαθητές, τα «Γεια σας», οι δύο δασκάλες εξέφρασαν επιφυλακτικότητα τους ως προς την χρήση των συγκεκριμένων, υποστηρίζοντας πως γράφτηκαν σαν να ήξεραν ήδη οι μαθητές την ελληνική γλώσσα και προχωράνε πολύ γρήγορα, χωρίς να αφήνουν χρονικά περιθώρια για την περαιτέρω εξήγηση και εμπέδωση. Το «Γεια σας 1» δεν το χρησιμοποίησα ποτέ! Γιατί είναι άναρχα δομημένο, τους τα δίνει όλα πολύ γρήγορα, πλημμυρίζει με μεγάλο όγκο πληροφοριών, δίνει ξαφνικά 4, 5 γράμματα μαζί., μου φάνηκε πολύ βιαστικό, δεν ήξερα να το δουλέψω ως δασκάλα της γενικής, όποτε το άφησα (Αθηνά, Τ.Υ.). Μεσολαβεί και η γνώμη της τρίτης εκπαιδευτικού, η οποία προσάρμοσε την ύλη του βιβλίου στην ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών: «Εγώ χρησιμοποιούσα το βιβλίο «Γεια σας 1» για πιο μεγάλα παιδιά που καταλαβαίνανε πιο πολύ, αυτό συμβουλευθήκα. Ως ένα σημείο με βοηθούσε, με γράμματα και συλλαβές, προς το τέλος που υπήρχαν κάποιες ασκήσεις δεν μπορούσαν να τις καταφέρουν» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η άλλη εκπαιδευτικός: «Υστερα ήρθαν και τα βιβλία «Γεια σας» που τα δουλεύω παράλληλα, αλλά χρησιμοποιώ δικό μου υλικό, τα βιβλία δεν με καλύπτουν. Γιατί τα βιβλία έχω ως δεδομένο ότι τα παιδιά γνωρίζουν έστω και λίγο ελληνικά, ότι γνωρίζουν την αλφαβήτα, ενώ στο δικό μου τμήμα δεν ήξεραν ούτε το «καλημέρα».

Έτσι λοιπόν, και η εκφώνηση ήταν γι' αυτούς άγνωστη. Θέλουν αρκετή βελτίωση θεωρώ αυτά τα βιβλία (Άννα, Τ.Υ.). Η τελευταία εκπαιδευτικός δεν έκανε κανένα αρνητικό σχόλιο επιβεβαιώνοντας την ευρεία χρήση τους: «Κάναμε μαθήματα επιλεκτικά από όλα τα τεύχη» (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η μια εκπαιδευτικός δηλώνει χωρίς καμία επιφύλαξη: «Τα βιβλία «Γεια σας», είναι πολύ καλά, τα χρησιμοποιούσα σύμφωνα με το επίπεδο των παιδιών, το «Γεια Σας 1» έδινα στα παιδιά που αρχίζανε να μαθαίνουν την αλφαβήτα». (Σοφία, Τ.Υ.). Η εκπαιδευτικός εργαζόμενη στη ΜΚΟ τονίζει πως το βιβλίο που της δόθηκε για να διδάσκει τα ελληνικά, το οποίο έχουν και οι μαθητές, δεν το θεωρεί καλό: «Δεν απευθύνεται σ' αυτό τον πληθυσμό. Αυτό το βιβλίο θα μπορούσε να γράψει κάποιος Ευρωπαίος που ενσωμάτωσε τον δυτικό τρόπο σκέψης, εξοικειωμένος με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας: γνωρίζω τις πρακτικές και διαδικασίες που ακολουθώ για να μάθω μια ξένη γλώσσα για αυτό βάζω πολύ υλικό, εντατικά μαθήματα και πάρα πολλή πληροφορία για να μπορέσω γρήγορα να φτάσω σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας. Κάποιοι ...όχι όλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο. Είναι απαιτητικό,.. όχι δεν χρησιμοποιώ την σωστή λέξη, είναι ότι συγκεντρώνει πολλή πληροφορία, κάνει αλματώδη βήματα, δεν αφήνει χρόνο για εμπέδωση. Για αυτό, κατασκευάζω δικό μου υλικό για να εξισορροπήσω την κατάσταση (Βασιλική, ΜΚΟ).

Με την παρακάτω αποσπασματική παρουσίαση των κέντρων φιλοξενίας για τους πρόσφυγες από την εργαζόμενη στη ΜΚΟ, η ερευνήτρια επιχειρεί να απαντηθεί η ερώτηση 4. Προσεγγίζει το πεδίο της εκπαίδευσης για τους ενήλικες το χρονικό διάστημα από τον Σεπτέμβριο του 2017 μέχρι τον Ιούνιο του 2019.

Η εκπαιδευτριά ενήλικων τόνισε, ότι το 2017 υπήρχε μεγάλη ζήτηση από τους ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες για μαθήματα ελληνικών, αλλά και τα προγράμματα ελληνομάθειας ήταν πολλά: «Υπήρχε πολύς κόσμος, τα τμήματα ήταν πολυπληθές. Διδάσκαμε στον χώρο πανεπιστημίου, στην αίθουσα διδασκαλίας της ελληνικής, όπου γίνονται μαθήματα στους μετανάστες, φοιτητές Erasmus, πρόσφυγες επί πληρωμή». Η συγκεκριμένη εργάστηκε στα πλαίσια της πρακτικής της, λόγω της συνεργασίας των υπεύθυνων του προγράμματος με τους καθηγητές πανεπιστημίου, και τα μαθήματα προσφερόταν δωρεάν στους ενδιαφερόμενους. Με την λήξη του προγράμματος, η εκπαιδευτικός συνέχιζε με άλλους φοιτητές να κάνει μαθήματα ελληνικών στον καταυλισμό των προσφύγων του Ελαιώνα, όπου από το Δεκέμβριο του 2017 ξεκίνησε να λειτουργεί δημόσιο νηπιαγωγείο, που λειτουργούσε τις πρωινές ώρες και ήταν παράρτημα ενός νηπιαγωγείου εκτός της δομής, παράλληλα άνοιξε και δημοτικό. Η

συγκεκριμένη έκανε μαθήματα στις μητέρες των παιδιών του νηπιαγωγείου. Στον Ελαιώνα, που βρίσκεται μέσα στη πόλη λειτουργούσε τότε το μόνο δημόσιο σχολείο μέσα στη δομή, υπήρχαν πολλές προσπάθειες και οι οργανώσεις. Και το πανεπιστήμιο προσπάθησε να κάνει κάποια πράγματα με καθηγητές και φοιτητές, αν δεν θα ήταν η καθηγήτρια μας δε θα είχαμε προχωρήσει». Στη συνέχεια, μετά την ολοκλήρωση της πρακτικής της, η συνεντευξιαζόμενη ήθελε να συνεχίζει να ασχολείται με τους πρόσφυγες: έτσι και βρέθηκε στα κέντρα φιλοξενίας στα Νεόφυτα και τη Μαλακάσα: «Γνώρισα την υπεύθυνη της κινητής βιβλιοθήκης, μια ομάδα που πήγαινε στους καταυλισμούς, η οποία μου είπε ότι ψάχνουν για δασκάλα ελληνικών εθελοντικά ξεκάθαρα. Εγώ ήθελα πάρα πολύ να συμμετέχω, να δω πώς λειτουργεί». Η εκπαιδευτικός επισημαίνει την μεγάλη ανάγκη εκμάθησης ελληνικών από τους πρόσφυγες, τη στιγμή που δεν υπήρχε κανένας να διδάσκει την γλώσσα, κανένας διορισμένος από το κράτος: «Η οργάνωση ήρθε σε επαφή με μένα, χρειαζόταν δασκάλα για τα ελληνικά. Αυτές οι δύο δομές είναι πολύ απομονωμένες, εκεί υπήρχε συγκεκριμένη ανάγκη εκμάθησης ελληνικών γιατί για την ακρίβεια δεν γινόταν τίποτα εκεί, καμία εμπλοκή του κράτους». Σε σχέση με την δραστηριοποίηση του κράτους αναφέρει: «από το 2016 υπάρχουν στα κέντρα, όχι όλα, οι συντονιστές που είναι υπεύθυνοι για θέματα φοίτησης των παιδιών από τα κέντρα. Φροντίζουν για τις εγγραφές τους, συνεργάζονται με τους δασκάλους, με τις διευθύνσεις είναι σαν διαμεσολαβητές ανάμεσα στο κηδεμόνα και το σχολείο».

Στα κέντρα φιλοξενίας των Νεοφύτων και της Μαλακάσας, η βιβλιοθήκη λειτουργούσε μόνο μια φορά την εβδομάδα: «Εγώ μπορούσα δυστυχώς να συμμετέχω μόνο μια μέρα, την Τρίτη, μαζευόμασταν, πηγαίναμε με ένα βανάκι, κάναμε 2 ώρες στη δομή, αρχικά ήθελαν 3 ώρες αλλά δεν έβγαινε». Το ξεκίνημα, την οργάνωση έπρεπε να αναλάβει εξ ολοκλήρου μόνη της: «Τα οργάνωσα από την αρχή, δεν υπήρχε κάποιος συντονιστής για μένα να με περιορίζει. Στην αρχή κάναμε ένα γενικό κάλεσμα. Υπεύθυνος για τις δομές αυτές ήταν τότε ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης, υπήρχε το προσωπικό του, υπήρχαν και οι διερμηνείς. Οι διερμηνείς ήταν οι αλλοδαποί που ζούσαν στην Ελλάδα πολλά χρόνια. Ζητήσαμε τη βοήθεια των διερμηνέων, δεχτήκανε με μεγάλη χαρά και πηγαίναμε από πόρτα σε πόρτα, λέγαμε ποιοι είμαστε, λέγαμε για την βιβλιοθήκη, ότι θα κάνουμε μαθήματα ελληνικών». Η ίδια ενθουσιάστηκε διότι υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση: «Συγκεντρώθηκε πάρα πολύς κόσμος, θυμάμαι ότι έγιναν πολλές εγγραφές, συμπλήρωνα πολλά χαρτιά. Μετά στη πορεία οι ενδιαφερόμενοι μειώθηκαν». Η εκπαιδευτικός πιστεύει, πως η αιτία της μείωσης των συμμετεχόντων στα μαθήματα

ήταν οι πολλές μέρες που μεσολάβησαν μεταξύ των μαθημάτων, αφού η διδασκαλία γινόταν μόνο μια φορά την εβδομάδα: «Το κακό ήταν ότι πηγαίναμε μόνο μια φορά την εβδομάδα, γιατί μια φορά την εβδομάδα λειτουργούσε η βιβλιοθήκη... με την βοήθειά της ξεκινήσαμε την διδασκαλία ελληνικών, Θα έπρεπε να βγάλουμε άλλο χώρο πέρα από της βιβλιοθήκης ώστε να πηγαίνουμε δύο φορές την εβδομάδα» (Βασιλική, ΜΚΟ).

Η ερώτηση 5 εξερευνά τις γνώμες των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα προσλήψεων που εφαρμόζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στις εκπαιδευτικές δομές για παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Για να ολοκληρωθούν οι απαντήσεις και να υπάρχει πλήρη εικόνα για τις απόψεις, η ερευνήτρια εισήγαγε πιο πριν την ερώτηση που αφορούσε στις σπουδές/επιμορφώσεις σχετικές με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (βλ. ερώτηση 3, άξονας 1).

Οι 4 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, πως αντιμετώπισαν δυσκολίες στην προσέγγιση και την διδασκαλία των παιδιών διότι «βρέθηκαν σε άγνωστα μονοπάτια». Αναζήτησαν βοήθεια και συμβουλές από άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς οι 2 αποφάσισαν να εκπαιδευτούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η τρίτη εξέφρασε επιθυμία για τη συμμετοχή της στην εκπαίδευση, και τόνισε πως τα σεμινάρια θα έπρεπε να ξεκινούν πιο νωρίς, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Η μια συνεντευξιζόμενη επιβεβαίωσε την χρησιμότητα των σχετικών γνώσεων που απέκτησε στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην προσέγγιση και την διδασκαλία των μαθητών. Η άλλη δασκάλα δεν συνάντησε σοβαρές δυσκολίες, παρόλο που δεν διέθετε καμία επιμόρφωση στον διαπολιτισμικό τομέα. Επισήμαινε όμως ότι έκανε αναζητήσεις, έψαχνε για να βρει απαντήσεις.

Σύμφωνα με τα προαναφερόμενα, μόνο οι 2 δασκάλες πήραν μέρος σε σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, και μάλιστα μες στη σχολική χρονιά, αφού ανέλαβαν πρώτα τις τάξεις τους. Στην ερώτηση, αν είχαν κάποια προηγούμενη εμπειρία στο πεδίο αυτό, η μια εκπαιδευτικός είπε: «Δεν είχα καμία εκπαίδευση, καμία εμπειρία, ήμουν μόνο με το βασικό μου πτυχίο, δεν ήξερα πώς να παρουσιάσω το υλικό, πώς να βοηθήσω τα παιδιά, πώς να μάθουν αυτά που πρέπει να μάθουν. Όταν έμαθα για το πρόγραμμα προσφερόμενο στους εκπαιδευτικούς εμπλεκόμενους στην Εκπαίδευση Προσφύγων, το εκμεταλλεύτηκα, και δεν μετανιώνω γιατί έμαθα πολλά». Σχετικά με το σύστημα προσλήψεων και την μη απαίτηση της ανάλογης κατάρτισης για να διδάσκει κανείς τα αλλοδαπά παιδιά εκφράζεται αποφασιστικά «θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση. Όπως υπάρχουν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έτσι θα έπρεπε να

υπάρχουν και εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή έστω να έχουν εκπαιδευτεί στην διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, θα έπρεπε να υπάρχει ξεχωριστός πίνακας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως υπάρχει ο πίνακας της ειδικής αγωγής». Το «γιατί», εξηγεί μέσα από τα βιώματά της στη τάξη: «Εγώ θέλω να πω, ότι όσο δούλευα μέσα στη Τ.Υ. μάθαινα μαζί με τα παιδιά, δεν ήξερα τι να κάνω, πήγαινα ψάχνοντας, πήγαινα με δοκιμές. Το κάνω και με τα παιδιά γενικής αγωγής, αλλά εδώ ήταν πιο δύσκολο, γιατί τα παιδιά δεν ήξεραν την ελληνική γλώσσα ούτε τα αγγλικά, εγώ την γλώσσα τους δεν γνώριζα, δεν μπορούσα να φανταστώ πώς να τους εξηγήσω αυτό που ήθελα» (Αθηνά, Τ.Υ.). Η δεύτερη εκπαιδευτικός εξέφρασε μια επιφύλαξη ως προς τη χρησιμότητα των γνώσεων αποκτημένων στο σεμινάριο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «Το σεμινάριο δεν με βοήθησε πολύ στην τάξη, ήταν πιο πολύ θεωρία και στη δεν με βοήθησε για να εφαρμόσω κάτι στη τάξη, πιστεύω πως και χωρίς ειδική επιμόρφωση ένας εκπαιδευτικός καταφέρνει» (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η τρίτη εκπαιδευτικός, φιλόλογος με μεταπτυχιακό «Διδασκαλία Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» επιβεβαίωσε ότι το συγκεκριμένο πτυχίο την βοήθησε κατά πολύ στην προσέγγιση των ενήλικων μαθητών τους, τόσο στο συναισθηματικό κομμάτι για να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και να επηρεαστεί θετικά η ψυχοσύνθεση των μαθητών της, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία με τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές: «Το βασικό μου πτυχίο είναι της ελληνικής φιλολογίας, Θα μπορούσε να πει κανείς, ότι επαρκεί για να διδάσκεις κάποιον την ελληνική γλώσσα, το «κάποιον» έχει όμως μεγάλη σημασία και κρύβει μέσα του πολλές εκπλήξεις, γιατί αυτός «ο κάποιος» είναι ο μαθητής σου, με συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο, με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες, τις δυνατότητες και τις ανάγκες και τα δικά του βιώματα. Ο καθένας χρίζει ειδικής και διαφοροποιημένης προσέγγισης» (Βασιλική, ΜΚΟ). Η τέταρτη συνεντευξιαζόμενη χωρίς καμία εκπαίδευση και χωρίς καμία εμπειρία στην ερώτηση, αν συμβουλευθήκε από κάποιον απάντησε: «Ναι, ρώτησα στο σχολείο που προσλήφτηκα τους περσινούς συναδέλφους, δεν βρήκα κανέναν εκπαιδευτικό με παρόμοια εμπειρία, άκουσα για μια ομάδα με εκπαιδευτικούς του ΖΕΠ σε ένα από τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, έγραψα, υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση, μου είπαν για βιβλία, μεθόδους, τι δούλεψε, τι δεν δούλεψε. Βοηθήθηκα από εκπαιδευτικούς με προηγούμενη εμπειρία». Σχετικά με το σύστημα προσλήψεων «Θα ήταν πολύ χρήσιμο να μας καταρτίζουν για να ανταποκρινόμαστε 100% στον ρόλο μας. Ως βασικό κριτήριο πρόσληψης θα έπρεπε να είναι σεμινάριο, και αφού δεν υπάρχει να γίνουν πολύ νωρίτερα οι προσλήψεις ώστε οι προσλαμβανόμενοι να έχουν χρόνο να καταρτιστούν για να είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν όταν μπουν στη τάξη. Γιατί είναι

κάτι καινούριο που υπάρχει στην Ελλάδα και δεν υπάρχει τόση εμπειρία, να κατατοπιστεί. Γιατί εγώ που προσλήφτηκα το Σεπτέμβριο, έψαχνα για σεμινάριο. Το σεμινάριο άρχιζε το Νοέμβριο...» (Αννα, Τ.Υ.). Η πέμπτη δασκάλα, κι αυτή χωρίς την αντίστοιχη κατάρτιση είπε πως αφενός δεν δυσκολεύτηκε, δούλεψε με τον ρυθμό της, αφετέρου έψαχνε για πηγές, συζητούσε με άλλους εκπαιδευτικούς, ενημερωνόταν: « Δεν δυσκολεύτηκα ποτέ. Θεωρώ αν αγαπάς τον άνθρωπο μπορείς να τα καταφέρεις, να βρεις διεξόδους σε κάθε δυσκολία, μπορείς να ψάξεις και να βρεις και να ενημερωθείς στο διαδίκτυο, από βιβλία, να ρωτήσεις τους ανθρώπους που γνωρίζουν και να τα υλοποιήσεις σύμφωνα με τις ανάγκες που υπάρχουν. Εάν επιθυμείς να βρεις τις απαντήσεις τις βρίσκεις». Αναφορικά με το σύστημα προσλήψεων και αν χρειάζεται ειδική επιμόρφωση απάντησε: «Όχι, πρώτα πρέπει να έχεις τις παιδαγωγικές γνώσεις. Εγώ πήρα δικά μου βιβλία, έβρισκα υλικό από εκεί, τα διαμόρφωνα όπως ήθελα εγώ. Παρόλο που δεν είχα την εξειδίκευση είχα τις γνώσεις από το πανεπιστήμιο και από εκεί και πέρα το έψαχνα πολύ». (Σοφία, Τ.Υ.). Η έκτη και τελευταία συνεντευξιζόμενη χωρίς την ανάλογη εμπειρία και εκπαίδευση δυσκολεύτηκε, γιατί εκτός από το γλωσσικό ζητούμενο προστέθηκε και το θέμα συμπεριφοράς: « Ήμασταν σε άγνωστα μονοπάτια, 3 δασκάλες, ήταν κάτι πολύ ξένο για μας, δεν είχαμε ξανά ασχοληθεί ποτέ με παιδιά τα οποία ήρθαν από πόλεμο, και δεν ήξεραν ελληνικά εκτός από ελάχιστες λέξεις. Έπειτα πέρα από το θέμα της προσαρμογής λόγω της γλώσσας είχαν και θέμα προσαρμογής λόγω της συμπεριφοράς που έφεραν μαζί τους έντονα συναισθήματα βιώνοντας τον πόλεμο». Αναφορικά με το σύστημα προσλήψεων θεωρεί ότι με σεμινάριο των 100 ωρών ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει ικανοποιητική εκπαίδευση: «Δεν θεωρώ ότι χρειάζεται κάποιο ειδικό προσόν. Πιστεύω, ότι ο κάθε δάσκαλος που θα δηλώσει τις ΔΥΕΠ και είναι συνεπής θα μπορέσει να εκτελέσει το έργο του σωστά. Ένα σεμινάριο των 100 ωρών είναι αρκετό, δεν χρειάζεται κάτι παραπάνω» (Ελισάβετ , ΔΥΕΠ). Η ίδια εκπαιδευτικός έρχεται σε αντίθεση με άλλη δασκάλα σχετικά με το πότε θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να ξεκινούν την επιμόρφωση εφόσον έχουν προσληφτεί: «Θεωρώ, ότι κάποιος που δεν έχει την επιμόρφωση και έχει προσληφθεί, μπορεί να εκπαιδευτεί και κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, να παρακολουθήσει ένα σεμινάριο, δεν χρειάζεται κάτι περισσότερο». «Θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός με τις επιμορφώσεις, τακτικά σεμινάρια και επίσκεψη ενός συμβούλου διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί πολύ ωραία να κάνει το έργο του» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ.).

Μετά τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ως προς το σύστημα προσλήψεων και την ανάγκη ή μη της επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, η ερευνήτρια έθεσε σε κάθε συμμετέχουσα ερώτημα, τι θα έκανε, αν θα της δινόταν η ευκαιρία να διαλέξουν να εργαστούν στις δομές με τα αλλοδαπά παιδιά, ή στις γενικές τάξεις με επί το πλείστον γηγενείς μαθητές. Η ερευνήτρια θεώρησε πολύ σημαντικές τις απαντήσεις αυτές, διότι μέσα από αυτές φανερώνονται οι στάσεις τους ως προς τις μελλοντικές επιλογές τους, ανακαλύπτοντας και τους λόγους που τους οδηγούν στην συγκεκριμένη απόφαση, καθώς, ποιες συνθήκες θα άλλαζαν τις επιλογές τους. Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι για τις 3 συνεντευξιαζόμενες η έλλειψη της ανάλογης εκπαίδευσης και η αδυναμία της επικοινωνίας που οφείλεται στην άγνοια της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τις ίδιες στέκονται εμπόδιο στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. «Θα έπαιρνα την γενική τάξη. Αν όμως με το που θα τελειώσω το Μεταπτυχιακό σε «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας», θα έχω τα κατάλληλα εφόδια, θα μπορέσω να ανταποδώσω καλύτερα. Δεν είμαι αρνητική σε καμία περίπτωση όσο αφορά το περσινό Τ.Υ. Προς το παρόν αισθάνομαι πιο άνετα στη γενική τάξη πάνω στην ελληνική γλώσσα» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Την κανονική τάξη, γιατί η γλώσσα είναι βασικό στοιχείο. Αν το παιδί δεν ξέρει τη γλώσσα είναι πολύ δύσκολο για αυτό, εγώ προσωπικά δυσκολεύομαι εκατόν φορές περισσότερο. Δεν έχει να κάνει με την εθνικότητα, καταγωγή, έχει να κάνει καθαρά με την δουλειά μου. Θα δυσκολευόμουν αν θα πήγαινα ξανά στα προσφυγόπουλα λόγω της γλώσσας, όχι τόσο λόγω της συμπεριφοράς. Δεν μπορούσα να τα συμβουλέψω, να τα κάνω να νιώθουν άσχημα όταν συμπεριφορά τους δεν ήταν καλή». Η δασκάλα τονίζει τη δυσκολία που είχε λόγω της γλώσσας. Χρησιμοποιούσε και λίγα αγγλικά, αφού τα παιδιά που δίδασκε ήταν μεγαλύτερα και κατείχαν το στοιχειώδη αγγλικό λεξιλόγιο. Έβαζε τον εαυτό της στη θέση των άλλων δασκάλων που είχαν μικρότερα παιδιά: «Για τις άλλες δασκάλες που είχαν παιδιά 6 ετών και δεν γνώριζαν αγγλικά ήταν τρομερά δύσκολο» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η άλλη συνεντευξιαζόμενη, με αφορμή έναν ενήλικα μαθητή που τον εκπαίδευε άτυπα για 2 μήνες επιβεβαιώνει την δυσκολία στην γλωσσική διδασκαλία των αλλοδαπών: «Ηρθε στο δημοτικό να ζητήσει βοήθεια. Πολλοί δάσκαλοι τον απέφυγαν, γιατί είναι εύκολο για έναν δάσκαλο να κάνει μαθήματα στους ομιλούντες την ελληνική, δύσκολο σε αυτούς που δεν μιλάνε, μιλάς αγγλικά στην αρχή και σιγά - σιγά, όλο και περισσότερο τα ελληνικά (Ιωάννα, Τ.Υ).

Σε σχέση με το ερώτημα 6 που ερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το Αναλυτικό Πρόγραμμα, και έχοντας υπόψη τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό, πως η σχεδίαση του Α.Π. αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, τον παρομοιάζει με έναν μαέστρο, που πρέπει να συντονίσει όλα τα μέλη της ορχήστρας. Στην περίπτωση μας, ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει και να εφαρμόσει έτσι την διδασκαλία του, ώστε να «παράγει» το επιθυμητό προϊόν, δηλαδή την αποτελεσματική μάθηση. «Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζοντας εξ ολοκλήρου το Αναλυτικό Πρόγραμμα γίνεται ο αποκλειστικά υπεύθυνος για το διδακτικό του έργο. Ο σχεδιασμός του Α.Π. προϋποθέτει πολύ καλή προετοιμασία και συνεχή ενημέρωση για τους μαθητές του» (Ιωάννα, Τ.Υ.).

Όμως το έργο του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στο να πετύχουν οι μαθητές του ένα ικανοποιητικό επίπεδο της ελληνομάθειας και εν ακολουθία την καλή σχολική επίδοση, αλλά επεκτείνεται στις δράσεις ενσωματωμένες στην μαθησιακή διαδικασία, με κύριο στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, πάντα με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες τους. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η προσαρμογή τους και ικανοποιείται ο σημαντικός «σύμμαχος» του, η αρμονική συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου. Η δασκάλα στη ΔΥΕΠ αναφέρει δραστηριότητες εκτός της σχολικής τάξης: «Κάναμε δραστηριότητες τύπου κηπουρική, φυτέψαμε διάφορα φυτά, το κάθε παιδί είχε το δικό του φυτό και το πότιζε ανά 2 ημέρες, ηρεμούσαν με αυτά, τα βοηθούσαν» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

Η εκπαιδευτικός του Τ.Υ. επιμένει να υπάρχει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για τους μετανάστες και διαφορετικό για τους πρόσφυγες: «Έχουμε λάθος κριτήρια στην εκπαίδευση των αλλοδαπών. Θα έπρεπε να υπάρχει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για τους μετανάστες και διαφορετικό για τους πρόσφυγες. Γιατί οι μετανάστες έχουν έρθει στη Ελλάδα συνειδητά για τους δικούς τους λόγους. Οι πρόσφυγες δεν θέλουν συνήθως να μένουν στην Ελλάδα, η Ελλάδα αποτελεί για αυτούς ένα μεταβατικό στάδιο. Δεν νομίζω, ότι πρέπει να λάβουν την ίδια εκπαίδευση, τον ίδιο όγκο γνώσεων με τους μετανάστες. Άλλα εφόδια χρειάζεται η μια ομάδα, και άλλα εφόδια η άλλη, ακόμα αν η προσωρινή διαμονή των πρώτων κρατάει περισσότερο. Και οι 2 ομάδες χρειάζονται ελληνικά, οι πρόσφυγες χρειάζονται επιπλέον μια, δύο ξένες γλώσσες των χωρών που είναι ο προορισμός τους» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Όλες οι δασκάλες συμφωνούν για την θετικότητα της ευελιξίας του Α.Π. Η λέξη «ευελιξία» και τα πλεονεκτήματα της αναφέρθηκαν από τις 4 δασκάλες των Τ.Υ. μετά

την παρακίνηση τους από την ερευνήτρια, με σκοπό να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί στα χαρακτηριστικά του Α.Π. που αναγράφονται στην εγκύκλιο. Αξιοσημείωτο, πως όλες οι συνεντευξιαζόμενες ήθελαν μια διευκρίνιση, κάποιο σημείο αναφοράς σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι 3 δασκάλες «εκμεταλλεύτηκαν» την ευελιξία και την ελευθερία στο να χωρίσουν τα παιδιά όπως έκριναν εκείνες, με βάση το επίπεδο τους, και όχι με την ηλικία όπως συνηθίζεται στις γενικές τάξεις. Ο αριθμός των μαθητών σε κάθε ομάδα διαμορφώνεται ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο τους. Η μια συνεντευξιαζόμενη έκανε τον διαχωρισμό αυτό, αφού πρώτα πειραματίστηκε χωρίζοντας τους μαθητές όπως γίνεται συνήθως με βάση την ηλικία: «Αρχικά τα χώρισα με βάση την ηλικία, η ηλικία δεν ήταν κάτι καθοριστικό, αλλά δεν ταίριαζαν, στη συνέχεια χωριστήκαν σύμφωνα με το επίπεδο, υπάρχει παιδάκι Β' τάξης και Ε' τάξης που είναι στο ίδιο επίπεδο» (Αννα, Τ.Υ.). «Το Α.Π. είναι ευέλικτο. Σε κάποια σχολεία χωρίζουν τα παιδιά με βάση τις τάξεις. Εγώ έκανα ομάδες με βάση το επίπεδο των παιδιών. Είχα ομάδα με παιδιά Β' και Δ' τάξη. Όσα παιδιά δεν γνώριζαν καθόλου ή γνώριζαν ελάχιστα ελληνικά πηγαίνανε σε ομάδα με χαμηλότερο επίπεδο. Είναι θετικό, ότι η σχετική εγκύκλιος σου δίνει την «ελευθερία» στο να προσαρμόζεις το πρόγραμμα όπως το έχουν ανάγκη τα παιδιά» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Τα τμήματα ήταν χωρισμένα ανά επίπεδο και όχι με την ηλικία. Την πρώτη τάξη την είχα ξεχωριστά» (Σοφία, Τ.Υ.).

Η πέμπτη εκπαιδευτικός (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ) ανέφερε πως είχε τα πιο μεγάλα παιδιά 11-12 ετών και ήταν συνολικά 16 στη τάξη, ενώ οι άλλες δύο δασκάλες είχαν αντίστοιχα παιδιά 7-8 και 9-10 χρονών. Ο διαχωρισμός αυτός, καθαρά ηλικιακός μας δείχνει μια από τις διαφορές που υπάρχουν στη λειτουργία των ΔΥΕΠ και των Τ.Υ. Στα Τ.Υ. το πλήθος των παιδιών σε μια ομάδα κινείται από 2 έως 5 μαθητές: «Η πιο μεγάλη ομάδα είχε 5 παιδιά, αλλά ήταν πιο προχωρημένα και κάναμε την εξάσκηση στη γραμματική. Παιδιά με περισσότερες δυσκολίες ήταν σε πιο μικρές ομάδες, ένα παιδί, το έπαιρνα μόνο του. Είχα κανονίσει έτσι τις ομάδες ώστε να βολεύεται το παιδί και εγώ να κάνω τη δουλειά όπως πρέπει, πήγαινα με το ρυθμό του παιδιού κι όχι με το δικό μου που είχα στο μυαλό μου (Αθηνά, Τ.Υ.).

Η ερώτηση 7, και η τελευταία του άξονα 2 για τις δασκάλες των Τ.Υ. και της ΔΕΥΠ, προσπαθεί να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους που έχει θέσει ή θα έπρεπε να θέσει η Εκπαιδευτική Πολιτική για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, καθώς κατά πόσο υλοποιούνται οι στόχοι αυτοί. Όλες οι συνεντευξιαζόμενες καταλήγουν στο συμπέρασμα, πως οι στόχοι που έχει θέσει η πολιτική ηγεσία για την

εκμάθηση της Ελληνικής και ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών υλοποιούνται σε γενικές γραμμές. Παρόλο που υπάρχουν αρκετές δυσλειτουργίες και εμπόδια κυρίως χρονικής και οικονομικής φύσεως, οι αλλόγλωσσοι μαθητές με την βοήθεια των εκπαιδευτικών δομών αποκτούν ικανοποιητικό επίπεδο ελληνομάθειας και εντάσσονται στη σχολική κοινωνία.

Ως σημαντική δυσλειτουργία οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις καθυστερημένες προσλήψεις, έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού στα θέματα διαπολιτισμικότητας και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: «Σε σημαντικό βαθμό υλοποιούνται, όταν βλέπεις τα παιδιά που καταφέρνουν και συνεννοούνται, εντάσσονται σταδιακά στη σχολική κοινότητα και μετά στην ευρύτερη κοινωνία. Στα Τ.Υ. υλοποιούνται, παρότι οι δάσκαλοι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, όμως με μεγάλες και πολύτιμες προσπάθειες τα καταφέρνουν σε σημαντικό βαθμό» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Τα παιδιά αυτά πρέπει να βοηθηθούν, από τη στιγμή που αποφασίστηκε να υπάρχει η ΖΕΠ, πρέπει να λειτουργήσει σωστά και όχι μόνο να υπάρχει τίτλος και είμαστε καλυμμένοι. Ενωώ, ότι οι προσλήψεις πρέπει να γίνονται πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ώστε όλα τα παιδιά να βρουν τους δασκάλους τους» (Αννα, Τ.Υ.). «Πρέπει τα προγράμματα της ΖΕΠ να ξεκινούν από τον Σεπτέμβριο και όχι από τα μισά της χρονιάς... όπως λένε οι διευθυντές: ήρθε τώρα αυτός, τι να τον κάνω, τον Δεκέμβριο, γιορτές...» (Σοφία, Τ.Υ.).

Στις απαντήσεις των μερικών συμμετεχουσών υπογραμμίζεται επίσης ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επηρεάζουν την λειτουργία των συγκεκριμένων δομών με τις αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τις χαμηλές προσδοκίες που τρέφουν απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να μάθει τον μαθητή την αλφαβήτα, αλλά να του βοηθήσει να ενταχτεί γενικά στο σχολικό περιβάλλον, να μπορεί να επικοινωνήσει, να κοινωνικοποιηθεί μέσω της ελληνικής γλώσσας και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να μπορέσει να παρακολουθήσει ομαλά μαθήματα στην γενική τάξη» (Αννα, Τ.Υ.). «Να ξεπεραστεί αυτή η ιδέα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία πρώτον, ότι οι αλλοδαποί υστερούν πολύ, δεν υστερούν, δεν υπάρχουν τα μέσα για να μην υστερούν, δεύτερον να επικρατούν τα ελληνικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να φροντίζει να διατηρούν την γλώσσα τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτσι καταρτισμένος ώστε τα παιδιά να εξελίσσουν την γλώσσα τους και τα ελληνικά» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Οι υψηλές προσδοκίες επηρεάζουν άμεσα την σχολική επίδοση. Να μην είναι ο εκπαιδευτικός προκατειλημμένος. Γιατί όταν δεν πιστεύουμε ότι το παιδί θα καταφέρει,

αυτό βγαίνει στη δουλειά μας, δεν προσπαθούμε στο ίδιο βαθμό. Ενώ δεν ισχύει. Προσδοκίες είναι ισχυρός παράγοντας. Να κρατάμε τις προκαταλήψεις μας εκτός του εκπαιδευτικού μας έργου. Από μια έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είχαν υψηλές προσδοκίες σε αντίθεση με ξένους εκπαιδευτικούς. Πιθανόν υπήρξαν κι αυτοί αλλοδαποί σε ένα κράτος, διάβασαν, κουράστηκαν και πέτυχαν και έγιναν εκπαιδευτικοί. Δεν αποτέλεσε εμπόδιο η ξενική τους καταγωγή» (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η άλλη εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι στην αρχή είχε αμφιβολίες: «αλλοδαπά παιδιά...». Όπως υπογραμμίζει, για να υλοποιηθούν οι στόχοι της Εκπαιδευτικής Πολιτικής πρέπει να θέλουν οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν στη ΖΕΠ, γιατί είναι πολλοί που δεν επιθυμούν να εργαστούν με αλλοδαπά παιδιά: «εγώ δεν έβαλα το κουτάκι για ΔΥΕΠ... όοχ, θα πας να δουλέψεις στη ΖΕΠ...», είναι τα μερικά σχόλια που άκουσε η συμμετέχουσα από τους άλλους εκπαιδευτικούς. «Τρομοκρατήθηκα όταν τα άκουγα, δεν είχα την κατάρτιση, δεν υπήρχε υλικό, αλλά η πραγματικότητα ήταν τελείως διαφορετική. Άρα για να πάει καλά το κομμάτι πρέπει να υπάρχει συμμετοχή και θετική αντίληψη από τους εκπαιδευτικούς» (Άννα, Τ.Υ.). «Κάποιοι δάσκαλοι δεν θέλουν να έχουν άλλον εκπαιδευτικό στα πόδια του, ως παράλληλη στήριξη στη ΖΕΠ II. Τα είδα εγώ πέρσι. «Καλύτερα να μην γίνει το πρόγραμμα...». Τους είπα ότι είναι λάθος που δεν δέχονται άλλο εκπαιδευτικό στη τάξη τους. Ελπίζω, ότι τα σεμινάρια της παράλληλης στήριξης θα είναι μια αρχή να ελαττωθούν τα στερεότυπα απέναντι στους δασκάλους που μπαίνουν στη τάξη, ότι θα πει κάτι κακό για μένα, μπορεί να με αξιολογήσει, πρέπει να πάψουν τα ταμπού» (Σοφία, Τ.Υ.).

Ως πιο «δεύτερη» δυσλειτουργία θεωρείται από όλες τις εκπαιδευτικούς η έλλειψη του διδακτικού υλικού, κυρίως των κατάλληλων βιβλίων, που θα απευθυνόταν στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό: «Σίγουρα χρειάζεται νέο έντυπο υλικό, νέα βιβλία» (Άννα, Τ.Υ.). «Το σχολείο παρέχει ελάχιστο υλικό, πρέπει να το βρεις μόνος σου» (Σοφία, Τ.Υ.). «Στα προηγούμενα προγράμματα δεν είχα βιβλία, έφτιαχνα το υλικό μόνη μου, και τώρα σε αυτό υπάρχει ένα βιβλίο που ακολουθούμε, το οποίο για μένα δεν είναι καλό. Για αυτό, κατασκευάζω δικό μου υλικό για να εξισορροπήσω την κατάσταση» (Βασιλική, ΜΚΟ). «Χρησιμοποιούσα τα βιβλία «Γεια σας», μετά έφτιαχνα το υλικό μόνη μου. Στα μαθηματικά δεν είχα βιβλίο, όλα ετοιμάζα μόνη μου» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

Στη συνέχεια του ερωτήματος 7, η συμμετέχουσα έδωσε βαρύτητα στην αντιμετώπιση των προσφύγων και των προσφυγόπουλων από την τοπική κοινωνία. Η ερευνήτρια κρίνει αναγκαίο να αναφερθεί η εμπειρία της εκπαιδευτικού, διότι συνδέεται με έναν από τους

στόχους της πολιτικής ηγεσίας: ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στη τοπική κοινωνία. Από τη στιγμή που υπάρχει η άρνηση της αποδοχής του συγκεκριμένου πληθυσμού από τους γηγενείς, η επίτευξη του στόχου, της ένταξης τους αποκτά ένα ερωτηματικό. Υλοποιούνται όλοι οι στόχοι ή μόνο ένα μέρος τους, και σε τι βαθμό; «Η κοινωνία θα έπρεπε να είναι πιο δεκτική και να μην είναι καχύποπτη σε αυτούς τους ανθρώπους. Στο χωριό υπήρχαν θετικές και αρνητικές αντιδράσεις. Κάποιοι γονείς που έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο ήταν πολύ αρνητικοί με τα προσφυγόπουλα. Επίσης με φόβιζε η τοπική κοινωνία, πώς αντιδρούσε, ακόμα και με την αστυνομία τότε, είχα στεναχωρηθεί, είχα βάλει κλάματα και είχα απογοητευτεί ότι υπήρχε αυτή η συμπεριφορά απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Υπήρχε εκνευρισμός, στεναχώρια, απογοήτευση, αγανάκτηση, τα συναισθήματα ήταν πολύ μπερδεμένα»(Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Την απροθυμία ενός μέρους της ελληνικής κοινωνίας να δεχτεί ειδικά τους πρόσφυγες επιβεβαιώνει η εκπαιδύτρια των ενηλίκων στη ΜΚΟ: «Η προσφυγική κρίση ξέσπασε το 2015, ήταν ξαφνικό φαινόμενο ... και σήμερα μετά από 5 χρόνια που τον προσφυγικό πληθυσμό πάνε στην ηπειρωτική Ελλάδα, βγαίνει ο κόσμος στο δρόμο και φωνάζει «δεν τους θέλουμε, πάρτε τους από εδώ» (Βασιλική, ΜΚΟ).

Για να μπορέσουν να υλοποιηθούν στο μέγιστο οι στόχοι της εκπαιδευτικής ηγεσίας πρέπει το κράτος να εμπλέκεται ενεργά, να υπάρχει πολιτική βούληση και μια δυναμική Μεταναστευτική Πολιτική. Σύμφωνα με την εκπαιδύτρια στη ΜΚΟ, δεν υπάρχει ξεκάθαρος σχεδιασμός ούτε η αποτελεσματική του εφαρμογή.

Για την ίδια εκπαιδευτικό η γλώσσα και η κοινωνική ένταξη είναι αλληλένδετα: «εάν κάνεις απλώς ένα γλωσσικό πρόγραμμα χωρίς να στοχεύεις σε κάτι περαιτέρω δεν έχει νόημα και δεν έχει αποτέλεσμα. Αν οι άνθρωποι κάνουν κάτι και ξέρουν γιατί το κάνουν πετυχαίνουν τον σκοπό». Η συνεντευξιαζόμενη θεωρεί πως δεν μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη χωρίς να κατέχεις τη γλώσσα της χώρας υποδοχής: «μαθαίνω την ελληνική γλώσσα γιατί θέλω να ενταχτώ στην ελληνική κοινωνία». Το κράτος λοιπόν θα έπρεπε να φροντίσει για αυτά, και να είναι παρόν στην υποδοχή των προσφυγών, αλλά και να μην απουσιάζει κατά την προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, η εκπαιδύτρια αναφέρεται στην αναγκαιότητα ύπαρξης και αφιέρωσης των σταθερών προγραμμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας, ενημέρωση και εύκολη πρόσβαση σε αυτά. «Οι περισσότεροι πρόσφυγες ξεκίνησαν από τις χώρες τους με σκεπτικό ότι δεν θα μείνουν στην Ελλάδα, οι συνθήκες τους αναγκάζουν να μείνουν εδώ. Η Ελλάδα είναι χώρα transit, πέρασμα. Ευτυχώς ή δυστυχώς δεν ισχύει αυτό, πολύς

κόσμος μένει εδώ παγιδευμένος και σε συνθήκες απάνθρωπες. Το κράτος δεν μπορεί να το διαχειριστεί. Νομίζω ότι το κράτος σαν κράτος θα έπρεπε να έχει λίγο πιο ξεκάθαρο πλαίσιο. Πολλοί από αυτούς που αναγκαστικά μένουν στην Ελλάδα περισσότερο, λένε τελικά ότι «εδώ θα φτιάξω τη ζωή μου», η ζωή εδώ είναι πιο κοντά στην νοοτροπία τους παρά στο βορρά της Ευρώπης. Κάποιοι δεν εγκαταλείπουν το όνειρο τους. Στον ελληνικό χώρο υπάρχει μια αβεβαιότητα, «θα προχωρήσουμε ή δεν θα προχωρήσουμε, περιμένουμε τι περιμένουμε, περιμένουμε να λυθούν τα εμπόδια, ποια είναι τα εμπόδια, τι μας κρατάει εδώ, γιατί δεν μπορούμε να πάμε στη χώρα που θέλουμε»... είναι πράγματα πολύ επιβαρυντικά ψυχολογικά». Η εκπαιδεύτρια φέρνει ως παράδειγμα την Γερμανία, κράτος με μεγάλη πείρα στο μεταναστευτικό και προσφυγικό φαινόμενο: «Το όνειρο των περισσότερων είναι να πάνε στη Γερμανία. Εκεί χωρίς να υπάρχει διάκριση σε πρόσφυγες και μετανάστες μπαίνεις σε ένα ολοκληρωμένο πακέτο, πρόγραμμα, θα έχει και κάποιες μικρές οικονομικές απολαβές επιδόματα, ασφάλιση με φαρμακευτική περίθαλψη, είναι υποχρεωμένοι αυτοί οι άνθρωποι να μάθουν την γερμανική γλώσσα. Έχεις δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Κάτι τέτοια πολιτική έχει η οργάνωση στην οποία δουλεύω, και πάλι δεν είναι το κράτος. Η ίδια τονίζει πως χρειάζεται μια οργανωμένη πολιτική μεταναστευτική, εκπαιδευτική, κοινωνική... «Κάτι το οποίο δεν υπάρχει. Η κρίση ξέσπασε το 2015, ήταν ξαφνικό φαινόμενο, ήμασταν απροετοίμαστοι, έχουν περάσει όμως 5 χρόνια» (Βασιλική, ΜΚΟ).

Αναφορικά με τη χρηματοδότηση των ΜΚΟ και άλλων εθελοντικών οργανώσεων η εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει, πως το κράτος δεν εμπλέκεται, τα κονδύλια προέρχονται από την Ευρώπη και διάφορες οργανώσεις: «Το θέμα με τα προγράμματα αυτά και τα ΜΚΟ είναι ότι εξαρτώνται από κάποια χρηματοδότηση, από την ΕΕ, από κάποια άλλη οργάνωση που χρηματοδοτεί τέτοιες δράσεις. Δεν είναι πάντως του κράτους, που σημαίνει, ότι όταν υπάρχει ζήτηση και ενδιαφέρον το πρόγραμμα παίρνει παράταση, επεκτείνεται. Το δικό μου έχει διάρκεια 4 μήνες».

Η τελευταία, όγδοη ερώτηση του δεύτερου άξονα, απευθύνεται στην εκπαιδεύτρια των ενηλίκων σε ΜΚΟ, και αφορά στις εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα γλωσσικής διδασκαλίας για τους ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες. Μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής της εκπαιδευτικού στο τετράμηνο πρόγραμμα που μοίρασε με την ερευνήτρια, δημιουργείται μια πληρέστερη εικόνα για την κατάσταση που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων. «Εργάζομαι σε μια Μη Κυβερνητική Οργάνωση, η οποία συνεργάζεται με άλλες οργανώσεις της ίδιας νομοθεσίας που υλοποιεί ένα

πρόγραμμα ένταξης των προσφύγων. Για να μπορέσει να συμμετάσχει κάποιος πρέπει να έχει εγκριθεί η αίτηση ασύλου του 2018/19 που έχει καταθέσει μόλις φτάνει στην Ελλάδα, η διαδικασία είναι άμεση».

Στο πρόγραμμα που ασχολείται η εκπαιδύτρια, οι ηλικίες των συμμετεχόντων είναι 18-55 χρονών, το όριο είναι 60 ή 65. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν την ηλικία 30 -40 ετών και κατάγονται από τη Συρία και από το Ιράν, κυρίως Κούρδοι, από το Αφγανιστάν και από τις αφρικανικές χώρες. Η διάρκεια του προγράμματος είναι 4 μήνες: «Φαντάζομαι ότι ο λόγος που τα προγράμματα έχουν μια συγκεκριμένη, μικρή διάρκεια είναι, ότι μπορούν να διαχειριστούν πιο εύκολα, οι στόχοι είναι πιο ξεκάθαροι από ό, τι σε ένα διετές πρόγραμμα, και πάνω από όλα πρέπει να υπάρχουν χρήματα. Επί του πρακτέου τα ελληνικά δεν μπορείς να μάθεις πολύ καλά, ώστε να μπορείς να δώσεις εξετάσεις, να μπεις στο πανεπιστήμιο.

Το απόσπασμα που ακολουθεί επιβεβαιώνει την προσπάθεια των ΜΚΟ στο να μη περιορίζονται οι δράσεις τους μόνο στη προσφορά των μαθημάτων της ελληνικής γλώσσας, αλλά επεκτείνονται στην οικονομική ενίσχυση του συγκεκριμένου πληθυσμού χορηγώντας τού επιδόματα ενοικίου. Με αυτόν τον τρόπο καθιστά την εύρεση στέγης ευκολότερη: «Το πρόγραμμα στοχεύει να τους εφοδιάσει στα βασικά, σπίτι, γλώσσα, «να σταθούν στα πόδια τους. Οι άνθρωποι αυτοί από τη στιγμή που γράφτηκαν είναι υποχρεωμένοι να έρχονται στα μαθήματα, οπότε ήταν πολύ συνειδητοποιημένοι από την αρχή. Είναι ένα πρόγραμμα που εκτός από μαθήματα παρέχει για κάποιους μήνες μια οικονομική ενίσχυση, το επίδομα ενοικίου. Η οργάνωση τους βοηθάει να βρουν να νοικιάσουν σπίτι σε συνεργασία με άλλες ΜΚΟ, υπάρχει και ο συντονιστής των οργανώσεων, είναι όμως υποχρεωμένοι να παρακολουθούν μαθήματα ελληνικών». Ο κανονισμός του προγράμματος διευκρινίζει τον όριο επιτρεπόμενων απουσιών και είναι ξεκάθαρος ως προς την διαγραφή των συμμετεχόντων από το πρόγραμμα, οι οποίοι παραβιάζουν το όριο.

Τα κίνητρα συμμετοχής στο πρόγραμμα κατά την εκπαιδύτρια είναι δύο ειδών: Πρώτον τα χρήματα για το ενοίκιο: «τα χρήματα είναι βασικό κίνητρο, και το θεωρώ πολύ φυσικό, τα ενοίκια στην Αθήνα είναι μεγάλα». Δεύτερον, η ανάγκη για επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα: «Υπάρχει και κόσμος που με αγωνία περιμένει πότε θα ξεκινήσουν μαθήματα, γιατί «εγώ την γλώσσα χρειάζομαι», ο κόσμος έρχεται για την γλώσσα».

Στην ερώτηση «Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα που προσφέρονται για την εκπαίδευση των αλλοδαπών ενηλίκων;» η εκπαιδύτρια απαντάει: «Για τους ενήλικες που θέλουν να μάθουν ελληνικά υπάρχουν μόνο οι Μ.Κ.Ο. από εκεί και πέρα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα νυχτερινά λύκεια, γνωρίζω ανθρώπους που έχουν γραφτεί σ' αυτά και θέλουν να τελειώσουν το λύκειο και να μπουν στο πανεπιστήμιο». Όπως υποστηρίζει η εκπαιδευτικός, ακόμα οι αλλοδαποί που δεν έχουν τελειώσει το ελληνικό γυμνάσιο έχουν την δυνατότητα να γραφτούν στο λύκειο. Η συμμετέχουσα δεν γνώριζε, αν οι υποψήφιοι μαθητές έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει έναν κύκλο σπουδών στη χώρα τους, ή αν τους δινόταν ευκαιρία να κάνουν κάτι παρόμοιο μέσω των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης.

9.1.3 Ανάλυση του τρίτου άξονα

Ο τρίτος άξονας που ασχολείται με τις στρατηγικές αποτελείται από 2 ερωτήματα:

Το ερώτημα πρώτο του άξονα και 9^ο στο σύνολο των ερωτήσεων, αλλά και το ερώτημα 13 του τέταρτου άξονα αποσκοπεί να εξερευνήσει τη μεθοδολογία, τις πρακτικές και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις εκπαιδευτικές δομές που υπηρετούν. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που μελετώνται αφορούν στα αλλοδαπά παιδιά, αλλά και στους ενήλικες. Οι συνεντευξιαζόμενες των Τ.Υ. και της ΔΥΕΠ κάνουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την εκπαίδευση των «μικρών» και των «μεγάλων» μαθητών, αναδεικνύουν τα κοινά σημεία και τις διαφορές, εκφέρουν την γνώμη τους αναφορικά με τις δυσκολίες και διευκολύνσεις στη διδασκαλία αυτών των δύο διαφορετικών ηλικιακά μαθητών.

Το δεύτερο ερώτημα του άξονα (ερώτημα 10 στο σύνολο) επιχειρεί να βρει τους τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην εκμάθηση των ελληνικών και εκτός της σχολικής τάξης. Στην διαδικασία εμπλέκονται όλα και όλοι, όσοι έχουν επαφή με τους μαθητές. Εδώ συμπεριλαμβάνονται διάφορου είδους εκδηλώσεις, εξωσχολικές δραστηριότητες, το οικογενειακό περιβάλλον και η συναναστροφή με τον γηγενή πληθυσμό.

Σχετικά με την ερώτηση 9 και την μεθοδολογία μέσα στη τάξη οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν: «Είδα, ότι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση ήταν η επικοινωνιακή. Πρέπει να δείξουμε στα παιδιά ότι η γλώσσα έχει κάποια χρησιμότητα, ότι μαθαίνουν τα ελληνικά για κάποιο σκοπό, όσο μαθαίνουν καινούριες λέξεις και προτάσεις μπορούν

καλύτερα να επικοινωνούν με τους φίλους τους στο σχολείο» (Αθηνά, Τ.Υ.). Για να εφαρμοστεί η κάθε μέθοδος χρησιμοποιούνται οι ανάλογες τεχνικές που ικανοποιούν τις συνθήκες της επιλεγμένης μεθόδου. Για τις ανάγκες της επικοινωνιακής μεθόδου η ίδια εκπαιδευτικός δημιουργεί σενάρια από την καθημερινή ζωή ενσωματώνοντας στην μαθησιακή διαδικασία παιχνίδια ρόλων: «Δημιουργούμε κάποιες συνθήκες, κάποια σενάρια μέσα στη τάξη, τους λέμε: τι θα έλεγες αν θα ήταν αυτό το σκηνικό, πώς θα μιλούσε ο πωλητής με τον αγοραστή, τους κάνουμε μικρά θεατρικά, σκετσάκια, τα όποια είναι κοντά τους και υπάρχει πιθανότητα να τα ζήσουν κάποια στιγμή. Στα παιδιά που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν μάθημα στη τάξη τους έκανα δικό μου πρόγραμμα από το «Γεια σας», τις ασκήσεις που είχα προετοιμάσει από την προηγούμενη μέρα, ώστε αργότερα να μπορέσουν να παρακολουθήσουν μόνα τους τα μαθήματα της γενικής τάξης, κάθε φορά τους έβαζα ασκήσεις για το σπίτι». (Αθηνά, Τ.Υ.). «Το μάθημα γίνεται αποκλειστικά στα ελληνικά. Χρησιμοποιούμε κάποιες λέξεις στα αγγλικά ή «πετάμε» κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους, αλλά το μάθημα γίνεται στα ελληνικά. Στη πρώτη επαφή προσπαθείς να χρησιμοποιείς παντομίμα, να είσαι ανοιχτός, δεκτικός. Επειδή είναι άνθρωποι που μένουν το ελάχιστον 2 χρόνια, (κάνουν την αίτηση ασύλου, περιμένουν την έγκριση) γνωρίζουν κάποια βασικά: πώς σε λένε, πού μένεις. Ξεκινάμε με απλά πράγματα, να νιώσουν ωραία, να νιώσουν οικεία και να δούνε ότι τα ελληνικά στην αρχή είναι εύκολα και μπορούν να την μάθουν. Μετά βέβαια δυσκολεύονται, έχει γραμματική... Είναι ένα μάθημα γλώσσας. Ως προς τις μεθόδους δεν έχω κάποια συγκεκριμένη, παίρνω στοιχεία από διάφορες μεθόδους, και πάλι τα προσαρμόζω σε εκάστοτε τμήμα και εκάστοτε μαθητή που έχω μπροστά σου. Χρησιμοποιώ πολύ την βιωματική προσέγγιση, παίρνουμε στοιχεία από την καθημερινότητα, γιατί το έχουν άμεση ανάγκη, π.χ. να μελετήσουμε τον λογαριασμό της ΔΕΗ. Το στερεότυπο, ότι ο δάσκαλος είναι αυθεντία δεν εφαρμόζω, σε κάποια σημεία μαθήματος όμως είναι απαραίτητο: αν θέλω να εξηγήσω μια λέξη, γραμματικό φαινόμενο. Την πρώτη φορά να τα πω ως κανόνα, την δεύτερη να τα δούμε στη πράξη: κοίτα εδώ..., βλέπεις πώς το λέμε στη καθημερινότητα; Μπορεί να ζητήσω από κάποιον μαθητή να το εξηγήσει στην υπόλοιπη τάξη. Αφήνω τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες. Ένας μαθητής που είναι πιο προχωρημένος, του δίνω την δυνατότητα να καθοδηγεί τους άλλους πιο αδύναμους, χωρίς να επιβαρύνεται ο ίδιος, αν δω ότι λειτουργεί το εφαρμόζω (Βασιλική, ΜΚΟ). Η ίδια εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στο μάθημα οπτικοακουστικό υλικό, ακουστικά και προβολέα. Το υλικό είναι βασισμένο στο βιβλίο που έχουν και οι μαθητές, τους δίνονται και οι ασκήσεις για το σπίτι. «Όταν μπαίνουμε στη τάξη θα πούμε ποια μέρα είναι, να

μιλήσουμε για τον καιρό π.χ. «σήμερα βρέχει», για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν, να γίνουν επικοινωνιακά στο σχολείο. Στη πορεία θα συζητήσουμε για το, τι μάθαμε χτες, θα μπορούμε στο μάθημα, κάποιες φορές να πούμε τραγουδάκια, χαιρετιόμαστε ή αποχαιρετιζόμαστε. Τώρα θέλω να τους βάζω ταινίες με αλβανικούς υπότιτλους και να ακούνε τα ελληνικά». (Αννα, Τ.Υ.). Η εκπαιδευτικός ομολογεί πως προσπαθεί να μειώσει τις δυσκολίες των παιδιών και να τα ενθαρρύνει εφαρμόζοντας τις παιγνιώδεις τακτικές στην βιωματική μάθηση που συμβαδίζει με τις επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών. «Χρησιμοποιούσα έντονα χρώματα, έγγραφα τα περισσότερα στο χέρι, για τα παιδιά που δεν ήξεραν αλφαβήτα, έγγραφα πάνω στα καπάκια και χαρτάκια τα γράμματα, να τα ανακαλύπτουν, να τα κολλάνε, έβρισκα τους μηχανισμούς. Έκανα το τετράδιο τους ζωντανό, με χαρτάκια που από κάτω ήταν γραμμένες λέξεις, κανόνες..., σαν να ξεδιπλωνόταν ένας ολόκληρος κόσμος» (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η ίδια υποδεικνύει την αναγκαιότητα της χρήσης των ποικίλων τρόπων, υπογραμμίζοντας πως τα «ακατανόητα» πρέπει να γίνουν κατανοητά με άλλο τρόπο και όχι αποκλειστικά με προφορικό λόγο. «Ξεκινούσα με τα γράμματα, γιατί ποτέ δεν ξέρεις τι γνωρίζουν τα παιδιά. Ένα παιδί μου είπε, ότι έχει ξανακάνει το πρόγραμμα αυτό, αλλά δεν έχει κατακτήσει πολλά, είχε πολλές ελλείψεις. Οπτικοακουστικό υλικό δεν χρησιμοποιούσα γιατί δεν είχα δικό μου χώρο, αλλά τα παιδιά παρουσίαζαν γράμματα με το σώμα τους, πολύ παιχνίδι και πλαστελίνη. Τα παιδιά δεν ήξεραν να χρησιμοποιούν την πλαστελίνη ή ξυλάκια στα μαθηματικά. Έλεγα να διαβάζουν, ενθάρρυνα τα παιδιά να διαβάζουν ελληνικά βιβλία, να βλέπουν τις ελληνικές εκπομπές και ταινίες που δεν είναι μεταγλωττισμένες, μέσα στην τάξη να συμμετέχουν πιο πολύ, και ας κάνουν λάθη, θα τα διορθώνανε...»(Σοφία, Τ.Υ.). «Από οπτικοακουστικό υλικό έβαζα τραγούδια και μια φορά βάλουμε ψάχνοντας πολύ ένα παραμύθι στα αραβικά» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Από πιο παραδοσιακό υλικό χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός για την εκμάθηση της αλφαβήτας τις καρτέλες με γράμματα και με αντίστοιχες λέξεις πλαστικοποιημένες, για την εκμάθηση των αριθμών τοποθέτησε πάνω από τον πίνακα την αριθμογραμμή μέχρι το 50.

«Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πολύ υλικό στο επίπεδο των μαθητών που να το αλλάζει, να το κάνει ενδιαφέρον, να το κάνει σαν παιχνίδι αλλά μέσα από αυτά βγαίνει η μάθηση, να δουλεύει με διάφορους τρόπους (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Επίσης πρέπει να ψάξει πάρα πολύ για υλικό πιο πολύ από ότι στην γενική τάξη, πολλές εικόνες ,ώστε το παιδί να καταλαβαίνει το καθετί λέει. Χρειάζεται μεθοδικότητα, ένα πρόγραμμα εξειδικευμένο για κάθε τμήμα» (Αννα, Τ.Υ.). Η εκπαιδευτικός εργαζόμενη στη ΔΥΕΠ, όπως επισημαίνει,

δεν έμενε στον γραπτό λόγο, αλλά έδινε μεγάλη σημασία στον προφορικό λόγο: «Θεωρούσα ότι τα παιδιά πρέπει να αρχίσουν να μιλούν και μετά να μάθουν τα γράμματα. Τους έδινα εντολές προφορικά τύπου: «Σουλτάνα άνοιξε το παράθυρο», είχαν απορία. Έκανα τότε την κίνηση εγώ, άνοιγα το παράθυρο λέγοντας «ανοίγω το παράθυρο» ώστε να αποστηθίσει την λέξη «παράθυρο, ανοίγω, κλείνω». Μετά αρχίσαμε να γράφουμε τις λέξεις». Αυτή τη σειρά ακολουθούσε η εκπαιδευτικός μετά την υπόδειξη της συμβούλου: «Μια ώρα διδακτική ήταν αυτού του τύπου: τι είναι αυτό; Αυτό είναι η..., μου απαντούσαν ατομικά και μετά όλα μαζί. Μαθαίναμε τα αντικείμενα στη τάξη και τα στοιχεία της φύσης: το δέντρο, το έδαφος, ο ουρανός. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό πολύ ωφέλιμη είναι η χρήση του οπτικού υλικού, με καρτέλες που έχουν την εικόνα και την λέξη από κάτω.

Η ίδια ενέπλεκε τα στοιχεία της μητρικής γλώσσας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενεργοποιώντας και βάζοντας τους ίδιους στο κέντρο της μάθησης. Οι μαθητές ερωτιόνταν πώς λένε κάποια αντικείμενα στα αραβικά: « τους έδειχνα το άλογο, έλεγα την λέξη «άλογο», τους ρώταγα πώς το λένε στα αραβικά, το επανέλαβα εγώ, και ξανά στα ελληνικά. Σήκωνα κάποιες φορές έναν μαθητή που ήξερε να γράφει αραβικά, τα έγραφε, έβαζα ένα «ίσον» και τα έγγραφα στα ελληνικά. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθούσα να δείξω, ότι οι δύο γλώσσες μπορούν να συνυπάρχουν, είναι εξίσου σημαντικές και δεν καταργούμε την γλώσσα τους» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η άλλη εκπαιδευτικός επίσης προσπαθούσε να μάθει το βασικό λεξιλόγιο στη γλώσσα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο τους βοηθούσε στο μαθησιακό κομμάτι, αλλά κυρίως συνέβαλε στην ενδυνάμωση του ηθικού και της αυτοπεποίθησης, καθώς και αίσθησης ότι η γλώσσα τους είναι εξίσου σημαντική. Το πιο σημαντικό όμως είναι, ότι έτσι καλλιεργείται η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα, την γλώσσα «κύρους». Η αντίδραση των μαθητών αποτελεί την απόδειξη πόσο ευεργετική επίδραση ασκεί η χρήση της μητρικής τους γλώσσας στον ψυχικό τους κόσμο, και ως επακόλουθο στην εκμάθηση των ελληνικών και στη σχολική προσαρμογή τους. «Ενθουσιάζονται πάρα πολύ, με βοηθάνε, με διορθώνουν, αλλάζουν όψη. Νιώθουν ότι δεν είναι κακό ότι αυτά δεν μιλάνε ελληνικά. Τους έδωσα να καταλάβουν ότι εγώ να μάθω κάτι από αυτά, και αυτά να μάθουν από εμένα. Αισθάνονται σημαντικά, γιατί βλέπουν ότι κι εγώ να κερδίσω κάτι (Άννα, Τ.Υ.). «Αισθάνονται περήφανα και όχι μειονεκτικά, καταλαβαίνουν ότι δεν πρέπει να ξεχάσουν την γλώσσα τους, πρέπει να την διατηρήσουν. Είναι προσόν να γνωρίζουμε σήμερα 2 ή περισσότερες γλώσσες. Είμαι υπέρ της διατήρησης της

μητρικής γλώσσας» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Παρατήρησα, ότι τα αλβανικά παιδιά που ήταν πιο προχωρημένα βοηθούσαν τα πιο αδύναμα παιδιά, μεταφράζανε από την μια γλώσσα στην άλλη, όποτε η μητρική γλώσσα σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της Ελληνικής και στο αρχικό στάδιο της προσαρμογής τους» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Σχετικά με το ερώτημα, αν αξιοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα και τα στοιχεία του πολιτισμού τους, οι 2 εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται θετικά: «αξιοποιώ τον πολιτισμό των μαθητών συζητώντας κάποια έθιμα στη χώρα τους και συγκρίνοντας τα με τα ελληνικά έθιμα, π.χ. με τις ελιές, πώς γίνεται στην Ελλάδα και πώς γίνεται στην Αλβανία (Αννα, Τ.Υ.). «Ρωτούσα για τα έθιμα τους, τα αγαπημένα τους φαγητά και παιχνίδια πώς περνούσαν τη ζωή τους στη πατρίδα τους» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν τις εμπειρίες τους αναφορικά με τα βιβλία και το υλικό, τα βασικά διδακτικά εργαλεία, που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία: «Στην αρχή χρησιμοποιούσα τα βιβλία της γλώσσας της Α' τάξης δημοτικού. Παρότι τα χρησιμοποιούσαν τα μεγάλα παιδιά, τους άρεσε πολύ, δεν καταλαβαίνανε όλες τις λέξεις, αλλά καταλαβαίνανε το πλαίσιο, είχαν μια γενική εικόνα και σιγά - σιγά εξηγούσαμε τις λέξεις. Όσο περνούσε ο καιρός, τόσο πιο πολύ ήθελαν να μάθουν την συνέχεια του βιβλίου. Κάναμε το πρώτο τεύχος, όλα τα γράμματα και μετά το «Γεια σας 2» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Το «Γεια σας 2» που ξεκινάει το λεξιλόγιο, μαθαίνουν τις λέξεις, σε ποιο πλαίσιο χρησιμοποιούνται, μου φάνηκε πολύ ωραίο. Χρησιμοποιούσα και τα 4 εικονογραφημένα λεξικά που ακολουθούσαν το περιεχόμενο των βιβλίων. Το έκανα δοκιμαστικά αλλά τα πήγανε καλά» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Αρχικά ξεκίνησα με παιδιά που δεν γνώριζαν καθόλου Ελληνικά με την ύλη Α' τάξης, με πολλές εικόνες. Είχα μια μηχανή αναζήτησης με μεταφραστή, έγραφαν ερωτήσεις εκεί. Υπάρχουν και ηλεκτρονικές πλατφόρμες που λένε φωναχτά τις λέξεις. Ύστερα ήρθαν και βιβλία «Γεια σας» που τα δουλεύω παράλληλα, αλλά χρησιμοποιώ δικό μου υλικό, τα βιβλία δεν με καλύπτουν. (Αννα, Τ.Υ.). «Εγώ χρησιμοποιούσα το βιβλίο «Γεια σας 1» για πιο μεγάλα παιδιά που καταλαβαίνανε πιο πολύ, αυτό συμβουλευθήκα. Ως ένα σημείο με βοηθούσε, με γράμματα και συλλαβές, προς το τέλος που υπήρχαν κάποιες ασκήσεις δεν μπορούσαν να τις καταφέρουν. Μετά έφτιαχνα το υλικό μόνη μου (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Τα βιβλία «Γεια σας», είναι πολύ καλά, τα χρησιμοποιούσα σύμφωνα με το επίπεδο των παιδιών, το «Γεια σας 1» έδινα στα παιδιά που αρχίζανε να μαθαίνουν τα ελληνικά» (Σοφία, Τ.Υ.).

Η ερώτηση 10 εξερευνά τις γνώμες των εκπαιδευτικών για το πώς οι άλλοι, εξωσχολικοί παράγοντες μπορούν να επηρεάζουν την εκμάθηση των ελληνικών και την προσαρμογή των μαθητών μέσα από τις στάσεις των ανθρώπων που βρίσκονται κοντά τους. Συγκεκριμένα έχει επισημανθεί την εξέχουσα θέση που καταλαμβάνει η οικογένεια του μαθητή. Όπως αποδεικνύεται από το απόσπασμα πιο κάτω, οι γονείς με τη θετική ή την αρνητική τους στάση διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη εικόνα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, με επακόλουθο να επηρεάζουν και την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών τους. «Είναι εύκολη ερώτηση γιατί το βίωσα. Όταν οι γονείς σκοπεύουν να μείνουν στην Ελλάδα, έχουν θετική στάση, θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν ελληνικά. Όταν ο στόχος τους είναι να πάνε αλλού, και στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για να περάσουν την ώρα τους, γιατί βαριούνται να τα κρατήσουν: «έτσι ή αλλιώς τα ελληνικά δεν θα σας χρειαστούν γιατί θα πάμε στη Γερμανία», τα παιδιά δεν θα προσπαθήσουν, γιατί δεν θα έχουν κίνητρο. Το παιδί θα έχει αρνητική στάση, θα έρχεται στο σχολείο να κάνει φασαρία και να περάσει την ώρα του. Αυτός είναι ο ρόλος των γονέων, αν θέλουν να μείνουν, σέβονται την γλώσσα και την χώρα, αν δεν σκοπεύουν να μείνουν στην Ελλάδα υπάρχει απαξίωση της γλώσσας, των Ελλήνων και της χώρας από όλες τις απόψεις» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Τους γονείς έβλεπα στο προαύλιο στο σχόλασμα ή όταν ερχόταν για ενημέρωση από τις δασκάλες των γενικών τάξεων, ρώταγαν πώς πάνε στα ελληνικά τα παιδιά τους. Υπήρχαν όμως και κάποιοι που δεν τους ένοιαζε. Και εκεί έβλεπα τις διαφορές: οι γονείς που ενδιαφέρονταν για την μελέτη, τα παιδιά τους πήγαιναν πολύ καλά, αντιθέτως με τα παιδιά των γονέων που δεν έρχονταν για κάποιο λόγο» (Αθηνά, Τ.Υ.). Στην ερώτηση της ερευνήτριας, αν έρχονται οι γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους, η μια εκπαιδευτικός απάντησε πως ,από τα 15 παιδιά μόνο δύο γονείς ήρθαν και αυτό πιστεύει, πως οφείλεται στο γεγονός, ότι δεν γνωρίζουν ελληνικά: «και αυτό μαθαίνω από τα παιδιά που μου λένε: « η μαμά μου δεν ξέρει καθόλου ελληνικά, δεν μπορεί να με βοηθήσει» (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η άλλη εκπαιδευτικός προβληματίζεται ως προς τη μικρή προσέλευση των γονέων στο σχολείο: « Δεν ξέρω πώς να το εκλάβω: ως έλλειψη ενδιαφέροντος ή ως αδυναμία στην επικοινωνία και διστάζουν να έρθουν;» (Άννα, Τ.Υ.).

«Όσοι γονείς είχαν υψηλές προσδοκίες, τα παιδιά τους σημείωναν επιτυχία, όσοι δεν είχαν, τα παιδιά τους είχαν χαμηλούς βαθμούς. Και το στυλ των γονέων παίζει ρόλο: ο δημοκρατικός γονέας και ο αυταρχικός γονέας. Τα παιδιά του πρώτου είχαν την

μεγαλύτερη πρόοδο και εξέλιξη σε αντίθεση με τον αυταρχικό γονέα.(Ιωάννα, Τ.Υ.). «Αρχικά πίστευα πως η οικογένεια μπορεί πολύ να βοηθήσει, στην πράξη όμως πολλά παιδιά μου έλεγαν: «δεν διάβασα ορθογραφία, δεν μπορούσε να μου την πει η μαμά μου γιατί δεν ξέρει γράμματα. Άρα σε τι βαθμό μπορούν να βοηθήσουν; Θεωρώ, αν ξέρουν λίγο, μπορούν» (Σοφία, Τ.Υ.).

«Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν στην κοινοποίηση και την ενδυνάμωση της ψυχολογίας των παιδιών τους, γράφοντας τα σε εξωσχολικές δραστηριότητες που θα τους βοηθήσουν στο άκουσμα της Ελληνικής (Αννα, Τ.Υ.).

Σχετικά με τη χρήση της μητρικής γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, αν πρέπει να μη τη μιλάνε, η ίδια εκπαιδευτικός διαφωνεί: «Όχι δεν θα το συμβούλευα αυτό, δεν μπορώ εγώ να παρέμβω μέσα στο οικογενειακό τους πλαίσιο πώς να επικοινωνούν, έχουν μάθει να επικοινωνούν στη γλώσσα τους, δεν μπορώ να τους το στερήσω, απλά εγώ θα επιδιώκα και θα συμβούλευα τους γονείς να κάνουν τα παιδιά τους παρέα, εάν αυτό είναι εφικτό με άτομα που είναι Έλληνες και μιλάνε ελληνικά από το κοντινό τους περιβάλλον» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η συμμετέχουσα αναφέρει ως παράδειγμα το κέντρο φιλοξενίας των προσφύγων: «Να μην κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους, αλλά να μιλήσουν με τον νοσηλευτή, τον συντονιστή, την καθαρίστρια και να κοινωνικοποιηθούν με κάποιο τρόπο, στο κανονικό σχολείο να κάνουν παρέα με τα ελληνόπουλα» και ολοκληρώνει αποφασιστικά: «Δεν θα συμβούλευα να μη μιλάνε ελληνικά στο σπίτι μεταξύ τους, θα ήταν σαν να απορρίπτω την γλώσσα τους, σαν να τους στερώ το δικαίωμα να εκφράζονται με την μητρική τους γλώσσα, το θεωρώ άσχημο» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι για λόγους ηθικής περισσότερο παρά για διδακτικούς λόγους είναι αντίθετη προς την παραπάνω τακτική. Την ίδια γνώμη εκφέρει η άλλη εκπαιδευτικός: «Διάβασα κάπου ότι πρέπει να μιλούν στο σπίτι μόνο την μητρική γλώσσα. Όχι, λίγο το ένα, λίγο το άλλο. Δεν πρέπει να ξεχάσουν την μητρική τους γλώσσα, δεν είναι εμπόδιο. Μπορεί να τους δυσκολέψει στη πρόσληψη των ελληνικών, αλλά δεν θεωρώ σωστό να την καταργήσουν» (Αννα, Τ.Υ.). «Εγώ έλεγα στους γονείς να μιλάνε στο σπίτι και έξω πιο πολύ την ελληνική γλώσσα, να μη μιλάνε μόνο τη γλώσσα τους, αυτό ήταν το βασικό κομμάτι, διότι τα παιδιά μπερδεύονταν, δεν μπορούσαν να καταλάβουν τη φύση της Ελληνικής σε σχέση με την γλώσσα των γονέων τους. Βέβαια να μη φτάσουν στο άλλο άκρο και καταργήσουν τη γλώσσα τους» (Σοφία, Τ.Υ.).

Στην ερώτηση της ερευνήτριας, αν κάποιο παιδί μαρτύρησε, πως στο σπίτι του οι γονείς θέλουν να μιλάνε μόνο ελληνικά, η μια συμμετέχουσα απάντησε πως όχι οι γονείς, αλλά το ίδιο το παιδί το ζήτησε (Ιωάννα, Τ.Υ.).

Όσο αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού έξω από την τάξη, η απασχολούμενη στη ΔΥΕΠ εκφέρει τη γνώμη της: «Αν εγώ θα ήμουν στο Τ.Υ. μες στο σχολείο δεν θα συγκεντρωνόμουν μόνο στην διδασκαλία της ελληνικής μες στη τάξη, και στα διαλείμματα θα προσπαθούσα να έχω τον νου μου, να βλέπω τι κάνουν τα παιδιά αυτά, παίζουν μόνο με παιδιά των μεταναστών και προσφυγόπουλα ή και με άλλα παιδιά. Μπορώ να μαζέψω παιδιά της γενικής τάξης, να τους δείξω μια ταινία, να τους μιλήσω για το θέμα του πολέμου στη Συρία, να ευαισθητοποιήσω τα ελληνόπουλα, να προκαλέσω την ενσυναίσθηση για να μπουν στη θέση των παιδιών αυτών» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

Τον ρόλο του συλλόγου στην αρμονική αλληλεπίδραση των δύο μαθητικών ομάδων αποτυπώνει το απόσπασμα: «Ο σύλλογος γονέων ήταν πολύ ενεργός, οργάνωνε διάφορες δράσεις και εκδηλώσεις, όλοι ήταν ευπρόσδεκτοι, και οι αλλοδαποί και οι Έλληνες, όλοι περνούσαν ωραία. Ο σύλλογος είχε μαμάδες από διάφορες χώρες (Αθηνά, Τ.Υ.).

9.1.4 Ανάλυση του τέταρτου άξονα

Ο τέταρτος άξονας απαρτίζεται από 3 ερωτήσεις και εξερευνά τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη, καθώς και τα χαρακτηριστικά του. Αγγίζει την έννοια της «διαπολιτισμικής ικανότητας» των δασκάλων. Οι συνεντευξιαζόμενες προσπαθούν με τα δικά τους λόγια να ερμηνεύσουν τον αναφερόμενο όρο. Η τελευταία, 13^η ερώτηση ασχολείται με τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών παιδιών που διαφέρουν από αυτά των γηγενών μαθητών, καθιστώντας ιδιαίτερη την πρώτη μαθητική ομάδα, η οποία χρήζει της ειδικής διαπροσωπικής και διδακτικής προσέγγισης. Όπως διαπιστώνεται από τις 3 εκπαιδευτικούς, λόγω όχι τόσο των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν, όσο της αδυναμίας να επικοινωνήσουν με τους μαθητές εκφράζουν την εκπαιδευτική τους ανεπάρκεια στο να προσεγγίσουν, να συμβουλέψουν, να συζητήσουν μαζί τους.

Οι απαντήσεις στο ερώτημα 11 αποδεικνύουν τον πολύπλευρο και πολυσύνθετο ρόλο του εκπαιδευτικού που διαδραματίζει μέσα στη τάξη. Ο ρόλος του δεν είναι μόνο να μεταδίδει τις γνώσεις στους μαθητές του, αλλά να τους εμπυχώνει και να τους

ενθαρρύνει: «Ο ρόλος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός. Πρέπει να στηρίζει πολύ ψυχολογικά τα παιδιά, που ήρθαν σε μια ξένη χώρα, δεν γνωρίζουν την Ελληνική, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, ώστε να πετύχουν την συμπερίληψη και να συνυπάρχουν με άλλα παιδιά. Θα προσπαθούσα να κάνω τα παιδιά σαν το ημερολόγιό τους, να τους κάνω να μιλήσουν, να εκφραστούν, να πουν τι νιώθουν» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Μπαίνοντας στη τάξη για πρώτη φορά με ένα μεγάλο χαμόγελο λύθηκαν όλα, όλοι αισθάνθηκαν ωραία... ξεκινάμε με απλά πράγματα, να νιώσουν ωραία, να νιώσουν οικεία και να δούνε ότι τα ελληνικά στην αρχή είναι εύκολα και μπορούν να τα μάθουν» (Βασιλική, ΜΚΟ). «Ως παιδαγωγός, να κάνει το παιδί να αισθανθεί άνετα, να βγάλει τους φόβους του, να τον κάνει να τολμάει. Να του δώσει θάρρος, ότι μπορεί να καταφέρει, έστω δεν ξέρει πολύ καλά την γλώσσα, να είναι απλός και να χαμογελάει» (Σοφία, Τ.Υ.). «Όσο πιο πολύ δείχνεις ότι είσαι άνθρωπος, τόσο πιο πολύ μπορούν να προχωρήσουν. Γνωρίζουν, ότι ο μπαμπάς και μαμά δεν μπορούν να τους βοηθήσουν, μπορεί όμως ο δάσκαλος στο σχολείο, να εμπιστευτούν τον δάσκαλο». (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει υπομονή, αγάπη για τη δουλειά του, κατανόηση, ότι τα παιδιά δυσκολεύονται, να αποδέχεται, ότι το παιδί έχει αυτή την οντότητα, αυτή την καταγωγή και γλώσσα, έχει μεγαλώσει μ' αυτό τον τρόπο μέχρι που ήρθε στην Ελλάδα. Να τον χαρακτηρίζει πιο συχνός έπαινος, πιο συχνή επιβράβευση, πιο συχνή βιωματική επαφή και ενθάρρυνση» (Άννα, Τ.Υ.). «Πρέπει να έχει πολλή υπομονή. Όσο είναι η πιο μικρή ηλικία, τόσο πιο πολλή υπομονή χρειάζεται» (Σοφία, Τ.Υ.).

«Να δημιουργεί στο παιδί αίσθημα ασφάλειας, απλότητας χαράς» (Αθηνά, Τ.Υ.). Η ίδια εκπαιδευτικός διευκρινίζει, πως οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στη γενική και στη διαπολιτισμική τάξη διαφοροποιούνται: «Άλλους στόχους έχει εκπαιδευτικός στη γενική τάξη όπου συγκεντρώνεται στο μαθησιακό κομμάτι και λιγότερο στο κοινωνικό. « Άλλος ο ρόλος του εκπαιδευτικού και διαφορετική η έννοια του άριστου μαθητή σε κάθε περίπτωση. Ο ρόλος του δεν είναι μόνο να το μάθει την αλφαβήτα, αλλά να του βοηθήσει να επικοινωνήσει, να κοινωνικοποιηθεί μέσω της ελληνικής γλώσσας, να ενταχτεί γενικά στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, να μπορέσει να παρακολουθήσει ομαλά μαθήματα στην γενική τάξη. Πρέπει να έχει πολλή υπομονή. Όσο είναι η πιο μικρή ηλικία, τόσο πιο πολλή υπομονή χρειάζεται» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Πιστεύω, ότι κάποιος μπορεί να μάθει τη γλώσσα μαθαίνοντας τις διαδικασίες και μπορεί να μάθει τις διαδικασίες μαθαίνοντας τη γλώσσα. Η ελληνομάθεια δεν είναι προαπαιτούμενο για να ενταχτεί ένα παιδί στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να αλληλεπιδρά, και μέσα από τις

σχέσεις του με τους συμμαθητές του και τις σχολικές διαδικασίες να προωθήσει τα ελληνικά του» (Βασιλική ΜΚΟ). «Ένας άριστος μαθητής στη γενική τάξη είναι αυτός, που θα γράψει 10 στο διαγώνισμα των Μαθηματικών. Στο Τ.Υ. ο άριστος μαθητής είναι αυτός, που θα μπορέσει να επικοινωνήσει στο διάλειμμα με τους συμμαθητές του, να αποκτήσει φίλους και όχι αυτός που θα γράψει 10» (Άννα, Τ.Υ.). Τη βαρύτητα που έχουν οι υψηλές προσδοκίες των δασκάλων στη σχολική πορεία των μαθητών αποδεικνύουν τα παρακάτω: «Οι υψηλές προσδοκίες επηρεάζουν άμεσα την σχολική επίδοση. Να μην είναι προκατειλημμένος. Γιατί όταν δεν πιστεύουμε ότι το παιδί θα τα καταφέρει, αυτό βγαίνει στη δουλειά μας, δεν προσπαθούμε στο ίδιο βαθμό. Ενώ δεν ισχύει. Οι προσδοκίες είναι ισχυρός παράγοντας» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Να κρατάμε τις προκαταλήψεις μας εκτός του εκπαιδευτικού μας έργου» (Σοφία, Τ.Υ.). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επίσης, να διατηρεί αρμονικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων και να συνεργάζεται: «Οι περισσότεροι ήταν ανοιχτοί, θετικοί. Για τα παιδιά που ήταν πιο προχωρημένα, μου έλεγαν τι θα ήθελαν να κάνω, που δυσκολεύονται» (Αθηνά, Τ.Υ.)/

Η ερώτηση 12 προσπαθεί μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών να ερμηνεύσει τον όρο της «διαπολιτισμικής ικανότητας» που πρέπει να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό σε μια διαπολιτισμική τάξη: «Διαπολιτισμική ικανότητα; Ας πάρουμε τον όρο «διαπολιτισμικότητα», δεν είναι απλά να υπάρχουν κάποιοι πολιτισμοί, αλλά να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο και να αλληλεπιδρούν. Είναι πολύ σημαντική αυτή η ικανότητα. Ένας εκπαιδευτικός να προσπαθεί... , όχι να προσπαθεί, να συνυπάρχει με τα παιδιά ή τα παιδιά με ελληνόπουλα, να κάνω τα ίδια πράγματα για τις δύο ομάδες. Ένας εκπαιδευτικός που διαθέτει την ικανότητα αυτή, προσπαθεί να προκαλέσει αλληλεπίδραση και συμπερίληψη, να νιώσουν όλοι ίσοι, να νιώσουν ότι είναι μια ομάδα. Αυτό είναι για μένα διαπολιτισμική ικανότητα» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Εάν στη τάξη των 20 παιδιών τα 3 είναι προσφυγόπουλα πρέπει να βρούμε ένα ιδιαίτερο τρόπο μάθησης, με διαφορετικό υλικό, ένα ιδιαίτερο τετράδιο, με συγκεκριμένες, πιο απλές ασκήσεις, να κάνει πιο αργά και σταθερά βήματα». (Άννα, Τ.Υ.). «Είναι το να μπει στην κουλτούρα τους, να καταλάβεις ότι οι άνθρωποι αυτοί έρχονται με άλλες παραδόσεις, με άλλο οικογενειακό υπόβαθρο, το οποίο εσύ δεν πρέπει να βάλεις στην άκρη, να το σεβαστείς, να σου μιλήσουν για την πατρίδα τους, και να θέλεις κι εσύ να τα μάθεις» (Σοφία, Τ.Υ.). «Όταν σέβεται τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, την κουλτούρα τους, τη γλώσσα τους, όταν προσπαθεί να συμμετέχει σε σεμινάρια, θέλει να καταρτιστεί, όταν χρησιμοποιεί υλικό σύγχρονο, όχι ό, τι βιβλίο βρει για τη ΖΕΠ, και να είναι διατιθέμενος από πλευράς

του να μάθει έστω και λίγο τη γλώσσα των παιδιών. Εγώ έμαθα ήδη αρκετά μπορώ να πω» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Εννοείς να δεχτεί τους πολιτισμούς των παιδιών, να συνυπάρξει και να βλέπει τους ανθρώπους με άλλους πολιτισμούς ισότιμους. Να ακούει τις ιστορίες τους, τα τραγούδια τους, να δέχεται τα έθιμα τους. Ρωτούσα για τα έθιμα τους, τα αγαπημένα τους φαγητά και παιχνίδια, πώς περνούσαν τη ζωή τους στη πατρίδα τους. Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να δέχεται τους διαφορετικούς πολιτισμούς τους (Άννα, Τ.Υ.). Πρέπει να δείξουμε στα παιδιά έμπρακτα ότι δεχόμαστε τον πολιτισμό τους, και αυτά να βλέπουν θετικά τα ελληνικά και τον ελληνικό πολιτισμό. Δεν μπορώ και δεν θέλω να αλλάξω τις ρίζες του. Δεν θέλω να το κάνω σαν εμένα, γιατί να το κάνω σαν εμένα; Να έχει την προσωπικότητά του, και απλώς να ξέρει τα ελληνικά, να ενταχτεί στη ελληνική κοινωνία, να διατηρήσει τη ταυτότητά του, και να πάρει κάποια ελληνικά στοιχεία για να ζήσει αρμονικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό» (Αθηνά, Τ.Υ.). «Το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία, δεν μπορείς να τα κρατήσεις αποκλεισμένα. Αν μέσα στο σχολείο κάνεις διαχωρισμούς, μετά πώς απαιτείς να υπάρχει μια ομοιογένεια ή να μην υπάρχουν γκέτα, αφού το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας: εμείς παίζουμε από εδώ, εσείς από εκεί, αυτό εξακολουθεί και μετά, έξω στην πόλη» (Βασιλική, ΜΚΟ). Η εκπαιδεύτρια των ενηλίκων με τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα» καταλαβαίνει πως «είναι να έχεις γνώση δύο διαφορετικών πολιτισμών και να έχεις ικανότητα να πατάς ανάμεσα σε αυτές τις κουλτούρες».

Από όλες τις εκπαιδευτικούς υπογραμμίζεται ως μεγάλο προσόν η γνώση και η χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών στο αρχικό στάδιο της εκμάθησης ελληνικών. Η μόνη εκπαιδευτικός που δεν χρησιμοποίησε ευρέως τη γλώσσα των μαθητών, αλλά επέλεξε εξ αρχής επικοινωνία στην ελληνική γλώσσα είναι η εκπαιδεύτρια των ενηλίκων στη ΜΚΟ: «Θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω στην αρχή βοήθεια των διερμηνέων, αλλά μαζί με άλλες δασκάλες προτιμήσαμε να μη το κάνουμε. Γιατί το μάθημα γίνεται αποκλειστικά στα ελληνικά. Χρησιμοποιούμε κάποιες λέξεις στα αγγλικά ή «πετάμε» κάποιες λέξεις στη γλώσσα τους, αλλά το μάθημα γίνεται στα ελληνικά. Είναι ένα μάθημα γλώσσας. Η μόνη διαφορά ίσως είναι ότι εμείς δεν μιλάμε στη γλώσσα τους, αραβικά ή φαρσί.. Από ελληνικά στα ελληνικά» (Βασιλική, ΜΚΟ). «Σίγουρα αν θα ήξερα τα αραβικά, τα παιδιά θα ερχόντουσαν πιο κοντά, θα ένιωθαν ότι προσπαθώ να τα πλησιάσω, να τα προσεγγίσω, και όχι ότι προσπαθώ να τους επιβάλλω την δική μου γλώσσα» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Ενθουσιάζονται πάρα πολύ, με βοηθάνε, με διορθώνουν, αλλάζουν όψη. Νιώθουν ότι δεν είναι κακό ότι αυτά δεν μιλάνε ελληνικά. Τους έδωσα να

καταλάβουν ότι εγώ να μάθω κάτι από αυτά, και αυτά να μάθουν από εμένα. Αισθάνονται σημαντικά γιατί βλέπουν, ότι κι εγώ να κερδίσω κάτι. Αγόρασα ελληνοαλβανικό λεξικό με εικόνες, είχαν τεράστιο ενθουσιασμό» (Άννα, Τ.Υ.). «Έμαθα να λέω κάποιες βασικές λέξεις στη γλώσσα τους, το «καλημέρα» όταν έμπαινα στο σχολείο, είχα τραγική προφορά, τα παιδιά γελούσαν, αλλά τους άρεσε πάρα πολύ πως ήθελα να μάθω τη γλώσσα τους, και έτσι ήταν πιο θετικά να μάθουν την γλώσσα μου» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Η ερώτηση 13 επιχειρεί να εξερευνήσει τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών παιδιών και των αλλοδαπών ενηλίκων, να δει ποια είναι η φύση τους, και πώς επηρεάζεται από αυτά η διαδικασία μάθησης. Το επόμενο ερώτημα που γεννάται είναι, αν το έργο του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται ως προς την διδασκαλία στις δύο μαθησιακές ομάδες, και σε τι διαφέρει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε κάθε μαθητική ομάδα. «Τα παιδιά καταλαβαίνουν τον λόγο, γιατί είναι σ' αυτή την τάξη, ότι τα ελληνικά είναι χρήσιμα. Οι Ρομά δεν ήθελαν να μάθουν και δεν ήθελαν να ενταχτούν στην υπόλοιπη ελληνική κοινωνία, ενώ οι αλλοδαποί ήθελαν και τα δύο, ήθελαν να κάνουν φίλους, να μπορούν να ψωνίζουν όποτε έμαθαν. Παρατήρησα, ότι τα αλβανικά παιδιά που ήταν πιο προχωρημένα βοηθούσαν τα πιο αδύναμα παιδιά, μεταφράζανε από την μια γλώσσα στην άλλη (Αθηνά, Τ.Υ.). «Τα παιδιά αφοσιώνονται, χρειάζονται βοήθεια, θέλουν να μάθουν, οι γονείς μιλάνε αλλά δεν μπορούν να βοηθήσουν στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο. Όταν τους δείξεις ότι αυτά που τους μαθαίνεις να τους βοηθήσουν στη ζωή, έρχονται με μεγάλη ευχαρίστηση. Ένα παιδί μου είπε ότι έχει ξανακάνει το πρόγραμμα αυτό, αλλά δεν έχει κατακτήσει πολλά, είχε πολλές ελλείψεις» (Σοφία, Τ.Υ.). «Βέβαια τα παιδιά που γνωρίζουν λίγο ελληνικά δεν ενδιαφέρονται τόσο, όσο τα άλλα που δεν γνωρίζουν καθόλου, αδιαφορούν. Αυτά που γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα προσέχουν πάρα πολύ, έρχονται διαβασμένα, ίσως γιατί αναγκάζονται να μάθουν, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά» (Άννα, Τ.Υ.). Στην ερώτηση που αναφέρεται στον περιορισμό φοίτησης μέχρι 3 έτη στο Τμήμα Υποδοχής της ΖΕΠ II, η μια συνεντευξιαζόμενη υποστηρίζει πως τα 3 χρόνια είναι αρκετά για ένα παιδί: «έχω διαπιστώσει ότι μαθαίνουν γρήγορα την ελληνική γλώσσα» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Όταν τους έπαιρνα από την γενική τάξη, δεν ήθελαν να στιγματιστούν με την έννοια ότι διαφέρουν. Επίσης κάποιιοι που ήταν καλοί, συνεπείς μαθητές, δεν ήθελαν να χάνουν μαθήματα από την τάξη τους, και να τα αναπληρώνουν. Μετά όμως όταν είδαν ότι επικαλούνται κενά στη ελληνική γλώσσα, καθώς τους εξήγησα ότι «ζείτε στην Ελλάδα και πρέπει να λειτουργήσετε με την ελληνική γλώσσα», άλλαξαν στάση» (Σοφία Τ.Υ.). «Στα

μαθηματικά είναι πιο εύκολα, καταλαβαίνουν, έκαναν και πράξεις, έμαθαν να λένε τους αριθμούς στα ελληνικά μέχρι το 100. Πιστεύω ότι στα μαθηματικά, όχι στη γλώσσα θα μπορούσαν να συμβαδίσουν με τα ελληνόπουλα (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η ίδια εκπαιδευτικός, λόγω της αστάθειας και ρευστότητας που πήγαζε από τις μετακινήσεις του προσφυγικού πληθυσμού βίωσε πολύ έντονα την άρνηση και αδιαφορία κάποιων μαθητών για την εκμάθηση των ελληνικών: «Ο μαθησιακός πληθυσμός άλλαξε, δεν ήταν σταθερός, έρχονταν καινούρια παιδιά, έφευγαν άλλα για την Γερμανία... κάποια από αυτά δεν ήθελαν να μάθουν ελληνικά, γιατί οι οικογένειές τους δεν σκόπευαν να μείνουν στην Ελλάδα, οπότε για αυτούς τα μαθήματα ελληνικών ήταν κάτι βαρετό και υποχρεωτικό». Η δασκάλα τονίζει, πως οι μαθητές χαρακτηρίζονταν από έντονα συναισθήματα, και είχαν θέμα προσαρμογής λόγω της συμπεριφοράς που διαμορφώθηκε υπό τις συνθήκες πολέμου. «Ήταν βιαία, κάποιες φορές τρομαγμένα, έβλεπες φόβο στο βλέμμα τους για το τι θα συμβεί, που να τους πάνε, που θα είναι, γιατί δεν ήρθαν κατευθείαν από την Τουρκία. Ήταν κάτι πολύ ψυχοφθόρο για τα παιδιά, βρίσκονταν σε μία κατάσταση συνεχούς εναλλαγής. Για ένα παιδί είναι ό, τι χειρότερο». Η ίδια επισημαίνει, πως οι πρόσφυγες προέρχονται από πολύ διαφορετικές πολιτισμικά χώρες, με τρόπο ζωής και συμπεριφοράς να απέχει πολύ από τα ευρωπαϊκά πρότυπα: «Οι συγκεκριμένοι λαοί έχουν τελείως διαφορετικές συνήθειες, διαφορετική κουλτούρα. Δεν ήταν εύκολα για αυτά να εγκλιματιστούν» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει στον χώρο της εκπαίδευσης ο διαχωρισμός των αλλοδαπών μαθητών σε μετανάστες και πρόσφυγες, γιατί οι πρόσφυγες κουβαλάνε πιο ισχυρά βιώματα, πιο αρνητικές εικόνες, και ίσως ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάσει περισσότερο στο συναισθηματικό κομμάτι. Όχι όμως καθοριστικός διαχωρισμός απαραίτητα (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η εκπαιδευτριά των ενηλίκων είναι αντίθετη με τον διαχωρισμό των αλλοδαπών σε μετανάστες και πρόσφυγες: «Εγώ πρέπει να πω ότι με τους ανθρώπους που έρχομαι σε επαφή δεν κάνω την διάκριση σε πρόσφυγες και μετανάστες. Υπάρχει διαχωρισμός στον ορισμό, απ' εκεί και πέρα γιατί πρέπει να κατηγοριοποιούμε τους ανθρώπους, οι πρόσφυγες είναι πιο σημαντικοί από τους μετανάστες; Ισχύει το αντίθετο;» (Βασιλική, ΜΚΟ). Η μια εκπαιδευτικός που προσπαθεί και μαθαίνει λέξεις στη μητρική γλώσσα των μαθητών περιγράφει τη χαρά των παιδιών: «Ενθουσιάζονται πάρα πολύ, με βοηθάνε, με διορθώνουν, αλλάζουν όψη. Νιώθουν, ότι δεν είναι κακό ότι δεν μιλάνε ελληνικά» (Άννα, Τ.Υ.).

Σχετικά με τη χαρά, την εκτίμηση και την ευγνωμοσύνη που ένιωθαν οι αλλοδαποί μαθητές για το έργο των εκπαιδευτικών οι γνώμες των συνεντευξιαζόμενων κλίνουν προς θετικές εκτιμήσεις: «Κάποια παιδιά, προσφυγόπουλα, όχι όλα εκτίμησαν την προσφορά μου. Όταν τους πρόσφερα ένα παιχνίδι, μια κατασκευή που έφτιαξα ήταν πολύ χαρούμενα» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Τα παιδιά έχουν μεγάλη χαρά όταν τα καταφέρνουν και βλέπουν, ότι προσπαθώ κι εγώ» (Ιωάννα, Τ.Υ.).

Αναφορικά με τη συνέπεια των αλλοδαπών παιδιών στα μαθήματα διαπιστώνεται: «Ήταν συνεπείς, κάποιες φορές όχι διαβασμένα, αλλά σε λογικά πλαίσια όπως και τα παιδιά της γενικής τάξης» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Στην ερώτηση τι στάση είχαν απέναντι στις εθνικές εορτές και τα ελληνικά έθιμα επιβεβαιώνεται η θετική τους στάση: «Ρώταγαν για τις μεγάλες γιορτές, γιατί βάφουμε τα αυγά κόκκινα, γιατί στολίζουμε χριστουγεννιάτικο δέντρο, στις μεγάλες εθνικές γιορτές, έκαναν χειροτεχνίες, είχαν μεγάλη χαρά όταν τελειώνανε κάτι. Τα περισσότερα παιδιά ήταν χριστιανικά καθολικά, όποτε ήταν αρκετά κοντά μας » (Ιωάννα, Τ.Υ.).

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος 13, τι κοινά σημεία και ποιες διαφορές υπάρχουν στην εκπαίδευση των παιδιών και των ενηλίκων, η ίδια εκπαιδευτικός θεωρεί, ότι τα κοινά στοιχεία είναι ο σεβασμός στη γλώσσα των μαθητών, και η ανάγκη του συναισθήματος, ότι κανείς δεν θέλει να καταργήσει τη γλώσσα τους. «Δεν νομίζω να κάνω κάτι διαφορετικό από μια δασκάλα που έχει τη τάξη με παιδιά. Δεν θεωρώ ότι υπάρχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά για τις δύο ομάδες. Και στις δύο χρειάζεται υπομονή, ένα χαρακτηριστικό για το κάθε εκπαιδευτικό, να αγαπάει το αντικείμενο του, να είναι σε θέση να καταλάβει, ότι κάποια παιδιά ή κάποιοι ενήλικες χρειάζονται διαφορετική προσέγγιση. Αυτά είναι κοινά σε όλα. Ίσως υπάρχει διαφορά στις ανάγκες, ακόμα και παιχνίδια για παιδιά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στους ενήλικες όταν τα προσαρμόσουμε κατάλληλα» (Βασιλική, ΜΚΟ).

«Φυσικά υπάρχουν και διαφορές. Στα παιδιά θέλουμε πιο πολύ παιχνίδι, να κάνουμε την μάθηση πιο διασκεδαστική, πιο ευχάριστη, η μάθηση είναι πιο ιδιαίτερη. Οι μεγάλοι ξέρουν, γιατί θέλουν να μάθουν τα ελληνικά, θέλουν να μάθουν τη γλώσσα για πρακτικούς λόγους, είναι συνειδητοποιημένοι, έχουν από την αρχή θετική στάση απέναντι στα ελληνικά. Τα παιδιά δεν είναι συνειδητοποιημένα, μαθαίνουν, γιατί το θέλουν και τους επιβάλλουν οι γονείς τους» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Κατά τη γνώμη της συμμετέχουσας, πιο εύκολη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό είναι η γλωσσική διδασκαλία

στους μεγάλους παρά στα παιδιά. Την ίδια γνώμη ως προς την συνειδητοποίηση στους μεγάλους και αφέλεια στα παιδιά εκφράζει η άλλη συνεντευξιαζόμενη, όμως πιστεύει σε αντίθεση με τη συνάδελφο της, πως η εκπαίδευση των ενηλίκων κρύβει τις πιο πολλές δυσκολίες για τους λόγους που εξηγεί παρακάτω: «Ο ενήλικας είναι πιο συνειδητοποιημένος, είναι ήδη στην τοπική κοινωνία, συναναστρέφεται με τους Έλληνες, θέλει να μάθει να γράφει και να διαβάζει τα ελληνικά όπως άλλοι κάτοικοι της χώρας: «πρέπει να μάθω να λειτουργήσω, να εργασθώ, να ενταχτώ στη ελληνική κοινωνία». Τα βάζει ως στόχους, το παιδί δεν έχει τους στόχους αυτούς, έχει την αφέλεια (Σοφία, Τ.Υ.). Οι ενήλικες δεν έχουν χρόνο, έχουν υποχρεώσεις, και διαφοροποιημένο γνωστικό επίπεδο από την χώρα τους, η μαθησιακή διαδικασία απαιτεί περισσότερο χρόνο με το σύστημα της πατρίδας του και την γλώσσα του. Το παιδί μαθαίνει, απορροφάει γρήγορα, το γνωστικό επίπεδο διαμορφώνεται τώρα, είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που βοηθάει στην κατάκτηση της γλώσσας. Δεν υπάρχουν και πολλά προγράμματα για ενήλικες να μάθουν ελληνικά, λείπει και η ενημέρωση» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Τα παιδιά μέσα από το σχολείο, μέσα από τα μαθήματα, από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές μπορούν να μάθουν ελληνικά... τα παιδιά είναι σφουγγάρια» (Βασιλική, ΜΚΟ). Η άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει, πως στο μαθητικό κομμάτι στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών και των ενηλίκων, οι βασικές διαφορές σχετίζονται με το λεξιλόγιο: «Θα μάθω τα παιδιά διαφορετικό λεξιλόγιο που αναφέρεται στο το σχολικό περιβάλλον: το μολύβι, βιβλίο, θέλω να πάω τουαλέτα. Στον ενήλικα πρέπει να σεβαστώ τις ειδικές ανάγκες του, να προσαρμόσω ανάλογα το υλικό. Στο διαπροσωπικό επίπεδο ο ενήλικας έχει πιο πολλές υποχρεώσεις, προβλήματα, ευθύνες, έχει πολλά πίσω του, την οικογένεια, τα παιδιά... δεν γίνεται να έχουμε τις ίδιες απαιτήσεις, ούτε να τους πιέσουμε στον ίδιο βαθμό, χρήζουν εντελώς διαφορετικής αντιμετώπισης» (Άννα, Τ.Υ.). Η εκπαιδευτικός απασχολούμενη στη ΔΥΕΠ ως προς τους διδακτικούς στόχους ανέφερε: «Στη γλώσσα τα παιδιά όταν φεύγουν από τη ΔΥΕΠ πρέπει να έχουν τη σχολική ετοιμότητα, μας έλεγε η σύμβουλος. Τι σημαίνει η σχολική ετοιμότητα; Να μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα σχολικό κτήριο του γενικού σχολείου. Να καταλαβαίνουν τις εντολές των δασκάλων, να αναγνωρίζουν τα αντικείμενα με λέξεις, με ήχους, τότε έχουν πετύχει την μεγαλύτερη δουλειά για μένα» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Από τα παιδιά μπορώ να απαιτήσω περισσότερα. Στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών έμαθα για τις αρχές στην εκπαίδευση ενηλίκων: ο ενήλικας δεν έχει ελεύθερο χρόνο, έχει πολλές έννοιες στο κεφάλι του, και ο δάσκαλος πρέπει να το έχει υπόψη του. Το παιδί μπορεί να ξεχαστεί για κάποια ζητήματα, αλλά και συγκεντρώνεται ευκολότερα. Ο ενήλικας δεν μπορεί να ξεχαστεί, αν

τον απασχολεί κάτι. Πρέπει να είμαστε περισσότερο εμπνευστές στους ενήλικες και λιγότερο δάσκαλοι» (Σοφία, Τ.Υ.). Η εκπαιδευτρια των ενηλίκων τονίζει, ότι μέσα σε 4 ή 6 μήνες, τη συνήθη διάρκεια των προγραμμάτων δεν μπορεί να μάθει ο ενήλικας πολύ καλά ελληνικά «εκτός αν έχεις μπροστά σου έναν άνθρωπο που είναι συνειδητοποιημένος, πολύ οργανωμένος, οργανωτικός, εξαρτάται και από το τμήμα, αν άνθρωποι είναι προσηλωμένοι στο στόχο, τότε μπορεί να προχωρήσει και λίγο παραπάνω» (Βασιλική, ΜΚΟ).

9.1.5 Ανάλυση του πέμπτου άξονα

Ο πέμπτος άξονας και ο τελευταίος απαρτίζεται από 2 ερωτήματα.

Η ερώτηση 14 αφορά στις προτάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεντρώνει τις ιδέες και παρατηρήσεις των συνεντευξιζόμενων ως προς τις διορθώσεις, επεμβάσεις και αλλαγές, με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκμάθηση των ελληνικών από τα αλλοδαπά παιδιά και ενήλικες, την ομαλή προσαρμογή τους στις συνθήκες διαβίωσης που επικρατούν στην ελληνική πραγματικότητα, στην ανάπτυξη της αρμονικής αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης τους με τον ντόπιο πληθυσμό. Όπως τονίζεται ομόφωνα από τους εκπαιδευτικούς, αν επιτευχθούν τα παραπάνω θα επωφεληθούν όλοι, μετανάστες, πρόσφυγες και ημεδαποί, γιατί όλοι έχουν να προσφέρουν κάτι, ο καθένας έχει την αξία του που μπορεί να την αναδείξει και να την χρησιμοποιήσει, αρκεί να του δοθεί η ευκαιρία, να υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες.

Η ερώτηση 15 ολοκληρώνει την συνέντευξη και παρουσιάζει τους προσωπικούς απολογισμούς, τις παρατηρήσεις, σχόλια και συναισθήματα των εκπαιδευτικών, αποκτημένα μέσω των εμπειριών τους, καθώς παραθέτει στιγμιότυπα που με κάποιο τρόπο άσκησαν μια επίδραση και εντύπωση στις συμμετέχουσες.

Σχετικά με την ερώτηση 14 και τις επιδιωκόμενες αλλαγές μπορούμε να διακρίνουμε 5 πεδία δράσης με βάση τη φύση των παρεμβάσεων:

1) Το πεδίο που αφορά στη στελέχωση των εκπαιδευτικών δομών και στις επιμορφώσεις:

Από τις δύο συμμετέχουσες προτείνεται ως βασικό κριτήριο πρόσληψης η εκπαίδευση στη διαπολιτισμικότητα: «Ως βασικό κριτήριο πρόσληψης θα έπρεπε να είναι το σεμινάριο ή το μεταπτυχιακό, και αφού δεν υπάρχει να γίνουν πολύ νωρίτερα οι προσλήψεις ώστε οι προσλαμβανόμενοι να έχουν χρόνο να καταρτιστούν για να είναι

έτοιμοι να ανταποκριθούν όταν μπουν στη τάξη» (Άννα, Τ.Υ.). Οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους υπογραμμίζουν την ανάγκη για τις επιμορφώσεις: «Κάθε εκπαιδευτικός που έχει αλλοδαπά παιδιά πρέπει να καταρτίζεται, ώστε να διαθέτει την διαπολιτισμική ικανότητα» (Άννα, Τ.Υ.). «Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτσι καταρτισμένος, ώστε τα παιδιά να εξελίσσουν την γλώσσα τους και τα ελληνικά ταυτόχρονα, γιατί τώρα βλέπουν την γλώσσα τους ως εμπόδιο, ενώ δεν πρέπει να τους περάσουμε αυτό το μήνυμα» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Εγώ θα ήθελα να κάνει το Υπουργείο επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς, και να τους βοηθήσουν αυτές να βγάλουν τα ταμπού απέναντι στους αλλοδαπούς» (Σοφία, Τ.Υ.). «Θα πρότεινα να υπάρχουν πιο πολλές ημερίδες, σεμινάρια στην διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η δασκάλα στο Τ.Υ. σχολιάζει αρνητικά το κόστος της επιμόρφωσης που πρέπει να καλύψει ο εκπαιδευτικός «Γιατί να μη το παρέχει το κράτος;» (Ιωάννα, Τ.Υ.).

Το δεύτερο ζήτημα αφορά στην σταθερότητα και στις ημερομηνίες των προσλήψεων: «Είναι όλα πρόχειρα, ακατάστατα, δεν υπάρχει οργάνωση. Το κράτος περιμένει πρωτοβουλίες από τις τοπικές κοινωνίες και εκπαιδευτικούς. Θέλει καλύτερη οργάνωση. Δεν υπάρχει σταθερότητα, η στελέχωση κάθε χρόνο γίνεται με αναπληρωτές. Μια χρονιά είναι εκεί, την άλλη χρονιά αλλού ή καθόλου. Περιμένουμε να ιδρυθεί το Τμήμα Υποδοχής και να επανιδρυθεί, ενώ υπάρχει σταθερός αριθμός των αλλοδαπών μαθητών. Υπάρχουν μεγάλες καθυστερήσεις στις προσλήψεις, τα τεστ γλωσσομάθειας διεξάγονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η διοίκηση έχει όλο το καλοκαίρι να γίνουν οι διαδικασίες μέχρι το Σεπτέμβρη (Αθηνά, Τ.Υ.).

Η εκπαιδύτρια των ενηλίκων υπογραμμίζει πως από την πλευρά του κράτους πρέπει να υπάρχει πολιτική βούληση: «Η πολιτική βούληση είναι το παν. Όλα τα ζητήματα μπορούν να λυθούν, αν η εκάστοτε κυβέρνηση θα αποφασίσει και μπορεί αυτή την απόφαση να κάνει πράξη, ότι αυτοί οι άνθρωποι θα μείνουν εδώ και πρέπει να ενταχθούν. Με βοήθεια ή χωρίς βοήθεια να κτίσει ένα πρόγραμμα ένταξης. Από 'κει και πέρα η γραφειοκρατία να μειωθεί, καλό θα μας έκανε σ' όλους, καλύτεροι έλεγχοι, να διασταυρώνουμε τις πληροφορίες. Η αρχή είναι το να αποφασίσει πολιτική ηγεσία ότι εγώ θέλω να δώσω λύση σε αυτό το ζήτημα...» (Βασιλική, ΜΚΟ).

2) Το πεδίο της Διδασκαλίας που είναι πολυσύνθετο και μπορούμε να διευκρινίσουμε σε αυτό παρεμβάσεις σχετικά με:

α) τη φροντίδα για τη ύπαρξη του αρκετού και κατάλληλου υλικού: «Σίγουρα νέο έντυπο υλικό, νέα βιβλία»

β) τον εμπλουτισμό της θεματολογίας των σχολικών βιβλίων στα ζητήματα μετανάστευσης και προσφυγιάς: «Να εμπλουτιστούν τα βιβλία των γενικών τάξεων, κάποια κεφάλαια με θέματα προσφυγιάς για την ευαισθητοποίηση των μαθητών» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

γ) τη μεγιστοποίηση της διδασκαλίας των αλλοδαπών παιδιών στις γενικές τάξεις στα πλαίσια της συμπερίληψης, και η διδακτική ενίσχυση των μαθητών εκτός σχολείου:

«Οι δάσκαλοι των γενικών τάξεων δεν πρέπει να είναι αρνητικοί ως την παρουσία του άλλου δασκάλου μες στη τάξη που κάνει την παράλληλη διδασκαλία στο αλλοδαπό παιδί στο πλαίσιο της συμπερίληψης, τα παιδιά πρέπει να είναι μέσα στη τάξη, να συμμορφώνονται, να συνυπάρχουν» (Σοφία, Τ.Υ.).

«Θα προτιμούσα για τους μαθητές της Α' τάξης στο ξεκίνημα, να υπάρχει δάσκαλος στο σπίτι, να ακολουθεί το παιδί τα μαθήματα της τάξης. Γιατί του χρόνου μπορεί να μην υπάρχει το πρόγραμμα αυτό» (Ιωάννα, Τ.Υ.).

δ) προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σε κάθε μαθητική ομάδα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους:

«Ίσως πρέπει να υπάρχει διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα για τους μετανάστες και διαφορετικό για τους πρόσφυγες. Γιατί οι μετανάστες έχουν έρθει στη Ελλάδα συνειδητά για τους δικούς τους λόγους. Οι πρόσφυγες δεν θέλουν συνήθως να μένουν στην Ελλάδα, η Ελλάδα είναι μεταβατικό στάδιο. Δεν νομίζω ότι πρέπει να λάβουν την ίδια εκπαίδευση, τον ίδιο όγκο γνώσεων με τους μετανάστες. Άλλα εφόδια χρειάζεται η μια ομάδα, και άλλα εφόδια η άλλη, ακόμα αν η προσωρινή διαμονή των πρώτων κρατάει περισσότερο (Αθηνά, Τ.Υ.)

3) Το πεδίο του συντονισμού και της επίβλεψης με την καθιέρωση της θέσης του συμβούλου της Διαπολιτισμικής Αγωγής:

«Στα σχολεία όπου ιδρύθηκαν Τ.Υ. θα πρότεινα να υπάρχει σύμβουλος της Διαπολιτισμικής Αγωγής που να έχει στην κατοχή του ένα μεταπτυχιακό, ένα διδακτορικό στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» ή στη «Διδασκαλία Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Στον εκπαιδευτικό δεν θεωρώ να είναι απαραίτητο. Όπως υπάρχει

σύμβουλος στην ειδική αγωγή έτσι θα μπορούσε να υπάρχει σύμβουλος διαπολιτισμικής αγωγής που θα πήγαινε ανά τακτικά χρονικά διαστήματα σε αυτά τα σχολεία, να λέει τις καινούριες μεθόδους, να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ).

4) Το νομοθετικό πεδίο με την θεσμοθέτηση του πιο ευέλικτου πλαισίου της μετάβασης των μαθητών από τις δομές ΔΥΕΠ σε Τ.Υ. εντός σχολείων και τον χρόνο φοίτησης των μαθητών:

«Θα έπρεπε να είναι πιο ευέλικτο το πλαίσιο μεταγραφής από την δομή της ΔΥΕΠ σε Τ.Υ. ή αν δεν υπάρχει να μεταβεί στο γενικό σχολείο μες στη ίδια χρονιά, αφού σημειώθηκε σημαντική πρόοδος του μαθητή, ενώ αυτό δεν υπήρχε σαν δυνατότητα, το παιδί έπρεπε να ολοκληρώσει την σχολική χρονιά, να κάτσει μέχρι τον Ιούνιο» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Δεν γίνεται να έχει ξεκινήσει σχολική χρονιά και να υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν πάει ακόμα σχολείο και είναι Νοέμβρης. Έχω μια φίλη δασκάλα, που προσλήφτηκε στο Τ.Υ. για πρόσφυγες και τα παιδιά δεν έχουν έρθει ακόμα. Τα συγκεκριμένα παιδιά έχουν φοιτήσει στις ΔΥΕΠ και έχει δημιουργηθεί για αυτά Τ.Υ. μες στο σχολείο. Η δασκάλα περιμένει να έρθουν τα παιδιά. (Αθηνά, Τ.Υ.). «Γιατί ένας μαθητής μπορεί να φοιτήσει μόνο 2 χρονιές; Σε 2 χρόνια δεν μπορεί να μάθει τα ελληνικά, ώστε να είναι στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο με τους γηγενείς μαθητές στη τάξη. Πάντα θα έχει ελλείψεις. Γιατί να μη το βοηθήσω και την 3^η, 4^η χρονιά. Αν σκεφτούμε τον εαυτό μας μάθαμε αγγλικά σε 2 χρόνια, μάθαμε γερμανικά σε 2 χρόνια;» (Ιωάννα, Τ.Υ.). Η άλλη δασκάλα διαπιστώνει πως σε ένα σχολείο ένα παιδί γράφτηκε παράτυπα για παραπάνω από τις 2 χρονιές: «Καλά έκαναν, να έχουμε λίγη ευαισθησία. Δεν είναι ότι κάνουμε μια σοβαρή παρατυπία και θα πέσει έξω το κράτος, αφού το παιδί χρειάζεται ένα χρόνο παραπάνω γιατί να μη το βοηθήσουμε; Χρειάζεται χρόνος να μπουν στην κουλτούρα τους σχολείου και της κοινωνίας. Μετά ξεκινάμε και μαθαίνουμε τα γράμματα» (Αθηνά, Τ.Υ.).

5) Το πεδίο των αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές αναφορικά με:

α) τους εκπαιδευτικούς: «να ξεπεραστεί αυτή η ιδέα που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία πρώτον, ότι οι αλλοδαποί υστερούν πολύ, δεν υστερούν. Δεν υπάρχουν τα μέσα για να μην υστερούν, δεύτερον να επικρατούν τα ελληνικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να φροντίζει, να διατηρούν την γλώσσα τους οι αλλοδαποί μαθητές» (Άννα, Τ.Υ.). «Υπάρχουν αντιδράσεις, «εγώ δεν έβαλα το κουτάκι για ΔΥΕΠ... οοχ, θα πας να

δουλέψεις στο ΖΕΠ». Οι εκπαιδευτικοί είναι προκατειλημμένοι. Για να πάει καλά το κομμάτι πρέπει να υπάρχει συμμετοχή από τους εκπαιδευτικούς» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Πάντα επικρατούσε η γνώμη ότι οι αλλοδαποί δεν είναι καλοί στα μαθήματα, στη γλώσσα. Δεν σημαίνει, ότι δεν μπορεί να αλλάξει αυτό. Υπάρχουν παραδείγματα αλλοδαπών σημαιοφόρων. Έχουν τις βάσεις και τα εφόδια» (Σοφία, Τ.Υ.). «Οι εκπαιδευτικοί διστάζουν, και αυτό προκύπτει από την έλλειψη κατάρτισης. Φοβούνται, γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός θέλει να φανεί το έργο του. Τον φοβίζει το άγνωστο, γιατί είναι άγνωστο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό» (Αθηνά, Τ.Υ.).

β) την ευρύτερη ελληνική κοινωνία:

Οι συμμετέχουσες επιθυμούν την αλλαγή της αρνητικής στάσης ενός μέρους της ελληνικής κοινωνίας ως προς τον μεταναστευτικό και προσφυγικό πληθυσμό, μέσα από την ενημέρωση, γνωριμία με τις ομάδες αυτές, καθώς και την υλοποίηση των κοινών δράσεων των αλλοδαπών και ημεδαπών. Το θέμα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία και αφορά στη αποδοχή και αλληλοκατανόηση του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού από τους Έλληνες πολίτες συζητείται από τις συμμετέχουσες, διότι σχετίζεται με την επιδιωκόμενη ομαλή κοινωνική ένταξη της πρώτης ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν αλλαγή της στάσης των γηγενών, ώστε να μπορούν να υλοποιηθούν στη πρώτη φάση, που είναι η φοίτηση στο σχολείο οι στόχοι καθορισμένοι από την πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., την ολοκλήρωση της φοίτησης των παιδιών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο. Οι 3 συμμετέχουσες παρουσιάζουν τις προσωπικές τους εμπειρίες στο θέμα αυτό. Η μια συνεντευξιζόμενη έρχεται αντίθετη με αυτές παρουσιάζοντας την ουδέτερη, αν όχι την θετική εικόνα. «Έχουν τύχει 2, 3 περιστατικά με τα αλλοδαπά παιδιά, τα οποία δεν πήραν διαστάσεις. Όχι επειδή πηγαίνουν στη ΖΕΠ, αλλά επειδή δεν γνωρίζουν ελληνικά. Τα άλλα παιδιά γελάγανε. Τα αλλοδαπά παιδιά δεν καταλαβαίνουν την γλώσσα και δεν μπορούν να παραπονεθούν στον δάσκαλο λόγω της γλώσσας. Απλά εγώ, έχω τον υπολογιστή, μπορούσαν να μου το γράψουν και να το δω στον μεταφραστή» (Αννα, Τ.Υ.). «Η ελληνική κοινωνία είναι δύσκολο να τους εντάξει σε μεγάλο βαθμό, γιατί θεωρώ ότι δεν ήταν ποτέ έτοιμη να δεχτεί κανένα, δεν δέχεται τον ξένο εύκολα, δεν είναι προετοιμασμένη να δεχτεί. Το μόνο που είδα στα ίδια τα παιδιά, ότι είναι οι άνθρωποι και ο δάσκαλος δεν ξεχωρίζει τα παιδιά για να τα εντάξει στη ομάδα, εκεί λειτουργούν ικανοποιητικά. Το θέμα είναι όταν θα βγούνε έξω στην κοινωνία. Η αντιμετώπιση που έχουν δεν μου αρέσει». Η εκπαιδευτικός ολοκληρώνει με την αντίδραση των γηγενών μαθητών όταν τους είπε ότι δίδασκε αλλοδαπά παιδιά: «Με

τη μαφία δουλεύατε;», Θεωρούν ότι ο αλλοδαπός είναι αυτός που θα κάνει κακό. Είναι πολύ λυπηρό» (Σοφία, Τ.Υ.). «Είχαμε βιαία περιστατικά ξενοφοβίας σχετικά με την φοίτηση των προσφυγόπουλων τις μεσημεριανές ώρες μέσα στο σχολικό κτίριο. Κάποια στιγμή απουσίαζαν πολλά παιδιά, το σχολείο όμως δεν έκλεισε. Παρατηρήσαμε, ότι μας παρακολουθούν από τα σπίτια που έβλεπαν στο προαύλιο του σχολείου». Όπως διηγείται η εκπαιδευτικός, η ίδια έχει δώσει την κατάθεσή της στο αστυνομικό τμήμα μετά από την καταγγελία ενός γονέα. Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια του ίδιου του γονέα: «τα παιδιά δεν μπορούν να ενταχθούν, θα μας επιβάλουν την θρησκεία και την γλώσσα τους». Υπήρχε και καταγγελία εκ μέρους κάποιων γονέων προς τον διευθυντή που δέχτηκε να ανοίξει η ΔΥΕΠ στο σχολείο» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Η εκπαιδευτριά των ενηλίκων τονίζει ότι για να αλλάξει η αντιμετώπιση των προσφύγων από τους πολίτες πρέπει να υπάρχει παιδεία, όλα ξεκινούν από το σπίτι και το σχολείο. «Οι πολίτες χρειάζεται να έχουν επαφή με την καθημερινότητα της Ελλάδας: να πούμε για την επαρχία που είναι αποκομμένη, δεν έχει καμία επαφή με την πραγματικότητα, χρειάζεται προβολή, και όχι να κρύβουμε το διαφορετικό, το ξένο, γιατί αλλιώς το «άγνωστο» και το διαφορετικό αντιλαμβάνεται ως κάτι κακό, ως απειλή και κίνδυνο για την πατρίδα μου» (Βασιλική, ΜΚΟ). Η μια εκπαιδευτικός στο Τ.Υ. έχει διαφορετική εικόνα: «Οι Έλληνες κάτοικοι είναι συνηθισμένοι, η περιοχή έχει πολλούς αλλοδαπούς που είναι ήδη εντεταγμένοι στην ελληνική κοινωνία, είναι μέλη της. Τους βλέπουν ως ακόμα έναν άνθρωπο που ήρθε από άλλη χώρα, δεν μιλάει ακόμα ελληνικά και στη πορεία να μάθει. Υπήρχαν πολλά παιδιά που ένας από τους γονείς του ήταν από άλλη χώρα» (Αθηνά, Τ.Υ.).

Παρακάτω οι συνεντευξιαζόμενες εκφράζουν την πεποίθησή τους ως προς την επίτευξη των παρεμβάσεων και αλλαγών: «Δεν θεωρώ ότι είναι δύσκολο να διορισθούν οι σύμβουλοι διαπολιτισμικής αγωγής. Να ξεκινήσει από το Υπουργείο Παιδείας, να παρθούν οι αποφάσεις, να ψηφιστούν οι νόμοι, κάτι τέτοιο. Να γίνει μια ευρωπαϊκή συζήτηση μεταξύ των υπουργών παιδείας, π.χ. η Γερμανία να είχε εφαρμόσει ένα σύστημα που μπορεί να μας βολεύει κι εμάς, να συμβουλευτούμε» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). Μια λύση που προτείνει η μια εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθούνται γλωσσικά τα αλλοδαπά παιδιά είναι να βάζουν οι δάσκαλοι τους συγκεκριμένους μαθητές να κάθονται με τους ομοεθνείς μαθητές: «ήδη κάποιοι δάσκαλοι έχουν μεριμνήσει να κάθονται τα παιδιά από την Αλβανία με άλλα παιδιά της αλβανικής καταγωγής που έχουν γεννηθεί εδώ και τους βοηθάνε. Αυτή είναι σημαντική κίνηση κατά τη γνώμη μου» (Άννα, Τ.Υ.). Για να λειτουργήσουν ομαλά οι εν λόγω εκπαιδευτικές δομές «πρέπει να θέλουν και οι

εκπαιδευτικοί να εργαστούν στη ΖΕΠ, γιατί είναι πολλοί που δεν επιθυμούν να εργαστούν με αλλοδαπά παιδιά» (Σοφία, Τ.Υ.). «Η αργοπορία στις προσλήψεις και την μετάβαση των παιδιών από τις ΔΥΕΠ σε Τ.Υ. οφείλονται στη γραφειοκρατία, αργό κρατικό μηχανισμό και έλλειψη οργάνωσης» (Αθηνά, Τ.Υ.). Η εκπαιδύτρια των ενηλίκων υπογραμμίζει, πως από την πλευρά του κράτους πρέπει να υπάρχει πολιτική βούληση και από την πολιτεία χρειάζεται προβολή, «και όχι να κρύβουμε το διαφορετικό, το ξένο, γιατί αλλιώς το «άγνωστο» και το διαφορετικό αντιλαμβάνεται ως κάτι κακό, ως απειλή και κίνδυνο για την πατρίδα μου» (Βασιλική, ΜΚΟ).

Την συνέντευξη ολοκληρώνουν οι προσωπικοί απολογισμοί και σχόλια των εκπαιδευτικών για την εμπειρία τους, που συμπεριλαμβάνουν τις εντυπώσεις, τα συναισθήματα τους, τους φόβους, τις αμφιβολίες αλλά και την χαρά και την ικανοποίηση (βλ. τον άξονα 2, την ερώτηση 5). «Δεν το μετανιώνω που πήγα, ήταν τρομερή εμπειρία στη ζωή μου, θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έρθουν σε επαφή με αυτά τα παιδιά, είτε σε ΔΥΕΠ, είτε σε Τ.Υ. είτε σε γενική τάξη. Πρέπει να περάσουν από αυτό το πόστο, είναι κάτι που συμβαίνει στη Ελλάδα εδώ και αρκετά χρόνια, οπότε πρέπει να το κάνεις ως εκπαιδευτικός για να αποκτήσεις εμπειρία. Τα συναισθήματα μου δεν ήταν ούτε θετικά ούτε αρνητικά, φοβόμουν πολλές φορές για την αντίδραση αυτών των παιδιών, προκαλούσαν ανασφάλεια όταν τσακώνονταν μεταξύ τους... Επίσης, με φόβιζε η τοπική κοινωνία, πώς αντιδρούσε, ακόμα και με την αστυνομία τότε, είχα στεναχωρηθεί, είχα βάλει κλάματα, είχα απογοητευτεί γι' αυτά που συνέβησαν και για την συμπεριφορά απέναντι σε αυτά τα παιδιά. Υπήρχε εκνευρισμός, στεναχώρια, απογοήτευση, αγανάκτηση, τα συναισθήματα ήταν πολύ μπερδεμένα» (Ελισάβετ, ΔΥΕΠ). «Εγώ ήμουν στη ΖΕΠ ΙΙ, όπου σύμφωνα με το νόμο μπορεί κανείς να κάνει παράλληλη στη τάξη. Μπήκα μόνο μια φορά στη τάξη, μετά ήμουν στο εξωτερικό χώρο, στο διάδρομο, σε όποια τάξη ήταν διαθέσιμη, από την μέσα χρονιάς μου παραχωρήσανε χώρο στο γραφείο των δασκάλων για να μη μετακινούμαι όπου έκανα και μαθήματα, μαζί με τα μηχανήματα και τα κουδούνια. Αλλά, τα εκπαίδευσα τα παιδιά, να είναι συγκεντρωμένα, να μην δίνουν σημασία σε αυτά που συμβαίνουν γύρω τους. Σε σχέση με το θόρυβο θεωρώ ότι προχωρήσαμε ... ήμουν πολύ ευχαριστημένη όταν τα παιδιά κατάφεραν» (Σοφία, Τ.Υ.). «Δεν υπάρχει πιο ωραίο πράγμα να βλέπεις παιδιά που δεν ήξεραν να πουν καλημέρα, να σου την λένε, να συζητάνε, και να ξέρεις ότι σε αυτό βοήθησα εγώ» (Άννα, Τ.Υ.). «Με μεγάλη μου χαρά και άνεση θα δούλευα ξανά στο Τ.Υ. Έστω και χωρίς κατάρτιση, όταν κάποιος προσπαθεί μαθαίνει, βλέπει τι έχει αποτέλεσμα

και τι όχι» (Ιωάννα, Τ.Υ.). «Εγώ είχα μεγάλη χαρά γιατί για πρώτη φορά ανέλαβα επίσημα την διδασκαλία, και αυτό φαινόταν. Μπαίνοντας στη τάξη για πρώτη φορά με ένα μεγάλο χαμόγελο λύθηκαν όλα» (Βασιλική, ΜΚΟ). «Κάποτε είχα έναν μαθητή μεγάλο, από το Πακιστάν που του έκανα μαθήματα ελληνικών, τον είχα πάρει πιο πολύ για την εκπαίδευση δική μου, για να δοκιμάσω τις δυνατότητες μου σε άτομα που δεν μιλούσαν καθόλου την Ελληνική. Ενθουσιάστηκα που ήθελε να γράφει και να διαβάζει. Όχι μόνο να μιλάει. Ο μαθητής μου μάθαινε γρήγορα, είχε επιθυμία να μάθει. Ήρθε στο δημοτικό να ζητήσει βοήθεια. Πολλοί δάσκαλοι τον απέφυγαν, γιατί είναι εύκολο για τον δάσκαλο να κάνει μαθήματα στους ομιλούντες την ελληνική, δύσκολο σε αυτούς που δεν μιλάνε, μιλάς αγγλικά στην αρχή και σιγά - σιγά, όλο και περισσότερο τα ελληνικά (Ιωάννα, Τ.Υ).

9.2 Αποτελέσματα της Έρευνας

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, που προαναφέρθηκαν στις προηγούμενες υποενότητες, πραγματοποιήθηκε μέσω της απομαγνητοφώνησης και καταγραφής των απαντήσεων των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που έδωσαν οι 6 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν/δίδασκαν στα Τμήματα Υποδοχής, στη ΔΥΕΠ και στη ΜΚΟ την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στους αλλοδαπούς μαθητές. Η σύσταση και η αξιοποίηση των πέντε αξόνων του οδηγού συνέντευξης συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στην κάλυψη των ερευνητικών στόχων που τέθηκαν από την αρχή της διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων βασίστηκαν εξ ολοκλήρου πάνω στους άξονες αυτούς. Οι απαντήσεις των συμμετεχουσών παρουσίαζαν σχεδόν μόνο ομοιότητες, με ελάχιστες αποκλίσεις μεταξύ τους, γεγονός που αναδεικνύει τον ομοιογενή χαρακτήρα των αποτελεσμάτων.

Όλες οι συνεντευξιζόμενες ως προς την υλοποίηση του σκοπού της λειτουργίας τους, χαρακτηρίζουν τα Τ.Υ. και τη ΔΥΕΠ ως χρήσιμες δομές, οι οποίες βοηθάνε τους αλλοδαπούς μαθητές στην εκμάθηση των ελληνικών, παρόλο που υπάρχουν αρκετά ζητήματα ως προς την λειτουργία τους (Νικολάου, 2000; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ως προς τις προσλήψεις, το πιο μεγάλο μέρος του δείγματος υπογραμμίζει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, και προτείνει να την κατατάσσει στα τυπικά προσόντα τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Το άλλο υπόλοιπο δείγμα γέρνει προς τη γνώμη,

πως η κατάλληλη εκπαίδευση βοηθάει και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο δεν την κρίνουν ως απαραίτητο προσόν.

Το μισό δείγμα διαπιστώνει, πως θα προτιμούσε να διδάσκει στην κανονική τάξη με μεικτό μαθητικό πληθυσμό, αν όχι με μικρότερο ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών, λόγω της γλωσσικής αδυναμίας των τελευταίων με επακόλουθο την περιορισμένη επικοινωνία (Παπαχρήστος, 2011). Για αυτό τον λόγο το δείγμα θα επιθυμούσε να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Όλες οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, ότι προκύπτουν πολλές δυσλειτουργίες από τις αργοπορημένες προσλήψεις που οφείλονται στο πρόχειρο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ένα φαινόμενο που επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο.

Ως προς τον τρόπο λειτουργίας, το μισό δείγμα συγκλίνει προς την άποψη, πως η ξεχωριστή διδασκαλία συγκεκριμένων παιδιών εκτός των γενικών τάξεων τα στιγματίζει: αφενός μπορεί να δημιουργεί σχόλια από την πλευρά των υπόλοιπων μαθητών, αφετέρου τα ίδια τα παιδιά μπορούν να αισθάνονται μειονεκτικά, να βιώνουν μια ανασφάλεια, να έχουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και την ανεπαρκή αυτοπεποίθηση. Πρέπει να σημειωθεί, ότι μια εκπαιδευτικός ανέφερε πως ένα μέρος των συναδέλφων της στο σχολείο είναι αντίθετο στην πραγματοποίηση της παράλληλης διδασκαλίας των αλλοδαπών παιδιών στη γενική τάξη, όπως επίσης εξέφρασε τη βεβαιότητά της για την μελλοντική και μόνο παράλληλη διδασκαλία του αλλοδαπού μαθητή στη γενική τάξη (Νικολάου, 2000). Τον ρόλο της συμπερίληψης και την σπουδαιότητα της συνύπαρξης και άμεσης αλληλεπίδρασης των αλλοδαπών παιδιών με τους γηγενείς συμμαθητές τους υπογραμμίζεται από την συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος.

Το μισό δείγμα τονίζει την ύπαρξη της αδικαιολόγητης καθυστέρησης και της γραφειοκρατίας στη μετάβαση των παιδιών από τις ΔΥΕΠ στα Τ.Υ. μέσα στα σχολεία.

Ο μισός δειγματικός πληθυσμός διαπιστώνει, πως τα σχολεία αντιμετωπίζουν πρόβλημα εύρεσης χώρου όπου μπορεί να πραγματοποιείται η διδασκαλία, καθώς και δεν διαθέτουν τα μέσα για την χρήση του οπτικοακουστικών υλικού.

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος συμφωνεί, πως ένα μέρος του διδακτικού προσωπικού θεωρεί ότι ο αλλοδαπός μαθητή υστερεί, διαθέτει τις μειωμένες δυνατότητες και εφόδια, και δεν μπορεί να συναγωνιστεί τον γηγενή μαθητή (Παπαχρήστος, 2011). Την αντίθετη γνώμη έχουν όλες οι συνεντευξιζόμενες, που διαπίστωσαν πως δεν

υστερούν τα αλλοδαπά παιδιά, αλλά υστερεί το σχολείο που δεν μπορεί να τους προσφέρει τα κατάλληλα μέσα. Επιπλέον, τα αλλοδαπά παιδιά τα χαρακτηρίζει η επιθυμία για μάθηση, εκτίμηση και ευγνωμοσύνη προς το πρόσωπο του δασκάλου, αισθάνονται ικανοποιημένα με την προσφορά του.

Όλο το δείγμα επιβεβαιώνει την ανάγκη από εύρεση και δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές τους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Παπαχρήστος, 2011; Βαλτιάνη & Νεοφύτου, 2017). Η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί, πως τα βιβλία γραμμένα για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ) χρήζουν διορθώσεις και παρεμβάσεις, και η χρήση τους διαφοροποιείται σε περίπτωση του κάθε μαθητή. Το μισό δείγμα χρησιμοποιεί για τους μαθητές που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά το 1^ο τεύχος του Β.Μ. της Α' τάξης. Παρόλο που το Α' τεύχος «Γεια σας» προορίζεται για παιδιά μικρότερης ηλικίας και στο αρχικό στάδιο εκμάθησης της Ελληνικής, χρησιμοποιείται από τη μια εκπαιδευτικό στα μεγαλύτερα προσφυγόπουλα, ενώ οι ασκήσεις προς το τέλος του 2^{ου} τεύχους δεν μπορούσαν να λυθούν από τους πιο προχωρημένους μαθητές. Αξιοσημείωτο, πως το σύνολο των τευχών είναι 4. Το όγκος της ύλης των βιβλίων είναι μεγάλο σε σχέση με τα χρόνια της φοίτησης των μαθητών. Επισημαίνεται επίσης από το μισό δείγμα, ότι τα βιβλία «τρέχουν», «είναι βιαστικά» και δεν αφήνουν χώρο για την εμπέδωση και την εξάσκηση των κατακτημένων ήδη γνώσεων. Ίδιας γνώμης είναι η εκπαιδευτρια των ενηλίκων, η οποία «εξισορροπεί την κατάσταση με την παραγωγή του δικού της υλικού».

Σε σχέση με το πλήθος των προγραμμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας για τους ενήλικες, η εκπαιδευτρια των ενηλίκων έρχεται σε αντίθεση με μια άλλη εκπαιδευτικό. Η πρώτη υποστηρίζει, πως το 2017 υπήρχαν και ακόμα υπάρχουν πολλά προγράμματα, ενώ η τελευταία δεν συμφωνεί, καθώς δεν υπάρχει αρκετή ενημέρωση για την ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων. Τα προγράμματα στα οποία συμμετείχε και συμμετέχει η εκπαιδευτρια των ενηλίκων είναι δωρεάν.

Μέσα στους καταυλισμούς των προσφύγων γινόντανε πολλές προσπάθειες από τους καθηγητές και τους φοιτητές, όσο αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Από το 2016 άρχισαν να διορίζονται οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των προσφυγοπούλων. Από το 2017 στον καταυλισμό του Ελαιώνα λειτουργεί δημόσιο νηπιαγωγείο και δημοτικό. Υπήρχε μεγάλος αριθμός προσφύγων που

ήθελαν να μάθουν τη γλώσσα, έλειπαν όμως οι δάσκαλοι της Ελληνικής. Στα κέντρα φιλοξενίας της Μαλακάσας και Νεοφύτων δεν υπήρχαν δράσεις για τους πρόσφυγες.

Ως προς τη λειτουργία του τωρινού προγράμματος η εκπαιδύτρια των ενηλίκων τονίζει, πως η μικρή διάρκεια του διευκολύνει στη καλύτερη επίτευξη των στόχων που θέτει, καθώς η διάρκεια του εξαρτάται από τα κονδύλια της ΕΕ και τις ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα είναι συνειδητοποιημένοι ως προς τον σκοπό του προγράμματος, το οποίο ορίζει το όριο των απουσιών. Όταν οι απουσίες είναι περισσότερες, διαγράφονται από το πρόγραμμα. Η ΜΚΟ τους προσφέρει και επίδομα στέγασης, όπως και άλλου τύπου στήριξη σε υλικά αγαθά. Σχετικά με άλλες εκπαιδευτικές δομές για τους ενήλικες αναφέρθηκαν οι ΜΚΟ., τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τα νυχτερινά λύκεια,

Όσο αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όλο το ερευνητικό δείγμα συμφωνεί, πως η ευελιξία του αποτελεί θετικό χαρακτηριστικό του, δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το προσαρμόζει στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, μπορεί να θέτει ο ίδιος εκπαιδευτικός ρεαλιστικούς διδακτικούς στόχους (Νικολάου, 2000). Το μισό δείγμα «εκμεταλλεύτηκε» τη ελευθερία στο να χωρίσει τους μαθητές με βάση το επίπεδο και όχι την ηλικία.

Από δύο άτομα τονίζεται η ανάγκη ξεχωριστού Αναλυτικού Προγράμματος για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, διότι η δεύτερη ομάδα χρήζει μεγαλύτερης ψυχικής υποστήριξης από ό, τι η πρώτη, καθώς η πλειοψηφία των προσφύγων δεν χρειάζεται τόσο μεγάλο όγκο γνώσεων αφού δεν σκοπεύει να μείνει μόνιμα στην Ελλάδα. Η εκπαιδύτρια των ενηλίκων είναι αντίθετη ως προς τον διαχωρισμό των αλλοδαπών σε μετανάστες και πρόσφυγες, όσο αφορά τη διαχείριση τους.

Η μια εκπαιδευτικός τάσσεται υπέρ της ύπαρξης θέσης του συμβούλου της διαπολιτισμικής αγωγής (Παπαχρήστος, 2011).

Όλο το δείγμα συμφωνεί, ότι αν και υπάρχουν εμπόδια και δυσλειτουργίες, οι διδακτικοί στόχοι που είναι η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ένταξη στη σχολική κοινωνία όλων των παιδιών, υλοποιούνται. Το πιο μεγάλο πρόβλημα στη λειτουργία των μονάδων θεωρεί όλος ο ερευνητικός πληθυσμός τις καθυστερημένες προσλήψεις των εκπαιδευτικών.

Από το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος επισημαίνεται, ότι η αρνητική αντιμετώπιση των αλλοδαπών από τη τοπική κοινωνία λόγω των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στην κοινωνική ένταξη της δεύτερης ομάδας (Ιωσιφήδης, 2009). Κατά την συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος, για αυτή τη στάση ευθύνεται η μεταναστευτική πολιτική του κράτους, που υστερεί στην αποτελεσματική δράση ως προς τη διευθέτηση του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος, καθώς η ενημέρωση των πολιτών είναι ανεπαρκής, απουσιάζουν οι δράσεις με στόχο τη γνωριμία και την αλληλεπίδραση των αλλοδαπών με τη γηγενή ομάδα του πληθυσμού (Παπαδοπούλου, 2011).

Το μεγαλύτερο μέρος του ερευνητικού πληθυσμού διαπιστώνει, πως οι στάσεις αρκετών συναδέλφων του ως προς τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, είναι προκατειλημμένες, δεν έχουν υψηλές προσδοκίες, γεγονός που επιδρά αρνητικά στη ψυχολογία και μάθηση του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού (Μάγος, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστος, 2011). Επίσης, αποφεύγουν να τον διδάσκουν, διότι αισθάνονται εκπαιδευτικά ανεπαρκείς και δυσκολεύονται να αντεπεξέλθουν σε μια διαπολιτισμική τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Όλο το ερευνητικό δείγμα συμφωνεί, πως δεν υπάρχει σαφής εκπαιδευτικός σχεδιασμός ούτε η συνεπής εφαρμογή του, αφού δεν φαίνεται να υπάρχει καν η πολιτική βούληση (Παπαδοπούλου, 2011).

Όλες οι συνεντευξιαζόμενες διαπιστώνουν, πως πρέπει να αναζητούν επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό και να το διαφοροποιούν ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό (Παπαχρήστος, 2011; Βαλιάνη & Νεοφύτου, 2017). Σχεδόν όλες υποστηρίζουν πως τα βιβλία γραμμένα για τις ΕΚΟ θέλουν βελτίωση ή έναν ιδιαίτερο τρόπο χρήσης τους.

Όλο το δείγμα επιβεβαιώνει, πως οι αλλοδαποί έχουν ένα σοβαρό κίνητρο για να μάθουν τα ελληνικά, το οποίο είναι η ένταξη τους στη τοπική κοινωνία. Η ελληνική γλώσσα αποκτά μεγάλη σημασία γιατί είναι απαραίτητη στην επικοινωνία. Οι ενήλικες τη συνδέουν με την προσωπική τους εξέλιξη και εύρεση μιας ικανοποιητικής απασχόλησης, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές υποχρεώσεις τους. Επίσης, με την ένταξη, τρέφουν τις ελπίδες τους για την θετική πορεία των παιδιών τους, εκμάθηση από αυτά των ελληνικών, προσαρμογή τους στο σχολείο, ικανοποιητική σχολική επίδοση και καλή μελλοντική τους εξέλιξη (Κοκκάλη, 2011, Σκλάβου, 2011).

Όλο το δείγμα συμφωνεί, πως τα ελληνικά μπορεί να τα μάθουν οι αλλοδαποί μέσα από τις διαδικασίες, δηλαδή πηγαίνοντας στο σχολείο και συμμετέχοντας στη σχολική ζωή, τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα και κοινωνικοποιούνται (Παπαδοπούλου, 2011).

Η ελληνική γλώσσα αποκτά μεγάλη σημασία γιατί είναι απαραίτητη στην επικοινωνία (Παπαχρήστος, 2011).

Σε σχέση με τη μεθοδολογία εκμάθησης των ελληνικών, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τη χρήση πολλών τρόπων και μέσων. Το υλικό πρέπει να είναι πολύ, να αλλάζει, να είναι ενδιαφέρον, να μη λείπουν εικόνες και η διδασκαλία πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό (Νικολάου 2000; Βαλτιάνη & Νεοφύτου, 2017).

Το στυλ διδασκαλίας που υπερέχει είναι το μαθητοκεντρικό, το οποίο τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας, ευνοεί την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία και μεγιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα (Παπαχρήστος, 2011).

Οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί όλο το δείγμα είναι επικοινωνιακή και βιωματική, οι οποίες εξυπηρετούν κάλλιστα τις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών, και συμβαδίζουν με την αντίληψη, πως η γλώσσα είναι βασικό εργαλείο της επικοινωνίας (Τοκατλίδου, Batelaan, Zeichner όπ. αναφ. στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Το περισσότερο δείγμα τόνισε, ότι η διδασκαλία πρέπει να γίνεται με παιγνιώδους και ελκυστικούς τρόπους, ώστε να αυξηθεί στο μέγιστο η θετική στάση των μαθητών και να αποφευχθεί η απογοήτευση που μπορεί να παρουσιαστεί λόγω των δυσκολιών. Για αυτό, από τεχνικές δεν λείπει το παιχνίδι των ρόλων, αναπαραστάσεις από την καθημερινή ζωή όπου οι μαθητές ενσαρκώνονται σε διάφορους ρόλους, παντομίμα κι άλλα βιωματικά παιχνίδια που προάγουν την συνεργασία (Παπαχρήστος, 2011). Η εκπαιδεύτρια στη ΜΚΟ τονίζει, πως ακόμα οι παιγνιώδεις τρόποι και παιχνίδια κατάλληλα προσαρμοσμένα γίνονται χρήσιμα στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Η πλειονότητα του δείγματος χρησιμοποιεί οπτικοακουστικό υλικό με τραγούδια, διαλόγους και ταινίες. Στην εκπαίδευση των ενηλίκων, αξιοποιούνται αποσπάσματα από ειδήσεις και εκπομπές (Παπαχρήστος, 2011; Kron F.W. & Σοφός, 2007). Επίσης, μελετώνται έντυπα, λογαριασμοί, αποσπάσματα από περιοδικά. Το υπόλοιπο μέρος του δείγματος δεν χρησιμοποιούσε οπτικοακουστικό υλικό, όχι επειδή αυτό αποτελούσε την επιλογή τους, αλλά λόγω έλλειψης της υλικοτεχνικής υποδομής.

Εκτός από υλικό ψηφιακής μορφής όλο το δείγμα χρησιμοποιεί και το παραδοσιακό υλικό, όπως πλαστικοποιημένες καρτέλες.

Η μια εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολύ χρώμα ώστε να διατηρηθεί η ζωντάνια στο τετράδιο, χειροπιαστά υλικά, αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

Το μισό δείγμα συνοδεύει τη διδασκαλία από φωτοτυπίες με ασκήσεις για το σπίτι.

Σε ό, τι αφορά την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών στη μαθητική διαδικασία, όλο το δείγμα αποκρίνεται θετικά. Συμφωνεί ως προς τη ευεργετική επίδραση τους (Μάρκου, όπ. αναφ. στο Σκλάβου, 2011). Η στάση αυτή αποδεικνύεται από τη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να μάθουν κάποιες λέξεις στη γλώσσα των μαθητών, και να συζητάνε για τα έθιμα τους, τα αγαπημένα τους φαγητά και παιχνίδια, για το πώς περνούσαν τη ζωή τους στη πατρίδα τους. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται στους μαθητές η αίσθηση, πως η γλώσσα τους έχει αξία και δεν αποτελεί εμπόδιο στη εκμάθηση της Ελληνικής, αντιθέτως μπορεί να βοηθήσει (Μιχάλης, 2003; Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007; Γρίβα & Στάμου, 2014)). Τη μην αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών αποφάσισε η εκπαιδευτρία των ενηλίκων, τα μαθήματα γινόνταν αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα.

Όλο το δείγμα επέμενε στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου από τους μαθητές, και ύστερα προχώρησε στο γραπτό.

Όλος ο δειγματικός πληθυσμός συμφωνεί, πως η οικογένεια του μαθητή διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στην καλλιέργεια της θετικής στάσης του, απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό, στη συμμόρφωση και προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στη μαθητική του πορεία (Δαμανάκης, 2007).

Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει, πως όσοι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους, τα ίδια σημειώνουν σχολική επιτυχία στο συναισθηματικό αλλά και μαθησιακό τομέα. Για αυτόν τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν επικοινωνία με τους γονείς, να τους ενημερώνουν και να τους συμβουλεύουν (Παπαχρήστος, 2011).

Όσο η οικογένεια του μαθητή τρέφει υψηλές προσδοκίες, τον προωθεί στις εξωσχολικές δραστηριότητες, τον ενθαρρύνει να συναναστρέφεται με τους γηγενείς για

λόγους γλωσσομάθειας, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να έχει ο μαθητής την επιθυμητή και ανοδική σχολική πορεία (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Η πλειονότητα του δείγματος τάσσεται υπέρ της χρήσης της μητρικής γλώσσας του μαθητή στο οικογενειακό περιβάλλον για λόγους ηθικής, ψυχικής του υγείας και της γλωσσικής του ανάπτυξης (Klein όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014; Παπαχρήστος, 2011). Μόνο η μια δασκάλα πρότεινε την μετρίαση της γλώσσας προέλευσης των μαθητών, γιατί κατά την ίδια επιβραδύνει την εκμάθηση των ελληνικών, ο μαθητής δεν μπορεί να καταλάβει τη φύση της Ελληνικής σε σχέση με τη μητρική του γλώσσα, εμπλέκει τα στοιχεία της δεύτερης στην πρώτη (Lee, Hof όπ. αναφ. στο Γρίβα & Στάμου, 2014).

Όλο το δείγμα είναι σύμφωνο, πως η οικογένεια του μαθητή δεν μπορεί να τον βοηθήσει πολύ στις σχολικές δραστηριότητες, οπότε μεγιστοποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη του.

Όπως δηλώνει όλο το ερευνητικό δείγμα ο εκπαιδευτικός καταλαμβάνει εξέχουσα θέση στη μαθησιακή διαδικασία και ο ρόλος τους είναι πολυσύνθετος. Σε καμία περίπτωση δεν περιορίζεται μόνο σε διδασκαλία, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως δεύτερος γονέας που υποστηρίζει τον μαθητή, τον καθοδηγεί, τον συμβουλεύει, τον βοηθάει να ενταχτεί (Μάγος, 2013). Ο εκπαιδευτικός γίνεται ο εμπυχωτής, που πρέπει να εκπέμπει εμπιστοσύνη, να δείχνει την αλληλοκατανόηση, να ενθαρρύνει, να έχει υπομονή και σεβασμό σε κάθε μαθητή που αποτελεί μια ξεχωριστή οντότητα, με τη γλώσσα του και τα ιδιαίτερα του πολιτισμικά χαρακτηριστικά, δηλαδή να τον χαρακτηρίζει διαπολιτισμική ικανότητα. Να μπορέσει να φέρει σε αλληλεπίδραση και αρμονική συνύπαρξη τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ως προς τα χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών όλο το δείγμα συμφωνεί, πως οι συγκεκριμένοι αφοσιώνονται στα μαθήματα, θέλουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να επικοινωνούν, ώστε να μπορέσουν να παρακολουθούν μαθήματα στη γενική τάξη. Δεν τους αρέσει ότι δεν μπορούν να μιλάνε και για αυτό το λόγο να διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές, όπως επίσης δεν θέλουν να στιγματίζονται λόγω της καταγωγής τους και του διαφορετικού πολιτισμικού τους κόσμου (Νικολάου, 2000).

Ενθουσιάζονται όταν ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επικοινωνήσει στη γλώσσα τους. Έχουν τη θετική στάση και δείχνουν ενδιαφέρον για τα ελληνικά έθιμα και τις γιορτές.

Τα προσφυγόπουλα, όπως σημειώνει η εκπαιδευτικός σε ΔΥΕΠ, σε σχέση με τους μετανάστες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, είναι ανυπάκουα και βίαια κουβαλάνε μέσα τους άσχημες εμπειρίες και βιώματα λόγων των οξείων συνθηκών διαβίωσης.

Όλο το δείγμα συγκλίνει προς την άποψη, πως υπάρχουν πολλά κοινά σημεία στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και ενηλίκων, όπως ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητές τους, καλλιέργεια της πεποίθησης πως κανένας δεν θέλει να καταργήσει τη γλώσσα τους (Σκλάβου, 2011).

Η εκπαιδύτρια στη ΜΚΟ θεωρεί, ότι οι παιγνιώδεις τεχνικές, παιχνίδια κατάλληλα προσαρμοσμένα μπορούν να εκμεταλλευτούν από τους εκπαιδευτές ενηλίκων εξίσου. Η χρήση της βιωματικής και της επικοινωνιακής προσέγγισης που καθιστούν την ελληνική γλώσσα επικοινωνιακό εργαλείο και είναι κοινές για την εκπαίδευση των δύο ομάδων (Σκλάβου, 2011).

Κατά τους όλους συμμετέχοντες, στις διαφορές κατατάσσονται οι διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των δύο ομάδων, καθώς και η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών από τους ενήλικες. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα, δεν έχουν τόσες έννοιες όπως οι ενήλικοι, προσαρμόζονται πιο γρήγορα στο περιβάλλον, δεν είναι συνειδητοποιημένα ως προς την γλωσσική διδασκαλία όσο οι μεγάλοι: «πηγαίνω σχολείο γιατί το θέλουν οι γονείς», χρειάζονται πολλή υπομονή. Οι ενήλικες πρέπει να αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανοχή και οι εκπαιδευτικοί τους να είναι περισσότερο εμπυχωτές παρά δάσκαλοι. Έχουν πολλές υποχρεώσεις, είναι συνειδητοποιημένοι, θέλουν να μάθουν τα ελληνικά για πρακτικούς λόγους. Τους χαρακτηρίζει ήδη διαφοροποιημένο γνωστικό επίπεδο επηρεασμένο από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους, και έχουν ήδη υποστεί «μια πρώτη κοινωνικοποίηση» (Παπαδοπούλου, 2011; Σκλάβου, 2011).

Ως προς τον μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στη διδασκαλία της κάθε ομάδας, οι γνώμες των εκπαιδευτικών είναι διαιρεμένες. Οι μισές θεωρούν, πως η διδασκαλία των ενηλίκων είναι πιο δύσκολη λόγω κυρίως των πολλών υποχρεώσεων και του ήδη κατασταλαμένου γνωστικού επιπέδου των εν λόγω μαθητών.

Σχετικά με τις αλλαγές και προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχουσες δηλώνουν, πως το κράτος πρέπει να εμπλέκεται πιο ενεργά και να δίνει άμεσα τις λύσεις στα ζητήματα του μεταναστευτικού και προσφυγικού φαινομένου.

Όλο το δείγμα εκφράζει την επιθυμία του ως προς τον σαφή, με συνέπεια στο χρόνο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την διαφανή εφαρμογή του, με έγκαιρες προσλήψεις, και επιμορφώσεις χωρίς δαπάνες για τον εκπαιδευτικό. (Ευαγγέλου & Παλαιολόγους, 2003, Παπαχρήστος, 2011). Το συντριπτικό μέρος του δείγματος τάσσεται υπέρ της κατάταξης των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε ξεχωριστό πίνακα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τα απαιτούμενα προσόντα, όπως η ειδική κατάρτιση ή γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών.

Το μισό δείγμα προτείνει ξεχωριστό Α.Π. για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, διότι η δεύτερη ομάδα χρήζει της μεγαλύτερης ψυχικής υποστήριξης και διαφορετικής ύλης.

Η πλειονότητα του δείγματος συμφωνεί, πως τα σχολικά βιβλία θα έπρεπε να είναι εμπλουτισμένα στα περιεχόμενα με θέματα που αφορούν στο μεταναστευτικό και το προσφυγικό ζήτημα, ώστε να ευαισθητοποιούνται οι γηγενείς μαθητές και να αποκτούν την ενσυναίσθηση προς τους συγκεκριμένους πληθυσμούς (Μάρκου, όπ. αναφ. στο Σκλάβου, 2011).

Σχεδόν όλο το δείγμα συμφωνεί, ότι τα βιβλία γραμμένα για τους αλλόγλωσσους μαθητές πρέπει να ανανεωθούν, να αφήνουν χρόνο για εμπέδωση, και κυρίως να λαμβάνουν υπόψη τους οι συγγραφείς τους, ότι τα βιβλία θα χρησιμοποιούνται από παιδιά τα οποία δεν γνωρίζουν καθόλου ελληνικά.

Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες τάσσονται υπέρ της παράλληλης διδασκαλίας των αλλοδαπών στις γενικές τάξεις στα πλαίσια της συνύπαρξης, αλληλοεπίδρασης και της συμπερίληψης, με στόχο τη ταχύτερη ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον και την καλλιέργεια της θετικής στάσης των γηγενών μαθητών απέναντι τους (Μάγος, 2013).

Η μια εκπαιδευτικός δηλώνει, πως στα σχολεία όπου υπάρχουν τα Τμήματα Υποδοχής και οι ΔΥΕΠ, θα έπρεπε να υπάρχει σύμβουλος διαπολιτισμικής αγωγής, που θα συμβούλευε και στήριζε τους εκπαιδευτικούς (Παπαχρήστος, 2011).

Η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει, πως το πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών από τις ΔΥΕΠ σε Τ.Υ. θα έπρεπε να είναι πιο ευέλικτο, και να επιτρέπει την

έναρξη της φοίτησης των πιο προχωρημένων παιδιών σε αυτά εντός της ίδιας σχολικής χρονιάς.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί ως προς τον χρονικό περιορισμό φοίτησης των αλλοδαπών παιδιών στα Γ.Υ.

Το μισό δείγμα επιδιώκει αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών που είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τους υποτιμούν (Μάγος, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστος, 2011). Δεν λείπουν οι περιπτώσεις αποφυγής απασχόλησης στις δομές που προωθούν την εκπαίδευση τους.

Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος επιθυμεί αλλαγή της αρνητικής στάσης ενός μέρους της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες μέσω προβολής, γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Στεργίου, 2013; Παπαχρήστος, 2011). Η μια εκπαιδευτικός αντιτίθεται στις παραπάνω γνώμες και υποστηρίζει, πως τοπική κοινωνία θεωρεί τους αλλοδαπούς ως μέλη της κοινωνίας, που έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και δικαιώματα, απλά είναι άνθρωποι που ήρθαν από άλλες χώρες.

Όλο το δείγμα πιστεύει, πως οι αναφερόμενες αλλαγές είναι εφικτό να γίνουν, αρκεί να υπάρχει πολιτική βούληση και δεκτικότητα από πλευρά της ελληνικής κοινωνίας (Παπαδοπούλου, 2011).

Τα συναισθήματα και τα γενικά σχόλια των εκπαιδευτικών ως προς την εμπειρία αποκτημένη στην εκπαίδευση των αλλοδαπών είναι θετικά, εκφράζουν τη χαρά και την ικανοποίηση για την ανταπόκριση των παιδιών στο εκπαιδευτικό τους έργο.

10. Συμπεράσματα – Κριτικός σχολιασμός

Στην δέκατη και τελευταία ενότητα θα παρατεθούν τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας, καθώς και οι προτάσεις της ερευνήτριας για την μελέτη των ζητημάτων που αναδείχτηκαν και χρήζουν της άμεσης παρέμβασης. Στο τέλος της ενότητας, η ερευνήτρια παραθέτει τις επισημάνσεις και υποδείξεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα και μελέτη σχετικά με τις απόψεις, θέσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

10.1 Επιπτώσεις των συμπερασμάτων, προτεινόμενες ενέργειες και πρακτικές

Η παρούσα εργασία, η οποία κλήθηκε να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών για τους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, την διδασκαλία τους με έμφαση στην εκμάθηση της Ελληνικής και με απώτερο στόχο την μελλοντική τους κοινωνική ένταξη, τις προτεινόμενες παρεμβάσεις και αλλαγές, κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

1) Οι εκπαιδευτικές δομές για τους αλλοδαπούς μαθητές παρουσιάζουν αρκετές δυσλειτουργίες και προβλήματα, από τα οποία τα πιο σοβαρά είναι οι καθυστερημένες προσλήψεις, η απουσία της κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων και ελάχιστο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς τα βιβλία γραμμένα για τους αλλόγλωσσους μαθητές χρήζουν διορθώσεων (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003; Νικολάου, 2000). Μολονότι υπάρχουν τα αναφερόμενα ζητήματα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι Τάξεις Υποδοχής ανταποκρίνονται στον ρόλο τους, ενώ οι ΔΥΕΠ λόγω του πιο πρόσφατου χαρακτήρα τους, έχουν την πιο επιτακτική ανάγκη να ταχτοποιηθούν τα παραπάνω ζητήματα, ώστε να ομαλοποιηθεί η λειτουργία τους.

2) Οι στόχοι της Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από τις εκπαιδευτικές δομές που είναι η εκμάθηση Ελληνικής και η κοινωνική ένταξη, παρά τις δυσκολίες και διάφορες ελλείψεις υλοποιούνται. Βέβαια, η επίτευξη τους μπορεί να μην είναι ολοκληρωτική. Όπως τονίζει ο Νικολάου (2000), ο στόχος είναι να ενταχθούν οι μαθητές στο κανονικό πρόγραμμα, ενώ έχει διαπιστωθεί, ότι οι μαθητές των Τ.Υ. «λιμνάζουν» σε αυτές, χωρίς να εντάσσονται στις κανονικές τάξεις. Το φαινόμενο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη ξεχωριστή κατά κύριο λόγο διδασκαλία των μαθητών, εκτός της κανονικής τάξης. Με αυτό τον τρόπο ελαχιστοποιείται η συνύπαρξη και η αλληλοεπίδραση με τους γηγενείς μαθητές και ακυρώνεται η συμπερίληψη των πρώτων. Το αποτέλεσμα είναι η ανεπαρκής γνωριμία μεταξύ των δύο μαθητικών ομάδων, με συνέπεια την επικράτηση των στερεότυπων και προκαταλήψεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές (Μάγος, 2013).

3) Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας επιταχύνεται με την χρήση της επικοινωνιακής και βιωματικής προσέγγισης, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τις πιο αποτελεσματικές, διότι σχετίζονται άμεσα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τους ενεργοποιούν, καθώς αποτελούν κίνητρο για την εκμάθηση ελληνικών, αφού εκπληρώνουν τις προσδοκίες που τρέφουν οι μαθητές απέναντι τους. Από τους εκπαιδευτικούς εκτιμούνται παιγνιώδεις τρόποι, βιωματικά παιχνίδια, παντομίμα κ.α.

(Παπαχρήστος, 2011; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι οπτικοακουστικές μέθοδοι εξίσου θεωρούνται σημαντικές, διότι μπορούν να παρακινήσουν το ενδιαφέρον του μαθητή, καθώς να απελευθερώσουν τον εκπαιδευτικό από τον ρόλο του αποκλειστικού «μεταδότη» των γνώσεων (Kron & Σοφός, 2007; Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007). Η χρήση της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών, επιδρά θετικά στη σχολική επίδοσή τους, καθώς ενισχύει ψυχοσυναισθηματικό κόσμο τους (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η εκμάθηση των ελληνικών ενισχύεται και επιτυγχάνεται με τη θετική επίδραση της οικογένειας του μαθητή και εξωσχολικές δραστηριότητες με τη συμμετοχή του γηγενή πληθυσμού (Δαμανάκης, 2007).

4) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει πολλές ικανότητες, τις οποίες μπορούμε να τις συγκεντρώσουμε υπό τον όρο της «διαπολιτισμικής ικανότητας». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός και πολύπλευρος, διότι, η εκμάθηση της γλώσσας είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, δεν είναι όμως ο μοναδικός. Κρίνεται απαραίτητο να υιοθετείται από τον εκπαιδευτικό ένα πλήθος παιδαγωγικών και διδακτικών εφαρμογών, με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Παπαχρήστος 2011; Νικολάου 2000).

5) Στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και ενηλίκων παρατηρούνται πολλές ομοιότητες και κοινές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και οι διαφορές, οι οποίες επί το πλείστον έχουν να κάνουν με την αντιμετώπιση της κάθε μαθητικής ομάδας από τον εκπαιδευτικό. Τα κοινά χαρακτηριστικά είναι ο σεβασμός στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, καθώς η αλληλοκατανόηση για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, η υπομονή, οι υψηλές προσδοκίες και όχι η υποτίμηση. Στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται η επικοινωνιακή και η βιωματική προσέγγιση, με τον μαθητή να τοποθετείται στο επίκεντρο της μάθησης. Η βασική διαφορά δεν σχετίζεται τόσο με τις προσεγγίσεις και τις μεθόδους διδασκαλίας, όσο με την προσωπική αντιμετώπιση των δύο ομάδων από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες είναι πιο συνειδητοποιημένοι απ' ό, τι τα παιδιά. Είναι ώριμοι, ξέρουν γιατί μαθαίνουν τα ελληνικά, τα έχουν άμεση ανάγκη, για να επικοινωνήσουν και να επιβιώσουν, καθίσταται σαφές, πως οι λόγοι της γλωσσομάθειας είναι πρακτικοί (Σκλάβου, 2011). Έχουν όμως περισσότερες υποχρεώσεις και έννοιες, και πιθανόν να δυσκολεύονται περισσότερο λόγω του ήδη διαμορφωμένου γνωστικού επιπέδου, που κατέχουν από τη χώρα της καταγωγής τους.

Για αυτό τον λόγο ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι περισσότερο εμπυχωτής παρά δάσκαλος και να έχει λιγότερες απαιτήσεις σε σχέση με τα παιδιά.

6) Αναφορικά με την εμπλοκή του κράτους στον χώρο της εκπαίδευσης των ενηλίκων με έμφαση στην ελληνομάθεια παρατηρείται ένα μεγάλο κενό. Η γλωσσική διδασκαλία του εν λόγω πληθυσμού στηρίζεται κυρίως στις ΜΚΟ και τις ιδιωτικές πρωτοβουλίες (Ιωσηφίδης, 2009).

7) Οι αλλαγές και οι παρεμβάσεις που επιθυμούν να γίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλές και αφορούν τους διάφορους τομείς που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία.

Στον τομέα της διδασκαλίας στις γενικές τάξεις υπογραμμίζεται η ανάγκη για τη διαπολιτισμική χρήση των σχολικών βιβλίων, δηλαδή εμπλουτισμό τους σε θέματα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, ώστε ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός να ευαισθητοποιείται, καθώς να καλλιεργείται η ενσυναίσθηση των γηγενών μαθητών απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο (Σκλάβου, 2011).

Εκφράζεται η ανάγκη για τις έγκαιρες προσλήψεις και επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, τη κατάταξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ξεχωριστό πίνακα Διαπολιτισμικής Αγωγής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου 2007), τη δημιουργία της θέσης του σύμβουλου Διαπολιτισμικής Αγωγής (Παπαχρήστος, 2011), την παράκαμψη της καθυστέρησης στη μετάβαση των αλλοδαπών παιδιών από τις ΔΥΕΠ σε Τ.Υ., ανανέωση των βιβλίων για τους αλλόγλωσσους μαθητές, προσαρμογή του Α.Π. στις ανάγκες των μαθητών (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017; Παπαχρήστος 2011; Παλαιολόγου & Ευαγγέλλου 2003; Νικολάου 2000).

Επιδιώκεται την αλλαγή της αρνητικής στάσης ενός μέρους της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες και πρόσφυγες, γεγονός που εμποδίζει την ομαλή τους κοινωνική ένταξη (Στεργίου, 2013; Παπαδοπούλου, 2011; Παπαχρήστος 2011; Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007;), όπως επίσης αναμένεται η εγκατάλειψη των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στους εν λόγω πληθυσμούς (Μάγος, όπ. αναφ. στο Παπαχρήστος, 2011).

Η συνέντευξη ολοκληρώνεται με αισιόδοξη νότα, όσο αφορά στις επιδιωκόμενες παρεμβάσεις και αλλαγές. Όλο το δείγμα πιστεύει, πως είναι εφικτό να γίνουν αυτές, αρκεί να υπάρχει πολιτική βούληση και δεκτικότητα από πλευρά της ελληνικής κοινωνίας (Παπαδοπούλου, 2011, Ιωσηφίδης 2009).

Τέλος, τα σχόλια των εκπαιδευτικών ως προς την απασχόληση τους στις εκπαιδευτικές δομές για τους μετανάστες και πρόσφυγες είναι θετικές και εκπέμπουν αισιοδοξία. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι με την εμπειρία που απέκτησαν, και το έργο που προσέφεραν, καθώς πιστεύουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να δουλέψει με συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς, ώστε «να ολοκληρωθούν ως εκπαιδευτικοί».

10.2 Περιορισμοί της παρούσας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αναδείχτηκαν γνώμες των εκπαιδευτικών για τη κατάσταση που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης των μεταναστών και προσφύγων, αλλά και μελλοντικές προτάσεις σε αυτό, με σκοπό αφενός, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, αύξηση της απόδοσης και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, αφετέρου την μέγιστη επίτευξη των στόχων που τίθενται στην εκπαίδευση για αυτές τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στη παρούσα, γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν οι πολλοί παράγοντες και οι παράμετροι που επηρεάζουν τα παραπάνω.

Η ερευνήτρια αποφάσισε να μην περιορίσει τη μελέτη της σε ελάχιστους από αυτούς, για δύο λόγους. Πρώτα, γίνεται αντιληπτό, πως υπάρχει ανάγκη της παρουσίασης, της όσο γίνεται πιο πλήρους εικόνας σχετικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, ώστε να γίνει πιο κατανοητό όλο το πεδίο. Επίσης, αναδεικνύεται, πως οι παράγοντες αυτοί δεν είναι ανεξάρτητοι, αλλά είναι αλληλένδετοι και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με επακόλουθο, τη ανάγκη να αναφερθούν στη μελέτη.

Ωστόσο, λόγω του μεγάλου πλήθους και της πολυδιάστατης μορφής τους, η παρούσα αδυνατεί να τους εξετάσει ολοκληρωτικά και να τους αναλύσει εις βάθος, με κάθε λεπτομέρεια. Μολονότι η επιλεγμένη για αυτόν τον σκοπό η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας είναι η καταλληλότερη για να εξυπηρετήσει τον σκοπό της έρευνας, διότι εξηγεί για το «πώς» και «γιατί συμβαίνει», θα μπορούσε να διεξαχθεί και η ποσοτική έρευνα, η οποία από την πλευρά της εξάγει τα συμπεράσματα με βάση της ποσότητας, και εστιάζεται στο «τι συμβαίνει».

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας κατατάσσεται η σχετικά μικρή εκπαιδευτική εμπειρία του δείγματος στον χώρο που εξετάζεται, και η έλλειψη της εξειδίκευσης του στα θέματα διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς της διαπολιτισμικής αγωγής. Για αυτό, υπήρχε αδυναμία της εύρεσης εκπαιδευτικών με

τα παραπάνω επιθυμητά χαρακτηριστικά, γεγονός που οφείλεται στο καθεστώς, το οποίο επιβλήθηκε στο συγκεκριμένο τομέα και που έχει τις ρίζες του στον τρόπο της αντιμετώπισης του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος.

Η μελλοντική έρευνα με τα ίδια ζητούμενα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας θα αντιπροσώπευαν μεγαλύτερο εκπαιδευτικό πληθυσμό, και ίσως θα αναδεικνύονταν περισσότερα ζητήματα, όπως και περισσότερες τακτικές προς τη λύση αυτών.

Επίσης, προς τη επιβεβαίωση των δεδομένων που διεξήχθησαν και τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων, προτείνεται να γίνει η έρευνα, όπου το ερευνητικό δείγμα θα αποτελούσε ο μαθητικός πληθυσμός, τα αλλοδαπά παιδιά και οι ενήλικες. Η άλλη πρόταση είναι, να υλοποιηθεί μια έρευνα, όπου οι πρόσφυγες ή οι μετανάστες θα αποτελούσαν το μοναδικό ερευνητικό δείγμα. Τα συμπεράσματα που θα πρόεκυπταν μπορεί να ήταν διαφορετικά, λόγω που οι συνθήκες της άφιξης των δύο ομάδων στην Ελλάδα διαφέρουν, όπως διαφέρουν οι επιδιώξεις και τα σχέδια τους ως προς τη διαμονή τους στην ελληνική επικράτεια.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά στους μετανάστες και πρόσφυγες όπως θεωρείται από το μεγαλύτερο μέρος των πολιτών, αλλά αναφέρεται εξίσου στον γηγενή πληθυσμό, όπου ο ρόλος της στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στις εν λόγω ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κρίνεται κρίσιμος.

Βιβλιογραφία

- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στην Θράκη: από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βαλιάνη Σ., Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκόβαρης, Χ. (Επιμ.). (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρίβα Ε.Α., Στάμου Α. (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Cousin, G. (2009). *Researching Learning in Higher Education: An Introduction to contemporary Methods and Approaches*. Routledge: SEDA.
- Δαμανάκης, Μ.(2007). *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2009). Κοινωνικό κεφάλαιο και μεταναστευτική ένταξη: Μετανάστες από την Αλβανία και ομογενείς από την πρώην ΕΣΣΔ. Στο: Α. Κόντης (Επιμ.), *Ζητήματα κοινωνικής ένταξης μεταναστών* (σελ. 255-379). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοκκάλη, Ι. (2011). Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο: Α. Μουσιδής & Δ. Β. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: εργασία, εκπαίδευση, ταυτότητες* (σελ. 211-267). Αθήνα:

Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Κρον F.W., Σοφός Λ. (2007). *Διδακτική των μέσων: Νέα μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Στο: Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σελ.122). Αθήνα: Gutenberg.

Μιχάλης, Α. (2013). Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών. Στο: Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σελ.122). Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Έκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. (4^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου Ν., Ευαγγέλου Ο. (2007) *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαδοπούλου Δ.Β., (2011) Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο: Α. Μουσιδής & Δ. Β. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: εργασία, εκπαίδευση, ταυτότητες* (σελ. 19-49).

Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Παπαχρήστος Κ., (2011) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Πρωτονοταρίου Σ., Χαραβιτσίδης Π., (2008). 132^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών: προσπάθειες για την εκπαίδευση και την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. Στο: Τ. Βαρνάβα - Σκούρα (Επιμ.), *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Το παράδειγμα του 132ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνα*. Αθήνα: Ντουντούμη.

Σκλάβου Κ., (2011) Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικές διαπιστώσεις. Στο: Α. Μουσιδής & Δ. Β. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα: εργασία, εκπαίδευση, ταυτότητες* (σελ. 150-153). Αθήνα: Επιστημονική Βιβλιοθήκη.

Στεργίου Λ. (2013). Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών. Στο: Χ. Γκόβαρης, *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σελ. 225). Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Vygotsky L.S. (2000) *Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg Ψυχολογία.

Πηγές από Διαδίκτυο

Ανδρουλάκης Γ. (2018). *Έκθεση Υπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες*.

Ανάκτηση 7 Μαρτίου, 2019 από:

www.ecourses.teach4integration.gr,

<https://ecourses.teach4integration.gr/mod/folder/view.php?id=91>

Ανδρουλάκης Γ. (2018). *Υπηρεσία Οικονομικών και Κοινωνικών Υποθέσεων του ΟΗΕ*.

Ανάκτηση 26 Μαρτίου, 2019 από:

https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27423:lr-lr&catid=38:together

Ασκούνη Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*

Ανάκτηση 22 Δεκεμβρίου, 2019 από:

<https://museduc.gr>

[https://ekpaideysi_meionotitas_domi_kai_thesmiko_plaisio\(1\).pdf](https://ekpaideysi_meionotitas_domi_kai_thesmiko_plaisio(1).pdf)

Βάιου Ντ. - Στρατηγάκη Μ. (2011). *Από την εγκατάσταση στην ένταξη, Ανεπίσημες πρακτικές και κοινωνικές παροχές για γυναίκες μετανάστριες στην Αθήνα*.

Ανάκτηση 2 Φεβρουαρίου, 2019 από:

<https://kompreser.espivblogs.net/2011/09/09/>

[BD%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BD%CE%AE%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%82](#)

<https://museduc.gr/images/pdf/2018-enilikes.pdf>

Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (TY) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Β' Φάση

Ανάκτηση 26 Μαρτίου, 2019 από:

<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/1496-prosklhsh-taxeis-ypodoxhs-zep>

Πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών

Ανάκτηση 20 Δεκέμβριου, 2019 από:

http://www.uth.gr/static/miscdocs/acad/pps_diapolitismikon.pdf

Το σχολείο μας – αρχική ιστοσελίδα του 132^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Ανάκτηση 15 Δεκέμβριου, 2019 από: www.132dim-athin.att.sch.gr

Παράρτημα

Ενημέρωση προς τους συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται από την Απέργη Ελζμπιέτα στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής της εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με κατεύθυνση τις Πολιτικές για Μετανάστευση, Κοινωνικές Διακρίσεις και Ιδιότητα του Πολίτη. Η επιβλέπουσα εργασίας αυτής είναι η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ιστορίας του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κυρία Έφη Γαζή. Ο τίτλος της εργασίας είναι « Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με έμφαση στη γλωσσική διδασκαλία: μελέτη της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας και διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της ελληνομάθειας στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων». Ο στόχος της εργασίας είναι η καταγραφή απόψεων, στάσεων και τυχόν προβληματισμών των εκπαιδευτικών εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, αλλά και στην μη τυπική εκπαίδευση των αλλόγλωσσων ενήλικων.

Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες θα βασίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας εργασίας και θα αποβλέπουν στην υλοποίηση των προαναφερθέντων στόχων.

Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί. Τα στοιχεία και οι πληροφορίες θα συγκεντρώνονται με απόλυτη τήρηση της ανωνυμίας, γι' αυτό παρακαλώ μη διστάζετε να απαντήσετε με όσο το δυνατόν ειλικρινέστερο τρόπο.

Οδηγός συνέντευξης

Θέμα: ως εκπαιδευτικοί εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των μαθητών μεταναστευτικής και προσφυγικής προέλευσης, θα θέλαμε να μοιράσετε μαζί μας τις απόψεις και εμπειρίες σας. Κατά τη γνώμη σας θα έπρεπε η πολιτεία να προσεγγίσει με περισσότερη υπευθυνότητα το αντικείμενο; Θα έπρεπε να υλοποιείται ένα σταθερό και

μακροπρόθεσμο πρόγραμμα από τους αρμόδιους φορείς; Αν ναι, γιατί είναι τόσο σημαντικό το ζήτημα αυτό; Τι ρόλο παίζει η ελληνομάθεια;

ΑΞΟΝΑΣ 1: Γενικές ερωτήσεις

- 1) Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση;
- 2) Σε ποια εκπαιδευτική δομή που έχει να κάνει με την εκπαίδευση προσφύγων ή μεταναστών εργάζεσθε και σε ποια θέση;
- 3) Πέρα από το βασικό τίτλο σπουδών του παιδαγωγικού τμήματος, έχετε κάνει άλλες επιπρόσθετες σπουδές, συμμετείχατε σε κάποιου είδους επιμορφώσεις;

ΑΞΟΝΑΣ 2: Αναγνώριση προβλήματος – ορισμοί

- *4) Θεωρείτε ότι τα Τμήματα Υποδοχής (ΤΥ) και Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) είναι επιτυχημένες δομές για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων;
- *5) Ποια είναι η γνώμη σας για το σύστημα προσλήψεων των εκπαιδευτικών εμπλεκομένων στην εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών;
- *6) Συμφωνείτε με τον τρόπο που συντάσσεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τους μαθητές που φοιτούν στα ΤΥ και ΔΥΕΠ;
- 7) Ποιους στόχους πρέπει να επιδιώκει η Εκπαιδευτική Πολιτική των Μεταναστών και Προσφύγων, υλοποιούνται οι στόχοι αυτοί από την εκπαιδευτική ηγεσία;
- **8) Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές δομές για τους ενήλικες μετανάστες/πρόσφυγες; Είναι αρκετές; Καλύπτουν τις υπάρχουσες ανάγκες;

Σημείωση: * οι ερωτήσεις δεν αφορούν την εκπαιδύτρια των ενηλίκων

** η ερώτηση αφορά μόνο την εκπαιδύτρια των ενηλίκων

ΑΞΟΝΑΣ 3: στρατηγικές

- 9) Ποιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις θεωρείτε ότι είναι κατάλληλες στην Εκπαίδευση των Μεταναστών και Προσφύγων; Για την εκπαίδευση παιδιών και των ενηλίκων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ίδιες τακτικές και μέθοδοι;
- 10) Ποιοι παράγοντες βοηθάνε τους μαθητές εκτός της σχολικής τάξης στην εκμάθηση ελληνικών;

ΑΞΟΝΑΣ 4: στάσεις, αντιλήψεις, στερεότυπα, αξίες

- 11) Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική τάξη;
- 12) Πότε μπορούμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός διαθέτει την διαπολιτισμική ικανότητα;
- 13) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των αλλόγλωσσων παιδιών και ενηλίκων; Πώς αυτά επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία και τον τρόπο διδασκαλίας;

ΑΞΟΝΑΣ 5: προτάσεις, προσδοκίες, απολογισμοί

- 14) Τι θα αλλάζατε στην ελληνική Εκπαίδευση για τους Μετανάστες και Πρόσφυγες;
Μπορούν να υλοποιηθούν άμεσα ή χρειάζονται άλλες ενέργειες ενδιάμεσα;
- 15) Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο, άλλες παρατηρήσεις, εντυπώσεις;

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και κόπο σας!

